



La educación (social) no consiste en latas de conserva a distribuir. Pesos muertos que nos aplastan la conciencia política y los quehaceres culturales.

En educación social se trata de recuperar los hilos de los viejos relatos y de vivificarlos, esto es, de transformarlos en nuevos relatos que nos inscriban en el registro de lo humano con dignidad y con justicia: los legados hay que transmitirlos, pues nos pertenecen a todos. Pero no para repetirlos, congelarlos, hacer de ellos doctrina. La gran paradoja de la educación (social) es que a medida que los dones culturales se reparten, se acrecienta su capacidad de transformación social. Cada cual, en sus procesos de apropiación, realiza sus propias lecturas, esto es, sus interpretaciones. Y cada generación imprime, a su vez, un sesgo propio. Por ello, es una cuestión ética (pedagógica y política) dejar lugar a los que vienen. Y a lo que está más allá de nuestras perspectivas de época, a lo que irrumpe, a lo nuevo.

Difícil ejercicio. Transmitir los viejos relatos para dar lugar a lo nuevo. Dar cuenta de nuestras experiencias para tramar la historia a través de la escritura, sabiendo que las lecturas y apropiaciones que encarnan los otros, los profesionales, los lectores, los niños, los jóvenes, las personas con las que trabajamos... son impredecibles.

Por eso la escritura es un trabajo difícil, esforzado y, sobre todo, de gran coraje. Quizás la educación social no sea sino dar voz (y escritura) a lo silenciado, dar a tomar parte (cultural y social) que corresponde a cada ser humano. Y en la sapiencia de que cada cual se apropiará de ciertos recortes entre las amplias herencias de la humanidad, para hacer sus propios recorridos.

Violeta Núñez

Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay

Pedagogía social y educación social

Pedagogia social e educação social

Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai

PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL | PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL

PEDAGOGÍA SOCIAL
Y EDUCACIÓN SOCIAL

PEDAGOGIA SOCIAL
E EDUCAÇÃO SOCIAL

*Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Brasil y Uruguay*

PEDAGOGÍA SOCIAL
Y EDUCACIÓN SOCIAL

PEDAGOGIA SOCIAL
E EDUCAÇÃO SOCIAL

*Reflexões sobre as práticas educativas
no Brasil e Uruguai*

PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL

PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL

*Jorge Camors | Leticia Folgar | Pablo Martinis
Marcelo Morales | Patricia Ramos | Dalton Rodríguez*

*João Donizete Francisco Álvaro | Régis Alan Bauli
Glória Christina De Souza Cardozo
Ailton José Morelli | Verônica Regina Müller
Paula Marçal Natali | Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Luciane Margarida Lima Pereira
Patricia Cruzelino Rodrigues | Cléia Renata Teixeira Souza*

Imagen de tapa con permiso para utilización no comercial tomada de
<<https://static.pexels.com/photos/54335/pexels-photo-54335.jpeg>>

Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UMTEC),
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República

© Los autores, 2016

© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2016

Uruguay 1695
11200, Montevideo, Uruguay
(+598) 2 409 1104-06
<www.fhuce.edu.uy>

ISBN: 978-9974-0-1421-3

CONTENIDO | CONTEÚDO

PRÓLOGO PRÓLOGO, <i>Violeta Núñez</i>	11
PRESENTACIÓN APRESENTAÇÃO	15
I. SUJETOS Y EXPERIENCIAS SUJEITOS E EXPERIÊNCIAS	
Sujeitos de direitos: experiências de educação social com crianças e adolescentes no Brasil, <i>Verônica Regina Müller, Patricia Cruzelino Rodrigues, João Donizete Francisco Álvaro</i>	19
Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos, <i>Pablo Martinis</i>	39
II. PROFESIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO	
El Educador Social: entre la profesión y la contingencia, <i>Marcelo Morales</i>	55
Profissionalização e Formação: Meandros da Educação Social Brasileira, <i>Paula Marçal Natali, Régis Alan Bauli</i>	71
III. EDUCACIÓN Y TRABAJO EDUCAÇÃO E TRABALHO	
A defesa dos direitos infantojuvenis e o esforço para superação da exploração do trabalho infantil, <i>Ailton José Morelli, Glória Christina de Souza Cardozo, Luciane Margarida Lima Pereira</i>	87
Educación social y mundo del trabajo: la culminación de estudios como expresión del derecho de la educación, la experiencia de los trabadores universitarios, <i>Leticia Folgar, Patricia Ramos, Dalton Rodríguez</i>	101
IV. EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Los desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas. Pensar desde la Pedagogía Social, <i>Jorge Camors</i>	121
A Educação de Jovens e Adultos: relações com a Educação Popular e Educação Social, <i>Cléia Renata Teixeira Souza, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula</i>	135

PRÓLOGO | PRÓLOGO

*L'element vital de la cultura és la memòria, sobretot la memòria
històrica [...].
Viure amb una memòria avivada fins al grau màxim de la lucidesa,
de la precisió, implica un esforç impressionant*

Josep Pla¹

Prologar no es tarea fácil.
Pero, en este caso,
el entusiasmo que genera la lectura de los diversos textos,
el sabor/saber que los impregna,
el ver que *otras* prácticas y saberes no solo son posibles sino ya en acto,
la perspectiva de otredad y porvenires que nos ofrecen a manos llenas,

hacen aún más difícil la escritura de un prólogo
que no se vuelva superfluo, innecesario.

El libro nos convoca a pensar cuál es nuestra posición en el mundo en términos no solo pedagógicos, sino también políticos y éticos. Y este repensar a partir de las diferentes realidades que los autores del libro nos presentan, abre la posibilidad de seguir haciendo avanzar la educación en general y la educación social en particular.

No se trata pues de un libro cerrado sobre sí mismo, sino una ventana abierta al mundo. Una verdadera enseñanza.

Hay ideas potentes de los autores que se han atrevido a concretar:

La idea de la publicación es poner a dialogar diferentes visiones construidas desde la pedagogía social por autores brasileños y uruguayos en torno a ejes acordados en forma conjunta. La intención de producir un diálogo entre actores vinculados a la pedagogía social, que proceden de países diferentes, con sus propias experiencias, guía el proceso de elaboración de la publicación.

Trabajar durante un año, creando sinergias y retroalimentaciones entre los diversos autores impacta, no solo en la calidad del libro, sino en las instituciones y prácticas. Estas últimas son motivo de reflexión, de análisis. Volver a los lugares abiertos a la acción luego de un proceso de elaboración como el realizado por estos pedagogos/educadores sociales tiene una potencia de transformación incalculable.

1 El elemento vital de la cultura es la memoria, sobre todo la memoria histórica. [...] Vivir con una memoria avivada hasta el grado máximo de la lucidez, de la precisión, implica un esfuerzo impresionante.

Y, gracias a la generosidad de su trabajo de escritura, el libro, a modo de un don, liberará también su potencia transformadora en la prácticas de los profesionales que lo lean, lo discutan, lo pongan en entredicho, lo experimenten... En fin, se lo apropien.

He allí la importancia de la escritura, el dar curso público a pensamientos y experiencias: se abren a nuevos horizontes, ni tan solo imaginados por los propios autores. Se trata de la trama de una historia que nos concierne y de/en la que tomamos parte.

Pero, para que la historia tenga lugar es requisito la escritura. Se trata de la memoria de los tiempos que nos hacen ser quienes somos. De allí que haya que persistir en ese trabajo, esforzado sí, pero imprescindible para que la educación no sea un mero recuerdo, sino una memoria viva, en acto e invenciones en torno a cada educador, a cada sujeto y a cada bien cultural que éstos pongan en juego.

Podemos inventar lo nuevo cuando conocemos (al menos algo de) la historia. En este caso de las teorías y prácticas que se construyen en los actos de educación y en las instituciones (prácticas, servicios, proyectos...) que los posibilitan, los marginan o los escamotean. Pues la historia no es un relato lineal, sino que da cuenta de las oquedades, de los silencios, de las luchas. De lo que se sustrae a las luces de la época, pero resiste.

Quien de verdad quiera conservar en la memoria lo sucedido, no debe entregarse a los recuerdos. El recuerdo humano es un proceso demasiado agradable como para retener el pasado; es lo contrario de lo que pretende ser. Porque el recuerdo puede más, mucho más: realiza con tenacidad el milagro de concertar la paz con el tiempo ido, en la que se volatiza cualquier asomo de rencor y el blando velo de la nostalgia se deposita sobre todo lo que se percibió como duro y acerado.²

Por ello este libro, registro a pie de obra de cada uno de los autores, ofrece el filo incisivo necesario. La escritura que no edulcora, sino que sale a dar testimonio y construye tramas de la historia de la educación social en nuestra querida América, *tan violentamente dulce*.

Es allí, en las tramas de la/las historia/s donde los elementos del acto educativo (agente, sujeto o dones culturales), se inscriben y resignifican presentes, pasados y porvenires.

La educación (social) no consiste en latas de conserva a distribuir. Pesos muertos que nos aplastan la conciencia política y los quehaceres culturales.

En educación social se trata de recuperar los hilos de los viejos relatos y de vivificarlos, esto es, de transformarlos en nuevos relatos que nos inscriban en el registro de lo humano con dignidad y con justicia: los legados hay que transmitirlos, pues nos pertenecen a *todos*. Pero no para repetirlos, congelarlos, hacer de ellos doctrina. La gran paradoja de la educación (social) es que a medida que los dones culturales se reparten, se acrecienta su capacidad de transformación social.

2 Brussig, Th. (2001). *La avenida del Sol*. Madrid: Siruela.

Cada cual, en sus procesos de apropiación, realiza sus propias lecturas, esto es, sus interpretaciones. Y cada generación imprime, a su vez, un sesgo propio. Por ello, es una cuestión ética (pedagógica y política) dejar lugar a los que vienen. Y a lo que está más allá de nuestras perspectivas de época, a lo que irrumpe, a lo nuevo.

Difícil ejercicio. Transmitir los viejos relatos para dar lugar a lo nuevo. Dar cuenta de nuestras experiencias para tramar la historia a través de la escritura, sabiendo que las lecturas y apropiaciones que encarnan los *otros*, los profesionales, los lectores, los niños, los jóvenes, las personas con las que trabajamos... son impredecibles.

Por eso la escritura es un trabajo difícil, esforzado y, sobre todo, de gran coraje.

Quizás la educación social no sea sino dar voz (y escritura) a lo silenciado, dar a tomar parte (cultural y social) que corresponde a cada ser humano. Y en la sapiencia de que cada cual se apropiará de ciertos recortes entre las amplias herencias de la humanidad, para hacer sus propios recorridos. Como bien señalan los autores: «... una de las preocupaciones actuales es acerca del lugar que ofrecemos a las personas con quienes trabajamos y cómo, al pensar en ellas, no terminamos haciéndolo sobre ellas o por ellas».

Los autores definieron cuatro ejes que estructuran el texto que el lector irá descubriendo:

- Sujetos y experiencias
- Profesionalización y formación
- Educación y trabajo
- Educación de personas jóvenes y adultas

Cada eje es abordado desde dos experiencias académicas y profesionales particulares en cada uno de los dos países, Uruguay y Brasil. Estos enunciados ya nos pueden dar una pauta de la complejidad del desafío que los autores se plantearon y que, contra vientos y mareas, han podido llevar a cabo.

Y cada aportación se hace en la lengua de cada país, lo que agrega una riqueza aún mayor. Quizás marcan un camino posible de bilingüismo en América Latina. Ya que los propios autores se han leído mutuamente y se han hecho aportaciones en el marco de cada uno de los ejes temáticos y en cada una de las lenguas. Confieso que ello me ha animado a dar a conocer, también, en lengua catalana, un texto de Josep Pla que figura a modo de epígrafe. Una educación atenta a la pluralidad cultural, a sus procesos de hibridación, a sus claroscuros, a sus riquezas y matices, hace también estallar el monolingüismo de pensamientos y miradas. Contra el *pensamiento único*, hay ya una pluralidad de experiencias de educación (social) con las que el presente libro hace trama y memoria.

Barcelona, septiembre de 2016
Violeta Núñez

PRESENTACIÓN | APRESENTAÇÃO

No cabe duda de que es posible arreglársela en la vida sin entrega. El artesano representa la condición humana del compromiso.

Richard Sennett

La presente publicación pone a dialogar visiones desde la pedagogía social, en este caso, situadas desde varias geografías, por autores brasileiros y uruguayos guiados por una preocupación común: aportar a que nuestras prácticas educativas sean reflejo de la sociedad que queremos construir.

Esto requiere del trabajo de todos los actores ocupados en la educación, que tiene, algo de artesanía de hecho a mano. Por eso no se puede llevar adelante una práctica educativa sin estar comprometidos con ella, e inevitablemente también, con el futuro que pretende inaugurar.

Los autores de esta publicación vienen trabajando en desarrollar líneas de trabajo conjunto entre nuestra Universidad de la República y la Universidad Estadual de Maringá. Con el objetivo de *contribuir al desarrollo de la Pedagogía Social como disciplina que estudia y reflexiona sobre los hechos y situaciones educativas*, los equipos de ambas universidades trazaron un plan de trabajo que propone

... aportar a la construcción del campo pedagógico que promueva su estudio y la reflexión, para elaborar conclusiones y propuestas alternativas de mejora y de cambio. Esto implica analizar las políticas, programas y proyectos, así como las prácticas educativas, con el propósito de conocer las potencialidades y las dificultades que se perciben en el proceso de promover más y mejor educación.

En esta oportunidad presenta los avances del trabajo que han realizado en forma conjunta, en cuatro líneas de trabajo:

- Sujetos y experiencias
- Profesionalización y formación de educadores
- Educación y trabajo
- Educación de personas jóvenes y adultas

La producción de conocimiento en estas líneas ha quedado reflejada en esta primera publicación de los avances de 17 docentes-investigadores de las respectivas universidades de ambos países.

Para la Universidad de la República, estos trabajos constituyen un aporte más a la educación nacional, con cuyos cambios y mejoras estamos comprometidos.

Para la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es muy importante estrechar vínculos académicos en la región, porque todos tenemos mucho que aprender de las investigaciones que desarrollamos en la región y porque

participamos activamente en sus avances. Este libro es el primer mojón de este camino que esperamos resulte en un impulso para seguir trabajando juntos.

Si confiamos en que «otra educación es posible», estos trabajos son acciones concretas que construyen el camino.

Álvaro Rico
Decano
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de la República

I

SUJETOS Y EXPERIENCIAS

SUJEITOS E EXPERIÊNCIAS

SUJEITOS DE DIREITOS: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

VERÔNICA REGINA MÜLLER¹

PATRICIA CRUZELINO RODRIGUES²

JOÃO DONIZETE FRANCISCO ÁLVARO³

DO BRASIL: DE QUAL CONTEXTO ESTAMOS FALANDO

O momento em que produzimos este artigo coincide com um tempo histórico político bastante singular e complexo no Brasil, quando princípios e preceitos constitucionais foram duramente afrontados por manobras políticas desleais da elite conservadora do país. A presidenta eleita democraticamente foi deposta pelas articulações de forças internacionais com membros dos poderes legislativo, judiciário, executivo e da mídia. Atualmente o Brasil vive um golpe de Estado onde a filosofia neoliberal de direita tenta instalar-se com toda sua determinação. Vivemos um tempo sinalizado pelos progressivos riscos de retrocessos e as já confirmadas perdas de conquistas sociais avançadas ao longo dos últimos anos; amputações e extinções de políticas e programas de proteção e promoção dos direitos humanos; desconstruções de ações e projetos sociais já consolidados; impactos impresumíveis e de relação direta com o acesso à qualidade de vida das famílias das classes populares pobres e às vidas e direitos das crianças e adolescentes⁴.

Em meio ao cenário sinalizado por diversas crises e disputas políticas e econômicas em alguns aspectos pouco distinto em relação ao que poderia ser relatado de outros contextos de países capitalistas latino-americanos a educação social tem sido evocada como uma área de grande relevância. No segmento social que atuamos, a imputamos como cada vez mais fundamental à formação educativa cultural e política para promoção e defesa dos direitos humanos na infância e

1 Doctora em Teoria da Educação Social Contemporânea. Coordenadora do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA da Universidade Estadual de Maringá-UEM, Brasil.

2 Educadora Social, mestre em Educação e professora de Educação Física. Membro no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua-MNMMR e na Associação de Educadores Sociais de Maringá-AESMAR.

3 Coordenador do MNMMR na Comissão Local de Maringá.

4 No Estatuto da Criança e do Adolescente, *criança* é toda pessoa com idade entre 0 a 12 anos incompletos. Adolescente é toda pessoa com idade entre 12 anos completos e 18 incompletos (ECA, 1990, Art. 2º).

adolescência. Neste ponto, vemos a necessidade de destacarmos a existência do debate nacional centrado na proposta da regulamentação da profissão de educadora e educador social uma questão bastante enredada à própria complexidade da história da educação social no país e, cuja discussão, em parte, vem sendo propositada pelas duas versões de projetos de leis atualmente em trâmite no legislativo nacional, sendo o PL 5.346 de 2009 do Congresso Nacional e o PL 328/2015 do Senado Federal. Ao mesmo tempo sentimo-nos motivados a revelar algo sobre quem somos, o que concebemos e quais têm sido algumas de nossas experiências de educação social com meninos e meninas a partir de nosso lugar e olhar comum para a infância.

DO NOSSO LUGAR COMUM, A EDUCAÇÃO SOCIAL

O lugar que nossa convicção ocupa é o da mediação e interlocução pedagógica, cultural e política para inserção de acesso participativo de meninos e meninas na vida político-social da comunidade, na cidade e nas políticas públicas. Almejamos que haja manifestação e sejam respeitadas suas opiniões, ideias e interesses juntos aos poderes públicos, aos governos e à sociedade em geral e participem dos espaços e de lutas democráticas a favor dos seus direitos.

Nosso lugar político-pedagógico singular são os diversos espaços e contextos da educação social. Atuamos em Maringá, no Estado do Paraná, enquanto Comissão Local do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua-MNMMR⁵, uma organização não-governamental que fundamos há quase duas décadas e onde ativamos e compartilhamos experiências conjuntas de articulação, formação política e defesas de direitos continuadas no tempo. Compomos historicamente em parceria com demais educadores e educadoras e sociais e militantes da infância, adolescência e juventude um braço local do MNMMR em nossa cidade e região. Ao mesmo tempo participamos do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA⁶, da Universidade Estadual de Maringá. Também nos somamos na composição da Associação de Educadores Sociais de Maringá-AESMAR. Esta

5 O MNMMR constitui-se como uma organização popular não-governamental, autônoma, fundada em 1985, composta por uma rede de educadores e educadoras sociais, militantes, colaboradores e de meninos e meninas. Entre outras ações destaca-se pelas práticas sociais e político-pedagógicas de: 1) defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes; 2) organização política de meninos e meninas.

6 O PCA existe na Universidade Estadual de Maringá desde 1997. Caracteriza-se por ser um espaço acadêmico, científico, cultural e político-social ligado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e conjugado por seus diversos projetos e sujeitos representativos, dos quais docentes e discentes universitários da graduação e pós-graduação, estudantes em geral, profissionais ligados às várias áreas de conhecimentos e atuantes no campo da infância, adolescência e juventude, pessoas interessadas da comunidade em geral, crianças, adolescentes, jovens e famílias participantes diretos e indiretos nas ações e projetos. Site disponível: <<http://www.pca.uem.br/>>.

por sua vez representa o Brasil na Dynamo International Network-Street Workers (Rede Dynamo Internacional de Educadores Sociais)⁷.

Em determinadas situações (como casos graves ou extremos de violações ou violências aos direitos humanos) contamos com apoios excepcionais de outros membros, instituições e ou coletivos de grupos ou redes ativistas em âmbito nacional e transnacional. Nossas ações se fundamentam na abordagem conceitual contra hegemônica dos direitos humanos, concebendo-se que:

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. Deve pois começar a perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. [...] a verdade é que, sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de se perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 42).

Coletivamente em *rede* buscamos compreender para resistir e intervir frente à complexidade da problemática da violência e das violações de direitos humanos. Lutamos nos campos políticos e educativos pela efetivação dos direitos das crianças e adolescentes e das condições fundamentais ao acesso e à vivência da justiça social e da cidadania plena na infância e adolescência. Participamos em espaços político-sociais como fóruns e conselhos dos direitos da criança e adolescente, e redes e serviços governamentais e não governamentais de atendimento à infância, no intuito de interferir propositalmente junto a processos dinâmicos de/para implantação, implementação e monitoramento de políticas públicas. Reivindicamos a efetivação dos direitos e responsabilidades aplicáveis no Estatuto da Criança e do Adolescente⁸-ECA, que na prática não é cumprida integralmente em nosso país.

O ECA OU A LEI DA INFÂNCIA QUE (AINDA) NÃO SE CUMPRE NO PAÍS

O ECA é uma legislação de 1990, construída no exercício político da participação social e pioneira entre outras diversas leis nacionais de proteção especial aos direitos humanos⁹ que foram conquistadas após a Ditadura militar (1964-1984)

7 A Dynamo International Network-Street Workers é uma rede internacional de educadores sociais composta por 50 países dos 5 continentes com sede em Bruxelas. Cada país é representado por uma organização não-governamental e a AESMAR é quem representa o Brasil. Site disponível: <<http://travailderue.org/>>.

8 Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

9 Além do ECA o Brasil possui outras legislações especiais de proteção aos direitos humanos de diversas populações, tais como: o Estatuto da Pessoa Idosa-Lei nº 10.741 de 01 de outubro de

com a instituição do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988, Art. 1º), mas que na prática ainda não se efetivou integralmente. Alvitre da participação de diversos coletivos de movimentos, instituições e sujeitos representativos da sociedade civil e órgãos e organizações dos poderes públicos pela garantia dos direitos humanos das crianças e adolescentes do Brasil, o Estatuto é fruto das iniciativas de várias entidades (como o MNMMR) e ou pessoas que, antes mesmo de atuarem por sua criação, lutaram igualmente pela aprovação do artigo 227 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) um dos pilares da sua gestação e que foi incorporado posteriormente ao seu texto regulamentar pelo artigo que segue:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990, Art. 4º).

O conjunto de normativas de direitos humanos, princípios educativos e protetivos e responsabilidades asseguradas são, em partes, incorporações minuciosas de atribuições de direitos e deveres contidas nesta citação acima de parágrafo constitucional. Resguardando-se ainda como teor internacional a “Convenção Sobre os Direitos da Criança” (ONU, 1989) da qual o Brasil tornou-se signatário e aonde se assegura:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 2016, Lei 13.257, Art. 18º).

Baseados no princípio da universalidade da garantia dos direitos humanos aplicado ao ECA consideramos que de modo geral nossas ações educativas e de defesa de direitos são voltadas a todos sujeitos e ou populações de crianças e

2003, o Estatuto da Juventude-Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013, o Estatuto da Pessoa com Deficiência-Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, e a recente-Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016, que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância.

adolescentes. De modo especial focamos o nosso olhar educativo e político aos meninos e às meninas em situações de direitos violados, em situação de rua, residentes em bairros da periferia da cidade, de classes populares baixas, com pouco ou nenhum acesso às políticas públicas, excluídos de atividades formativas políticas críticas emancipadoras e dos espaços e mecanismos públicos de proteção social, defesa jurídica e participação popular. Novamente nos amparamos no Estatuto.

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, Art. 5º. Grifo nosso).

O nascimento do Estatuto simboliza um marco histórico na área da infância. Um importante instrumento jurídico de defesa dos direitos infanto-juvenis, pois gerador de avanços para a proteção social e cidadania na infância e adolescência brasileira. Em se tratando das crianças e adolescentes em situação de autoria de atos infracionais um dos méritos é a sua originalidade quanto à valorização e atribuição do caráter educativo embutido à lei. As práticas educativas passam a compor o rol de atividades de proteção, cuidado e responsabilização com a infância.

Na opinião de especialistas e ativistas da área da infância os avanços ou progressões de políticas públicas a partir do Estatuto são do reconhecimento social real. O relatório final do evento comemorativo “Roda de Diálogo 25 Anos do ECA”¹⁰ realizado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Secretaria Especial de Direitos Humanos (2015) confirma certos resultados nesse sentido, sendo: redução da taxa da mortalidade infantil; ampliação na garantia do acesso ao ensino escolar obrigatório; aumento significativo de crianças com registro de civil de nascimento; criação de diversos sistemas e planos nacionais e decenais de políticas públicas, os programas especiais de promoção de direitos universais como as vacinações obrigatórias e gratuitas na política da saúde; formação de uma rede de proteção; monitoramento e controle social das políticas de direitos humanos de crianças e adolescentes (são atuais 27 conselhos estaduais dos direitos das crianças e adolescentes e quase 6000 conselhos tutelares obrigatórios nos municípios brasileiros); outros progressos citados no documento.

A despeito destes dados da realidade melhorada *o Estatuto mantém seu status contraditório de dever (ou ainda não) ser cumprido no Brasil*. Fundamentalmente porque há muitos desafios e direitos a garantir ou a conquistar para além de suas laudas em si, ou seja, inúmeros tipos e formas de violências e violações de direitos humanos praticados cotidianamente contra a/as população/populações de crianças e adolescentes que precisam ser urgentemente suplantadas. Evidenciamos nesse sentido quais pontos problemáticos e desafios foram indicados pelo coletivo dos participantes do “Grupo: Crianças e Adolescentes” e “Grupo: Movimentos

¹⁰ Na data de 01 de setembro de 2015 na cidade de Brasília/Distrito Federal, a capital do Brasil.

sociais e populares”, de representantes de crianças e adolescentes e adultos e adultas ativistas sociais de diferentes Estados (no total uma média de 400 pessoas, incluindo-nos junto) por ocasião do Encontro Nacional “ECA 25 Anos + direitos – redução. Pela Absoluta Prioridade da Criança e do Adolescente”, realizado de 8 a 10 de dezembro de 2015 em Brasília¹¹:

GRUPO: CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Pergunta 1 “Quais os pontos fundamentais para unificarmos a agenda de defesa dos direitos humanos, em especial de crianças e adolescente?”

Principais questões levantadas 1. *Direito à voz e liberdade de expressão* Poder dos adultos sobre o uso da fala nos espaços de discussão com crianças e adolescentes. Limites à livre expressão de ideias e comportamentos nas escolas. 2. *Abuso e violação de direitos* Violência e abuso sexual. Dificuldades no acesso à saúde. Problema com uso de álcool e drogas. *Bullying* nas escolas. 3. *Racismo e violência policial* Violência e controle policial sobre adolescentes negros que vivem nas ruas 4. *Crianças e adolescentes em situação de rua* Abandono e discriminação da família e sociedade. Falta de proteção e apoio do poder público. Violência sistemática da polícia. Abuso e exploração sexual. 5. *Direito à diversidade e livre orientação sexual* Discriminação contra crianças e adolescentes negras, indígenas e LGBT. 5. *Liberdade e solidariedade* Predomínio do individualismo e competitividade na sociedade capitalista (CONANDA, 2015b, p. 36).

GRUPO: MOVIMENTOS SOCIAIS E POPULARES

Pergunta 2 “Quais os desafios e propostas para os próximos 10 anos?” 1. Desafios Combater a violação dos direitos de crianças e adolescentes do meio rural; Enfrentar a agenda conservadora que retira dos direitos e ameaça a democracia; Qualificar a atuação dos conselhos; Combater a homofobia e violência contra adolescentes LGBT; Implementar políticas de apoio às mães de crianças e adolescentes vítimas de violências; Enfrentar os problemas do elevado consumo de droga, criminalidade e marginalização de crianças e adolescentes; Incorporar os recortes de gênero, raça/etnia e orientação sexual nos debates e políticas de crianças e adolescentes; Ampliar a participação de crianças e adolescentes nas conferências e demais espaços de formulação e controle das políticas públicas; Reformular os Conselhos Tutelares de todo país; Viabilizar o acesso da população LGBT em geral, mas de jovens em particular, ao mercado de trabalho e às políticas públicas; Melhorar o acolhimento institucional e de crianças e adolescentes; Enfrentar as práticas abusivas de poder de juízes sobre crianças

11 Conjuntamente pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Este último foi um dos ministérios extintos pelo governo interino Michel Temer imediatamente (no mesmo dia poucas horas após) à aprovação da solicitação de abertura do processo de *impeachment* de afastamento temporário da presidenta Dilma Rousseff, em 12 de maio de 2016. Outra extinção foi o Ministério da Cultura. Entidades, movimentos, grupos, intelectuais, artistas, educadores, sindicalistas, estudantes, crianças e adolescentes, juventudes organizadas, e outras categorias de sujeitos sociais estão em forte mobilização política pelo país e nas redes virtuais para que esses e outros ministérios ou secretarias de políticas públicas retornem a compor o governo federal. É também a nossa posição.

e adolescentes; Garantir a tipificação do trabalho infantil no Código Penal; Denunciar e combater a medicalização excessiva de crianças e adolescentes nas unidades de acolhimento; Fortalecer a participação da sociedade civil em movimentos sociais nos conselhos de direitos; Ampliar a articulação entre os movimentos de crianças e adolescentes com as entidades de juventude; Combater o trabalho infantil (CONANDA, 2015b, p. 38).

Pensamos que um dos caminhos para fazer valer o cumprimento do ECA se dá por meio de processos de seu estudo e debate, desde cedo na infância, para a formação da consciência e de uma cultura de aprendizagem política sobre os direitos e as responsabilidades humanas comuns. Um outro é seguir o sentido da busca da participação social adulta e infanto-juvenil (MULLER, 2012; RODRIGUES, 2014) na democracia participativa. No próximo tópico arriscamos dialogar um pouquinho sobre esse tema.

DEMOCRACIAS E CRIANÇAS E ADOLESCENTES

No Brasil o empoderamento¹² de crianças e adolescentes na luta pelo reconhecimento, defesa e garantia dos seus próprios direitos se dá mediado por processos político-sociais de exercício da democracia participativa, nomeadamente fundamentados pela Constituição Democrática (BRASIL, 1988) e pelo ECA (BRASIL, 1990), no qual se estabelece, entre outros princípios político-pedagógicos fundamentais, a ideia da proteção integral na infância e adolescência, concebendo crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos”, prioridade política absoluta e com capacidade para opinar e participar ativamente da vida política e social do país (ECA, 1999, Art. 16).

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I. ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II. opinião e expressão; III. crença e culto religioso; IV. brincar, praticar esportes e divertir-se; V. participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI. participar da vida política, na forma da lei; VII. buscar refúgio, auxílio e orientação.

12 No uso dessa expressão utilizamos o sentido positivo da definição conceitual de Mager (2002, p. 139), que concebe: “[...] Literalmente a palavra inglesa *empowerment* significa “apoderar-se”, uma vez que é derivada da palavra “poder”. “Apoderar-se”, na língua portuguesa, por sua vez significa genericamente “apropriar-se”, que mais especificamente leva a um entendimento de “roubo”, e nesse sentido, imprime também conotação negativa à palavra. Deve-se considerar, para um apreensão mais ampla do significado do fenômeno *empowerment* – mesmo não usando a palavra “apoderar-se”, pela conotação negativa apontada – o movimento de tomar algo. Isso porque, o indivíduo realmente toma algo, para a informação e instrumentalização da sua ação. Toma, por exemplo uma “fonte social” disponível, mas não usada ou atuante – poder-se-ia dizer: uma fonte desligada – do seu mundo de referência para manifestar-se. Para manter-se proximidade com o sentido pretendido pelo termo original vamos usar então em português, pra traduzir a palavra *empowerment*, o termo “fortalecer-se”, que embora aponte mais para outro aspecto do conceito – o das consequências do *empowerment* – sem dúvida também compõem o fenômeno”.

Por processos político-participativos na infância entendemos as práticas sociais culturalmente expressivas das formas de organização, participação e protagonismo político-social de crianças e adolescentes, compreendendo diversas manifestações de concepções, atitudes e ações sociais que possibilitem (respeitando-se a condição especial de formação e desenvolvimento cultural, político e humano de cada menino e menina) o acesso e exercício direto e ativo desta população à democracia participativa enquanto uma forma possível de controle, defesa e luta social pelas políticas públicas, os direitos humanos e a justiça social. Diferentemente do que ocorre na democracia representativa, onde crianças e adolescentes são excluídos dos processos formais de eleições¹³, a vivência da democracia participativa das/nas infâncias amplia as possibilidades de intervenções e os níveis e a qualidade da participação política da população infantil e adolescente. Permite que se questione ou se desafie a questionar-se criticamente o paradigma centralidade do poder político exercido e deliberado socialmente somente por legisladores e governantes representantes da população adulta. Não temos intenção nem de despertar e tampouco de endossar o debate existente, ainda que incipiente, sobre o sufrágio infantil. Contudo, ressaltamos:

[...] esta e outras questões que nos remetem ao reconhecimento do lugar de exclusão das crianças na política precisam ser amplamente discutidas nas democracias e, sobretudo, com os meninos e meninas, de modo que busquem saber e manifestar-se coletivamente sobre este e outros temas políticos. Com um exercício de direito político, a vivência da democracia só existe efetivamente na vida das crianças em extensão às condições políticas que são oferecidas a esta população (RODRIGUES, 2014, p. 97).

Ainda que o poder político *adultocentrico*¹⁴ seja hegemônico a participação de crianças e adolescentes não deve ser interdependente à *participação adulta*. Conceitos clássicos e modernos de democracias necessitariam ser criticamente revisados, de tal modo que as sociedades ocidentais contemporâneas pudessem repensar e ou reconsiderar radicalmente o lugar político e participativo das crianças na política e nas políticas públicas (RODRIGUES, 2014). As práticas e opiniões políticas das crianças e adolescentes precisam ser valorizadas e concebidas como parte na vida cultural e política atual e distintivamente às culturas políticas adultas.

13 Pela Constituição do nosso país crianças e adolescentes menores de 16 anos não votam nem são votados, enquanto dos 16 a 18 incompletos o direito a voto é facultativo às/aos adolescentes, que, contudo, não são elegíveis (BRASIL, 1988, Art. 14).

14 Expressão difundida por autores e pesquisadores da área da sociologia da infância, chama-se atenção à questão da centralidade do poder verticalizado do adulto sobre o poder infantil e, ao mesmo tempo, questiona-se a legitimidade desta centralidade quando a perspectiva crítica é a construção de relações de poderes compartilhados entre adultos, adultas e as crianças, respeitando-se suas culturas, seus conhecimentos, formas de ensino-aprendizagens, atuações e participações na sociedade, entre outros aspectos.

Art. 12. 1. Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o *direito de expressar suas opiniões livremente* sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. 2. Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma [...].

Art. 13 1 A criança terá direito à *liberdade* de expressão. [...].

Art. 14 1 Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à *liberdade* de associação e à *liberdade* de pensamento, de consciência e de crença. [...].

Art. 15 1 Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à *liberdade* de associação e à *liberdade* de realizar reuniões pacíficas (ONU, 1989, Art. 12-15. Grifos nosso).

No tópico seguinte nos baseamos em nossos registros de memórias, relatos e documentos históricos para expormos lembranças de vivências e episódios participativos com de meninos e meninas, *sujeitos de direitos*.

EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Todas experiências são acontecimentos locais, ocorridas em um lugar específico, com características próprias, mas contá-las, ainda que singulares, pode inspirar outras e contribuir para que determinados conceitos sejam melhor compreendidos. Contamos algumas com o intuito de expressar os princípios que perseguimos em nossas atividades de educação social, conforme anunciamos até aqui.

Nossas experiências sempre são políticas. São individuais e coletivas, de formação e intervenção de variadas formas, sempre buscando um maior grau de participação infanto-juvenil. É nessa perspectiva que escolhemos contar algumas delas, umas institucionalizadas, outras não, tendo sempre como meta a proteção, defesa e promoção humana.

AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE A VIOLÊNCIA POLICIAL CONTRA ADOLESCENTES (2001)

Começamos descrevendo sobre o que pensamos ter sido uma de nossas participações mais difíceis em defesa em direitos humanos, pois bastante dolorosa – a audiência pública de 10 de outubro de 2001 na Câmara de Vereadores da cidade, referente à violência policial praticada contra adolescentes e jovens assassinados ou violentados por policiais. Mobilizada por órgãos do poder público sob pressão política de entidades públicas e organizações sociais e populares locais, nacionais e internacionais, essa audiência foi apoiada por diversos sujeitos e grupos de movimentos e organizações não-governamentais de defesa dos direitos humanos, parceiros desta ação de enfrentamento em rede. Amigos e amigas dos meninos participaram ativamente – também crianças, adolescentes, jovens e adultos de diversas idades – fazendo-se presentes em amparo as suas famílias.

Um dos casos pelo qual pedíamos por justiça ocorreu em 2000. Outro se deu em 2001 (mortes de meninos por policiais), no mesmo bairro aonde trabalhamos a educação social para a infância e adolescência e juventude ao longo de quase oito anos. Entre as atividades institucionais registradas desse dia da audiência constam as visitas comunitárias que realizamos para o fortalecimento da mobilização popular e participação da comunidade na audiência, e para a entrega de vales ou tickets de passagens de ônibus que- solicitado institucionalmente ao poder público- foram concedidos gratuitamente às pessoas, a fim de assegurar o direito de participação a quem quisesse comparecer à sessão pública e não tivesse condição de pagar pelo transporte.

Esse acontecimento se mantém em nossa lembrança como sendo um importante ato público de denúncia e pedido de justiça coletiva a favor do respeito à vida, ao ser e a sua dignidade humana, contra a violência e o desrespeito cotidiano aos direitos humanos e ao abuso e violência praticada direta ou indiretamente pelo estado neoliberal que, ao invés de proteger, educar e cuidar, permite ou possibilita o encarceramento¹⁵ e ou extermínio de suas juventudes¹⁶. Foi histórico porque havia frequentes retaliações, violência cometida por policiais e o medo de falar rondava muita gente. Reportamos um fragmento da carta aberta lida por um de nossos militantes em nome do nosso e diversos coletivos e movimentos de direitos humanos da infância e adolescência e juventude representados.

[...] uma das atuações da Comissão Local tem sido o combate as diferentes manifestações de violências praticadas contra crianças e adolescentes, principalmente no que diz respeito aos meninos e meninas empobrecidos, entre esses aqueles que vivem em condição de risco social e pessoal nas ruas do centro e da periferia da cidade. [...] hoje um dia de conquistas [...] parafraseamos o simbolismo da música de Milton Nascimento que diz “Quero que a justiça reine

15 De acordo com o estudo “Mapa do Encarceramento” ao longo dos últimos sete anos a população prisional brasileira aumentou 74%. Em 2005 o número total de presos e presas era de 296.919. Em 2012 cresceu para 525.482. Em 2012 mais da metade população prisional eram jovens (54%), negros (60,8%), gênero masculino (93,83%), embora a população feminina encarcerada tenha subido 146% no mesmo período. No Estado do Paraná o aumento da população prisional neste intervalo foi de 104% enquanto que a média nacional foi em torno de 70%. Sobre a quantidade da população nacional de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação o estudo mostra que em 2012 foi 13.674. Desse total somente 11% dos/das adolescentes praticaram atos infracionais graves (como homicídio e latrocínio). Com base neste percentual a pesquisa constata que não existe uma base estatística concreta que justifique o projeto político de redução da maioridade penal no país, pois “os delitos graves são a minoria entre os delitos dos adolescentes processados” (BRASIL, 2015, p. 81). Publicação disponível em: <<http://juventude.gov.br/>>.

16 Conforme dados do “Mapa da Violência 2015” a população adolescente e jovem na faixa de idade de 15 a 29 anos é a que mais morre de morte matada por armas de fogo no país, um total de 497 mil 570 pessoas, sendo as populações de juventudes negra e pobre a maior vítima desses crimes de óbitos. As descrições e análises desses dados não se referem diretamente à categoria de crimes de assassinatos (por armas de fogo) policiais. Contudo, conjecturamos hipoteticamente que este tipo de violência possa estar inclusa no coletivo destes dados. Publicação disponível em: <<http://juventude.gov.br/>>.

em meu País”, para reafirmarmos o nosso compromisso de desejo de mudanças respondendo: Nós Também!!! Um “Nós” que representa dezenas, centenas, milhares de pessoas que também acreditam na transformação social, pelo espaço onde a gente vive dia a dia a UTOPIA da igualdade de justiça para todos, sem distinção de classes, gênero e etnias entre outros tipos de discriminações. A Utopia, como diria o educador Paulo Freire “não dos sonhos irrealizáveis, mas dos sonhos possíveis”, dos projetos coletivos como esse que estamos concretizando hoje. Uma conquista histórica pra toda a população maringense e especialmente para todos os militantes da infância e da adolescência (MARINGÁ, 10 de outubro, 2001).

Dois anos seguintes à audiência (em março de 2004) novamente outro assassinato jovem no bairro em que atuávamos, presenciado por crianças e toda a comunidade, com filmagem instantânea da atuação da polícia por programa de televisão local, e imagens amplamente divulgadas na imprensa e posteriormente na internet¹⁷. Em 2011 o caso foi levado a júri popular em que se decidiu pela condenação dos acusados. A violência impune contra crianças, adolescentes e a juventude pobre e negra, segue, entretanto, sendo praticada claramente, ou silenciada ou invisibilizada nos contextos local, regional, nacional, nas fronteiras, e para além do nosso país.

TIME DOS MENINOS DE/NA RUA NOS JOGOS ABERTOS (2001)

Contamos nossas memórias sobre a participação de meninos e meninas em situação/de rua nos jogos abertos de Maringá, evento promovido pelo gestor da política de municipal de esporte e lazer da cidade. A busca pela inclusão do time veio dos próprios meninos, mais de vinte na época, que se reuniam semanalmente conosco (todas às sextas-feiras 17 às 19 horas) na quadra aberta da Universidade Estadual de Maringá para a organização lúdica e política no núcleo de base “Futebol dos Meninos de rua”. A modalidade escolhida foi o futsal, um esporte coletivo amplamente difundido no Brasil e no município e supostamente surgido no Uruguai. A primeira dificuldade que enfrentamos se deu pela falta de documentação oficial de identificação pessoal dos meninos exigida aos/às participantes dos jogos. A estratégia positiva que adotamos foi intervir junto ao órgão gestor da política interferindo propositadamente para que o grupo tivesse garantido o direito de apresentar um documento de identificação especial, expedida e validada em regime de urgência por algum setor público. A solução conjunta encontrada entre educadores, meninos, gestores públicos e coordenadores do evento foi pela validade da apresentação das carteirinhas de usuários dos centros esportivos e de lazer, uma vez que já as havíamos solicitado para que tivessem acesso e que utilizassem esses espaços públicos comunitários (alguns já estavam frequentando aulas de capoeira, futebol, natação e outras práticas corporais e lúdicas ofertadas). A segunda,

17 Pelo segmento da “imprensa policial sensacionalista brasileira” que sobrevive sob o telhado das práticas de violências.

deu-se pela falta de condição material ou de vestimenta apropriada (uniforme) e calçados adequados (chuteiras) à prática esportiva. Nos nossos encontros na universidade quase todos preferiam jogar descalços. Mas nesse caso específico desejavam jogar uniformizados.

A partir da roda de conversa realizada com o objetivo de discutirmos a participação do time nesses jogos, nasceu a proposta de redigirmos um documento reivindicativo cobrando do poder público e conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente a promoção desse direito. Os principais argumentos utilizados por eles foram 1) a promoção das condições materiais fundamentais ao exercício da participação e prática esportiva na infância, adolescência e juventude; 2) a preservação da dignidade pessoal e social do grupo quando da participação dos jogadores e jogadoras no tradicional desfile de apresentação e confraternização das equipes na cerimônia de abertura dos jogos. Nas semanas que antecederam aos jogos os resultados dos processos educativos referentes aos acordos e responsabilidades comuns pactuadas com os meninos já se mostravam valiosos. Ao contrário do que normalmente acontecia parte do grupo aceitou aderir espontaneamente ao abrigo público para o acolhimento institucional. Desejaram permanecer temporariamente lá para se alimentar, dormir e cuidar-se melhor fisicamente. Houve redução ou abstinência espontânea quanto ao uso diário de drogas naquele período. Propuseram-se a treinar/jogar todos os dias na presença e com o coletivo formado por educadores/as do nosso movimento e de serviços públicos de proteção social especial.

Antes da noite da abertura todos que estavam na rua solicitaram um lugar para higienizar-se com um banho e a satisfação foi incontida ao receberem os uniformes, vestindo-se de grupo social esportivo. A alegria dos meninos no trajeto até a chegada ao ginásio foi exemplar. Na chamada para entrada na cerimônia de abertura alguns nos procuravam com os olhos para acenar a nós educadores e educadoras e militantes que assistíamos da arquibancada. O canto altivo do hino nacional e os apertos de mãos e ou abraços trocados em confraternização com outras equipes jovens e adultas da comunidade foram os lances simbólicos mais expressivos daquela nossa tentativa de inclusão social naquele momento.

No primeiro jogo, de um lado observávamos a ansiedade de nervosismo demonstrado pelos meninos quanto ao ato e à responsabilidade de jogar (marcante em determinados momentos pela dificuldade de compressão, e até de aceitação quanto à aplicação formal das regras). Do outro, olhando para o outro time, também formado por jovens, víamos uma nítida demonstração de generosidade ao buscarem compreender-se como iguais em suas diferenças e permitirem que os árbitros, todas as vezes que foi preciso, pausassem o jogo corrido para explicar verbalmente aos meninos o porque da penalidade de um ou outro lance, de uma ou outra ação válida ou inválida, uma ou outra norma oficial aplicável ao âmbito da prática regular e competitiva desta modalidade. Numericamente o time dos meninos de rua não venceu nenhum jogo. Porém, participaram juntos pela

vivência de direitos e oportunidades que identificaram e acreditaram ser também para eles e construíram novas relações de aprendizagens, convivência cultural esportiva e de amizades. Outros meninos de outros times estiveram a perguntar-lhes sobre suas participações no MNMMR, seus cotidianos, os treinos do grupo e se e como poderiam voltar a se encontrar para jogarem outras vezes.

Por fim, evidenciamos registro de diálogo redigido pela educadora social às vésperas desses jogos. A fala protagonizada refere-se a um dos adolescentes do time que, sendo participante nas atividades da Comissão Local do MNMMR e do núcleo de base há meses, somente por ocasião desta experiência lúdica, quis falar-nos de sua vida, seus gostos, suas relações... a família, o futebol.

Escolaridade-8ª série. Histórico Fora da escola, começou a ter contato com a rua quando tinha 14 anos. Disse que não sabe porque gosta de ficar na rua. Porém o que sabe é que não tem vontade de ficar em casa. Disse que tem consciência de que na rua ele não tem nada. E que em sua casa pode ter tudo. Mas mesmo assim gosta da rua. Disse que sua mãe fica triste porque ele está na rua. Gosta da mãe, do pai e da irmã. Não gosta da escola. Gosta de todos os esportes (todos os tipos de esportes) e o que mais gosta de fazer é jogar futebol (RODRIGUES, *Relatório de Cadernos de Atividades*, 11/07/2001).

PROJETO “CASA DOS MENINOS DE RUA” (2002)

“Para nós meninos de rua” – Foi essa uma das respostas dadas pelo representante do grupo de meninos de/na rua participantes do nosso Movimento Local ao item “público alvo”, requerido pelo formulário padrão para apresentação de projetos populares para a juventude em ocasião da I Conferência Municipal da Juventude em Maringá. A metodologia constava que do coletivo dos projetos de políticas públicas apresentados por toda a população do município nesta conferência, *a própria juventude deliberasse sobre suas prioridades*. Os meninos fizeram em todas as vezes que foi solicitado, a defesa própria da proposta diante de um grande público. Os educadores nunca falaram. A proposta de criação da “Casa dos meninos de rua” foi aceita e eleita pelo público jovem como a segunda principal ação a ser priorizada e executada pelo governo.

Cópia do formulário original do projeto encontra-se disponível na dissertação de Rodrigues (2014, p. 40) em formato de transcrição de imagem (anexo) e de texto, do qual reportamos um trecho.

Dados do Projeto Paz e amor

[...] Objetivo: Integrar os meninos de rua na sociedade maringense

Público Alvo: Para nós meninos de rua

Estrutura necessária: o espaço necessário construção de uma casa, um fogão, pia, camas, armário, sofá, geladeira, estante, exercemos cursos profissionalizantes

Recursos humanos: um administrador um professor educador para manter regras *Período de atividade:* Período indeterminado [...]

Nº de pessoas atingidas diretamente: para 30 pessoas [...]

Executor do Projeto: movimento nacional de meninos e meninas de rua

Breve descrição do projeto: para melhoramento do convívio social na população, oportunidades de emprego, estudo, aprender uma profissão para convivermos em meio a sociedade. Por isso convocamos v.s. senhoria para discutir com atenção o nosso projeto para melhoria do convívio da população maringense.[...].
Maringá, 30 de janeiro de 2002.

Estamos certos de que essa experiência político-pedagógica foi correspondida em diversas aprendizagens praticadas ativamente pelos meninos que participaram da concepção e elaboração deste projeto. Motivados por este realizamos vários encontros abertos de formação política aos educadores, militantes, meninos e meninas e pessoas colaborados ao nosso grupo, algumas reuniões de reivindicações com gestores e autoridades públicas, rodas semanais de conversas e elaboração de estratégias com os meninos envolvidos, contatos e solicitações de apoio a demais movimentos e grupos de lideranças populares da cidade, do estado, do país e de fora do país tendo em vista a mobilização e discussão da problemática da situação de rua na cidade e na região. Apesar de todo processo de mobilização e cobrança social o projeto aprovado e encaminhado aos poderes e setores públicos competentes nunca foi efetivado como política pública pensada por eles – *e para eles meninos de rua*. A consequência foi nefasta – voltou por um tempo a desesperança e a não confiança no esforço e participação para a solução de problemas.

PARTICIPAÇÃO DE MENINOS E MENINAS NO FÓRUM SOCIAL MUNDIAL (2003)

De 22 de janeiro a 25 de janeiro de 2003 na cidade e Porto Alegre, Estado do Rio grande do Sul. Participamos num grupo representativo de cinco pessoas, sendo duas educadoras e um educador e dois meninos. Da agenda de trabalho deste período constam os seguintes escritos de programações:

Dia 23 de janeiro de 2003

17 h. Passeata 21 h. Show do Gilberto Gil

Dia 24 de janeiro de 2003

9 h. Exposição de fotografias da Rocinha 10 h. Exposições de Stands do Fórum
14 h. Forunzinho Social (das crianças) 18 h. depoimento do Presidente Lula no Palco Por do Sol 20 h. Show

Dia 25 de janeiro de 2003

9 h. oficina de educação para crianças no tempo livre; 13 h. retorno para Maringá

O que não temos registrado em papel mas está claramente presente em nossas memórias são as aprendizagens com esta experiência que a princípio nos parecia muito breve, porém, passado o tempo, compreendemos ter sido uma vivência educativa política e cultural valiosa e profunda. Dos dois meninos que participaram o primeiro (indicado pelos meninos moradores de rua) nunca antes havia viajado tão distante. O outro, (indicado do bairro em que atuávamos) também jamais havia saído aprovado pelo grupo para exercer tal função – a representação.

Em ambas situações percebíamos o quanto os meninos se mostravam honrados pelo mérito de terem sido os escolhidos pelo seu coletivo. Por outro lado, o quanto os preocupava honrar com qualidade as suas representatividades. Isso porque todo processo de preparação e escolha para essa participação foi, para educadores e educadoras e meninos e meninas generosamente pedagógico e político. Estudamos e realizamos juntos várias reuniões e rodas de formação política no sentido de buscar entender o que do ponto de vista deles/as seria esse fórum, como eles percebiam o debate das discussões e lutas coletivas (globais e locais) em prol da construção do “mundo melhor e possível” para todos e todas, e, refletindo um tanto mais perto de nossa realidade, o que esse projeto de encontro parecia lhes significar enquanto ativistas dos direitos humanos da infância, adolescência e juventude e em defesa da cidadania. Hoje, quando conversamos sobre experiências que seguem em suas memórias, esta é citada como muito marcante.

CONFERÊNCIAS DE MENINOS E MENINAS EM MARINGÁ (2015)

No Brasil de tempos em tempos devem ser realizadas as Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e Adolescentes¹⁸. Estas são precedidas das conferências estaduais que, por sua vez, são precedidas das etapas municipais. São espaços onde devem ser conferidos, detectados e sistematizados os anseios, críticas e sugestões da população em geral (e de crianças e adolescentes), cabendo aos Conselhos¹⁹ municipais, estaduais e o nacional o acolhimento e incorporação dessas demandas e propostas de ações e políticas públicas junto aos planos anuais e plurianuais de governos, e, especialmente na atualidade, também junto aos planos decenais dos direitos humanos de crianças e adolescentes em processos de elaborações.

Na cidade de Maringá, em 2001, introduzimos (MNMMR e PCA/UEM) a realização lúdica da “I Conferência de Meninos e Meninas”, um exercício prévio de preparação para a “I Conferência Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente”. Em 2003 reafirmamos o seu acontecimento. Essa Conferência de Meninos/as, resultado de intensa mobilização social, foi absorvida pela política pública do município e hoje é uma obrigação legal do município (MARINGÁ, Lei 7.406, 2006) e do CMDCA que deve realizá-la em conjunto com a administração pública.

Em sua última edição em 2015 com o tema “Protagonismo Infanto Juvenil no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes” e lema “Rumo à

18 De 1995 a 2009 foram realizados um total de 08 (oito) conferências nacionais, ocorridas num intervalo médio de dois em dois anos. Em 2012 ocorreu a 9ª Conferência Nacional. A última, a 10ª CNDCA, realizou-se de 25 a 27 de abril de 2016, em Brasília. Fonte: Caderno de Propostas da 10ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, CONANDA, 2016, p. 16).

19 Os Conselhos dos DCA são constituídos das seguintes instâncias: a) Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente-CMDCA; b) Conselhos Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente-CEDCA; c) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente-CONANDA.

Cidadania”²⁰ trabalhamos novamente a formação lúdico-política de crianças e adolescentes. Participaram cerca de seiscentos meninos e meninas de idades variadas, advindos de distintos colégios, escolas, entidades e serviços da rede pública, privada e não-governamental da cidade, dos distritos e instituições convidadas da região. Realizaram-se ao todo quatorze oficinas lúdico-pedagógicas entre essas as de Capoeira, Mobilidade Urbana e Trânsito, *Break*, Leitura, Música, Futebol, e outras. Nos espaços dessas oficinas houve um tempo de discussão sobre as políticas públicas e a realidade local, mediada por educadores e educadoras sociais. No final da tarde ao menos um/a relator/a de cada grupo de oficina apresentou suas propostas concebidas e eleitas como ações prioritárias das crianças e adolescentes às políticas públicas da cidade e ao Governo (MARINGÁ, CMDCA, 2015). Abaixo listamos as ideias políticas construídas em uma dentre as quatorze oficinas daquele dia. Essas são as expressões das crianças e adolescentes:

Oficina de Jogos Cooperativos

- Mais espaços de lazer e esportes nos bairros: cinemas ao ar livre, parques, teatros públicos, natação, pista de skate;
- Criação e ampliação de ciclovias;
- Mais segurança no trânsito;
- Aulas de informática na escola (Agmar dos Santos) com acesso à internet;
- Ter pelo menos 2 aulas de Educação Física por semana em dias diferentes na rede municipal;
- Criação de um Museu Público e acesso das crianças e adolescentes aos museus;
- Mais aulas de artes nas escolas (MARINGÁ, CMDCA, 2015, p. 19).

Consideramos a importância histórica das conferências nacionais, estaduais e municipais dos direitos das crianças e adolescentes como processos de avaliação, discussão, deliberação e controle popular das políticas públicas para a infância e adolescência. O exercício democrático também se evidencia quando delegados crianças e adolescentes são votados para representar o coletivo na Conferência Nacional²¹.

20 Realizada em 09 do junho de 2015, em Maringá, Paraná, Brasil, com a participação de cerca de 600 crianças e adolescentes (MARINGÁ, CMDCA, 2015).

21 X CNDCA-Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizada de 24 a 27 de abril de 2016 em Brasília, para um público estimado de 1200 participantes (delegados e delegadas com direito a voz e voto), sendo um terço deste total (400 pessoas) crianças e adolescentes representantes de diversos estados e segmentos populacionais do País. Uma das autoras deste artigo atuou como educadora social mediadora nesta Conferência, representando nosso coletivo, no desenvolvimento de processos educativos e metodologias político-pedagógicas com adolescentes. O tema foi “Política e Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes-Fortalecendo os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente”.

O CASO DA TORNEIRA (2016)

Em 2016 o Projeto Brincadeiras com Meninos e Meninas de e na Rua²² realiza-se no Bairro Edwald Bueno na periferia de Maringá. Os educadores brincam com crianças e adolescentes todos os sábados à tarde com o objetivo de oferecer-lhes brincadeiras de qualidade e ao mesmo tempo promover o conhecimento e a organização política dos mesmos. A decisão de incidir ali foi tomada após um diagnóstico com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e visitas presenciais no bairro da cidade, quando constatou-se a ausência absoluta de equipamentos de lazer para a população e entre todos, era o mais necessitado neste aspecto. O lugar das atividades é ao redor de uma igreja e escola, onde existem uns poucos equipamentos públicos de ginástica e dois balanços, todos quebrados. Mas há também um amplo gramado sem sombra.

Um dia, depois de brincarmos, reunimos para a Roda da Conversa, o que sempre fazemos para discutir o que nos interessa e os educadores procuram inserir o tema dos direitos infanto-juvenis. Éramos umas dez crianças, a mais velha com dez anos, a mais nova com dois) Perguntamos,

- Quem já ouviu falar no Estatuto da Criança e do Adolescente?
- Eu sim, eu não, o que é isso?*
- É uma lei? Etc, etc, muita conversa distraída, paralela sobre outros assuntos.*
- Será que criança e adolescente tem direitos?
- Siiiiiiiiiiiiiiii!!!*
- Direito a que?
- Estudaaaar, comeeeeerr, ter caaaasa...*
- E de brincar?
- Também!!!!*
- E nesse espaço nosso direito ao brincar está sendo respeitado?
- Não, porque onde tem criança precisa ter banheiro e água e nossa torneira está estragada!!!*
- Isso mesmo!!!Isso mesmo!!*
- E será que podemos fazer alguma coisa para termos banheiro e água?
- Simmm. Ligar pra Companhia da água!, ligar pro prefeito!*
- E quem poderia fazer isso?
- E quem pode conseguir os números?
- Será que ligar pra vereador ajuda? Etc, etc.

Houve mais três encontros nos sábados e no quarto, chegamos e a torneira estava lá, arrumada. Na Roda da Conversa, responderam à pergunta de quem tinha conseguido resolver aquele problema: *Nós, eu liguei* (um menino de oito anos) *como nós combinamos pro vereador*, outro disse *eu liguei pra companhia da água*, o

22 O Brincadeiras é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá (UEM) ligado ao Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA). Existe desde 1997 e o principal objetivo é “oferecer oportunidades de brincar de forma orientada” e a formação “lúdico-político-pedagógica” de crianças e adolescentes (MÜLLER; RODRIGUES, 2002; MAGER *et al.*, 2011, p. 67).

educador disse *eu também fiz o que prometi, liguei para...* E assim seguimos, mais satisfeitos, mais conhecedores dos poderes públicos e de nosso poder.

Em pequenos ou grandes grupos, nas políticas gerais ou nas relações humanas, nas atividades formativas ou preponderantemente de reivindicação, os princípios que nos orientam são sempre os mesmos: participação, diálogo, responsabilidade, inclusão radical, respeito (MÜLLER; RODRIGUES, 2002).

POR FIM... SEMPRE ESPERAMOS HAVER UM (RE)COMEÇO

A lei cumpre um papel relativo a respeito da garantia de direitos. Não suficiente, no entanto, um papel imprescindível. É porque existe o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e porque foi instituída a sua regulamentação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), que temos tido base sólida para reivindicar o cumprimento dos direitos infanto-juvenis em outra frente além da legal – a da formação, da disseminação de tal saber em diversos eventos, livros e outros modos. A formação é também política, mas esta se estende ainda, na incidência em conselhos de direitos, associações, redes. Todas essas ações compõem o que é para nós o foco principal: a formação da criança e do adolescente.

A educação social é um lugar que pretendemos defender como um direito do cidadão e cidadã brasileiros/as, já que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consta que a educação deve abranger também “[...] processos formativos que se desenvolvem nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, LDB, 1996, Art. 1º).

As limitações são muitas e diversas. Apesar disso acreditamos ser possível e necessário superá-las. Uma orientação é a tomada de decisões a partir da manutenção radical de princípios e estratégias de ações de experiências de mobilização, articulação e defesa de direitos que constatamos que surtiram algum determinado êxito, isto é, em alguma tentativa percebemos que ou reduziram, ou eliminaram, ou transformaram nossas dificuldades em possibilidades de mudanças favoráveis.

Para isso é válido seguir (re) avaliando e (re) considerando os próprios acontecimentos resultantes da atuação política constante. Nesse processo ressalvamos o quão difícil e sofrível é lidar com situações de enfrentamento de violências extremas, como as ameaças ao direito à vida, violência sexual e outras dos adultos sobre os meninos e meninas. A possibilidade do recomeço não deve ser descartada. Continuar navegando pela justiça social e garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes é sempre um coerente percurso a seguir quando, como já indicamos em outros escritos, o que nos conduz (e conduzimos) é o barco da educação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 21 maio. 2016.
- *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 19 maio. 2016.
- *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 maio. 2016.
- *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e da outras providências, o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm#art18>. Acesso em: 22 maio. 2016.
- *Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil*. Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude. Série Juventude Viva. Brasília, 2015.
- SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei nº 328/2015*. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>. Acesso em: 22 maio. 2016.
- BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei nº 5346/2009*. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=661788&filename=PL+5346/2009> Acesso em: 23 maio. 2106.
- COMISSÃO LOCAL DO MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA-MNMMR. *Relatório anual*. Maringá, 2001; 2002; 2003.
- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE-CONANDA; SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. Política e Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes-Fortalecendo os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conferências Conjuntas dos Direitos Humanos. *Caderno de Propostas da 10ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Brasília, 2016.
- Roda de diálogo. 25 anos do ECA. *Relatório*. Setembro. Brasília, 2015a.
- ECA 25 Anos + direitos – redução. Pela absoluta prioridade da criança e do adolescente. *Caderno de Insumos*. 08 à 10 dezembro. Brasília, 2015b.
- MAGER, M. *Empowerment: o conceito e as implicações na aplicação prática*. In: MÜLLER, VERÔNICA REGINA; MORELLI, AILTON JOSÉ (Org.). *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver*. Maringá: EDUEM, 2002.
- MARINGÁ. CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE-CMDCA. 8ª CONFERÊNCIA DE MENINOS E MENINAS. Relatório. Maringá, 2015. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/fadd7153444f.pdf>>. Acesso em: 22 maio. 2016.
- MARINGÁ. *Lei n.º 7406*. Dispõe Sobre a Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente e dá outras Providências. 2016. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2006/740/7406/lei-ordinaria-n-7406-2006-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-atendimento-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 19 maio. 2016.

- MÜLLER, V. R. *A participação social e a formação política: territórios a desbravar*. Lisboa: Jon Etxeberria, 2012.
- RODRIGUES, P. C. *Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec, 2002.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU. *Convenção sobre os direitos da criança*. 1989. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 23 maio. 2016.
- RODRIGUES, P. C. *Participação política de meninos e meninas: expedições de experiências e reflexões em curso*. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.
- *Relatório de Caderno de Atividades*. Maringá, 2001.
- SANTOS, B. DE SOUSA; CHAUI, M. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez. 2013.
- WASELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2015: Mortes Matadas por Armas de Fogo*. Secretaria- Geral da Presidência da Republica; Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Série Juventude Viva. 2.ed. Brasília, 2015.

SUJETO DE LA EDUCACIÓN Y DISCURSO PEDAGÓGICO (SOCIAL). O ACERCA DE LA NO CONTINUIDAD ENTRE SUJETOS SOCIALES Y SUJETOS EDUCATIVOS

PABLO MARTINIS¹

*The aim of pedagogy (or paideia) – I am of course speaking normatively –
is to help the newborn hopeful y dreadful monster to become a human being,
to help this bundle of drives and imagination become an anthropolos.*

Cornelius Castoriadis, *World in fragments. Writing in politics,
Psychoanalysis, and the Imagination*, p. 129

PRESENTACIÓN

El presente texto se plantea abordar las formas de construcción de la noción de sujeto de la educación desde una perspectiva discursiva pedagógico-social, utilizando en tal tarea algunas herramientas conceptuales propias del análisis político del discurso (APD).

Se organiza en tres apartados. En el primero se parte recuperando un planteo de la pedagoga argentina Adriana Puiggrós acerca de la no necesaria continuidad entre sujeto social y sujeto educativo. A partir de allí se abordan algunas características del discurso pedagógico moderno y de las formas de ampliación de la noción de educación que se producen a partir de sus crisis. En un segundo momento se plantean algunas características de un discurso pedagógico-social y al modo que desde esa discursividad se construye al significante «educación». Finalmente, en un tercer momento, se trabaja acerca de la caracterización del significante «sujeto de la educación» desde un discurso pedagógico-social, abordando particularmente sus implicancias en relación con sujetos que sufren procesos de exclusión social. El artículo en su conjunto pretende recuperar el enunciado que plantea Puiggrós, mediante un abordaje desde la particularidad de una construcción discursiva pedagógico-social.

¹ Doctor en Educación. Docente en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

SUJETOS SOCIALES/SUJETOS EDUCATIVOS.

HACIA LA AMPLIACIÓN DE LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN

El presente artículo parte de un planteo de la pedagoga argentina Adriana Puiggrós hace ya algunos años y que entendemos de indudable actualidad. Puiggrós señaló:

Los sujetos sociales (hombres, niños, mujeres, obreros, campesinos, indígenas, jóvenes, inmigrantes muchos otros) participan de situaciones educativas. Todas ellas tienen como finalidad coadyuvar a la constitución y cambio del sujeto. Ese cambio puede ser regresivo o progresista; conservador o transformador. En el sistema educativo moderno, siempre se trata de sujetos (educadores) que intentan incidir en otros sujetos (educandos) para lograr que se transformen en adultos, ciudadanos, amas de casa, dirigentes, sometidos, profesionales, o lo que fuere. [...] Estos sujetos [sociales y políticos] no son manifestaciones esenciales de las clases u otras divisiones de la sociedad, sino el resultado de la condensación y el desplazamiento de sentidos a favor de la constitución de productos complejos (1990: 30).

El planteo de Puiggrós marca un punto de partida para todo debate pedagógico: los sujetos sociales participan de situaciones educativas y esta participación tiene que ver con la posibilidad de cambio de estos por la vía de la constitución de otras posiciones de sujeto. Puiggrós coloca un claro límite a la ilusión de continuidad absoluta entre el sujeto social y el educativo, ilusión que reconoce diversas tradiciones tanto desde perspectivas neomarxistas como funcionalistas.

Este planteo tiene que ver con el reconocimiento de la especificidad de la práctica educativa en el marco social amplio. Tiene sentido referirse a esta especificidad si en una discursividad pedagógica se pueden constituir sujetos que ocupan posiciones diferentes a las que ocupan socialmente.

Al referirnos a una discursividad pedagógica estamos haciendo referencia a una noción de discurso que se conforma como producto de procesos sociales de construcción de significación. Ello excede el carácter lingüístico de la formación discursiva, incorporando también elementos extralingüísticos en ella. En este sentido, resulta fundamental para nuestro enfoque comprender que: «todo objeto se constituye como objeto de discurso, en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia» (Laclau y Mouffe, 2004: 121).

Sostener que todo objeto se constituye como objeto de discurso hace necesario prestar particular atención a la «centralidad del campo discursivo en el cual el sujeto se constituye» (De Alba, 1995: 18). En este sentido, la referida autora señala:

La centralidad es la función que se encarga de imprimirle sentido e identidad al discurso y a los sujetos que en él se constituyen. La centralidad de un campo discursivo se refiere a la función de significar un sistema, una configuración, una articulación, un juego de lenguaje y al carácter de los sujetos que en tal sistema, configuración, articulación o juego de lenguaje se constituyen. Tal función de centralidad se efectúa a través de significantes maestros que asumen la tarea de significar al sistema y otorgarle identidad (De Alba, 1995: 119).

En el caso del discurso pedagógico la centralidad del campo discursivo al que se hace referencia está marcado por la presencia del significante *educación*. De este modo, las formas a través de las cuales se constituye este significante son el terreno en el marco del cual toman forma diversas discursividades pedagógicas

Dotar de sentido a un significante supone una intervención en un campo de posibilidades no definido *a priori*, pero tampoco absolutamente abierto. Constituye un acto político: construir significación al definir un conjunto de articulaciones en el que se asume la conflictividad inherente a todo proceso social.

El discurso pedagógico constituido en la modernidad, al que Puiggrós (1990) denomina «discurso pedagógico moderno», funciona como marco general a partir del cual se producen las disputas en torno a la significación de lo educativo. Esta discursividad se constituye básicamente a través de la identificación entre «educación» y «escuela». Pensar la educación en clave moderna supone pensar la institución históricamente construida para dar curso a la acción de educar, la escuela.

En América Latina, si bien el desarrollo de sistemas escolares centralizados y estatales se dio en forma compleja y desigual entre diversos países y regiones, es posible plantear que la segunda mitad del siglo XIX se constituye en el momento de despliegue de una intencionalidad educativa típicamente moderna. En los países del sur del continente esto es particularmente apreciable en el último tercio del mencionado siglo, en el cual se sentaron las bases para la expansión de una escolaridad primaria con intención de abarcar al conjunto de las nuevas generaciones. Este proyecto se basaba en la intención de garantizar la transformación de sujetos sociales con diversas características en ciudadanos concebidos desde una base social y cultural homogénea.

Este proyecto tuvo fuerte continuidad en la primera mitad del siglo XX, cuando en algunos países se llegó a avanzar muy fuertemente en la universalización de la enseñanza de nivel primario. Uruguay es un claro ejemplo de esta situación. La segunda mitad del siglo traería la expansión de la demanda por educación hacia la enseñanza media, en el marco de transformaciones sociales, culturales y económicas de alcances globales. También la segunda mitad del siglo XX se caracterizaría por la emergencia de fuertes críticas a los sistemas educativos centralizados y estatales, particularmente motivadas tanto en la presunción del incumplimiento de la promesa de transformación social propia del discurso pedagógico moderno como en la acusación a los propios sistemas educativos de ocultar su verdadera finalidad, que es la reproducción de las desigualdades sociales propias del modo de producción capitalista.²

Si bien no es el objetivo de este capítulo detenernos particularmente en la caracterización de estas críticas, sí resulta relevante destacar que las dos perspectivas

2 Si bien existió una extensa literatura europea, particularmente francesa y norteamericana, sobre el tema, en América Latina uno de los principales difusores de esta segunda perspectiva fue el sociólogo argentino Tomás Amadeo Vasconi (1973, 1987).

señaladas dieron lugar a dos grandes formas de comprender los problemas de los sistemas educativos contemporáneos, que aún subsisten en los debates. Por una parte, se presenta la versión acerca de la crisis de la educación como «acumulación de disfunciones». Esta perspectiva se basa en la idea de que el problema no se encuentra en las finalidades adjudicadas a los sistemas educativos, sino en las formas a través de las cuales estos se organizan para cumplirlas (Tedesco, 1995). Por tanto, el problema debería enfrentarse a través de la realización de *reformas* en los sistemas a los efectos de lograr mayor efectividad en el cumplimiento de sus responsabilidades. Desde aquí se constituye un discurso en torno al significante *reforma educativa*, perspectiva que impactó fuertemente en los sistemas educativos latinoamericanos en la década del noventa y que aún en el presente consigue ubicarse como equivalente a *cambio educativo*, esto es: todo cambio implica una reforma.

Para la otra perspectiva, identificada con una corriente conceptual neomarxista que en términos generales fue denominada como «crítico-reproductivista», el aspecto central a tener en cuenta es que el sistema educativo cumple una función muy precisa en el marco de las relaciones sociales propias de un modo de producción capitalista: hacer posible la reproducción de las desigualdades sociales a partir de las cuales se organiza ese modo de producción (Vasconi, 1973). En este caso, la crítica es hacia el orden social del que el sistema educativo forma parte, entendiéndose que cumple muy adecuadamente la función de reproducirlo. Aquí, por tanto, el cambio educativo solo puede ser concebido a partir de una transformación radical de las estructuras sociales existentes. El significante central en este discurso es el de *reproducción*, que refiere al lugar de la escuela en el mantenimiento y la profundización de las relaciones sociales en el modo de producción capitalista. Aquí el cambio solo puede ser pensado a través de una revolución que altere las formas vigentes de relaciones sociales y económicas.

Hemos caracterizado dos perspectivas sobre la educación a partir de la exposición de sus formulaciones más radicalizadas. Interesa señalar que entre ambas se fueron desplegando en los últimos cincuenta años un conjunto de posiciones intermedias que relativizan o reformulan los postulados señalados. A los efectos del desarrollo que presentamos en el presente capítulo entendemos importante destacar que uno de los efectos que ha producido el señalado debate es el de abrir espacios a los efectos de producir una ampliación de la noción de educación (Martinis, 2010), permitiendo desenchajar «dos pares de términos que fueron soldados a lo largo del siglo xx: a) educación = escuela; b) educación = aprendizaje» (Núñez, 1999: 23).

Esta desidentificación de educación con escuela se produjo desde diversas perspectivas conceptuales cuyo análisis excede las posibilidades de las presentes líneas. Simplemente, a título indicativo, señalaremos que algunas de estas perspectivas se desarrollaron a partir de los significantes *educación no formal*, *educación popular* y *educación social*. En otros lugares hemos abordado algunos aspectos

involucrados en las producciones de sentido generadas desde estas construcciones discursivas (Martinis, 2010, 2015).

En algunas de las construcciones conceptuales producidas desde el conjunto de significaciones mencionadas anteriormente, la ampliación de la noción de educación refiere a la necesidad de concebir espacios más allá de la escuela que oficien de complementos sociales a la tarea que realiza o que permitan abarcar a grupos poblacionales que por diversos motivos se desvinculan de ella. En otras, se espera que los espacios extraescolares se constituyan como alternativas ante una escuela que produce exclusión y subordinación de los sujetos pertenecientes a los sectores populares. También se producen formas de hibridación entre ambas perspectivas, en las que se generan experiencias que resulta difícil ubicar con claridad en una u otra posición. Por otra parte, particularmente en las últimas dos décadas, también es posible notar el surgimiento de influencias de estas posiciones dentro del dispositivo escolar mismo, en el que se abren espacios o experiencias que si bien se ubican dentro de la clásica estructura escolar incorporan diversos elementos propios de las perspectivas extraescolares (Bordoli, 2016).

DISCURSO PEDAGÓGICO-SOCIAL

Desde la orientación que toma el presente artículo, nos interesa particularmente trabajar en torno a lo que en las últimas décadas podemos llamar la construcción de un discurso pedagógico social en los problemas de la educación.

Si bien existe una extensa bibliografía que aborda orígenes y formas de constitución de la Pedagogía Social como una perspectiva conceptual dentro del campo de la educación (Petrus, 1997; Pérez Serrano, 2003; Caride, 2005; Núñez, 2007), no nos interesará aquí realizar particularmente un rastreo histórico del tema. Si nos interesa abordar algunos elementos de las construcciones discursivas que en los últimos treinta años han sido relevantes en la construcción de un corpus conceptual pedagógico-social.

Plantear la existencia de una discursividad *pedagógico-social* supone tomar nota de una particular forma de dotar de significado al significante central de todo discurso pedagógico: educación. Si prestamos atención a la producción que se ubica dentro de este campo discursivo, podemos encontrar fundamentalmente tres ejes que estructuran sentidos:

- a. La reflexión sobre la educación debe necesariamente incorporar como uno de sus elementos centrales la referencia a la sociedad en la que la acción educativa es producida. Más concretamente, debe tomar como uno de sus elementos de análisis las condicionantes sociales que inciden sobre las prácticas y los sujetos educativos.
- b. Las prácticas educativas no pueden reducirse a aquellas que se desarrollan exclusivamente en los ámbitos escolares. Otros espacios sociales son potencialmente escenarios de acciones educativas.

1. La discursividad pedagógico-social se ubica en una posición fronteriza con respecto a diversas disciplinas que intervienen sobre el campo educativo. No pretende constituir una única mirada sobre lo educativo, sino que articula aportes de diversas fuentes disciplinarias (antropológicas, sociológicas, económicas, politológicas, entre otras), manteniendo como elemento central el interés de producir un conocimiento centrado específicamente sobre los fenómenos educativos.

Tenemos, por tanto, una perspectiva discursiva sensible a las relaciones y afectaciones mutuas entre educación y sociedad, que además sostiene una fuerte posición interdisciplinaria sin que ello implique renunciar a la reflexión en torno a la especificidad de los fenómenos educativos. Estos son definidos en términos amplios, más allá de los ámbitos escolares.

Los elementos mencionados constituyen un marco general desde el cual una discursividad pedagógico-social se constituye, pero todavía no avanzan en señalarmos de qué modo se propone un sentido al significante central de ese campo discursivo, *educación*. Es necesario intentar avanzar en esta construcción de sentido a los efectos de exponer la potencialidad de una perspectiva pedagógico-social para pensar lo educativo.

Si bien en la bibliografía sobre el tema es habitual ubicar el significante *educación social* en una posición de equivalencia con el de *educación*, no nos detendremos aquí en esta distinción. La referencia a educación social pretende dar cuenta de un esfuerzo de ampliación del campo educativo desde una construcción que señala la necesidad de prestar atención a las lógicas sociales en el desarrollo de las prácticas educativas. Así, se han construido «modelos de educación social» (Núñez, 1999; García Molina, 2003) que pretenden dar cuenta de esta ampliación y plantean formas de comprender lo educativo que si bien no niegan lo escolar se expanden más allá de sus límites. Estos modelos pretenden centrar la atención en los puntos de cruce entre situaciones de desigualdad y exclusión social y prácticas educativas. Estos cruces se producen tanto en ámbitos escolares como extraescolares. No es el marco institucional lo que interesa aquí, sino el cruce educación-procesos de exclusión social.

Compartiendo este posicionamiento, haremos aquí referencia simplemente al significante *educación*, en el entendido de que desde claves de lecturas pedagógico-sociales interesa particularmente reflexionar sobre la relación educación-exclusión social. Asumir esta opción de ningún modo supone desconocer la validez de la formación de profesionales de la educación desde su denominación como *educadores sociales*. De hecho, la existencia desde hace 25 años de una formación de educadores sociales ha significado en Uruguay uno de los elementos más removedores en el campo educativo nacional, ya que ha permitido la expansión de concepciones y prácticas educativas que piensan/hacen educación desde marcos mucho más amplios que aquellos definidos en las lógicas escolares. Sí nos interesa señalar que las construcciones de sentido en desarrollo desde discursividades

pedagógico-sociales involucran aportes de diversos profesionales de la educación, entre ellos los propios educadores sociales, y que tienen como centro intervenciones teórico-prácticas sobre el campo de la educación en toda su amplitud.

De este modo, tomamos posición a favor de procesos de ampliación de la noción de educación sobre los que venimos insistiendo hace algún tiempo (Martinis, 2010). Ello no implica desconocer que el campo amplio de la educación requiere de diversas formaciones para actuar en sus ámbitos. Simplemente pretendemos señalar que la diversidad de formaciones involucradas no debería tener un correlato en la fragmentación del campo educativo y por ello optamos por sostener el signifiante *educación*, intentando dar cuenta de cómo puede ser construido desde una discursividad pedagógico-social.

Somos conscientes de que una posición análoga a la que hemos planteado en torno a los significantes educación/educación social podría sostenerse en torno a los de pedagogía/pedagogía social. ¿Por qué no ampliar entonces la noción de pedagogía en sintonía con la ampliación de la noción de educación?³

Este planteo resulta absolutamente pertinente. Si sostenemos la necesidad de ubicar los planteos que aquí se hacen en términos de discursividad pedagógico-social es a los efectos de dar cuenta de una perspectiva particular dentro del ámbito de las construcciones de sentido en el campo de la educación. Esta perspectiva disputa sentidos con otros en desde una posición de carácter emergente y no hegemónico (Núñez, 2007). En este sentido, sostener la nominación de pedagógico-social al discurso que se postula tiene el sentido de marcar una diferencia en el campo pedagógico, un espacio desde el cual disputar sentidos y amenazar el equilibrio de un campo que ha sido hegemónizado en las últimas décadas por perspectivas neofuncionalistas tributarias de los discursos de la reforma educativa más arriba enunciados.

Resulta importante volver a señalar al hacer aquí referencia al carácter de emergente de un discurso pedagógico-social, que nuestra concepción en torno al discurso se ubica en el campo conceptual desplegado desde el APD (Laclau y Mouffe, 2004). Por lo tanto, adherimos a una noción que enfatiza el carácter tanto lingüístico como extralingüístico de los elementos que conforman un discurso. No estamos aquí ante una perspectiva que entienda la producción de significaciones en términos exclusivamente mediados por el lenguaje, sino que también incluimos otras formas de producir sentidos tales como imágenes, formas de distribución objetos en el espacio, formas de distribución del tiempo, organización de los cuerpos, entre muchas otras posibles. Así, la construcción de un discurso pedagógico-social no hace referencia exclusivamente a un cuerpo teórico, sino a todo un conjunto de formas de producción significativa que exceden la mera oposición entre teoría y práctica. En este sentido: «Todo objeto o práctica

3 La pertinencia de la adición del adjetivo social a los sustantivos pedagogía y educación es también analizada por Marcelo Morales en su artículo «El Educador Social: entre la profesión y la contingencia», en este mismo volumen.

es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, *qua* prácticas sociales, son también discursivas» (Buenfil, 1993: 6).

Un discurso pedagógico, más que una teoría de la educación, refiere a una forma de construcción de sentidos en torno a la educación. Ello supone concebir a las prácticas educativas en tanto formas de significación ya que «no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones» (Buenfil, 1993: 8). Analizar las prácticas educativas supone dar cuenta de las estructuras de significación que se producen en ellas.

Por lo expuesto, el adjetivo social cumple la función de abrir una diferencia en el campo pedagógico, sin remitir necesariamente a una identidad fija e inmutable. Si en algún momento la construcción discursiva que implica la pedagogía social ocupara el centro de los procesos de significación presentes en el campo pedagógico es probable que la inclusión del mencionado adjetivo pasara a perder sentido.

Ahora, ¿qué formas de construcción del significante educación pueden ser articuladas desde una significación pedagógico-social? Violeta Núñez responde con gran claridad esta interrogante al señalar:

Partimos de considerar a la educación en general, y a la educación social en particular, como un antidesino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación. Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son *pre-decibles* sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, solo decibles *a posteriori* (2005: 12-13).

Graciela Frigerio, recuperando las lecciones del *Maestro Ignorante* (Ranciére, 2003), plantea otra forma de respuesta, convergente con la ofrecida por Núñez. Señala Frigerio, refiriéndose a aquellas lecciones:

Esas lecciones, sostenidas sobre la ficción teórica que afirma y argumenta que todas las inteligencias son iguales, son testimonio de una articulación pedagógico filosófica que refunda una vieja tradición, volviéndola novedad para los educadores latinoamericanos que sostenemos que educar es el acto político de distribuir la herencia, bajo la modalidad de un don que no conlleva deuda y designando al colectivo como heredero; los mismos educadores que afirmamos que educar es hoy un acto de resistencia a la reproducción de desigualdades (2006: 141).

A partir de los planteos de las autoras citadas, podríamos establecer que los sentidos adjudicados a la educación desde una perspectiva pedagógico-social tienen que ver con presentarla como una distribución de herencias sociales y culturales, concebida en términos universales y que abre para los sujetos que participan en ella posibilidades de futuro que no son reductibles a su situación presente.

De este modo, la concepción que se construye se vincula con la cita de Adriana Puiggrós con la que abrimos este artículo, la educación se constituye en un espacio en el que diversos sujetos sociales se vinculan, mediados por diferentes contenidos culturales, sin que sea posible establecer *a priori* el sujeto resultante de esa vinculación. En otros términos, el elemento fundamental que pone en tela de juicio desde este lugar es el de la continuidad entre sujeto social y sujeto educativo. Se abre así una posibilidad para señalar que la educación puede constituirse en un espacio de oferta de otras posibilidades de futuro a sujetos sociales que parecen estar socialmente marcados por la imposibilidad de trascender la posición en la que se encuentran. Esta es justamente la situación de niños y adolescentes pertenecientes a sectores populares latinoamericanos, sobre los cuales diversas discursividades sociales y educativas parecen no tener más expectativas que la reproducción de su situación de exclusión.

No estamos ante una perspectiva idealista e ingenua que conciba a la educación como un espacio en el que se han de resolver las desigualdades sociales. De lo que se trata es de señalar cómo la relación de un sujeto con elementos valiosos de la cultura de la que le toca formar parte, además de referir a la satisfacción de un derecho inalienable, puede abrirle posibilidades de constitución identitaria inexistentes si esa relación no se produce o es retaceada a expresiones mínimas.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Alumnos, estudiantes, educandos, sujetos de la educación, son, entre otras, algunas de las formas de nominación que en la historia de la pedagogía se han ido ensayando para nombrar a quien está en la posición de recibir una enseñanza, legado o transmisión en el marco de una relación educativa.

Cada una de las formas de nominación históricamente construidas se vincula con una serie de procesos de significación que producen identidades particulares. Para el discurso pedagógico moderno, la identidad que llamaremos genéricamente *alumno* suponía la construcción de una posición de sujeto definida desde su carencia de saberes y la consecuente necesidad de ser educado. Esto es: conformado como sujeto social y político en función de unos valores que eran definidos como universales e identificados fundamentalmente con los significantes progreso, ciudadanía, trabajo, honestidad, pulcritud, entre otros.

Ciertamente, la imposición de esta idea de alumno tuvo que batallar cotidianamente frente a la expresión de sujetos sociales diferentes que difícilmente encajaban en el molde preestablecido. Por ello, la pedagogía moderna, aliada con la psicología científica y la medicina de principios del siglo xx se dio a la tarea de clasificar estos alumnos en términos de sus posibilidades de ser educados, o no, en las escuelas que el Estado había dispuesto para la expansión universal de su misión educadora. La patologización de la diferencia fue una de las formas a través

de las cuales el discurso pedagógico moderno dio batalla con aquellos sujetos que no parecían ser capaces de asumir el lugar de alumno.

Afectada la posición hegemónica del discurso pedagógico moderno a partir de la segunda mitad del siglo xx por procesos a los que nos hemos referido previamente, el significante alumno comenzó a ser objeto de fuertes disputas. Estas se expresan, como ya señalamos, en la búsqueda de diversas formas de nominación para este, lo cual remite a una disputa de sentidos pedagógicos en cuanto a cómo significar al sujeto que ocupa la posición de recepción en el marco de una relación educativa.

Resulta necesario en este momento de nuestra argumentación dejar en claro qué estamos entendiendo aquí por significante. Nos referimos a:

Ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad y que por ello, van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos —nunca totalmente vacíos— por el hecho que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no puede ser fijados a una única articulación discursiva.

Asimismo, esa característica de vacuidad es lo que los hace posibles de ser articulados a distintas significaciones y, por ello, son un potente motivo de disputa (Southwell, 2008: 264).

Las disputas actualmente asociadas a las formas de construcción del significante que sintetizamos en la noción *alumno* se encuentran actualmente hegemonizadas desde perspectivas que lo entienden como una continuidad de la posición social que ocupa el sujeto. Así, se tiende a señalar en buena parte de la investigación y teorización sobre educación la existencia de una fuerte continuidad entre trayectorias sociales y trayectorias educativas, produciéndose toda una serie de pronósticos acerca de los posibles logros educativos de los sujetos tomando como punto de partida la consideración de la posición social que ocupan.

En otros lugares nos hemos detenido a analizar cómo en el caso de niños y adolescentes pertenecientes a sectores populares estos pronósticos llevan a la producción de un sujeto definido básicamente a través de sus carencias sociales y culturales (Martinis, 2006, 2013). A su vez, esta construcción fundamenta la necesidad de abordar a dichos sujetos desde programas asistenciales o compensatorios a partir de los cuales se intentaría suplir esas carencias. Un concepto fuertemente asociado a la lógica descripta es el de *inclusión educativa*, que también hemos abordado críticamente a través del análisis del lugar que ocupa en las políticas educativas actuales en Uruguay (Martinis, 2016).

La construcción discursiva que venimos caracterizando, que sin duda ocupa una posición hegemónica en los debates educativos contemporáneos, es precisamente la que pone en discusión Adriana Puiggrós en la cita con la que iniciamos el presente capítulo. La intervención de Puiggrós se dirige a cuestionar la necesaria continuidad entre sujeto social y sujeto educativo, y propone la posibilidad

de que otras posiciones de sujeto puedan ser concebidas desde una discursividad pedagógica.

Similar esfuerzo se hace desde la discursividad pedagógica social desde la cual hemos posicionado el presente artículo. La noción de antidesestino que plantea Núñez (1999, 2005) busca colocar el acento en la negación de cualquier destino prefijado. Análogo posicionamiento construye Frigerio al señalar a la educación como espacio de «resistencia a la reproducción a las desigualdades» (2006: 141).

La discursividad que desde la construcción pedagógica-social se produce en torno de la posición que se va a denominar «sujeto de la educación» (Núñez, 1999) propone una disputa en torno al sentido a asignar al significante «alumno» o «educando». Esta disputa, por el posicionamiento ético-político que asume el mencionado discurso, se dirige fundamentalmente a poner en discusión el lugar que a los sectores socialmente «excluidos» se asigna en la educación desde las perspectivas actualmente hegemónicas.

Este lugar es disputado tanto al interior mismo del dispositivo escolar, confrontando con toda posición que concibe al niño o adolescente perteneciente a sectores populares como sujeto difícilmente educable, como en el marco de los denominados programas «socioeducativos», que tienden a ofrecer propuestas educativas de dudoso valor social para esos mismos sujetos. Disputa sentidos con ciertas formas de representar lo educativo en las cuales la posibilidad de la igualdad

... está borronada por las retóricas de la equidad y la educabilidad que pululan en los discursos educativos, que sacaron a raso de sus presupuestos la posibilidad de considerar a los pobres, los marginales o los perdedores como iguales y se conforman, en el mejor de los casos, con gerenciar la crisis y silenciar los conflictos (Dussel, 2003: 68-69).

El carácter de significante en disputa de «sujeto de la educación» muestra el lugar central que ocupa en cualquier construcción sobre lo educativo. En tanto toda identidad se construye relacionamente (Laclau y Mouffe, 2004) la forma en que se significa al sujeto de la educación no es indiferente de aquella desde la cual se va a concebir al educador, afectando directamente el tipo de relación educativo que es posible concebir se establezca entre ambos.

Es claro que sostener el carácter no necesario de la continuidad entre sujeto social y sujeto de la educación no implica que esa continuidad no pueda producirse. Lo que interesa ubicar con la mayor claridad posible es que existen otras posibilidades además de la enunciada. Introducir esta diferencia resulta absolutamente fundamental a los efectos de sostener la existencia de una especificidad de las prácticas educativas, ya que de lo contrario la opción disponible únicamente las reduciría a la confirmación de la posición previa de los sujetos.

En la lectura de la discursividad pedagógico-social que desde el APD intentamos ofrecer en este artículo, resulta de suma relevancia recuperar la idea de que desde esta perspectiva conceptual es imposible pensar en posiciones de sujeto fijas

e inmutables. En tanto construidas discursivamente, estas posiciones se caracterizan por ser diferenciales, inestables y abiertas (Buenfil, 1993). La imposibilidad de constitución plena del sujeto, que el APD retoma del psicoanálisis de base lacaniana, lleva a que las construcciones identitarias (que suponen asumir una cierta posición de sujeto) no gocen nunca de un equilibrio total y absoluto. Desde aquí se presenta una fecunda perspectiva para la crítica de cualquier versión esencialista acerca del sujeto de la educación, tanto de una base funcionalista como desde cualquier lectura idealista que lo ubique como sujeto plenamente autónomo. Ni determinación total por el contexto sociocultural, ni autonomía total para constituirse autónomamente tendrían aquí lugar en tanto posiciones absolutas.

La posición de sujeto de la educación se constituye relacionamente, en el marco de un vínculo con un otro que ocupa el lugar de poseedor de un saber del cual el sujeto carece. Las formas a través de las cuales este docente, educador o «agente de la educación» (Núñez, 1999) ocupe su posición y conciba la relación educativa tienen fuerte relación con la posibilidad de efectiva constitución de un sujeto de la educación que trascienda su posición como sujeto social. Estos elementos tienen que ver con el carácter relacional de la posición de sujeto de la educación, lo cual torna inviable pensar en una identidad esencial preexistente.

La constitución de la posición es inestable en tanto está abierta a ser desestructurada o cuestionada por diversos elementos que pueden ponerla en tela de juicio. La imposibilidad de constitución plena del sujeto está en la base de este carácter inestable. Lo señalado no implica que nos estemos refiriendo a construcciones discursivas en permanente inestabilidad, ya que ello haría imposible fijar ninguna significación. En términos de Buenfil:

La inestabilidad del discurso no es, sin embargo, total; o si se quiere, hay una estabilidad relativa que permite la regularidad y permanencia de los signos convencionalmente aceptados, condición de posibilidad de la lengua. Una inestabilidad absoluta impediría toda posibilidad de discurso (Buenfil, 1993: 7).

Complementariamente, la posición se encuentra abierta en tanto es posible concebir que los elementos que la constituyen puedan ser articulados con otros previamente no disponibles o no considerados. Esta posibilidad depende fuertemente de cuáles sean las ofertas de articulación existentes en una cierta práctica educativa. Digamos que, si una práctica educativa se organiza a partir de la base de transmitir permanentemente a los sujetos su incapacidad para ser parte plena de esta, no debería extrañarnos que dichos sujetos asuman ese rasgo que se les propone. Ello no implica que esa posición deba ser plena y definitiva: otras interpelaciones podrían producir movimientos en esa posición de sujeto. Por tanto, aquí resulta importante señalar que:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en

términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada (Buenfil, 1993: 19).

En definitiva, pensar la constitución de un sujeto de la educación que no sea una réplica de un sujeto social supone pensar en una construcción de significaciones posible dentro de un menú más amplio de posibilidades. Sostener la no continuidad sujeto social-sujeto educativo supone la necesidad de disponibilidad de una posición de sujeto basada en esa negación, así como la posibilidad particular de relacionarse con elementos social y culturalmente valiosos. Para la constitución de esa posición resulta fundamental concebir prácticas educativas en las cuales la posición social desde la que proviene el sujeto no sea considerada en absoluto un impedimento para que la relación se produzca. Ello hace necesario considerar a todos los nuevos miembros de nuestra especie como ese monstruo esperanzado y soñador al que refiere Castoriadis en el acápite con el comenzamos este capítulo.

A título de mayores desarrollos a abordar en trabajos futuros, nos parece que esta es precisamente la diferencia que una discursividad pedagógico-social tiene para ofrecer en el marco de los debates educativos contemporáneos. De la potencia que tenga esa diferencia para cuestionar sentidos educativos actualmente hegemónicos seguramente dependerá cuanto podremos avanzar en la constitución de ofertas educativas más justas y cercanas a la utopía de la verificación de la igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDOLI, E. (comp.) (2016). *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: CEIP-Universidad de la República.
- BUENFIL, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Ciudad de México: DIE Cinvestav-IPN. Documento 26 del DIE.
- CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- CASTORIADIS, C. (1997). *World in fragments. Writing in politics, Psychoanalysis, and the Imagination*. California: Stanford University Press.
- DE ALBA, A. (1995). «Sujeto político, sujeto educativo: claves a partir de dos conjunciones», en: de ALBA, A. (coord.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Ciudad de México: Plaza y Valdez.
- DUSSEL, I. (2003). «La escuela y la crisis de las ilusiones», en: DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRIGERIO, G. (2006). «Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación». *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, n.º 2, pp. 34-40, México.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- LACLAU, E. y MOUFFE, CH. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- MARTINIS, P. (2006). «Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación», en: MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: del Estante Editorial.
- (2010). «La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza». *Políticas Educativas*, vol. 4, pp. 71-84, Porto Alegre.
- (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República.
- (2015). «Infancia y educación: pensar la relación educativa». *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, vol. 2, pp. 105-126, Buenos Aires.
- (2016). «Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)», en: MARTIGNONI, L. y ZELAYA, M. (orgs.). *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires: Biblos.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2005). «Participación y educación social», en *XVI Congreso Mundial de Educación Social*, Montevideo, noviembre.
- (2007). «Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos». *RedLigare*, OEI-AECID-UNICEF.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PETRUS, A. (coord.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- SOUTHWELL, M. (2008). «Política y educación: ensayo sobre la fijación del significado», en: CRUZ PINEDA, O. y ECHAVARRÍA CANTO, L. (coords.). *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. Ciudad de México: Casa Juan Pablos.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- VASCONI, T. (1973) «Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 9, Buenos Aires.
- (1987). «Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina», en: LABARCA, G. y otros. *La educación burguesa*. Ciudad de México: Nueva Imagen.

II

PROFESIONALIZACIÓN
Y FORMACIÓN

PROFISSIONALIZAÇÃO
E FORMAÇÃO

EL EDUCADOR SOCIAL: ENTRE LA PROFESIÓN Y LA CONTINGENCIA

MARCELO MORALES¹

La carrera de Formación de Educadores Sociales comenzó sus clases en 1990 en el Centro de Formación y Estudios (Cenfores) del Instituto del Niño y el Adolescente (INAU), rector de las políticas de infancia en Uruguay. Esta iniciativa marcó un hito en las prácticas educativas de nuestro país, que impactó en nuestras concepciones sobre lo que abarca el término educación y, en particular, sobre cuáles son las posibilidades de la educación social para la construcción de una sociedad justa e igualitaria.

En la medida en que fueron egresando educadores y educadoras sociales, se ha ido consolidando un proceso de reconocimiento de la figura profesional, de la mano del ejercicio de prácticas educativas profesionales, es decir, planificadas, fundamentadas y evaluadas.

Este proceso implicó reconocer que existen muchas funciones en el marco del trabajo sobre todo con la niñez y la adolescencia que precisan ser entendidas y conceptualizadas como una función educativa. Estas funciones, imprescindibles y presentes en muchos ámbitos de la vida social, se percibían como funciones únicamente de cuidado y control, sin que estuviera presente en ellas una reflexión desde una perspectiva pedagógica.

La existencia de una figura profesional de la educación preparada para llevar adelante acciones más allá de los contextos institucionales habituales en los que se esperan prácticas educativas marcó una novedad, un acontecimiento, que terminó modificando el propio campo de las prácticas: estaba instalándose la visión de que la tarea de muchas personas que trabajan en el campo de la niñez y la adolescencia debe entenderse sobre todo en clave educativa.

En 1997 la carrera fue reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), como formación terciaria. En 2009, la Ley General de Educación² la colocó dentro de las formaciones en educación, previendo la conformación de una Universidad de Educación que incluiría la formación de los maestros, los profesores de educación media y los educadores sociales. Esto aún no ha sido implementado y no sabemos a ciencia cierta si ese será el camino a seguir, pero como parte del proceso de trabajo hacia la construcción de esta Universidad, se acordó

1 Educador Social y magíster en Educación Social. Docente en el Instituto de Formación en Educación Social del Consejo de Formación en Educación y en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República).

2 Ley General de Educación 18.437, promulgada el 12 de diciembre de 2008. Disponible en <<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>> [Consultada el 5 de octubre de 2016].

la salida de la Formación de Educadores Sociales del Cenfores hacia el Consejo de Formación en Educación (CFE) para que hiciera parte del sistema que forma a los docentes de los diferentes niveles de nuestro país.

Como cabe imaginar, este pasaje que se hizo efectivo a partir de 2011 no ha sido fácil, ya que supone la incorporación a este sistema de formación una figura que no responde a la misma lógica que las profesiones tradicionales de la educación, con ámbitos variados de acción, sin una institución que funcione como su referencia directa al modo en que la escuela lo hace con los maestros o los centros de educación media con los profesores. Por otro lado, ser parte de este sistema ha permitido extender la formación de educadores sociales a varios sitios del país, lo que ha multiplicado varias veces la cantidad de estudiantes. En el marco de este proceso, se hizo una revisión del plan de estudios en una comisión integrada por egresados, docentes y estudiantes, lo que generó una currícula que cumple en lo formal con todos los requisitos para contar con el grado de licenciatura. Como es parte aún de un sistema de formación de carácter terciario, pero no universitario, los egresados no cuentan con el título de licenciados. Esperamos que el acceso a una titulación de grado sea un logro cercano en el tiempo.

De todos modos, el Educador Social (ES) como profesional de la educación ha ido ganando espacios de trabajo y reconocimiento social. Cada vez más se lo incluye en el perfil de llamados públicos y privados que buscan contratar personas con esta formación específica para su desempeño en componentes socioeducativos de variedad de proyectos. Hay Educadores y Educadoras Sociales trabajando en diferentes niveles de las políticas públicas, ocupando roles que van desde su diseño y gestión a las propias prácticas que acontecen en diversos contextos con niños, adolescentes y adultos en nuestro país. Algo similar ocurre en el campo privado, donde, en muchos casos, resoluciones estatales obligan a la contratación de esta figura profesional para la realización de proyectos en conjunto.

Luego de 25 años de existencia de la formación, en Uruguay se nombra como ES a aquella persona que cuenta con el título, y nos referimos como educador a la función que cumplen las personas en el marco de un proyecto educativo.

Esta historia, relatada en forma muy resumida (y que puede ampliarse en Camors, 2012), marca la relación que tenemos con la pedagogía social, que para nosotros ha sido un punto de llegada más que un punto de partida. Las preguntas que han ido surgiendo en este proceso de pasar de una ocupación a una profesión, han sido formuladas y abordadas por y desde diferentes disciplinas. En los comienzos fue clara la influencia de la psicología y la sociología. Hacia estos últimos años, ha sido bastante marcado el giro hacia la pedagogía y la pedagogía social.

Este trabajo pretende abordar algunas cuestiones que surgen del intento de conceptualizar acerca de la educación y de la práctica educativa situada en un campo con sus particularidades, cuya amplitud y diversidad hace difícil precisarlo con exactitud. Las reflexiones que comparto surgen estrechamente vinculadas a mi actual labor docente en la formación de educadores sociales, a la intención de

compartir con otros las incertidumbres y las certezas (siempre provisorias), pero, por sobre todo, a los desafíos y las posibilidades de ser parte de este campo (siempre) en construcción.

PROFESIONALIZACIÓN

Situados en una sociedad muy marcada por la tradición y la importancia que ha tenido la escuela pública en su desarrollo, hablar de educación casi siempre refiere a la educación que sucede en las instituciones diseñadas específicamente para ello, refiere al sistema de educación obligatoria del Estado. Esa lógica que iguala educación con la forma que ha tomado el sistema de la educación obligatoria de un país, también alcanza a la pedagogía que muchas veces queda atrapada en el sistema escolar, encontrando pocos espacios o posibilidades de trascendencia a otros espacios sociales.

Por eso se hace necesario por ahora el apellido *social* para la pedagogía y para la educación: es una posibilidad de reivindicar una parte de la educación que parece haber quedado olvidada, al darse por obvia en el marco del impacto que ha tenido la escuela en nuestras sociedades, su carácter de social. El apellido *social* aplicado a estos dos nombres (educación y pedagogía) más que una delimitación académica es una opción política, reivindicativa del carácter social que tiene en forma inherente toda práctica educativa. Es una opción que intenta reubicar el debate sobre educación en territorios más amplios, que incluyen lo escolar pero que no acaban allí. En la pedagogía social encuentra un lugar la necesidad de reflexionar sobre prácticas educativas que no estaban contempladas desde el pensamiento pedagógico tradicional.

Estos años nos dejan además la certeza de que nuestra tarea tiene un eje fundamental en la práctica educativa, desde una visión social, pero con lo pedagógico como referencia fundamental para nuestras acciones. Esta opción se ha convertido en una de nuestras marcas de identidad. En uno de los actuales folletos de difusión de la formación, llevada adelante por el CFE, plantea que el ES es un «profesional de la educación con un saber pedagógico y competencias específicas para el campo de lo socioeducativo». El ES tiene como profesional el encargo de llevar adelante prácticas preocupadas además por los efectos que provocan, es decir, por sus repercusiones en los participantes, y por ende, en la sociedad.

Esta preocupación por los efectos, descarta la posibilidad de prácticas educativas que cierren en sí mismas, que se muerdan la cola. Es decir, es una práctica educativa donde hay conocimientos en juego, pero su finalidad va más allá del aprendizaje de estos conocimientos. Su finalidad es exterior a la práctica en sí, se ubica en cosas que espero, que deseo, que les pasen a los participantes en relación con lo social. Por eso no es suficiente con que el otro, provisionalmente llamémosle educando, aprenda lo que el educador enseña. No es ahora que vamos a profundizar en esta cuestión, pero es una idea de práctica educativa que incluye una

dimensión de enseñanza como parte de su esencia, hay algo de la cultura, de *lo común que hemos construido* que debe ser puesto a disposición, enseñado (como sinónimo de mostrado) al otro.

El problema es que conocer los efectos de una práctica educativa, si fuera posible, solo lo sería *a posteriori*, acerca de prácticas que ya sucedieron. Digo «si fuera posible» porque dudo acerca de la posibilidad de aislar la influencia de las prácticas educativas del resto a las que una persona está sometida en sus tránsitos sociales, considero que algo sobre los efectos de las prácticas educativas podemos conocer, pero es una cuestión, que aún pensada *a posteriori*, resulta incognoscible en forma completa.

Pero esto, conocer los efectos de prácticas ya pasadas, no nos da mayores datos acerca de los efectos que producen nuestras prácticas actuales, no nos ayuda más que por analogía, a desarrollar mejores propuestas que nos conduzcan en el sentido deseado.

La pedagogía, como reflexión sistemática acerca de la educación, se propone, según algunos autores, entre sus cometidos, el de la anticipación, es decir, una suerte de predicción entre las características de ciertas prácticas educativas y los efectos que generarán. Violeta Núñez (1999) plantea que una de las funciones de la pedagogía social (que resulta perfectamente trasladable a la pedagogía a secas) es analizar los diferentes modelos educativos y predecir los efectos que provocan. Menudo problema para el educador esto de discernir en el momento presente, cuáles son las prácticas que debe desarrollar para provocar ciertos estados futuros deseados, consensuados (efectos). Este, a mi entender, es el problema que da sentido a la existencia de profesiones dedicadas a la educación en general y la figura del ES en particular.

La idea de profesionalizar una ocupación viene de la mano de iniciar procesos de formación que implican reconocer que la tarea que se viene llevando adelante no admite una mera resolución técnica. Se vuelven profesiones aquellas ocupaciones de alto grado de complejidad ya que quien las lleva adelante, debe aplicar sus conocimientos para resolver problemas que en alguna medida, resultan novedosos. Problemas novedosos que no admiten una resolución basadas en manuales y protocolos sino que precisan de la reflexión situada del profesional. En alguna medida, las profesiones buscan reducir la contingencia y el azar en cuestiones donde las variables a considerar son muchas y diversas.

En educación la complejidad resulta obvia, en tanto consiste en el encuentro y la relación entre dos o más personas, la contingencia en términos de lo que puede o no pasar es enorme. Más aún en el campo de la educación social, donde se suma la diversidad de instituciones en las que trabajamos, y que forman parte de diferentes políticas públicas, no siempre con un énfasis educativo.

La definición de la tarea del ES como práctica educativa permite delimitar nuestra función y colocarnos a pensar en clave pedagógica más allá de las políticas en que nos encontremos inmersos. Más allá de la política en la que se encuentre

inmersa nuestra acción, si aceptamos que la tarea es educativa, nos pone a pensar y trabajar en pro de los aportes que desde la educación podemos hacer en el proyecto en cuestión.

Esto, tomando la idea de práctica educativa de (Freire, 1997) nos obliga a definir ciertos objetivos (en sintonía con nuestra idea política de cómo vivir juntos) y a diseñar un camino para llegar a ellos, que incluye necesariamente actos de transmisión de cultura. Que sea una práctica educativa implica que haya en juego ciertos contenidos, recortes culturales a ser puestos en juego en la relación. Esto no quiere decir que el educador elija solo estos contenidos. Claro que debe considerar el escenario en el que está, consultar, investigar, preguntar, pero siempre, al final, debe proponer algo que vuelva educativa esa relación: esa es su responsabilidad, el encargo que asume en tanto educador.

Por eso, la pregunta «¿qué enseña el Es?» se ha vuelto clave en nuestra reflexión profesional. Enseñar (como sinónimo de mostrar, poner a disposición) es uno de los verbos que nombran nuestra acción profesional. Para que la transmisión suceda, algo en clave de enseñanza debe acontecer. Y más aún, para que esta acción educativa efectivamente se concrete, este aprendizaje debe generar «algo positivo» en los sujetos a los que se dirige: efectos. Uno de los problemas que constituyen el núcleo del quehacer profesional de los educadores, pasa por la selección de ese algo a enseñar, a transmitir y los efectos que deseamos son la principal guía para esta selección.

Transmisión (Hassoun, 1996) tiene en su etimología tres diferentes acepciones que dan en la esencia del acto educativo. *Tradición*, porque lo que se transmite es la tradición, tiene que ver con un mundo que nos precede y del cual quien pretende enseñar elige aquello que merece ser recordado (y por lo tanto también define los olvidos). *Traducción*, ya que al mostrar precisa a veces generar puentes, mediar entre los contenidos y los sujetos para que el encuentro entre ambos suceda. *Traición*, porque lo que se transmite es modificado por quien lo recibe, resignificado, reconstruido, cambiado. Los efectos nos remiten a un deseo, un horizonte para avanzar que se considera «bueno» para los sujetos de la educación, teñido por las ideas del educador. Los efectos que nos proponemos remiten a nuestra idea de ser humano y de mundo, de ahí que para Paulo Freire en la educación se plasma el sueño del educador, y es un sueño político. Político como la forma en que decidimos convivir, la política como el arte de decidir y construir una forma de vivir juntos.

Otro de los problemas a mi entender más difícil aún consiste en la ligazón entre lo que uno elige enseñar (siempre como sinónimo de mostrar) y los efectos que pretende conseguir en el otro con ello (porque para eso mostramos, para generar cosas en el otro). ¿Cómo se construye el puente que va de lo uno a lo otro? No creo que pueda abordarse rápidamente esta cuestión, pero vale la pena estar atento que muchas veces proponemos relaciones entre lo que enseñamos y lo que

pretendemos que lejos están de tener algún vínculo. Ser educador es estar preocupado *por* y ocupado *en* este vínculo.

Quiero ser claro en este punto: no creo posible conocer en forma exhaustiva esta relación entre unos conocimientos puestos en juego por alguien, los aprendizajes realizados por otro y los efectos que ello provoca en este último. También creo que la lógica de la formación académica profesional, nos lleva a intentar dar algunas certezas (sin dudas en alguna medida necesarias) a los estudiantes, pero en este mismo movimiento, en el intento de explicar que hace un ES, terminamos forzando y reduciendo la naturaleza de la práctica educativa. Dicho de otro modo, creo que por momentos exageramos con algunas de las certezas que planteamos.

EXAGERACIÓN I: TRABAJAMOS EN LA EXTERIORIDAD DEL OTRO

En los años iniciales de la formación, solemos enfatizar que la profesionalidad pasa por la composición de una práctica educativa situada, que considere las diferentes variables en juego y elija conscientemente como organizarlas. En esta composición, la selección de los contenidos educativos ocupa un rol central, ya que sin ellos (siguiendo planteos de Violeta Núñez, 1999 y José García Molina, 2003, entre otros) no habría una práctica educativa.

El planteo se basa en que como profesionales nos ocupamos de la *exterioridad del otro*, que una lectura pedagógica de la situación implica, en alguna medida, renunciar a trabajar con el «interior» del otro, que nos es opaco —un enigma, según planteos de Violeta Núñez—. Es así que lo que podemos hacer consiste en ese trabajo alrededor, en poner elementos de la cultura a disposición del otro, generando contextos que promuevan experiencias.

Pero hay cierto miedo en asumir que todo este trabajo externo, alrededor, tiene por fin generar efectos en ese del que definimos su afuera. El otro nos resulta opaco. De acuerdo: este reconocimiento es parte de un ejercicio ético donde aceptamos el límite que el otro en tanto otro nos pone, pero es alguien en el que queremos incidir. No sería cierto sostener que los efectos que esperamos en las personas con las que trabajamos son únicamente en función de las relaciones que establece con la sociedad, su acceso a la cultura y el ejercicio de derechos. Quedarse en esta postura resulta en alguna medida restringir nuestras expectativas acerca de los efectos de la práctica educativa a algunas acciones que esperamos del otro, a algunas conductas.

Claramente esto resulta exagerado. Podría ser una reacción a los planteos de estudiantes de los primeros años de la formación, donde prima la idea de que para solucionar los problemas que como sociedad tenemos es suficiente la educación. Quizás entonces, en la intención de mostrar la relación un tanto más endeble de la educación con el cambio social y cómo se mueve en la tensión entre conservación y el cambio, terminamos olvidando que si bien como educadores tenemos la función de disponibilizar para otros lo construido, la cultura, esto tiene como fin

construir un mundo algo mejor que el que tenemos, mundo con el que nos declaramos claramente inconformes. Hay un deseo de cambio implícito (e inevitable) en todo acto de transmisión.

Tomar solamente la exterioridad del sujeto como objeto para nuestra acción es quedarnos con una parte muy restringida de él, es recortarlo a que finalmente solo nos importa lo que hace, no por qué lo hace ni para qué, es despojar en algún modo a la acción del sentido que le coloca su actor.

En palabras de Hannah Arendt (2003), el hombre se revela en la acción, o sea, hay algo de la interioridad que traspasa los límites del cuerpo y forma parte de lo que se actúa, hay una expresión del sujeto en la acción. Es imposible, puesto en estos términos, desligar a las prácticas educativas de esto. Las acciones no tienen un sentido en sí, sino que es el sujeto quien las dota de sentido al menos en primera instancia.

Exagerar es aumentar las proporciones de algo, pero también acumular, amontonar. Quizás la exageración en esto consiste en la insistencia de que la profesionalización de la tarea del educador implica centrarse únicamente en aquellas cosas sobre las que tengo más control, es decir, las que suceden alrededor del otro. Esto elude pensar y por momentos pareciera negar la pretensión de todo acto educativo de meternos con el otro e, incluso, con mucho respeto, en el otro.

El sentido tiene que ver con el rumbo al que queremos destinar nuestras prácticas, a lo que queremos que a partir de ellas se genere. Nos recuerda constantemente que una práctica educativa no cierra en sí misma, sino que se construye en ligazón con lo social, con la cultura de nuestro tiempo, con nuestros contemporáneos y con nuestros antepasados.

El sentido también nos remite a la esencia de algo, a su significado. Nos sitúa en tiempo pasado-presente. La práctica educativa puede ser tomada aquí como efecto: es causada también por cuestiones del pasado y nos compete desentrañarla, comprenderla, tomar en cuenta los factores que influyen en ella y en nuestras decisiones acerca de ella.

Tenemos la responsabilidad de imaginar una práctica educativa coherente con una (nuestra) idea política, que parte de la inconformidad con el mundo que tenemos. Pero sucede que finalmente las prácticas no son como las imaginamos, no suceden como esperábamos porque en ella actúan diversos actores, pero principalmente, los sujetos en juego. Además, sentido remite a sensación, sentimiento, lejos de ser un acto meramente racional integra también nuestros sentimientos.

Bárcena propone una diferenciación entre significado y sentido, en la que el significado sería el sentido ya identificado y el sentido aquello que permanece abierto a que el pensamiento lo desentrañe: «Como cuestión de sentido, la educación no se cumple plenamente en su mera realización técnica. La realización técnica de la educación, como actividad, es solo un momento de una empresa más amplia y controvertida» (Bárcena, 2005: 35)

El sentido parece construirse entre lo que sucede (la práctica en sí) y en quienes ponen palabras sobre ello. El sentido es entonces una construcción compartida, que no puede extraerse de las prácticas educativas sin dialogar con los participantes, no es un atributo objetivo de las prácticas, sino que surge en el intercambio subjetivo, es una construcción intersubjetiva. Con esto queremos desmarcarnos de aquellos que piensen que a igual práctica igual sentido, creyendo que la cuestión de la educación se resuelve a través de vericuetos meramente técnicos.

Ahora bien, un riesgo es entender el camino de la profesionalización como la posibilidad de eliminar la contingencia, el azar. Y véase que no hablo del deseo de disminuirla o controlarla en alguna medida, sino del deseo de eliminarla totalmente. Muchas veces desde el discurso de la profesionalización se ha dado lugar a prácticas dogmatizadas, reduciendo la labor profesional a la aplicación técnica de un protocolo. Este movimiento convierte a la práctica educativa en la mera intervención de unos sobre otros, anulando la posibilidad del encuentro entre sujetos que se producen (en tanto sujetos) mutuamente.

CONTINGENCIA

Al comienzo del trabajo señalábamos la relación que hay entre la profesión con el dominio de lo contingente. Aplicada esta idea en términos generales a todas las profesiones, no parece generar mayores problemas. En el campo de la educación, la pedagogía ha trabajado para reducir la incidencia de todo aquello que no se alinee con los objetivos de una práctica educativa. Nos preguntamos si este esfuerzo no ha resultado desmedido y para esto proponemos entrar en el tema a través de algunas ideas del filósofo catalán Joan-Carles Mèlich.

Mito, metafísica y tecnología son los tres grandes «procesos de enmascaramiento» que ha conocido la humanidad [...] los tres coinciden también en su mecanismo: ofrecer un punto de apoyo firme y seguro no sometido a los avatares del tiempo y del devenir (2010: 33).

Su función es siempre la misma para el autor: la protección contra la contingencia, el intento de dominio de lo contingente. Aceptar la contingencia en la educación, y en particular en el ejercicio profesional del educador, no resulta sencillo, en una época donde el valor de algo se establece a partir de poder medirlo, contarlo, tabularlo, pesarlo. ¿Cuál es el valor entonces del pensamiento, en tanto no puede ser pesado? ¿Cuál es el valor de una relación? ¿Da igual el vínculo que como tal se establece entre dos personas, si se garantiza la transmisión de contenidos culturalmente valiosos? ¿Está exenta esa transmisión de ese vínculo?

No parece ser fácil de aceptar que sea «igual» lo que se logra adquirir en el marco de una relación donde existe un afecto que podríamos llamar «positivo», que esos mismos conocimientos puestos en juego en el marco de otro tipo de relación, desprovista en alguna medida de esta «afectación positiva» o, más aun, cargada de sentimientos que parten del no reconocimiento mutuo de las partes en esa relación. De algún modo, lo que se transmite no es lo mismo.

Aceptar que la práctica educativa es ante todo un encuentro implica estar dispuesto a abrirse a que la atraviese toda una dimensión de lo implanificable, lo contingente, lo azaroso, lo imprevisto. Esto no cuenta con buena prensa entre los que nos dedicamos a la educación. Hay un esfuerzo desmedido por excluir toda cuota de azar de nuestras relaciones educativas, pero en definitiva son relaciones.

¿Será posible llevar adelante una práctica educativa que, en lugar de estar pre-ocupada por la trascendencia, por lo inmutable, se sitúe desde lo finito, lo inmanente, lo móvil, lo imprevisto? Cómo conjugar los elementos que deben estar en juego para que una práctica sea efectivamente una práctica educativa sin anular su dimensión de encuentro. Porque tampoco la versión de un *laissez faire* nos ofrece una respuesta a esto, ya que abandonarnos totalmente a las fuerzas de lo contingente, a la contingüidad de lo que nos propone la situación, es renunciar a que nuestras acciones sean educativas. La posibilidad de transitar por esta tensión radica en el lugar conceptual en que ubicamos estas cuestiones en nuestra práctica, de cómo miramos, nombramos, pensamos aquello que sale de lo previsto.

Lo excepcional, finalmente, abre una posibilidad única para el diálogo, el intercambio, el encuentro. Hay contenidos que no admiten el ejercicio del diálogo, más allá del objetivo de comprender ese objeto que, acabado, se nos presenta como algo ajeno y con el que no podemos hacer otra cosa que conocer. Esos tipo de «objetos de conocimiento», que son medibles, pesables, cuantificables, evaluables son los que se nos han vuelto habituales en nuestra educación, son más fácilmente traducibles en currículum y son, claro, necesarios.

El problema, a mi modo de ver, es que este tipo de objetos se ha vuelto *la* educación y no ha dejado lugar para nada más. La tecnología nos da un marco seguro para la enseñanza de estos contenidos y en la evaluación podemos medir nuestro éxito o el fracaso de los estudiantes en hacerse con ellos, en aprenderlos.

Kant (1983) define a la educación como algo exclusivo de lo humano y que solo por humanos puede llevarse adelante. Como, justamente, de volvernos humanos, de humanizarnos, es de lo que se trata la educación para él, no es posible pensarla más allá de lo humano. Esta ambición por eliminar toda incertidumbre lo es en definitiva por eliminar todo factor humano interviniente en una práctica educativa y, precisamente por eso, toda posibilidad de educación. Si la educación trata acerca de lo humano, no puede prescindir de la cuota de contingencia que lo humano trae de suyo. A los educadores nos toca entonces decidir el lugar que le damos (o le negamos) a esto en nuestras prácticas.

EXAGERACIÓN II:

ES POSIBLE LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DEL EDUCADOR

Saber en alguna medida lo que se produce en la educación nos lleva todos los esfuerzos a quienes trabajamos en ella. Es un conocimiento que se nos vuelve esquivo en forma definitiva. Tenemos que aceptar que nunca conoceremos en forma

acabada qué se produce en la educación; eso no quita que tenemos también que seguir pensando en ello para acercar nuestras prácticas reales a lo que idealmente deseamos de ellas. Esta imposibilidad de saber ha llevado en más de una ocasión a querer reducir las variables en juego en las prácticas educativas con el ingenuo anhelo de así poder controlar lo que se produce allí. Una de las variables a controlar en esta lógica es el educador, que las prácticas educativas sean diseñadas y que se lleven a cabo sin mayor incidencia por parte del educador particular que las realice.

Este deseo de control es una exageración: que las acciones sean efectivas más allá de quien las obre, que el efecto de la escuela suceda más allá de los maestros, que las prácticas educativas lo sean más allá de los educadores. Esta separación entre el que obra, la obra y el efecto de lo obrado está descripto por Agamben (2012) como una de las operaciones fundantes del pensamiento moderno y, agregamos nosotros, sería una tragedia tomarla como ideal pedagógico. Si, como vemos sosteniendo, la educación se encarga de preservar y construir lo humano, esto es posible, justamente, porque es en el encuentro entre unos humanos particulares que acontece.

Ser profesional en educación implica pensar cada desafío que se nos presenta como novedoso porque es inseparable de la realidad en que se sitúa, en que nos sitúa. Y porque en alguna medida es inseparable también de quienes participamos en esa práctica particular. Intentar borrar esa cuota de azar en la práctica educativa es ir en contra de su propia potencia, quizás aun más en pedagogía social.

Hablar de sujeto de la educación implica concebirlo como alguien que ocupa un lugar en un momento dado (García Molina, 2003), dispuesto a esforzarse —en alguna medida al menos— por adquirir la selección de la cultura (los contenidos) que se pone a su disposición. Si aceptamos esta forma de entender el «lugar» del sujeto de la educación, resulta interesante pensar en los desafíos que supone al educador.

El «sujeto de la educación» es *alguien* aceptando ocupar un *lugar*. Alguien, que además decide ocuparlo porque espera «algo» (¿los contenidos?) de otro «alguien». Desde esta lógica, las ofertas educativas ofrecen lugares a ser ocupados por personas que devienen en sujetos de la educación, según su voluntad, por más que nos pese. Vale aquí recordar palabras de Hegel: «... el hombre puede ser sojuzgado; es decir, que su parte física, por lo tanto exterior, puede ser sujeta al poder de otros. Pero la voluntad no puede en sí y por sí, ser violentada» (en Núñez, 2003: 23).

Esto coloca al educador preocupado en una postura tan incómoda como inquieta. Incómoda en tanto la educación es un derecho y no podemos quedarnos pasivos frente a su incumplimiento. Inquieta, porque implica búsqueda, de nuevas estrategias, de cambios en la oferta que se realiza, de formas de invitar y volver a invitar; nos pone en movimiento. Que el sujeto se nos resista es también una señal de que está allí, plantea Meirieu (1998). Pero esto no implica la pasividad

del educador, sino la búsqueda de contagiar al otro con el gusto por la cultura, de creer en el valor de lo que proponemos, para que pueda decidirse a ocupar el lugar de sujeto de la educación.

Para los educadores sociales, esto redobla el desafío, ya que una de nuestras señas de identidad es que, en la mayoría de las oportunidades, somos quienes vamos a buscar al sujeto de nuestras prácticas. En muchas ocasiones, el punto de partida para un ES es generar en el otro el deseo de participar en una propuesta educativa, o sea, decidirse por ocupar ese lugar que se le ofrece.

Pero la cosa no termina ahí. Pensar al otro como sujeto de la educación, ocupando ese lugar ofrecido por el educador, es una parte de la cuestión educativa. El desafío es que además el otro se constituya como sujeto en esa relación, es decir, que produzca algo. La pretensión del educador para con el otro no acaba en que se decida por aceptar el lugar ofrecido, sino porque lo ocupe y genere movimientos desde ahí que repercutan en la propia práctica educativa.

¿Qué implica que en este proceso emerja un sujeto? Tomando ideas de Cerletti (2008), que haya sujetos en una situación educativa implica que algo del azar, de lo que no entra en lo que se considera que podría pasar, suceda. Habría *sujeto en la educación* si hay algo de lo aleatorio alterando la continuidad de lo que sucede y alguien (individual o colectivo) que le da cabida permitiendo un orden diferente de las cosas, alterando la lectura de lo que es posible en esa situación determinada.

Si la preocupación es por disminuir y controlar todo aquello que escapa a lo que tenemos previsto, o si las energías están puestas únicamente en que se cierre el círculo de la enseñanza aprendizaje, no están dadas las mejores condiciones para que haya sujetos en la educación, ya que toda interrupción con la normalidad, lejos de ser considerada como una posibilidad es a todas luces, un estorbo, un obstáculo en el camino demarcado de antemano.

Que haya sujeto en la educación implica que estos sean el centro, desde su sentido habitual de ubicarlos por sobre las decisiones de otra índole, como fin y nunca como medio, pero también considerando que el centro (del latín *centrum*, y este del griego κέντρον, *aguijón*) era un aguijón que impulsaba, movía. El *ken-trón* era una estaca que utilizaban los geómetras griegos para sus mediciones y construcciones, y que clavaban sobre la tierra con un cordel atado; de allí deriva el uso más común de esta palabra, como punto que equidista de los demás en una circunferencia y del que se derivan sus demás significados habituales.

Si el sujeto es el centro de/en la educación, la educación debe ser impulsada por él, acicateada, discutida, movida. La educación es diálogo entre sujetos; no puede ocurrir dentro de lo previsto, tiene que desbordar y es justamente el momento en que se excede a sí misma cuando expresa su máxima potencia.

Entonces, el sentido de una práctica educativa estaría dado por la posibilidad de «salirse de sí misma». O, por su capacidad para permitir que lo aleatorio (dado por la propia condición de los presentes) acontezca. Dicho de otro modo, si

aceptamos que lo aleatorio está dado por nuestra propia condición humana (novedosa), en una práctica educativa donde lo aleatorio no se produce, es porque no se permite. El protagonismo de los presentes marcaría la propia posibilidad de la educación. Esto defiende una idea de educación donde la posibilidad de transmisión es al menos igual a la posibilidad de que se interrumpa. La transmisión quedaría subsumida en la posibilidad de que un acontecimiento surja, pero también es la posibilidad de su producción.

El sujeto no precede a la práctica educativa sino que se constituye en ella. Es de la relación entre los presentes y el dispositivo en el que se encuentran donde surge el sujeto aportando esa dosis inevitable (por su propia condición) de imprevisibilidad, azar, acontecimiento. La preocupación excesiva por el funcionamiento, por la eficiencia, por controlar todo imprevisto va en contra de la posibilidad de sujetos allí.

Sujeto refiere entonces a cierta cualidad de un cuerpo en relación con una situación, a una forma de habitarla. En cierto sentido, es la posibilidad de construir historia, lazos, conexiones en la situación con algo de mi interioridad. Si no hay algo de este diálogo (que no tiene necesariamente por qué tomar forma en palabras), no hay sujeto en esa situación. *Sujeto* en la educación refiere además a las particularidades de la situación, que incluye una combinatoria de elementos, donde toman especial relevancia dos roles y responsabilidades diferentes en juego —educador y educando— y la presencia de un tercer elemento que organiza la relación: los contenidos.

La profesionalidad del educador implica situarse como sujeto en esa situación, es decir, habitar la situación permitiéndose construir historia, lazos, conexiones; en otras palabras: comprometiéndose, entrando en juego. No es posible sostener una práctica educativa sin entrar en juego, sin estar genuinamente abierto a la posibilidad de que, pretendiendo generar cosas en otros, no sea el mismo educador quien se transforme. La mecanización de una práctica educativa, su objetivación como mera tarea de enseñanza termina alienando al educador, enajenándolo de su acción, que deviene en puro hacer.

La pregunta sobre el sujeto en esa situación recae en primera instancia en el educador, que tiene la responsabilidad de devenir sujeto en esa relación. No se trata solo de intentar que el otro (en este caso el educando) devenga sujeto, sino de en primera instancia, el educador es quien debe serlo.

EXAGERACIÓN III: EL EJEMPLO

Un proceso de profesionalización de una ocupación implica la trascendencia de ciertos dominios individuales de las prácticas para configurar ciertos parámetros colectivos. Profesionalizar implica en alguna medida abandonar criterios meramente personales para situarse en una discusión colectiva. El proceso de profesionalización de los educadores sociales en Uruguay, como se ha mencionado ya en

algunos trabajos —como por ejemplo en el de Espiga, López y Morales (2012)—, tuvo un fuerte énfasis en la idea de práctica educativa y en el papel del ES como ‘alguien que enseña’.

Esto resulta una idea potente que provoca movimientos en un campo donde la acción de los educadores se describía (y describe) desde verbos como acompañar, escuchar, orientar, casi nunca incluyendo la cuestión de que si es una acción educativa, debe implicar algo de la cultura puesto a disposición allí, mostrado, enseñado. La pregunta acerca de qué es lo que enseña este profesional es la que toma un lugar central en las prácticas que durante su formación realizan los estudiantes.

Una práctica educativa tiene una dimensión de enseñanza y quienes la llevan adelante deben ser capaces de dar cuenta acerca de los criterios que pusieron en juego para realizar esta selección y del valor que tienen los contenidos puestos en juego.

Esta postura nos lleva a alejarnos de la idea del educador como ejemplo: no es el educador el que debe colocarse como contenido en la práctica educativa: son selecciones de la cultura lo que debe poner allí. Esto resulta muy claro situados desde la dimensión de enseñanza que tiene toda práctica educativa, la cuestión cambia un poco si consideramos además, que toda práctica educativa tiene una dimensión de aprendizaje.

Una cosa es que el educador se proponga como ejemplo para sus educandos; esto supone una importante dosis narcisista por su parte, que piensa que ha logrado ciertos niveles de perfección que vale la pena conocer e imitar. Conocemos muchas prácticas que difícilmente calificaríamos de educativas donde la propuesta se acaba en la relación con personas más o menos interesantes, donde no hay conexión con otros a través de elementos culturales que nos permitan salir de esa lógica un tanto claustrofóbica. El punto de salida termina siendo muchas veces ciertos valores que se presentan como absolutos, ideales a alcanzar, que se colocan por fuera de toda construcción histórica.

Otra cosa muy distinta es desconocer que, por más que no se lo proponga, puede funcionar como ejemplo. No tiene valor una propuesta educativa que se base en decir «Sean como yo», pero en toda práctica educativa hay algo del educador a disposición del otro. Si el agente de la educación está en juego en la transmisión, si no se puede separar el acto de quien actúa, algo del *ser* del educador está puesto en juego, se revela en sus acciones (educativas).

Considerar la dimensión de aprendizaje de la práctica educativa implica entrar en conciencia de que el educador no solo coloca contenidos culturales en su acción (y que sin esto no tendría sentido calificarla de educativa), sino que además se coloca a sí mismo, se revela inevitablemente en su acción.

PROFESIÓN Y CONTINGENCIA

Formar parte de una situación ética es entrar en un escenario de excepcionalidad, de singularidad, de asimetría... no somos éticos porque nuestra respuesta «pueda convertirse en ley universal», sino todo lo contrario, porque no puede (Mèlich, 2010: 35).

En nuestra contingencia y finitud se explica nuestra necesidad de participar a otros de lo que somos hasta ahora, de nuestra necesidad de educar. ¿Cómo es que hemos sacado esta parte de la educación?

Para la pedagogía social es prioritario conjugar una práctica educativa que garantice el derecho a la cultura, con la militancia de esos momentos donde el otro realmente participa. Esos momentos que a veces los educadores percibimos como molestos, disruptivos, son la expresión de otro que está ahí y que, solamente por ese hecho (estar), nos interpela.

Tenemos el imperativo ético de construir hoy las relaciones que deseamos para el futuro. No podemos pensar la igualdad, la participación como cuestiones ideales que se encuentran al final de nuestras prácticas, sino como opciones éticas que nos exigen decisiones pragmáticas en el presente.

Un profesional de la educación social requiere ser consciente de la tensión que le plantea su ejercicio, entre el deseo de control de lo imprevisto y la apertura a que lo imprevisto se vuelva parte importante en su práctica. ¿Es necesario —o deseable— pasar por procesos de formación para trabajar como es? Toda propuesta educativa tiene que tener un alto grado de formalización pedagógica y esto hace necesaria una formación sistemática específica para el educador.

La educación social necesita de profesionales capaces de planificar y ejecutar sus prácticas en forma reflexiva, dando lugar a propuestas educativas de calidad, dentro de un marco ético profesional. La formación no asegura las buenas prácticas, pero pensamos que es una garantía mínima. La «no formación» nos permite afirmar aún menos. Lejos estamos de defender una postura «meritocrática» que supone que el título o el haber pasado por instancias formativas asegure una práctica profesional valiosa, respetuosa de los sujetos a los que se dirige. Pero, a sabiendas de que el desafío del educador es enorme, debemos prepararnos para asumirlo.

No es posible separar la práctica educativa de sus participantes. La contingencia (que también alude a cercanía, proximidad) de los sujetos en juego, condición de lo humano, es parte de la esencia de toda práctica educativa. Esencia, porque sin la participación de los sujetos, sin que provoquen cosas que excedan lo previsto, sin algo de azar, no hay educación posible. No hay educación sin sujeto y toda práctica que intente reducir a los sujetos, se aleja de la educación.

Por eso una apuesta es por la formación de los educadores, porque no es posible agotar esta práctica en una resolución técnica, en manuales, protocolos. Somos cada uno de nosotros los que estamos en juego allí, en cada práctica educativa, los

que nos jugamos en esas prácticas. Esto nos impone, nos exige, que pongamos en juego lo mejor posible, lo que no es posible sin autorreflexión, trabajo en equipo, lectura, diálogo, cuestiones que se vuelven clave para pensar en la formación de los educadores y educadoras sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. (1998). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Áltera.
- (2012). *Opus Dei. Arqueología del oficio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- ANTELO, E. (2006). *Autoridad y transmisión*. Buenos Aires: Flacso.
- ARENDT, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- BÁRCENA, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enraonar. Quaderns de Filosofia*, n.º 31, U. d. Barcelona, Ed.
- (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- CAMORS, J. (2012). *El educador social en Uruguay*. Montevideo: Magró.
- CERLETTI, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- ESPIGA, H.; LÓPEZ, W. y MORALES, M. (2012). *Educación Social en Uruguay: Apuntes para pensar la formación*. *Revista Pedagógica*, n.º 2, P. y. Departamento de Pedagogía, Ed.
- FREIRE, P. (1997). *Política y educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: cem/Novedades Educativas.
- (2008). *Educación: posiciones sobre lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- KANT, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MÈLICH, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.

PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO: MEANDROS DA EDUCAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

PAULA MARÇAL NATALI¹

RÉGIS ALAN BAULI²

INTRODUÇÃO

A Educação Social no Brasil no que tange os processos de profissionalização e formação são o tema deste capítulo. A área encontra-se em um movimento dinâmico e complexo em que emergem possibilidades de regulamentação da profissão, propostas formativas e a consolidação de inúmeras ações educativas tanto no âmbito da práxis, como institucional.

Diante deste panorama complexo, apontamos a preeminência de contribuições de áreas diferentes e que podem configurar-se como relacionais em uma reflexão que prima por evidenciar fatos em percurso e que são provenientes de diversas áreas de produção do conhecimento como a educação e o direito. A proposta deste capítulo contempla óticas cujas melhores contribuições são dadas por profissionais de perspectivas formativas diferentes, por isso o texto é dividido em dois momentos.

Esta opção metodológica visa extrair a essência da contribuição possível dos profissionais dentro de suas especificidades formativas. Consideramos que a reflexão sob o prisma de um professor e pesquisador com formação na área jurídica, contempla melhor os tramites legislativos que atualmente tomam o campo da Educação Social no que se refere à regulamentação profissional, o que tratamos na parte inicial deste texto.

No segundo momento, dedicamo-nos a partir da contribuição de uma professora e pesquisadora da área educacional, estabelecer pelo viés da reflexão educativa, evidenciar possíveis processos valorativos, característicos e formativos para a Educação Social, que se constituem em uma relação direta com o que for definido nos processos legislativos que estão ocorrendo no país.

A PROFISSIONALIZAÇÃO E NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

O termo profissão deriva do latim *professio*, significando o ato ou o efeito de professar, de exercer um ofício, uma ciência ou uma arte. É o emprego ou o

1 Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual de Maringá-UEM.

2 Doutorando em Educação, professor na UEM.

trabalho exercido por alguém que recebe, pelo mesmo, uma retribuição financeira (FERREIRA, 2010).

Segundo a Sociologia das Profissões, invocada no Dicionário da Educação Profissional, o vocábulo “profissão” possui uma dimensão cognitiva, ligada a um corpo de saberes específicos que é dominado pelo grupo profissional, recebido a partir da formação escolar, destacando, segundo Fidalgo e Machado (2000) que:

A formação escolar profissional tem, então, um papel crucial pelo fato do diploma constituir-se no principal fundamento do direito à autoridade. Possui ainda as dimensões normativa e valorativa, que definem o papel social e hierárquico da profissão no conjunto da sociedade. Este papel de normalização é desempenhado, fundamentalmente, pelo Estado, pelas associações profissionais e pelos sindicatos.

Especificamente acerca do Educador Social Brasileiro, ele possui um sistema curricular inespecífico que oportuniza uma formação técnica profissional e sua regulamentação é discutida junto a Poder Legislativo desde 2009, sem que haja consenso acerca dos parâmetros normativos da profissão.

Embora exista o reconhecimento profissional do Educador Social junto à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2010), não há lei que normatize a Educação Social como profissão. Duas propostas com este objetivo tramitam pelo Legislativo Federal, contudo, até o presente momento, o Educador Social tem apenas a profissão perfilhada perante o Ministério do Trabalho e Emprego, sem regulamentação legal.

A CBO é um trabalho que reconhece, nomeia, codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua base ideológica é a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações, divulgada em 1968, pela Organização Internacional do Trabalho, vinculada à Organização das Nações Unidas.

Além de ser uma classificação enumerativa, pois, codifica empregos e outras situações de trabalho para fins estatísticos de registros administrativos, censos populacionais e outras pesquisas domiciliares, incluindo códigos, títulos ocupacionais, a CBO também é descritiva, na medida em que faz a indicação objetiva das atividades realizadas no trabalho, divididas em dez grandes grupos.

Nesta sistematização, um conjunto de atividades são identificados por processos, funções ou ramos, os quais são denominados Família Ocupacional. O Ministério do Trabalho e Emprego referenciou na publicação de 2010, a existência de 2.511 ocupações distintas, as quais, estão alocadas em 607 Famílias Ocupacionais, 192 Subgrupos, 48 Subgrupos Principais e, por fim, em 10 Grandes Grupos que reúnem, nessa sistemática, todas as profissões reconhecidas no Estado Brasileiro.

Particularmente em relação ao Educador Social, na CBO ele está prenotado no Grande Grupo 5, que trata dos trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados; Subgrupo Principal n. 51 –trabalhadores dos serviços;

Subgrupo n. 515 –trabalhadores dos serviços de saúde; Família n. 5153 –trabalhadores de atenção, defesa e proteção à pessoa em situação de risco, onde o encontramos como título de ocupação (profissão) individualizado pelo código 5153-05.

Os outros títulos de ocupação que estão na mesma Família do Educador Social são o agente de ação social, código 5153-10; o Monitor de Dependente Químico, código 5153-15; o Conselheiro Tutelar, código 5153-20 e o Socioeducador, código 5153-25, acrescentado em 2013. Os sinônimos do Educador Social apontados na CBO são: arte educador, educador de rua, educador social de rua, instrutor educacional e orientador socioeducativo.

Para cada título de ocupação, a CBO apresenta uma Ficha de Descrição que contém a descrição sumária, formação, experiência, condições gerais de exercício da profissão, atividades que não se acham compreendidas na Família, código internacional da profissão, recursos de trabalho, glossário e a remissão das instituições e especialistas que contribuiram na descrição das informações.

Na *descrição sumária* são indicadas as grandes áreas de atividade da família, para facilitar a codificação. Para o Educador Social, a descrição sumária das atividades que estão nesta Família ocupacional referencia a garantia de atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal, social, buscando assegurar seus direitos, identificando suas necessidades a partir de abordagens e sensibilizações para desenvolvimento de atividades e tratamento.

Na *descrição da formação e experiência* são indicados o nível intelectual do trabalhador e eventual experiência que se faça necessária previamente. Para o profissional da Educação Social, a CBO deixa livre o acesso às ocupações da Família, sem indicar requisitos de escolaridade, apenas registrando que, as ocupações elencadas nesta Família ocupacional demandam formação profissional.

Em relação às *condições gerais para exercício da profissão*, são apresentadas informações das atividades econômicas em que atuam os trabalhadores da Família e a condição da ocupação, podendo ser: assalariado com carteira assinada, desenvolver atividade por conta própria ou, ainda, ser empregador.

Embora a CBO de 2010 deixe de mencionar, a profissão também pode ser desenvolvida a partir da admissão por via de Concurso Público ou Processo Seletivo Simplificado, para prestação da atividade vinculada ao Poder Público. Oportuno salientar que a atividade tem sido muito requisitada, sobretudo, no nível da administração pública municipal.

Particularmente em relação ao Educador Social, a classificação em análise referencia que o exercício da profissão ocorre em instituições ou na rua, sendo as atividades exercidas com alguma forma de supervisão, geralmente em equipes multidisciplinares.

O apontamento específico em seu texto referência que os horários de trabalho são variados, podendo ser integral, com revezamento de turno ou períodos determinados. A classificação ainda acrescenta que os trabalhadores desta Família lidam diariamente com situações de risco, assistindo pessoas em situação

de vulnerabilidade, com alteração comportamental e que podem ter atitudes agressivas.

O *Código Internacional CIVO 88* correspondente ao Educador Social é o sequencial 5132, que é referenciado objetivamente como *Ayudantes de Enfermaria em Instituciones* e os recursos de trabalho previstos para exercício da Educação Social são o computador, material de escritório, esportivo, lúdico, didático, códigos, livros, recursos audiovisuais, rádio, celular, telefone, fax, veículos, circuito fechado de tv, identificador digital, detector de metal e material de proteção individual.

A descrição da *Família* ocupacional nesta classificação é finalizada nominando os especialistas e trabalhadores da área que atuaram no painel de descrição e validação da sistematização, bem como, as instituições que dispensaram os dias de trabalho de seus funcionários para participação nas atividades.

A CBO ainda disponibiliza um relatório por Família Ocupacional, por meio do qual, é indicada a relação de todas as atividades que o Educador Social e os demais profissionais da Família 5153 tem por incumbência desenvolver, sendo elas: a) praticar ações para garantir direitos; b) sensibilizar os educandos; c) identificar necessidades; d) abordar educandos; e) desenvolver atividades socioeducativas; f) planejar trabalho; g) avaliar processo de trabalho; h) comunicar-se; i) demonstrar competências pessoais.

Os dados indicados pela CBO são utilizados em registros administrativos governamentais e se constituem referência obrigatória em programas relacionados à política de trabalho do país. O Ministério do Trabalho e Emprego é o responsável pela sua edição e oportuniza a possibilidade de atualizações por meio de endereço eletrônico específico em seu site, sendo canal aberto aos especialistas, pesquisadores e trabalhadores.

Este é o perfil institucional do Educador Social perante o Estado Brasileiro, unicamente referenciado por uma classificação de cunho administrativo que reconhece, individualiza, descreve o perfil profissional da atividade e as condições gerais para seu exercício, sem, contudo, ter uma Lei que discipline a atividade.

Portanto, a partir da sistematização elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, a profissão de Educador Social pode ser desenvolvida por indivíduos que detenham nível de escolaridade partindo do fundamental incompleto até superior completo, pois, a Família 5153, no que tange à formação e experiência, referencia um acesso livre sem requisitos de grau escolar.

Objetivando sanar a omissão legislativa existente, tramitam duas propostas que regulamentação têm por finalidade a normatização da atividade, as quais se encontram em processo legislativo e guardam entre si divergência em três principais aspectos: o âmbito extensivo para desenvolvimento das atividades, o rol de atribuições que são previstas para o profissional desenvolver e o nível de formação para exercício da atividade.

O contexto onde o trabalhador desenvolve seu ofício pode incluir ou não o âmbito escolar, em acréscimo às atividades que são habitualmente desenvolvidas fora da conjuntura formal de ensino. A primeira proposta de normatização não prevê o exercício das atividades na seara escolar, ao contrário do que aponta o projeto de lei mais recente, que admite como campo de atuação “os contextos educativos situados dentro ou fora dos âmbitos escolares”.

O Educador Social tem atuação em todos os meios e relações, podendo ser afirmado que ele educa para a vida, de modo que, também encontramos educadores sociais trabalhando em escolas, transmitindo saberes educacionais paralelos à educação escolar que tem importante função na formação das pessoas, ocupando-as com atividades voltadas à promoção cultural, política e cívica.

Assim, considerando que já é realidade incontestada a presença do Educador Social no contexto escolar, espera-se que o legislador brasileiro amplie o âmbito indicativo para desenvolvimento das atividades, contemplando expressamente a atuação dos profissionais também inseridos nos estabelecimentos escolares.

No tocante às atribuições, a proposta de regulamentação que está atualmente na Câmara dos Deputados opta por consignar no texto legislativo um rol indicativo de quais são as atribuições e públicos destinatários das atividades do Educador Social, estando assim redigida:

Art. 4. São atribuições do Educador Social, em contextos educativos situados fora do âmbito escolar, as atuações que envolvem:

- I. as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade, social, violência, exploração física e psicológica;
- II. a preservação cultural e promoção dos povos e remanescentes e tradicionais;
- III. os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
- IV. a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;
- V. a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária;
- VI. as pessoas: portadoras de necessidades especiais;
- VII. enfrentamento à dependência de drogas;
- VIII. as atividades socioeducativas para terceira idade;
- IX. a promoção da educação ambiental;
- X. a promoção dos direitos humanos e da cidadania.³

O texto é questionado por engessar o espectro de ação do profissional, na medida em que, existem outras pessoas e grupos que não se acham ali inseridos e, efetivamente, podem ser destinatários da Educação Social.

Questiona-se a pertinência desta lista indicativa, pois, determina a exclusão de segmentos que não teriam feito parte da mesma, podendo-se chegar à falsa

3 Voto do Deputado Assis Melo para o Projeto de Lei n. 5346/2009, durante sua tramitação perante Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados.

interpretação de que determinadas atividades não corresponderiam ao exercício da profissão.

Certamente, mais acertada foi a orientação contemplada na Emenda aprovada na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado pelo relator Paulo Paim, em abril de 2016, que indica o seguinte texto para os artigos 3º e 4º, os quais, apontam os campos de ação e as atribuições do Educador Social:

Art. 2º Ficam estabelecidos como campo de atuação das educadoras e educadores sociais, os contextos educativos situados dentro ou fora dos âmbitos escolares e que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos e sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais.

Art. 3º São atribuições dos profissionais de que trata esta Lei ações de educação e mediação que envolvam os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, gênero, idade, etnia, cultura, nacionalidade dentre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica.

Quando o legislador deixa de fazer uma enumeração indicativa de dez áreas de atuações envolvidas, substituindo-a pela remissão das atividades genericamente relacionadas, indicando ações de educação e mediação que tenham vinculação a direitos humanos, justiça social e exercício da cidadania, tendentes à promoção cultural, política e cívica, não se engessa o texto, permitindo que as mais diferentes atividades sejam desenvolvidas pelo Educador Social.

Também é muito discutido o nível de escolarização mínimo para o exercício da profissão. Uma das propostas era omissa originalmente quanto a esse ponto e a outra, previa o nível médio como perfil de formação mínimo para a atividade, posição esta deveras criticada, pois, a complexidade das atribuições relacionadas à profissão não comportariam seu desenvolvimento sem uma formação mais aprimorada.

A discussão envolvendo pesquisadores e profissionais tem sido muito profícuo e rendido bons resultados na busca de um texto normativo que melhor atenda aos interesses dos trabalhadores, sem perder de vista os resultados decorrentes dos trabalhos desenvolvidos. A atual versão do Projeto de Lei n. 328/2015, contempla a seguinte redação ao art. 4º:

Art. 4º Os profissionais de que trata esta Lei serão formados em cursos de educação superior, em nível de graduação, admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que exercerem a profissão até o início de vigência desta Lei.

A proposta cria um divisor de águas para a profissão, garantindo o direito de exercício da atividade sem nível superior para aqueles que exercem a profissão até a data da entrada em vigor da respectiva lei então aprovada e, dali em diante, somente os profissionais com nível superior de formação poderiam passar exercer a atividade de Educador Social.

Na forma que em o artigo está redigido, o interessado poderia demonstrar o exercício da atividade por todos os meios em direito admitidos, considerando que o texto não especifica os modos de comprovação do trabalho exercido, incluindo-se assim: registro em carteira de trabalho, declaração de empregadores pretéritos, atestados emitidos por organizações não governamentais, entre outras formas.

Em perspectiva normativa, a partir das duas propostas em tramitação, uma prevê o exercício da profissão com uma escolaridade mínima fixada em nível médio e a outra cria uma data limite para admissão deste nível mínimo, passando a exigir nível superior para exercício da profissão.

A exigência de um profissional com formação em 3º. grau tem um duplo benefício, na medida em que, além de garantir um profissional melhor preparado para desenvolvimento de suas atribuições, também se constitui elemento determinante da necessidade de criação de cursos de graduação em Educação Social pelas instituições de ensino superior.

Verifica-se, portanto, que o processo de normatização da profissão encontra-se em trâmite perante o Poder Legislativo Brasileiro, que é o legitimado para confeccionar as regras que regem os indivíduos e as relações em sociedade, estabelecendo direitos e deveres para oportunizar uma convivência harmônica e atribuir critérios objetivos para que o poder executivo possa administrar.

Em um estado democrático de direito, os parlamentares são representantes da população e foram eleitos para manifestar sua vontade nos diversos assuntos que lhes são submetidos, contudo, a diversidade de matérias que carecem de normatização impede que os deputados e senadores eleitos conheçam a fundo as questões particularidades de cada assunto.

Justifica-se, assim, a intercessão dos interessados junto aos legisladores, para que tenham plena ciência acerca daquilo que estarão disciplinando e possam alcançar o objetivo de oportunizar o regramento que melhor atenda os anseios sociais e laborais daqueles que já exercem a atividade e também dos que pretendem ingressar nesta profissão.

Mais uma vez, oportuna a lição do *Dicionário da Educação Profissional*:

As atividades se profissionalizam à medida de sua organização e das relações estabelecem com o Estado e a Sociedade. A profissionalização é um processo de construção social e ocorre em contextos socioeconômicos diversos. Resulta de construtos mentais, mas sobretudo de lutas políticas e ideológicas. Depende do sistema social e das definições que esse sistema faz dos papéis sociais. No processo de profissionalização, a imagem social da categoria dos profissionais é construída, moldando aspectos da organização e da prática profissional. Nesse movimento, ocorre também a assimilação do meio profissional pelas instituições que o representam (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 262).

Os profissionais conhecem a atividade a partir da prática rotineira decorrente do labor que desenvolvem e, assim, conhecem exatamente as particularidades de seu ofício, podendo lutar por seus anseios através de seus representantes sindicais,

contudo, sua visão é limitada e restrita ao seu trabalho e região. As audiências públicas são expedientes eficazes para se conhecer os anseios de grupos de profissionais que tenham outras óticas e realidades.

Ampliam o contexto reflexivo os pesquisadores acadêmicos, os quais, têm a oportunidade de utilizarem ferramentas mais sofisticadas para compreensão dos fenômenos e defesa dos interesses com argumentação convincente a partir de dados catalogados, que permitem tutelar interesses de uma forma mais eficaz, a partir de parâmetros debatidos e cientificamente sistematizados.

É neste contexto que assumem um papel decisivo os sujeitos vinculados às instituições de ensino, os sindicatos defensores de suas classes de trabalhadores, os conselhos que buscam a defesa de seus profissionais e demais organismos governamentais ou não, os quais, podem e devem orientar seus representantes legislativos na criação do regramento que se constituirá em obrigação para a coletividade.

A partir do regramento da profissão, temos consequências diretas no perfil formativo dos profissionais que terão um determinado nível e perspectivas, os quais deverão, necessariamente, ser seguidos pelos pretendentes ao exercício da Educação Social, que tem como traços marcantes a diversidade de experiências que a compõe e um coletivo com diferentes arranjos formativos.

Diante deste cenário legal e das intensas discussões atuais sobre a área no Brasil, nos propomos a analisar as possibilidades de formação para os Educadores Sociais. As proposições deste capítulo são também baseadas na tese de doutorado Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a partir de Experiências no Brasil e no Uruguai (NATALI, 2016), que objetivou idear a respeito de subsídios para a formação de Educadores Sociais Brasileiros.

ASPECTOS CARACTERÍSTICOS E FORMATIVOS: OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL

A Educação Social no Brasil está imbricada com a trajetória da educação e da luta pelos direitos das crianças e adolescentes, especialmente no que tange a temática das crianças e adolescentes que viviam nas ruas nos anos 1980 e 1990. Este traço permanece predominante na atualidade e na maioria das ações da área. Atores imprescindíveis neste processo e foco de reflexão nesta oportunidade são os profissionais que atuam neste âmbito: os Educadores Sociais.

Diante das generosas dimensões do nosso país que proporcionam uma grande riqueza cultural e educacional e, portanto, também diversas experiências de Educação Social, estabeleceremos aqui reflexões sobre as características desta ação educativa vivenciada por alguns Educadores Sociais Brasileiros, sem a pretensão de enunciar que esta é a totalidade de realidades abarcadas na área. Se partíssemos deste entendimento de totalidade, com certeza, teríamos um quadro de características destes profissionais demasiado limitante.

Podemos pontuar que tais profissionais atuam tanto no âmbito governamental, quanto no não governamental e desenvolvem suas ações em lócus variados como nas ruas, praças, hospitais, centros esportivos e culturais, presídios, abrigos para crianças e adolescentes, centros de socioeducação, escolas, centros de educação infantil, sedes de movimentos sociais, centros culturais, serviços de convivência e fortalecimento de vínculos, universidades, museus, brinquedotecas, entre outros lugares.

Nestes inúmeros locais de atuação os Educadores Sociais desenvolvem em seu cotidiano conteúdos e expressões relacionadas à leitura, expressões artísticas e da cultura corporal de movimento, bem como direitos e participação social de crianças e adolescentes. É possível identificar conteúdos mais comumente desenvolvidos, entretanto, “[...] partimos da compreensão de que a ação educativa do Educador Social não está relacionada apenas ao conteúdo que é desenvolvido no seu trabalho, e sim ligada ao método dialógico constituído na relação e ao objetivo traçado sobre e para a ação educativa” (NATALI, 2016, p. 83), assim, é impossível definir os conteúdos desenvolvidos, nos remetendo a multiplicidade de culturas, grupos e metas com que se trabalha na Educação Social.

No que tange as condições de trabalho muitos educadores tem mais de um emprego na área e podemos relacionar este fato à remuneração na área da educação que em geral, no Brasil é baixa. O trabalho dos Educadores Sociais pode ser realizado com um coletivo profissional, como por exemplo, equipes com educadores, assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, pedagogos, entre outras profissões ou também um trabalho individual, quando o educador atua sozinho, sem equipe. A estes múltiplos elementos que constituem a ação educativa destes trabalhadores, soma-se o fato de muitos educadores sociais se identificarem como tal, já no desenvolvimento de seu exercício profissional. A identidade nesta área da educação é forjada no cotidiano, nos desafios de atuar em uma área da educação que parte de princípios como respeito e diálogo e que atua em grande parte com a imprevisibilidade dos rumos e meandros da ação educativa.

Os Educadores Sociais, como já explicitamos não tem apenas um viés formativo, ou seja, eles são advindos de um amplo quadro de possibilidades formativas, podemos exemplificar com profissionais que tem sua formação moldada na participação em movimentos sociais, em formações profissionais ofertadas em seus locais de trabalho, ou educadores que se juntam em coletivos para desenvolver seus estudos ou ainda educadores que não passaram por nenhum processo formativo mais formalizado. Esta multiplicidade de características que apontamos referente a alguns Educadores Sociais Brasileiros reverberam na tarefa que deve ser desenvolvida por este profissional.

Segundo Natali (2016, p. 174), a partir das proposições de Morales (2012); Muller (2012); Núñez (2002), o Educador Social tem o papel de “[...] articular procedimentos educacionais de transmissão e aquisição de conteúdos culturais e

sociais em direção à potencialização da participação social nas realidades onde os sujeitos envolvidos estão inseridos e têm direitos a serem conquistados”.

Esta tarefa precisa estar articulada a determinados saberes, posturas, objetivos que em fusão constituem o papel deste profissional da educação. Entretanto, se nos colocamos a pensar e refletir sobre a atribuição do Educador Social no Brasil e as características de seu trabalho, comprometemo-nos também com a reflexão sobre os processos formativos que poderiam contribuir com a assunção, reconhecimento social e perpetuação da Educação Social no país.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS PARA IDEACÃO

Partimos do entendimento de que os Educadores Sociais Brasileiros e a área seriam fortalecidos a partir de uma reflexão e proposição sobre formação profissional. O Brasil, apesar de ter uma longa tradição nas ações da Educação Social, ainda não tem uma estrutura formativa disponível como em diversos países do mundo como o Uruguai, a Argentina, Espanha, Portugal, entre outros.

Nosso posicionamento é de que a Educação Social precisa dedicar-se a dialogar com seus atores e a pensar sobre a formação de seus profissionais. Corroboramos com Gadotti (2012, p. 13), quando afirma que a área pode ser vista na:

[...] fragilidade de sua formação, já que a universidade e as teorias da educação não dão conta dessa tarefa. Só recentemente é que começam a aparecer os primeiros estudos sobre a pedagogia dos direitos. Só agora a Educação Social começa a ser relevante entre nós, graças ao esforço, dedicação e luta de muitos educadores sociais. Daí a necessidade de aprofundar as reflexões, estudos, pesquisas, tão necessários para nos conhecer melhor, quanto para elaborar nossas teorias e práticas.

Os Educadores Sociais Brasileiros, em geral, quando realizam a formação no ensino superior – pois existem muitos educadores que não necessariamente passam por esta experiência – são provenientes de diversos cursos como Pedagogia, História, Artes Visuais e Cênicas, Educação Física, Psicologia, Ciências Sociais entre outros, mas que em sua essência não realizam a discussão específica e aprofundada sobre a área, não se constitui como objetivo central de nenhum curso superior de formação no Brasil, a formação de educadores sociais. Assim, entendemos como imperativo neste momento no país, além das análises e acompanhamento ativo dos trâmites referendados pelas instâncias formais como os processos na Câmara dos Deputados e no Senado, a dedicação a pensar sobre as bases constituintes para uma formação de educadores sociais no país.

Ocupamo-nos em Natali (2016), a escutar alguns educadores sociais de diferentes contextos latino americanos e a partir de suas proposições e trajetórias buscamos levantar alguns fundamentos relacionados a formação profissional na

área, alicerces que podem subsidiar uma proposta formativa e que são passíveis de ser aprendidos pelos futuros profissionais da Educação Social.

O processo formativo destes profissionais deve primordialmente estar tomado pela possibilidade de ensinar as destrezas basilares pertinentes ao desenvolvimento da ação educativa da área. Estas destrezas estão relacionadas às tarefas que são próprias e características do exercício profissional do educador social, este é um profissional da educação, mas que tem especificidades que qualificam sua ação cotidiana. Podemos citar como exemplo saber realizar uma abordagem qualificada e mais centrada no método – o dialógico – do que no conteúdo em si. Coadunamos com a proposição de que na Educação Social predomina a característica da rigorosidade metodológica no desenvolvimento da ação educativa e não de conteúdos pré-determinados. Os educadores como já afirmamos aqui, desenvolvem uma gama múltipla de conteúdos culturais, mas o que caracteriza e é primordial para a qualidade excelente de seu trabalho é centralizado no método desenvolvido na ação educativa.

Estes traços fundantes da atuação profissional do educador estão imbricados com a possibilidade de leitura da realidade, ou seja, a capacidade de compreensão dos meandros da realidade a qual o educador está desenvolvendo seu trabalho, tanto no âmbito mais próximo, como no contexto local, na comunidade em que atua, quanto à capacidade de ler o mundo em suas relações mais amplas, como dos contextos políticos e econômicos. Na premissa de conhecer profundamente o lócus em que se atua,

impõe-se ao educador social um conhecimento profundo dos meandros, contradições e fundamentos dos fenômenos sociais, pois são deles as raízes e os desdobramentos das problemáticas e tensões que enfrentam em seu cotidiano e em suas ações profissionais (NATALI, 2016, p. 135).

Assim, a capacidade de leitura do mundo ocorre em meio à conjugação de diversos conhecimentos que vão se delineando a partir da convivência e da interação com as pessoas e grupos com quem se trabalha. A capacidade de inserção comunitária do educador, constitui-se também como um elemento que em nosso entendimento precisa ser contemplado no processo formativo de educadores sociais, haja vista que a capacidade de inserção, resvala na profundidade da relação e do conhecimento produzido e desenvolvido na ação educativa.

Essa habilidade de inserção precisa ser apreendida no processo formativo, pois dela depende o real trânsito que o educador precisa estabelecer para desenvolver sua ação educativa. Esta entrada na comunidade necessita ser mediada pelo conceito de respeito em uma constituição metodológica que deve “[...] atender um padrão de desenvolvimento em que uma ética do coletivo, que não ignore o desenvolvimento individual, se coadune com a construção de um vínculo significativamente produtivo” (OLIVEIRA, 2004, p. 105). O vínculo produtivo contribui para o alcance dos objetivos que se delineiam naquela situação educativa e contribuem na transformação da situação ou dos conceitos que se determinaram coletivamente no lócus educativo.

O Educador Social, como já explicitamos, tem como característica uma gama de possibilidades de locais de atuação profissional, seu exercício profissional não está ligado a apenas um local, como por exemplo, a escola. Diante desta multiplicidade, o valor da diversidade de experiências, as quais, estes educadores em formação têm a necessidade de vivenciar, estão relacionados com a possibilidade de conhecer novas experiências, problemáticas, metodologias de trabalho.

Neste contexto de valorização da diversidade de experiências sociais, encontramos uma possibilidade de visibilizar experiências desperdiçadas (SANTOS, 2002), que podem estar silenciadas nas universidades, nas políticas educacionais, nas produções da área. Esta imersão em contextos educativos diversos pode contribuir com recursos concretos para as pessoas em formação constituírem suas ideias e refletirem sobre as práticas pedagógicas da área.

Nesta ideiação sobre a formação de Educadores Sociais, encontramos o elemento da amorosidade implicada no processo educativo, o profissional é inundado por este elemento constituinte do ato educativo (FREIRE, 1967). Diante dos diálogos travados com os Educadores Sociais fica explícito que a amorosidade está conexas com a noção de vínculo, a qual, depende e valoriza o desenvolvimento da ação educativa da Educação Social.

O convite educativo a busca pela potencialização das pessoas que estão envolvidas na Educação Social precisa ser suleado pela alegria e pela esperança de que as pessoas podem ser mais. Assim, a prática de um educador que busca ser progressista necessita de conhecimento técnico, científico e de comprometimento amoroso com o mundo em possibilidade de transformação.

Este princípio de que é possível a interferência no mundo em direção a potencialização da vida dos seres humanos e que este princípio é composto também pela ação educativa implicada com o combate as desigualdades do mundo, é suleada pela cultura política. O Educador Social precisa também ter como conteúdo fundante a cultura política, partindo do entendimento de que a educação é em si um ato político (FREIRE, 2005).

Este profissional da educação tem como ferramenta de trabalho os direitos humanos e a luta pela consolidação destes, assim ele deve transitar pelos meandros que compõe a cultura política como seus conceitos, informações e poderes.

Em nosso entendimento, a formação dos Educadores Sociais Brasileiros pensadas a partir de alguns subsídios discutidos nesta oportunidade, reverberam no sentido de refletir sobre uma prática educativa situada. O entrelaçamento entre a cultura política, a amorosidade e o vínculo, a diversidade de experiências sociais pode contribuir para efetivação de um pensar sobre a complexa área da Educação Social, sobre seus processos formativos em um cenário que no Brasil está em efusão, de profícua produção e de trâmites formais sendo constituídos. Assim, destacamos a necessidade de incorporar a esta reflexão diferentes coletivos de educadores sociais, suas opiniões e expressões sobre o processo formativo excelente para esses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São urgentes as reflexões e ações acerca da Educação Social, na medida em que são evidentes os avanços que podem ser oportunizados aos profissionais existentes, bem como, o sem número de ações educativas na área, que estão equidistantes da atenção dada às pesquisas, estudos e processos legislativos que também a compõe.

O cenário está traçado nos fatos, na concreticidade de processos legislativos e formativos, cabendo aos legisladores, pesquisadores e profissionais interferirem para visibilizarem as aspirações quer melhor tutelem a área e respectivos profissionais que militam, a partir das ponderações que permeiam o campo legislativo e a ideação de princípios formativos, na construção da Educação Social Brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Classificação Brasileira de Ocupações: CBO-2010*. 3ª. edição. Volumes 1, 2 e 3. Brasília: Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego, 2010.
- FERREIRA, A. BUARQUE DE HOLANDA. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8ª. edição. Curitiba: Positivo, 2010, p. 614.
- FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de estudos sobre trabalho e educação, 2000.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- *Pedagogia do Oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, 2012, Brasília. *Anais eletrônicos...* Brasília: Universidade Católica de Brasília. Brasília, v. 18, n. 1, dez, 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>>. Acesso em: 04 nov. 2016.
- MORALES, M. ¿Qué hacéis vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4, 2012, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: Associação Brasileira de educadores sociais, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MS-Cooooo00092012000200004&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 28 set. 2015.
- MÜLLER, V. R. *A participação social e a formação política: Territórios a desbravar*. Bruxelas: Dynamo Internacional-Street Work Training Institute, 2012.
- NATALI, P. M. *Formação profissional na educação social: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino americanos*. 243f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, 2016.
- NÚÑEZ, V. Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales em España. In: NÚÑEZ, Violeta (coord.). *La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogia Social*. Barcelona: Editora Gedisa, 2002.
- OLIVEIRA, W. F. *Educação Social de Rua: as bases políticas para uma Educação Popular*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SANTOS, B. DE SOUSA. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, 63, p. 237-280, out., 2002. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 03 out. 2015.

III

EDUCACIÓN Y TRABAJO

EDUCAÇÃO E TRABALHO

A DEFESA DOS DIREITOS INFANTOJUVENIS E O ESFORÇO PARA SUPERAÇÃO DA EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

AILTON JOSÉ MORELLI¹

GLÓRIA CHRISTINA DE SOUZA CARDOZO²

LUCIANE MARGARIDA LIMA PEREIRA³

INTRODUÇÃO

A relação de crianças no Brasil com o trabalho é bastante problemática. Trataremos da questão abordando, principalmente, dois pontos: a própria relação educação x trabalho com a criança e com as mudanças na concepção de infância no Brasil cristalizado no Estatuto da criança e do adolescente.

A cultura brasileira é marcada pelo princípio do trabalho desde a criança mais nova, esta inclusão remonta na ocupação portuguesa trazendo crianças brancas pobres que vinham para servir nas embarcações e as sobreviventes entravam no mundo do trabalho de ocupação das novas terras. Percorrendo os primeiros títulos da obra História das crianças no Brasil, organizado por Mary Del Priore (1999), nos deparamos com a construção da relação brasileira do adulto criança branca. Relação de propriedade da criança, controle, violência e os indícios da cultura brasileira com o problema da exploração de mão de obra infantil.

A ideia de propriedade é uma característica da sociedade patrimonial, assim, a exploração da criança está circunscrita nas ações cotidianas, o sentimento de infância, conforme elaborado por Ariès (1981) estava longe de algo além do pequeno adulto sem direitos.

Conforme Del Priore em trabalho específico sobre a criança e o mundo do trabalho, a cultura de naturalizar o trabalho infantil como processo de formação

1 Licenciado em História, mestre em História e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991 e 1996) e doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo (2010). Professor da Universidade Estadual de Maringá-UEM.

2 Pedagoga e especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual de Londrina (2004 e 2010) e mestre em Educação pela UEM (2015). Professora da Faculdade Pitágoras de Londrina e Pedagoga da Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Paraná. Atua no sistema socioeducativo na execução da medida socioeducativa de internação.

3 Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (1998), especialista em Violência Doméstica pela Universidade de São Paulo (2003) e em Políticas Públicas pela UEM (2007). Professora na Faculdade Uningá e assistente social na Prefeitura Municipal de Maringá-PR.

da “pessoa” juntamente à relação violenta em seu trato, bem como o desprezo pela educação para as crianças pobres, se sustenta desde a chegada das caravelas até nossos dias. Mesmo com as mudanças ocorridas nesses séculos, com a criação das políticas educacionais, a diferenciação entre grupo de crianças que possuíam “direito” ao ensino e os que eram encaminhados ao trabalho manteve-se forte até o final do século passado. O século xx representou o início de um debate mais amplo sobre o problema da criança no mundo do trabalho e também sobre a importância da educação em sua inserção neste universo laboral.

Na ampla exploração no campo, ainda sobre influência do trabalho escravo recém abolido e a chegada preponderante de imigrantes europeus nessa transição, crianças negras, imigrantes, “mestiças”, indígenas e pobres em geral eram absorvidas de diferentes formas. Com o processo de implantação da produção a participação de crianças e adolescentes era contínua. Importante nesse caso marcar as primeiras décadas do século passado quando a situação da criança passa a figurar nas reivindicações trabalhistas. A pesquisadora dessa problemática Esmeralda Moura (1999) analisa profundamente esse processo e como era representativa a presença infantil e juvenil nas fábricas e em condições totalmente insalubres. Mesmo com o Código de Menores de 1927 (MORELLI, 1999) a prática da inserção da criança em todo tipo de trabalho continuou recebendo apoio majoritário dos profissionais envolvidos com as crianças pobres. O trabalho visto como o principal caminho de formação do caráter da “boa pessoa” figura em documentos oficiais do judiciário, das igrejas, do serviço social e dos educadores, dentre outros, pelo menos até a década de 1960 quando a pobreza, especialmente a partir de 1964, recebe atenção mais violenta e a criança e o adolescente pobres são tratados como “caso de polícia”. A criança ou adolescente na rua sem trabalho ou fora da escola seria motivo de internação, de sumiço ou envio para alguma prisão.

O trabalho como princípio formador em detrimento da formação escolar apenas com a constituição de 1988 foi oficialmente questionado e a ideia de que a criança deve frequentar escola e desenvolver atividades culturais, esportivas e de lazer finalmente passou a ser a regra oficial. Todavia, tal regra oficial ainda está longe de superar a cultura da exploração de mão de obra, característica do sistema capitalista no país. Passaremos a uma análise desse processo capitalista e como ele influencia esse distanciamento da criança pobre do mundo da educação formal e o quanto a criança inserida no mundo do trabalho é vista sem formação, negando a formação como processo integral, amplo e fruto da experiência cotidiana.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

Analisar a relação entre educação e trabalho no capitalismo flexível, onde se percebe a tentativa de reatualização de relações deterministas entre educação, produtividade e modernização econômica, é tarefa complexa.

Considerando a educação no sentido freireano enquanto experiência especificamente humana que contempla uma maneira de interferir no mundo (FREIRE, 1996) e reconhecendo-a como ato direto e intencional de produção e reprodução da humanidade – esse construto forjado histórica e socialmente em cada novo sujeito, tal como define Saviani (1991) –, nos lançamos a, a partir das contribuições teóricas e metodológicas da educação social, refletir sobre as relações entre educação e trabalho. Assim buscamos responder: quais as conexões entre educação e trabalho? Que contribuições a educação social apresenta para pensar e desvelar esta relação? Sendo o trabalho um fundamento para a elaboração de propostas educativo-sociais, quais elementos da produção social devem compor o trabalho educativo e que elementos educativos se apresentam no mundo do trabalho?

Tendo por base esta carta de navegação, nos lançamos a pensar a relação educação social e trabalho no Brasil lançando foco sobre a situação da criança neste contexto, contemplando nesta medida os impactos trazidos a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente em consonância com a doutrina da proteção integral.

A metáfora da navegação, enquanto ciência/arte/prática/tecnologia que favorece planejar e concretizar o deslocamento entre destinos empregada na produção de Núñez (1999) sobre a educação social, nos foi incorporada como justa representação da trajetória investigativa no campo da educação que extrapola ou supera o ambiente e as relações escolares. Dado reconhecer como atividade principal da navegação buscar precisar e determinar a localização conjuntural do navegador ou navegadora no intuito de definir rotas que permitam o alcance da posição desejada, revelando distâncias, rotas e percursos a ser ainda percorridos. Tal representação nos remete ao percurso realizado na tentativa de ampliar nossa compreensão acerca do fenômeno educativo (CARDOZO, 2015).

A navegação por mares e marés da educação nos aproximou da conceituação de educação social definida por Núñez que nos direciona na reflexão proposta para tratar das conexões entre educação e trabalho. Para a educadora, a educação social consiste na

[...] *práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico* (NÚÑEZ, 1999, p. 26).

Concebendo a educação enquanto ação voluntária (consciente, direta, sistematizada, intencional) que se propõe produzir a humanidade que fora forjada histórica e socialmente em cada novo sujeito, e o trabalho educativo como duplo e concomitante movimento de identificar elementos culturais indispensáveis à humanização das pessoas e das maneiras mais adequadas a esse intento,

reconhecemos a reciprocidade entre educação e trabalho, conforme Saviani (1991). O ato educativo também é processo de trabalho. Estando imbricada à produção de conhecimentos a respeito da natureza e da cultura, a educação é uma demanda do e para o trabalho. Fundamentados nesta compreensão, retomamos brevemente os entendimentos de trabalho vinculados a esta perspectiva e ao modo de produção capitalista.

Cardozo (2014) em ensaio a respeito da relação educação e trabalho no capitalismo flexível resgata as contribuições de Enguita (1993) que busca analisar as relações sociais na educação a partir das relações sociais no processo de trabalho e intercâmbio, por reconhecer de forma acentuada a existência do que conceitua como isomorfismo entre umas e outras. Historicamente o capitalismo vem impondo seu modelo de relações sociais baseadas na dominação e na exploração por meio de mecanismos que vão desde a repressão pura e simples à inculcação ideológica, porém o processo que interessa neste contexto é a “[...] aprendizagem e a interiorização prévias dessas relações sociais, processo em que desempenham um papel primordial a escola e os exércitos de recrutamento” e que em nossa percepção envolve a educação como um todo, não se restringindo à escola (ENGUITA, 1993, p. 215).

Em seu livro “A Corrosão do Caráter” Sennett (2012) indica questões para ponderar as transformações no mundo do trabalho destacando que, a mutação na esfera produtiva, na conjuntura flexível do capitalismo, circunscreve o desenvolvimento humano. Isto porque a formação ética, valorativa, prática que possibilitaria a aproximação a um projeto de humanidade, outrora compreendida como desejável, fica inviabilizada em sua completude. A análise que Sennett (2012) realiza das alterações ocorridas e em curso na esfera produtiva do sistema capitalista nos fornece elementos para lançar foco nestas transformações e em seu impacto no processo de formação humana, o que reconhecemos como finalidade do trabalho educativo⁴.

Em seu trabalho, Sennett (2012) reforça a precedência da produção material na formação da consciência, ou na formação humana. A conjuntura atual, que reúne na esfera da produção características como a ausência de referências e indicadores mais consistentes e duradouros para o ingresso e a estabilidade dos sujeitos na esfera produtiva, apresenta novos elementos para pensar o ato educativo, visto reconhecermos a influência do processo de trabalho nas práticas culturais que fornecerão subsídios para constituição de humanidade. Tal complexidade pode ser compreendida a partir da reflexão proposta pelo autor:

4 A partir de Saviani (1991) compreende-se o trabalho educativo como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Portanto, o objeto da educação diz respeito a, de um lado, identificar elementos culturais imprescindíveis à humanização dos novos indivíduos e, de outro lado (simultaneamente) descobrir formas mais adequadas para fazê-lo (CARDOZO, 2014, p. 18).

O comportamento que traz o sucesso ou mesmo apenas a sobrevivência no trabalho, portanto, pouco dá a Rico para oferecer como modelo paterno. Na verdade, para esse casal moderno, o problema é exatamente o contrário: como podem eles evitar que as relações familiares sucumbam ao comportamento a curto prazo, ao espírito de reunião, e acima de tudo à fraqueza da lealdade e do compromisso mútuo que assinalam o moderno local de trabalho? Em lugar dos valores de camaleão da nova economia, a família – como Rico a vê – deve enfatizar, ao contrário, a obrigação formal, a confiança, o compromisso mútuo e o senso de objetivo. Todas essas são virtudes de longo prazo (SENNETT, 2012, p. 26-27).

Estas práticas culturais que compõem a vivência familiar do personagem narrado por Sennett (2012) e que implicam um processo educativo, conceituado como informal por Gohn (2010)⁵, dialoga com as considerações de Bauman (2007) no que conceitua enquanto modernidade-líquida, fase líquida da modernidade. Conjuntura na qual as “estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável”, constituídas como organizações sociais, perderam a capacidade de conservar sua forma por períodos temporais mais longos, visto que “se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam” (BAUMAN, 2007, p. 7).

Definir conclusões sobre este fenômeno atual que implica mudanças no trabalho educativo, demanda aprofundar tais reflexões. Todavia, reconhecemos nesse processo as contribuições da educação social uma vez que ela se propõe a, conforme conceitua Núñez (1999), atender a inclusão cultural, social e econômica ao capacitar os sujeitos para a intervenção no mundo a partir do enfrentamento e da resolução aos desafios do momento histórico. A educação social distancia-se nessa medida do projeto educativo que denota maior compatibilidade com o caráter etéreo da modernidade líquida sinalizada por Bauman, consubstanciado na proposta educativa do Relatório Jacques Delors, ao preconizar em substituição a uma sólida formação, “o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, relacionais, produtivas e cognitivas, preconizando o ‘aprender a aprender’” que a partir da valorização à “adaptabilidade, caminha em oposição ao processo de emancipação humana” (CARDOZO, 2014, p. 20).

A formação do indivíduo nesse processo exigiria políticas de proteção e reconhecimento do indivíduo em todas as idades, diferente do processo brasileiro. Porém, percebemos no movimento trabalhista brasileiro e nas ações de defesa das crianças e dos adolescentes manifestações claras nesse sentido desde a década de 1920. No campo educacional também tanto pelos defensores do controle e da

5 A educação informal pode ser caracterizada como a que é aprendida pelos sujeitos a partir de seu processo de socialização nas relações intra e extrafamiliares por meio da qual são incorporados valores, culturas e práticas próprios, compondo pertencimento e gerando sentimentos herdados (GOHN, 2010).

formação para o trabalho para os filhos dos trabalhadores como a criação de instituições de internação focadas no trabalho braçal.

A defesa da exploração do trabalho juvenil também é conflituosa e muitas vezes justificada como um ato de favor, quase uma caridade, já que é uma oportunidade para aprender. A ideia de contratação de crianças e adolescentes não se aplica como padrão, como podemos ver no caso dos jornalheiros, engraxates e na exploração similar à escravização em olarias, na exploração do sisal, carvoarias e outros.

O combate a esse tipo de exploração esbarra no discurso de “formar vagabundos” (MORELLI, 1996), o confronto desses discursos e a pressão internacional da Organização Internacional do Trabalho constrói, obriga, no Brasil uma legislação para o trabalho que aos poucos insere o adolescente e, nas últimas décadas, amplia as ações de combate a exploração do trabalho infantil, inclusive a exploração doméstica.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E INTERVENÇÕES NO TRABALHO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 institui no Brasil condições mínimas para iniciar um processo de formação de um Estado de Direitos. Afirma-se que todos os brasileiros são cidadãos e detentores dos direitos previstos nos artigos 5º e 6º (individuais e sociais), a universalização do acesso aos direitos. E ainda prevê a necessidade da criação de garantias de acesso a esses direitos considerando o grau de vulnerabilidade de grupos específicos como crianças, idosos, pessoas com deficiência. No caso da criança e do adolescente estabelece que são pessoas detentoras de prioridade absoluta.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1991).

Dessa maneira, o país possui um fundamento legal de proteção integral e nessas últimas décadas a regulamentação dessa proteção tem se dado lentamente. Com a Lei Federal 8.069 de 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente e na sequência outras que estabelecem sobre a educação, o trabalho e outras políticas que propõem a garantia dos direitos previstos.

A educação passa a ser a principal preocupação, desde que garantidos os direitos a saúde e a vida. O trabalho é entendido como direito inicialmente na condição de aprendiz a partir dos 14 anos, depois com restrições protetivas entre os 16 e os 18 anos. Antes dos 14 é vedado o trabalho de qualquer natureza, salvo casos específicos no campo artístico e esportivo. Oficialmente o país entra na fase

de combate ao “trabalho infantil” e na regulamentação do trabalho juvenil. Nesse processo a assistência social é uma das políticas definidas como responsável pelo processo regulatório, principalmente pela grave situação de múltiplas vulnerabilidades de milhões de crianças e adolescentes.

Denota-se que no Brasil a Constituição Federal de 1988 instituiu a assistência social como política pública, que fora regulamentada posteriormente, pela Lei nº 8.742/93 – Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, que a define como:

Política de Seguridade Social não contributiva que provê os mínimos sociais realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento as necessidades básicas (BRASIL, 1993).

Nestes termos, a assistência social foi reconhecida como direito do cidadão e dever do Estado, possibilitando uma alteração em relação às práticas assistencialistas e clientelistas, para uma política de proteção social e de concepção de direitos. A política de assistência tem se consolidado mais recentemente e, neste processo, é expressiva a importância dos conselhos de direitos, especialmente o de assistência social que conta com composição paritária entre representantes governamentais e da sociedade civil organizada. Tais conselhos, criados em âmbito nacional, estadual e municipal, são órgãos deliberativos responsáveis por acompanhar e monitorar o processo de implantação e execução desta Política.

Demarcando um processo de construção e de novas perspectivas, pontuamos a aprovação da Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004). O modelo de gestão descentralizado e participativo foi regulamentado por um Sistema Único, o SUAS – Sistema Único de Assistência Social em que orienta a organização em todo o território nacional, dos serviços e ações por níveis de proteção social básica e especial, devendo estes se pautar nos pressupostos da referida Política, que tem como um dos seus objetivos assegurar que as ações tenham centralidade na família em especial na proteção à maternidade, infância e adolescência.

Decorrente deste processo em curso, a Lei Orgânica da Assistência Social sancionada em 1993 foi alterada em 2011, pela Lei nº 12.435 que dispõe sobre a organização da Política de Assistência Social. Referenciando o exposto na Política Nacional de Assistência Social (2004) entre outras prerrogativas, compreende-se a proteção social enquanto um conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios ofertados aos indivíduos e famílias que visam a garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos.

Assim, a proteção social básica é ofertada nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS que constituem uma unidade pública onde são oferecidos Serviços aos indivíduos e famílias que vivenciam situações de vulnerabilidade social decorrentes da pobreza, do não acesso ao mercado de trabalho, da ausência e/ou insuficiência de renda, entre outras. Os serviços desenvolvidos neste Centro ou a ele referenciados, tem por objetivo prevenir situações de risco por meio do fortalecimento de potencialidades e aquisições nos vínculos familiares e

comunitários, mediante um processo de trabalho que envolve: a acolhida, a escuta qualificada, a articulação com demais serviços da rede (envolvendo as demais políticas setoriais) e do sistema de garantia de direitos, os encaminhamentos diversos, ações particularizadas e também coletivas e comunitárias, possibilitando espaços de convivência e socialização das pessoas atendidas.

Já a proteção social especial se diferencia por média e/ou alta complexidade. A atenção de média complexidade é ofertada nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social – CREAS, que são unidades públicas que atendem pessoas e famílias com direitos violados, decorrentes de situações que envolvem violências, abandono, situações de rua e trabalho infantil, dentre outras. Tem como objetivo a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direitos, e o fortalecimento de aquisições e habilidades protetivas, nas situações em que os vínculos familiares podem estar fragilizados, mas não foram rompidos. Já os serviços de alta complexidade são ofertados às pessoas que vivenciam situações de violação de direitos acentuadas, necessitando de proteção social integral como moradia, alimentação, vestuário, em sua maioria, decorrente de vínculos familiares rompidos e da não garantia de direitos. Estes serviços compreendem as unidades de abrigos nomeados atualmente como instituições de acolhimento institucional, compreendendo também serviços de acolhimento familiar e Casa de Passagem, dentre outros.

Importante ressaltar que cada unidade de atendimento acima mencionada, ao desenvolver suas ações, desenvolve a articulação e integração com as demais políticas públicas setoriais. Desta forma, compreende-se que o desenvolvimento da condição da proteção familiar está associada a fatores sociais, econômicos, culturais e psicológicos. Isto porque para que a unidade familiar consiga proteger e cuidar, precisa ser cuidada e protegida, o que “[...] significa que a família, tal qual a comunidade, precisa de apoios direcionados ao maior e melhor usufruto de bens e serviços indispensáveis à alteração da qualidade de vida e exclusão a que estão submetidas” (CARVALHO, 1998, p. 102).

Conforme mencionado anteriormente, a operacionalização da proteção social compreende a oferta de diversos serviços, programas e ações. Pautando-se em nossa discussão acerca do trabalho infantil ainda presente na sociedade brasileira, apresentamos a seguir o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e os Programas de Aprendizagem destinados à adolescentes e jovem-adultos enquanto propostas governamentais na intervenção frente a perversa realidade do trabalho infantil em que se encontram importante parcela das crianças e adolescentes brasileiros.

O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

Implantado em 1996 pelo governo federal em parceria com os estados e municípios brasileiros, este programa pretendia erradicar as diversas formas de exploração do trabalho infantil nos territórios de sua maior incidência, sendo

ampliado posteriormente para as demais regiões do país. Inicialmente, a portaria nº. 2.917/00 de do Ministério da Previdência e Assistência Social estabeleceu as diretrizes e normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, destinado às famílias com crianças e/ou adolescentes com idade inferior a dezesseis anos que vivenciam situações de trabalho infantil.

Como um dos programas operacionalizados pela Política de Assistência Social, o PETI acompanha e se insere nos processos de construção, reordenamentos e novas perspectivas que envolve esta política, apresentando avanços e sinalizando novos desafios. Com o objetivo de cessar a violação de direitos e oferecer proteção a estas crianças e adolescentes, o programa propõe o retorno e/ou a permanência escolar e a participação em atividades socioeducativas, mediante a oferta de espaços de convivência e socialização, bem como orientação e acompanhamento familiar⁶. É oportuno considerar a sanção da Lei nº 12.345 em 2011 que formalizou a instituição do PETI como integrante da Política Nacional de Assistência Social, de caráter intersetorial, compreendendo a transferência de renda, o trabalho social com as famílias e a oferta de serviços socioeducativos para as crianças e adolescentes que estejam vivenciando situação de trabalho infantil.

Atualmente, ao ser inserida no PETI, a família tem a possibilidade de acesso a programas de transferência de renda como o Programa Bolsa Família, caso atenda os critérios de elegibilidade. O processo de integração destes programas, amplia o apoio e as possibilidades de proteção às famílias em situação de vulnerabilidade social conjunturalmente acentuadas.

Segundo Gueiros (2002), as enormes desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira e a crescente exclusão no mercado de trabalho incidem diretamente na situação econômica das famílias e inviabilizam o provimento de condições mínimas necessárias à sua sobrevivência. Assim, ao se pensar na família e em suas relações, deve-se considerar as mudanças societárias da atualidade, pois “[...] as mudanças que ocorrem no mundo afetam a dinâmica familiar como um todo e, de forma particular, cada família conforme sua composição, história e pertencimento social” (SZYMANKI, 2002, p. 17).

É oportuno ressaltar a aprovação da Resolução nº. 08/2013 pelo Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS ao definir que as ações estratégicas do PETI no âmbito do Sistema Único de Assistência Social deverão estar estruturadas a partir de cinco eixos:

- Informação e mobilização nos territórios – que propicia sensibilização e mobilização de diversos atores e agentes públicos, movimentos sociais e sindicatos, entre outros, em ação conjunta na realização de campanhas informativas e preventivas acerca do trabalho infantil;

6 No que se refere ao acompanhamento familiar, reafirma-se que este deve ser ofertado pelas equipes da Política de Assistência Social por meio dos Serviços desenvolvidos nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e/ou nos Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), mediante um processo integrado as demais políticas.

- Identificação de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil – propondo aos profissionais atuantes nos diferentes serviços da política de Assistência Social a busca ativa das pessoas acompanhadas e o registro obrigatório deste procedimento no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal.
- Proteção social para crianças e adolescentes em situação de trabalho e suas famílias – que envolve a transferência de renda e a inserção nos serviços das políticas setoriais de Saúde, Educação, Cultura, Esporte e Lazer, bem como de inclusão produtiva.
- Defesa e responsabilização – que contempla a articulação entre os agentes de fiscalização como Ministério Público do Trabalho – MPT e Agências Regionais com o Poder Judiciário e os Conselhos Tutelares⁷ na aplicação de medidas protetivas às crianças e adolescentes.
- Monitoramento – desenvolvido por meio do registro de crianças e adolescentes inseridos em sistema pertinente ao PETI, acompanhando o atendimento realizado e as metas pactuadas.
- De acordo com as estratégias PETI previstas na resolução supracitada, os Estados e Municípios que tiverem em seus territórios alta incidência do trabalho infantil terão cofinanciamento progressivo no desenvolvimento de suas ações.

PROGRAMA ADOLESCENTE/JOVEM APRENDIZ

Cabe recuperar o entendimento do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro quanto ao trabalho de crianças e adolescentes. Em seu artigo 4º, o ECA reafirma o preceito constitucional que estipula a corresponsabilidade entre família, Estado e sociedade em assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos fundamentais para crianças e adolescentes, dentre os quais o direito à profissionalização. O ECA brasileiro proíbe a realização de qualquer trabalho por crianças e adolescentes com idade inferior a quatorze anos, salvo na condição de aprendiz.

A Lei de Aprendizagem⁸ (10.097) sancionada em 2000 alterou dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e regulamentou o processo de contratação trabalhista de adolescentes na condição de aprendiz. Para a inserção nesta modalidade é necessário que o adolescente tenha entre quatorze e dezesseis anos de idade, esteja frequentando a escola e cursando ensino fundamental ou médio e esteja vinculado a uma instituição formadora ou de qualificação, com Programa de Aprendizagem.

7 Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 131, “o conselho tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990).

8 A Lei de Aprendizagem foi ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/05 considerando como aprendiz o adolescente ou jovem entre quatorze e vinte e quatro anos.

No cumprimento desta determinação legal, mediante a fiscalização pelo Ministério Público do Trabalho, o Programa de Aprendizagem deve ser ofertado por empresas de médio e grande porte, obrigadas a possuir em seus quadros de pessoal entre 5% e 15% de aprendizes.

Na operacionalização do Programa de Aprendiz Legal celebra-se formalmente um contrato de trabalho especial entre empresa e adolescente/jovem, assegurando-se o pleno gozo dos direitos trabalhistas e previdenciários. Assim, adolescentes e jovens aprendizes possuem os mesmos direitos que qualquer outro trabalhador conforme a CLT⁹ nacional.

A inserção de adolescentes e jovens no mundo do trabalho no âmbito deste programa é dotada de um caráter especial, porque deve considerar a fase peculiar de desenvolvimento destes meninos e meninas, oportunizando seu despertar para o mundo do trabalho e suas complexas relações, favorecendo a maior compreensão sobre esta dinâmica¹⁰. Nos termos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 68 § 1º, concebe-se o trabalho educativo como “a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo” (BRASIL, 1990).

Assim, o Programa de Aprendizagem Legal compreende um processo de formação profissional por um período mínimo de um ano que poderá ser prorrogado por mais um ano, possibilitando o vínculo do adolescente ou jovem por um período de até 2 anos. A proposta nesta modalidade envolve um processo indissociável entre teoria e prática, conciliando carga horária entre aprendizagem profissional nas instituições formadoras, a educação básica nas escolas e o processo de aprendizagem do trabalho nas empresas empregadoras.

Mais que habilitar adolescentes e jovens para o exercício de um ofício, percebe-se a qualificação profissional por meio dos Programas de Aprendizagem Legal como mais uma intervenção no intuito de favorecer o desenvolvimento integral de meninos e meninas que podem, neste espaço, descobrir novas possibilidades de ser e estar no mundo e para construir e viabilizar seus projetos individuais e coletivos.

Por esta compreensão, reconhecemos nas ações dos programas de erradicação do trabalho infantil – PETI e de Aprendizagem Legal – programa adolescente/jovem aprendiz, possibilidades de intervenção educativa, mais precisamente ações de educação social que são construídas junto a esta população e em respeito à sua condição peculiar de desenvolvimento, tal como preconiza a legislação brasileira de garantia dos direitos infantojuvenis.

9 Consolidação das Leis do Trabalho.

10 A formação de aprendizes no Brasil têm sido realizada por instituições do 3º setor/organizações não governamentais, escolas técnicas e ainda pelas instituições integrantes do “sistema S” que compõem os Serviços Nacionais de Aprendizagem – industrial (SENAI), do comércio (SENAC), do transporte (SENAT) e rural (SENAR).

ANÁLISES CONCLUSIVAS

A exploração do trabalho infantil nos revela a desigualdade, injustiça e situações de exclusão social que ainda persistem na realidade social brasileira e que se articula a fatores culturais, econômicos e da organização social do modo da produção vigente e que propagam intensivamente seu agravamento. Nesta conjuntura, a atuação na defesa dos direitos infantojuvenis desempenha especialmente uma importante tarefa educativa, qual seja a de desnaturalizar o entendimento ainda majoritário pelo qual o acesso à educação por parte dos meninos e meninas das camadas mais pauperizadas e pertentes às classes populares/trabalhadoras se dá pela inclusão precoce e precarizada no trabalho.

Consideramos que as propostas e intervenções realizadas no âmbito dos programas de erradicação do trabalho infantil e de aprendizagem legal brasileiros e que contam com ações articuladas desempenhadas pelas políticas intersetoriais em sua operacionalização, sinaliza avanços e possibilidades no que se refere ao cumprimento dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

Reforça-se desta forma o entendimento de que a articulação e o funcionamento do sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes deve ser prioridade absoluta, perpassando por todas as políticas públicas. Nesse sentido Müller (2007) observa “[...] que a cidadania só se efetiva em uma sociedade dialógica, não autoritária, que promova oportunidades de participação popular adulta e infantil em vários níveis de decisão” (p. 140).

Entretanto, há muito ainda a se construir neste processo na direção de uma nova realidade social, comprometida e inclusiva para nossas crianças e adolescentes, sobretudo no reconhecimento por parte da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, a defesa intransigente de seus direitos humanos.

Enfim, são muitos os desafios nesta trajetória em construção que deve ser permanente em todos os territórios, potencializando e ampliando as ações de proteção social desenvolvida nos diferentes espaços que assegurem ao conjunto de crianças e adolescentes a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária conforme almejado no Estatuto da Criança e do Adolescente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, PH. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 27 ed. São Paulo: Saraiva 1991.
- *Lei nº 10.097 da Aprendizagem*, de 19 de dezembro de 2000.
- *Lei nº 8.069 Estatuto da Criança e do Adolescente* de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. *Lei nº 8.742 Orgânica da Assistência Social*. de 07 de dezembro de 1993.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. *Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social-CRAS*. Brasília, 2009.
- *Política Nacional de Assistência Social*, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004 e publicada no Diário Oficial da União-DOU em outubro de 2004.
- CARDOZO, G. C. DE SOUZA. Virtudes da Educação e da Aprendizagem no Capitalismo Flexível: ensaio para uma análise marxista da educação. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 9, 2014, Marília. *Anais...* Marília: Unesp, 2014. p. 1-22. Disponível em <<http://www.ronaldofrutuozo.com.br/seminariotrabalho2014/img/GT7/VIRTUDES%20DA%20EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2016.
- *Privado, Político e Público: condicionantes e contradições nas práticas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- CARVALHO, M. DO CARMO ABRANT DE. A priorização da família na agenda da política social. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.) *Família Brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1998.
- (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- ENGUITA, M. FERNANDEZ. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOHN, M. DA GLÓRIA. *Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1).
- GUEIROS, D. AZEVEDO. Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. In: *Serviço Social & Sociedade*, nº 71, Ano XXIII. São Paulo, Cortez, Especial 2002.
- MORELLI, A. J. A inimizabilidade e a impunidade em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, ANPUH, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 125-156, 1999.
- *A criança, o menor e a lei*. Assis, UNESP, 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1996.
- MOURA, E. B. BOLSONARO DE. Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo. In DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.p. 112-128.
- MÜLLER, V. R. *Histórias de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Infância e Educação).
- NÚÑEZ, V. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, 1999. Saberes clave para educadores.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SENNETT, R. *A Corrosão do Caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo*. 1 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.
- SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. In: *Serviço Social & Sociedade*, nº 71 – Ano XXIII, São Paulo, Cortez, Especial 2002.

EDUCACIÓN SOCIAL Y MUNDO DEL TRABAJO: LA CULMINACIÓN DE ESTUDIOS COMO EXPRESIÓN DEL DERECHO DE LA EDUCACIÓN, LA EXPERIENCIA DE LOS TRABADORES UNIVERSITARIOS

LETICIA FOLGAR¹

PATRICIA RAMOS²

DALTON RODRÍGUEZ³

La Universidad de la República (Udelar) presenta una importante tradición en investigación y producción de conocimientos relativo a experiencias, ámbitos y temáticas que conciernen a la educación social, que se encuentra referida a las modalidades de educación caracterizadas, principalmente a mediados del siglo pasado, como ámbitos de distinción entre la educación formal, la no formal y la informal.

Si consideramos la especificidad de la indagación pedagógica universitaria relacionada con la educación social como incipiente, en los ámbitos institucionales donde se ha desarrollado dicha indagación, fue llevada adelante por profesionales universitarios que le han dado origen y propulsión.

Una institución pública que ha incursionado desde la década del ochenta en el campo de la educación social, ha sido el Centro de Formación y Estudios (Cenfores) del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), a través de su carrera de educadores sociales, que cumple un rol principal en la formación de profesionales del área y ha desarrollado una importante tarea de indagación y estudios. Sus egresados y estudiantes participan en un número importante de la formación de licenciados en Ciencias de la Educación, con un rol destacado en diferentes grupos y actividades de extensión e investigación en los departamentos del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar. A su vez, desde el año 2007, el Área de Ciencias de la Educación —hoy Instituto de Educación— de la FHCE, en el marco del dictado

1 Licenciada en Antropología y magíster en Ciencias Humanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar). Profesora del Instituto de Formación en Educación Social (IFES) del Consejo de Formación en Educación (CFE). Docente del Instituto de Capacitación y Formación de la Udelar.

2 Técnica en Gestión Universitaria por la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Udelar. Docente de Matemáticas del Programa de Exploración Pedagógica (Proces) del Consejo de Educación Secundaria.

3 Licenciado en Ciencias de la Educación de la FHCE, Udelar; magíster en Educación Social por la Universidad de Sevilla. Docente del Instituto de Educación de la FHCE, Udelar y del Instituto de Capacitación y Formación de la Udelar.

regular de la materia Educación y Sociedad II —correspondiente al Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto—, cuenta con la participación de estudiantes de la carrera de Educación Social de la Universidad de Valencia.

La Udelar asiste entonces a una demanda sostenida de los agentes del campo disciplinario y profesional de la Educación Social, en el sentido de iniciar o profundizar procesos de investigación, extensión y formación en torno a los escenarios, actores, temáticas y actuaciones en dicho campo. Así, este proyecto de investigación recorre parte de esta trayectoria y pretende aportar al desarrollo conceptual de la Pedagogía como disciplina que teoriza acerca de los problemas educativos concernientes a la educación social, con énfasis en las experiencias relacionadas con la educación de adultos y al mundo del trabajo.

El campo de actuación disciplinaria y profesional de la educación social en Uruguay reviste un pasado reciente con una fuerza propulsiva en permanente construcción y expansión en el ámbito de la educación en general y la reflexión pedagógica en particular. Tal como afirma Ortega Esteban, desde el análisis de desarrollo de los mencionados campos de actuación «no es posible una distinción de fondo, entre educación en general y educación social e incluso resulta compleja [su] distinción funcional y didáctica» (2002: 117), y que dicha posición refiere a la posibilidad de encontrarse

... inmerso, como mucho, en un discurso de transición, intermedio y que las nuevas realidades que van emergiendo, sociedad fragmentada y dual, sociedad de la exclusión, sociedad mundializada, sociedad red, sociedad del terror o del conflicto, etcétera, van a exigir con toda probidad replanteamientos conceptuales y prácticos más radicales y dolorosos en la educación en general y en especial en la educación social (2002: 119).

Este trabajo resulta una aproximación a esa problemática teórica y recorre comprobaciones parciales no generalizables, pero que tienden a orientarse en el sentido explicitado por Ortega Esteban (2002). No podemos soslayar las circunstancias socioculturales, políticas y económicas en las que se desarrollan los campos disciplinarios, ya que si algo intenta ser la educación social es su propia y sostenida dinámica de construcción disciplinaria, profesional y laboral. Su naturaleza encierra una tensión abarcadora, es decir, todo campo disciplinario tiende a un proceso expansivo, y todos los problemas sociales pretenden ser delimitados y tratados desde los campos disciplinares en construcción. Dicha expansión podrá ejercerse desde una posición «torremarfilesca» o bien obedecer a una lectura comprometida con la realidad social en la que se produce.

En el sentido de la postura política, compartimos con Rosa María Torres que

... no se trata de construir sistemas uniformes, únicos —precisamente en nombre de la equidad—, sino de propiciar modalidades y sistemas diferenciados, tan diferenciados como lo exijan las poblaciones y condiciones concretas. No se trata de diseñar programas remediales y compensatorios (para los pobres, las poblaciones migrantes, los niños de la calle, los repitientes, etc.) asumiendo

un único patrón como norma respecto de la cual ha de definirse que es lo estándar y lo esperable y que es lo que requiere es adecuarse a dicha norma, sino de diseñar modelos educativos que respondan a las necesidades específicas de cada grupo y aseguren en cada caso una educación de calidad, con trayectorias y modalidades diferenciadas pero con expectativas de logros similares (2000: 55).

Recorrido similar señala Paín (1992), para quien la vida cotidiana encierra a través de la emergencia del acontecimiento el potencial educativo de las situaciones cotidianas, y será en su transformación como actividad educativa intencionada donde comprenderemos la especificidad de lo educativo. Entonces, la vida cotidiana es el marco de la actuación del educador social y constituye la plataforma de partida de la acción socioeducativa; encierra una intencionalidad latente, potencial que el educador, en correspondencia con el sujeto de la educación, transformarán en un dispositivo pedagógico que persigue determinados resultados.

La vida cotidiana reviste una aparente expresión caótica, que lejos está de serlo. La experiencia cotidiana presenta características precisas, necesarias de ser teóricamente reconocidas para su interpretación y adecuación de la metodología de la educación social. Para que la naturalización de la vida cotidiana y su reducción a lo que acontece en el día a día puedan incurrir en una simplificación de su complejidad y riqueza, su análisis debe contribuir a la constitución de acciones socioeducativas que tiendan a la promoción social y cultural de los sujetos de la educación.

La educación social enfatiza la importancia de la vida cotidiana con el propósito de su transformación-reproducción-transformación, a sabiendas de que ello implica un acto político que dinamiza el poder de decisión de los sujetos en el centro de una acción socioeducativa. Educar desde la vida cotidiana es necesariamente un proceso de reflexión y acción que conlleva una actitud indagatoria de las condicionantes históricas y culturales en las que se ven inmersos los sujetos de la educación para su participación inclusiva.

La acción educativa social parte de la vida cotidiana de los sujetos, que retorna de manera alterada. La metodología en educación social debe pensarse y practicarse desde la contingencia de la experiencia, teniendo presente que lo predictivo tiende a lo ilusorio. Así convergen desde distintas vertientes de análisis teórico de los fenómenos educativos los enfoques que tienden a fortalecer la postura de la educación «a lo largo de la vida» (Delors, 1996), donde asistimos a una reconceptualización «de la educación que revaloriza los aspectos éticos y culturales de la educación, el conocimiento de sí mismo y del ambiente del sujeto para ser miembro de una familia, para ser ciudadano y también productor y colaborador con los demás... Que la educación al margen de la escuela comience a ser más importante que la difícilmente contenida en el marco de la educación del sistema, es todo un síntoma que comienza a revertir lo establecido» (Davini, 1995: 128). El péndulo de la construcción teórica se desliza hacia el extremo de las posiciones

que pronostican esa reversión de lo establecido. La perspectiva de los modelos de trabajo en red discurre entre una labor de tipo complementaria o supletoria de la escuela, la familia y otros ámbitos educativos que permita articular las diferencias.

En el campo de la educación social la delimitación de los contenidos culturales se produce en distintos ámbitos de intervención profesional, y las actividades y técnicas adquieren su significación en la experiencia educativa proyectada y concretada. Lo que aparece claro es que la génesis de los contenidos encierra una fuerte relación con lo cotidiano, lo cual predispone la actuación educativa, en decir, delimitar contenidos y métodos que habiliten a la transmisión, la enseñanza y el aprendizaje respetando la diversidad cultural. Sin duda que ello responde a una conceptualización de la educación social centrada en la búsqueda de la especificidad profesional que atienda a las particularidades de la acción socioeducativa en el marco de la vida cotidiana, sin desconocer el efecto político que reviste dicha actuación profesional.

Establecer las configuraciones educativas en el campo de la educación social requiere de una tarea indagatoria permanente, basada en el análisis interpretativo y la sistematización de diversas experiencias educativas. Acompañando esta delimitación, la problemática de los dispositivos metodológicos pone en juego la configuración profesional del campo de actuación con énfasis en la educación para el trabajo.

La educación social refleja aspectos constitutivos de las modalidades caracterizadas en el terreno de la educación no formal e informal, y cumple un papel experimental en los procesos de formalización educativa, en las distintas experiencias que se inician a baja escala de cobertura poblacional y territorial, y que paulatinamente vienen siendo incorporadas a las políticas educativas implementadas desde el ámbito público y estatal. Desde allí sabida es la dificultad que presenta la delimitación y definición de la educación no formal, al contrario de la existencia y del recorrido histórico de la denominada educación formal.

La educación informal es una categoría que surge impulsada fundamentalmente por Coombs (1971), retomada por la Unesco y que se discute con fuerza al ponderar de manera muy significativa la educación permanente. Así, la noción de educación no formal resulta una construcción que surge por distinción de la educación formal y la informal, enfoque afirmado por Delors (1996) en su informe Unesco, que en particular recoge elementos de la noción de educación informal en la educación a lo largo de la vida.

La educación formal y la educación informal son los dos campos que operan en lo social y fundamentalmente por la intervención del Estado, pero también de la sociedad civil organizada que empieza a dar forma a este núcleo de informalidad. En diferentes programas a nivel estatal, este movimiento encuentra una fuerte expresión, a raíz del impulso de la experimentación educativa en la sociedad civil organizada. Es decir, instituciones y organizaciones no gubernamentales, academias, parroquias, clubes, centros deportivos, partidos políticos y sindicatos,

ofrecen espacios donde se recortan contenidos culturales y se tramitan en un acto de comunicación educativa, empiezan a formalizarse temáticas y espacios difusos, y la educación no formal se constituye en un espacio-frontera.

Frontera es donde los límites siguen dados por la educación formal y la educación informal. Allí la educación no formal va constituyéndose en una zona de trasvase de la cultura mediante un movimiento bidireccional entre lo informal y la esfera de lo formal. La educación como acción humana se centra en esa posibilidad de tramitar la cultura, centrando la problemática de la pedagogía en la delimitación de la herencia en trámite.

Afirmaciones sobre qué tramitamos y cómo transmitimos la herencia del patrimonio cultural son relativamente novedosas. La preocupación permanente de la investigación pedagógica es determinar la herencia: ¿qué?, ¿para quién?, ¿cuándo?, ¿en qué momento?

La herencia se expresa en contenidos y en distintos agentes e instituciones —la maestra, el padre, la madre, la escuela—, y estos contenidos son recortes arbitrarios. Entonces, la dimensión ética del acto educativo adquiere centralidad, la de la responsabilidad que encierra el acto entre conservar y transformar, pero fundamentalmente qué conservar, cómo conservar y cómo derivar todo ello en la capacidad de conservar para cambiar.

Ángel Díaz Barriga (1997) sintetiza muy bien la relación entre los contenidos y las metodologías, ya que no podemos hablar de contenidos sin hablar de metodologías. Un contenido transmuta, transforma, se torna orgánico en relación con quién lo haga, cómo lo haga, cuándo se introduzca, de qué manera, con qué técnica, con qué metodología. Entonces, Díaz Barriga plantea que metodología y contenidos son dos caras de la misma moneda.

Mediante la sistematización y el análisis de una serie de proyectos presentados por educadores sociales en sus trabajos finales hemos hecho una aproximación básica a la delimitación de la herencia cultural, traducida en contenidos y metodologías sostenidas en un marco de referencia pedagógico (Miranda y Rodríguez, 2001). La dinámica del campo disciplinario y profesional de la educación, expresado en movimientos de formalización que encuentran sustento en la implementación de políticas sociales y educativas, en donde la articulación, convergencia y complementariedad de los distintos agentes supone la generación de acuerdos en cuanto a la explicitación de metas y expectativas en sus trayectorias educativas y procesos de aprendizaje, conjuntamente con las familias, con los educadores, con los educadores sociales y con la comunidad.

Para proseguir con este proceso debemos demarcar un área de incidencia, una zona de anclaje. Por ello esta propuesta de investigación sitúa su intervención en el ámbito de la educación de adultos trabajadores que experimentan nuevos dispositivos inclusivos a nivel del ciclo medio de educación. La acreditación, la certificación y el reconocimiento de saberes delimitan la problemática que se presenta en distintos escenarios de la acción educativa, resignificando el papel de la

educación como un fenómeno inherente al trabajo, a la producción cultural y a la construcción de subjetividades.

El dinamismo creciente de la actividad económica y el alto nivel de empleo alcanzado en los últimos años presiona fuertemente a los trabajadores a la búsqueda de formas de certificación y validación de sus conocimientos, capacidades y saberes. La sostenibilidad del empleo, la mejora de las condiciones de trabajo, así como las posibilidades en el ascenso en los distintos niveles en los grupos ocupacionales, requieren de la generación oportunidades de capacitación y formación permanente a lo largo de la vida laboral y profesional.

Por otro lado, los altos índices de desvinculación temprana de los trabajadores del sistema educativo, en particular en la enseñanza media, produce una brecha en las posibilidades de completar los estudios formales, imposibilitando la certificación requerida para la valoración del trabajo en términos de empleabilidad, ascenso y continuidad en la formación.

La generación de empleo, sea dependiente, asociativo o colaborativo, requiere de manera constante una vinculación sostenida con la actualización y formación permanente de los trabajadores, la cual impacta directamente en los niveles salariales y en las condiciones de trabajo. El conocimiento se torna central al momento de la incorporación de los trabajadores en la actividad laboral y los procesos de selección y contratación de personal calificado consideran este aspecto de fundamental importancia, requiriendo de las entidades educativas las certificaciones y diplomas que validen los saberes explicitados por los trabajadores.

A su vez, se han constatado los efectos favorables que conlleva la concreción de metas educativas, lo cual potencia las capacidades de relacionamiento interpersonal, ubicando a los trabajadores en un proceso de empoderamiento, donde la valoración del trabajo colaborativo y la necesidad de organización sindical se perciben como un componente fundamental en el desarrollo personal y laboral.

La certificación de los estudios formales y el reconocimiento de saberes deberán ir acompañados de su correspondiente acreditación, la cual habilitará el desarrollo de trayectorias educativas que promuevan la continuidad educativa, en particular hacia la culminación de estudios secundarios y su prosecución en la formación a nivel terciario.

Por ello resulta de fundamental importancia conocer, criticar y proponer dispositivos de adquisición y acreditación de saberes, conocimientos y habilidades que, además de alcanzar las competencias técnicas y especializadas para el desempeño de la actividad laboral, posibiliten el reconocimiento y certificación de las capacidades aprendidas y desarrolladas a lo largo de la experiencia laboral y sindical. Esta identificación y reconocimiento de las capacidades deberá también incorporar, entre otros aspectos, lo vinculado con el desarrollo integral de los trabajadores en relación con la importancia dada a la organización sindical, al compromiso con la mejora de las condiciones laborales y la construcción de ciudadanía responsable y una economía solidaria.

Así, el reconocimiento de los saberes y las capacidades de los ciudadanos a lo largo de su vida en el marco de las políticas educativas es promovido desde distintos organismos internacionales que paulatinamente encuentran su expresión en planes y programas educativos a nivel nacional, reflejando el derecho de la educación a través de la generación de oportunidades educativas que brindan el reconocimiento y la validación de saberes, de fundamental importancia en los procesos de integración social y construcción de ciudadanía democrática.

En particular, a nivel nacional, la Ley General de Educación establece en su artículo 37 que la educación no formal tiene directa relación con la promoción de

... todas aquellas actividades medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tiene valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social.⁴

A su vez, algunos programas de formación terciaria de la Udelar y su Ordenanza de Estudios de Grado, como establece su artículo 34,⁵ habilitarían la prosecución de estudios superiores valorando los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida.

Por otra parte, los altos índices de desvinculación de los jóvenes en el nivel secundario de formación redundan en un conjunto de trabajadores que ha interrumpido sus estudios en este nivel, y esta problemática es de fundamental importancia al momento de analizar los desempeños y las capacidades propositivas en la mejora continua de la gestión educativa.

La sistematización de las experiencias llevada a cabo en la Udelar respecto a la participación de los funcionarios, técnicos, administrativos y de servicio que participan en el Programa de Culminación de Estudios Secundarios, correspondiente al Consejo de Enseñanza Secundaria (Proces). El trabajo conjunto del Programa para la Culminación de Educación Secundaria y del Instituto de Capacitación y Formación (ICF) de la Udelar ha sido el que ha materializado un encuentro interinstitucional orientado a objetivos educativos compartidos.

Las acciones comprendidas en el Proces se encuentran inscriptas en el marco del Área de Competencias Sociales y Comunicacionales del ICF que desarrolla desde el año 2006 un programa de acreditaciones orientado a brindar la oportunidad de completar y certificar estudios de la enseñanza primaria y secundaria a aquellos funcionarios que, por motivos personales, laborales u otros, no hubieran logrado

4 Ley General de Educación 18.437, promulgada el 12 de diciembre de 2008. Disponible en <<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>> [Consultada el 4 de octubre de 2016].

5 El art. 34 establece que: «El ingreso a las carreras universitarias requerirá, como regla general, la certificación del ciclo completo de educación media. Sin perjuicio de lo anterior, el Consejo Directivo Central podrá permitir el ingreso de personas que cuenten con la formación necesaria para seguir con aprovechamiento cursos universitarios. Para ello se tendrá en cuenta los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzadas dentro o fuera de la educación formal que habilitan la continuidad educativa...». Disponible en <<http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/8599/siteId/1>> [Consultada el 4 de octubre de 2016].

culminarlos hasta el momento. Desde 2011 la Udelar ofrece a sus funcionarios la posibilidad de culminar los estudios formales de enseñanza media, brindando oportunidades educativas clave para el cambio individual y colectivo.

Como parte de un proceso de indagación en curso intentaremos dar cuenta de avances en relación con dos dimensiones desde la perspectiva de los funcionarios de la Udelar participantes: la incidencia de los procesos de aprendizaje realizados en el marco del Proceso a nivel personal, laboral y de la continuidad educativa de los funcionarios, y la identificación de elementos facilitadores y obstaculizadores para el tránsito por el Proceso como programa especial pensado para adultos trabajadores que no han completado los ciclos de educación secundaria.

LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA, LAS VOCES DE LA EXPERIENCIA

Con el objetivo de hacer un análisis cualitativo del tránsito educativo por el Programa de Culminación de Estudios Secundarios de los Funcionarios de la Universidad de la República (Procesfur), nos planteamos el desafío de profundizar en las trayectorias educativas de estos funcionarios.

En lo metodológico se combinó la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos, con lo cual se construyeron datos a partir de diversas fuentes. Por un lado, se contó con la información que surge de los formularios de evaluación aplicados tanto a estudiantes como a docentes del Procesfur, así como también planillas de registro del desarrollo y seguimiento de la propuesta por parte de los funcionarios participantes. Por otro lado, esto se complementó con la aplicación de un formulario electrónico de consulta —que se viene aplicando en carácter de censo a todos los egresados del programa— que profundizó en el impacto del tránsito por el Procesfur. Se realizaron además entrevistas individuales de sondeo, en profundidad, y también entrevistas grupales con los actores identificados como informantes clave.

A los efectos de organizar los emergentes de la indagación se constituyeron dos dimensiones que estructuraron el análisis. Una de ellas recaba los impactos del tránsito de los participantes por el programa a nivel personal e incluye la visualización de nuevas oportunidades, que, más allá de que se tomen o no, existen potencialmente, así como también la percepción de que la culminación de estudios de enseñanza media es un logro de objetivos personales «fuera de tiempo» que además de ampliar conocimientos alimenta la avidez para seguir aprendiendo.

En este nivel se redimensiona el logro individual, a partir de lo que los funcionarios destacan, como un cambio positivo que los trasciende para involucrar a sus familias. Esto último, tanto en la importancia que asume para el grupo familiar el «logro» de uno de sus integrantes, como en los cambios en las interrelaciones de sus miembros, en particular, en relación con la vinculación con los aprendizajes, con la educación como un proceso que pueden compartir diferentes miembros de la familia al mismo tiempo, preparando a los adultos para ocupar de mejor modo

un lugar de referencia en lo específico, sintiéndose más empoderados para apoyar a los hijos en sus estudios desde el lugar de referente ejemplar.

Una segunda dimensión de análisis incluye lo relativo al cambio hacia una disposición más reflexiva de los trabajadores egresados del programa con la posibilidad de adoptar una postura diferente a la que reconocían tener antes de su tránsito por el Procesfur en sus lugares de trabajo. En general está vinculada con haber adquirido o ejercitado en su trayectoria por la experiencia la construcción de interrogantes ante la incertidumbre, la búsqueda de respuestas y alternativas a través de la indagación, la curiosidad por comprender los hechos de su entorno, la capacidad crítica, así como también habilidades de argumentación.

Como facilitadores en el tránsito por el programa, se subraya de diferentes maneras como un valor que este programa especial atienda a las características particulares de la población a la que está dirigida: adultos trabajadores, desvinculados del sistema educativo: «es una facilidad poder cumplir parte de las clases en el horario de trabajo y no tener que ir de noche».

... es importante para mí que sea un régimen diferente, con menos tiempo de clase, con plazos más cortos... Pero uno aprende más, porque la exigencia es alta... Yo he tenido la experiencia del liceo de adultos y es totalmente diferente.

Aparecen en el discurso de los trabajadores entrevistados valoraciones que nos permiten confirmar la pertinencia de la perspectiva pedagógica que fundamenta el programa y que concibe de maneras bien específicas el proceso de enseñanza aprendizaje cuando este involucra a adultos trabajadores:

... una cosa muy importante para mí es que los docentes no estaban en ese pedestal: era de igual a igual, y entonces vos sentís que el docente te acompaña... Es como que la bolsa de papas la dejabas ahí y ya te ibas sabiendo lo que tenías que hacer...

... para mí hay varias cosas: una es que ellos como que manejan otras herramientas y estrategias... Poder trabajar con las cosas de la realidad que te rodea, noticias del momento.

Comparativamente somos pocos estudiantes por grupo... Entonces, es diferente el intercambio con los profesores y compañeros [...]. Esta es una diferencia con la propuesta liceal mucho más individualista... Esto es más interactivo. Uno recorre menos temas pero es mucho mayor profundización.

Las formas de colaboración que se vuelven posibles entre los participantes en el marco de la propuesta son identificadas como un factor facilitador fundamental para el tránsito y permanencia en el programa:

El compañerismo es muy importante. Se genera sentimiento de colaboración, de acompañar al otro, porque muchas veces uno se siente superado con esto. Es difícil, y hay momentos en los que a uno le parece que no va a poder... Entonces ahí está el grupo que te ayuda a buscarle la vuelta... Se hacen cosas juntos, se reparten tareas, nos apoyamos mucho... Si no fuera por mis compañeros yo no habría terminado...

El encuentro con compañeros con los que comparten, además de la franja etaria, la condición de trabajadores, funcionarios del Estado con el mismo objetivo, con un compromiso compartido, favorece desde la perspectiva de los participantes la empatía y la cohesión de los grupos.

Con respecto a los factores que obstaculizan el tránsito por el Procesfur, aparece en el discurso de los participantes la distancia temporal entre el momento de la inscripción inicial y el comienzo de los cursos y no poder contar con la autorización del superior jerárquico para asistir a todas las clases y participar de la propuesta.

En algunos casos, los funcionarios plantean que la carga horaria de los grupos de estudio se vuelve en ocasiones excesiva o difícil de sostener para estos adultos trabajadores. También se alude a ciertos docentes que dentro de la propuesta del Programa tienen metodologías de trabajo en clase que se asemejan más a las de los «liceos tradicionales» y que se vuelven difíciles en términos de accesibilidad y capacidad de sostener el interés desde la perspectiva de los participantes.

... uno ve que algunos docentes no tienen experiencia de trabajo con adultos...
O vienen con otra manera, como para trabajar con los chiquilines, y como que no le encuentran la vuelta... Hasta que después a veces sí.

Los funcionarios visualizan como impactos positivos en primera instancia que su egreso de programa habilita en términos de posibilidades vinculadas directamente con el desarrollo de su carrera administrativa. Estos aspectos asumen un papel fundamental desde nuestra perspectiva, en tanto se vinculan con el cambio en la percepción del trabajador como un adulto con capacidad actual de asimilar conocimiento, vinculando el tránsito y egreso del programa con la posibilidad de comenzar a reconocerse efectivamente como un ser aprendiente: «Es mérito para los concursos... Esa es una cosa positiva bien concreta», «Da opciones a otras cosas más, poder hacer otras cosas, lo más importante es la posibilidad en sí misma...».

El Proces te hace como curioso... De repente, antes, si yo no sabía algo me quedaba, no se me ocurría. Ahora me pongo a buscar cosas en internet, a investigar.

... en lo personal significa la tranquilidad de hacer lo que quiera [...] No tengo que salir corriendo a hacer facultad, pero puede ser que si me decido pueda hacerlo.

Si nos focalizamos en las representaciones y valoraciones de los participantes en relación con los impactos en el ámbito laboral de su pasaje por el Procesfur, identificamos cuatro grandes dimensiones.

IDENTIDAD COMO TRABAJADORES DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

En esta dimensión ubicamos aquellas valoraciones que destacan el aprendizaje entre pares como un aprendizaje realizado en el marco del Procesfur que impacta en el modo de posicionarse en el relacionamiento con otros trabajadores de la

Udelar. Este relacionamiento puede darse, según la percepción de los egresados, desde un lugar que es nombrado como de mayor «horizontalidad» y de relaciones más «personalizadas» que remiten a la cercanía desde lo que como trabajador se comparte, recuperando la dimensión humana desde la empatía e identificación.

A partir de las entrevistas podemos apreciar cómo el valor está colocado fundamentalmente en el reconocimiento mutuo de los funcionarios trabajadores como interlocutores válidos para otros funcionarios trabajadores de la organización:

Como empleados públicos somos todos parte del aparataje del Estado, pero ya no éramos números, ni bloques... Con el Procesfur sentí que éramos personas, porque todos tenemos nuestras realidades y todos nos movilizamos para algo... Para mejorar.

RENDIMIENTO, EFICIENCIA Y CALIDAD EN EL DESEMPEÑO DE TAREAS

En esta segunda dimensión identificamos fundamentalmente aspectos en los que los funcionarios reconocen la incorporación de ciertas competencias que inciden positivamente en el cumplimiento de las obligaciones laborales. Entre ellas se destacan fundamentalmente las que refieren a la proactividad en la resolución de los problemas y a la incorporación de estrategias.

Estas estrategias implican, a partir del discurso de los entrevistados, cómo el aumento de la capacidad de diálogo, de la capacidad argumentativa, el desarrollo de habilidades de escritura, la investigación y el trabajo en equipo inciden positivamente en la organización del tiempo y en la seguridad y asertividad en el desempeño de las tareas laborales:

... está muy bueno porque te da herramientas. Yo veo el cambio en cosas así bien concretas... En la manera de escribir cosas, cartas, en la manera de discutir, de bajar a un papel lo que tenés en tu cabeza. Con tus palabras es difícil, hay que saber hacerlo.

... vos lo que aprendés lo aplicás en el trabajo y en otros ámbitos de tu vida, también. Uno se replantea cosas a partir de esta experiencia. Hay cosas que te planteás ir haciendo diferente en el trabajo... Yo ahora, por ejemplo, leo en mis tiempos de espera, cuando llevo a alguien en la camioneta y tengo que esperar...

Mejoran las posibilidades de comunicación y, más allá de los contenidos concretos puestos a disposición por las diferentes materias, es claro que hay aprendizajes que remiten a formas de posicionarse frente al conocimiento y de llevar adelante las tareas, a la resolución de problemas y la interacción con otros:

Mi manera de estar en el trabajo cambió el relacionamiento con los compañeros... Uno ejercita eso de hacer en grupo, con los demás compañeros, en esto de acostumbrarse a los grupos de estudio, de apoyarse, y lo traslada al trabajo... A intentar trabajar más en equipo... Te llega una orden y uno trata de investigar, de saber de dónde viene, por qué dónde se generó; de ver, de averiguar, de no hacer las cosas automáticamente. Esa inquietud se despierta también.

Todo eso lo aplicás en el trabajo... En la asignación de tareas, por ejemplo, nos tocó con unas compañeras enfermeras tener que hacer una tarea en plataforma y muchas de ellas no tenían ni idea de cómo usar un Word... Y, bueno, ahí nos dividíamos para hacer las tareas. Organizamos para que una adelantara una cosa y otra aportara en otra y así... Y yo lo aprendí en el Proces, porque yo soy muy individualista y a mí me gusta trabajar sola.

DIMENSIÓN SUBJETIVA

La tercera dimensión en la que identificamos impactos a partir del tránsito y del egreso del Procesfur es la que nombramos como dimensión subjetiva y alude a procesos de fortalecimiento de potencialidades individuales que inciden positivamente en el cumplimiento de las obligaciones laborales: fortalecimiento de autoestima, confianza en las capacidades personales, autopercepción del trabajador como sujeto de posibilidad y, a partir de esto, la seguridad en sí mismos.

El egreso del Procesfur aparece valorado como logro personal: terminar la educación formal es para estos adultos trabajadores una meta en sí misma, aunque sea fuera de tiempo: «... la verdad es que hoy si no tenés educación formal no sos nadie. Este era el debe de mi juventud y es como un alivio pude realizarme», «... uno se saca un peso de encima. Es algo que uno viene arrastrando, entonces, al terminar, la satisfacción es enorme... reafirma el “se puede”».

A través de sus palabras es posible tomar conciencia del peso que para muchos de ellos asumía en su relacionamiento con otros:

¡Me sentía como con vergüenza! No terminé el liceo... Poner «Secundaria incompleta» en los formularios me ponía mal. Tener secundaria completa te hace sentir más libre. Tengo la libertad de hacer lo que quiera.

A su vez, y en relación con lo antes mencionado, los participantes entrevistados aluden al cambio en las relaciones entre los compañeros de trabajo en términos de «relaciones más horizontales» a partir de haber ganado en autoconfianza y recursos para resolver de otro modo los desafíos de la tarea. En algunos casos esto se vincula a nuevos modos de encarar los requerimientos de la tarea laboral, en la resolución de los «problemas» y desafíos que la tarea plantea. En otros el valor es colocado más en la confianza ganada para poder dialogar con otros, en particular con funcionarios no docentes de escalafones superiores o en ganar seguridad en el intercambio con funcionarios docentes, desde el lugar de iguales: «Ganás en confianza. En mi caso, me demostró que podía ver otras cosas con otros ojos [...] tengo mejor relación con mis compañeros de trabajo, porque estoy más positiva, más motivada».

Se amplían los conocimientos y esto se vincula con la avidez por seguir aprendiendo y con una postura más reflexiva. Ganar en comprensión, capacidad crítica y de argumentación, aparece vinculado a sentirse más habilitados para participar de conversaciones en las que antes se sentían excluidos: «... yo me siento más confiado, me siento con otra base y eso se nota [...]; lo veo porque me toca hablar con

la decana, con los docentes, y siento que puedo hacerlo de igual a igual...», «... a mí me abrió la cabeza de una manera totalmente distinta... sobre cómo mostrar lo que uno sabe... ¿cuándo iba a pensar en criticar antes?».

Es interesante ver cómo las valoraciones en una dimensión retroalimentan y fortalecen aportes y aspectos de otras. Así, estos aspectos más de orden subjetivo aparecen en el discurso de los entrevistados vinculados al desempeño de tareas laborales y a su identidad como trabajadores de la Udelar.

RECONOCIMIENTO

Muy vinculada a la dimensión anterior aparece la cuarta, que destacamos como relevante a partir del análisis de las entrevistas y que alude a valoraciones realizadas en relación con la percepción de tener «un lugar» en la organización o un lugar diferente al que se venía ocupando. Esto se relaciona con el efecto positivo de la percepción de que la Udelar, al facilitar esta oportunidad a sus trabajadores, se «ocupa» de ellos, los ve en sus necesidades. Esta manifestación concreta materializa reconocimiento a nivel simbólico y cobra especial relevancia desde la hipótesis de una autopercepción devaluada de los funcionarios no docentes:

Uno se siente reconocido. Fíjate que haciendo un trabajo fuimos a hablar con un grupo de docentes y ellos se tomaron una mañana para mostrarnos y nosotros solo éramos empleados no docentes de la Universidad que estábamos haciendo un trabajo de secundaria que hasta podés menospreciar.

Cambia la percepción del vínculo con la organización en sí misma y parece remitir a procesos de identificación positiva con algo que se puede empezar a percibir como algo más parecido a un «proyecto colectivo». A partir del discurso de los entrevistados, aparecen señales de que se revitaliza el sentido de pertenencia con la Udelar en tanto la posibilidad de participar en el Procesfur es interpretada por los funcionarios como una señal de reconocimiento de la organización:

... acá hay gente que está paralizada en su escalafón, en un grado, inamovible. Y eso no puede ser, porque nosotros como Universidad también se supone que apostamos a la movilidad de los funcionarios, ¿no? A que los funcionarios realmente puedan crecer, avanzar... Tenés que darle posibilidad a la gente y para darle posibilidad tenés que darle elementos. Tiene la Universidad que apostar a darles todos estos elementos, esta es una buena apuesta. Proces es uno de esos elementos fundamentales. Es una muy buena apuesta.

CONSIDERACIONES FINALES

La solidaridad como valor y el diálogo como vehículo de interacción colectiva que abre la posibilidad de modificar construcciones de sentido sobre la realidad permiten profundizar el ejercicio de ciudadanía desde una posibilidad de involucramiento mayor en el quehacer colectivo. La apuesta es a contribuir a que los trabajadores de la Udelar puedan participar de este modo, cada vez más activamente,

en procesos de transformación para la mejora, así como en la reconstrucción de la cooperación y diálogo en el ámbito laboral.

Según lo que plantean los mismos protagonistas, la propuesta concreta de culminación de estudios de enseñanza media comparte y reafirma nuestra apuesta metodológica al diálogo intersubjetivo, modelizándolo como sinergia para el aprendizaje a lo largo de la vida y promoviendo la búsqueda de alternativas en el encuentro con otros trabajadores.

Violeta Núñez (2003) plantea la importancia del acceso al conocimiento problematizando el papel de la educación como apuesta a la democratización y sobre la importancia del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo.

Una de las interrogantes que atravesaron nuestra mirada indagatoria refiere a la potencialidad del tránsito por el Procesfur en términos de acceso y apropiación del saber colectivo que se transmite en la educación formal, revirtiendo la exclusión como «la pérdida de las posibilidades de articulación y de incidencia en la actualidad de época... produce una pérdida de dignidad de la persona, una sumisión pasiva a efectos de segregación social» (Núñez, 2003: 23).

Como alternativa a los efectos de exclusión, se podría subrayar la importancia de la tarea educadora conceptuándola como la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibilitan nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos.

El programa asume valor como oportunidad que desde lo interinstitucional busca garantizar el ejercicio del derecho a la educación, entendiendo este último como responsabilidad pública, donde las articulaciones interinstitucionales se sostienen desde allí, a través de la generación de espacios educativos que operan como oportunidades desde el ámbito laboral.

Sentirse reconocido, y efectivamente parte de la organización pública a la que se pertenece como trabajador, contribuye desde nuestra perspectiva a la necesaria «mística de la función pública que revaloriza el rol del funcionario ante su propia visión y la del país» (Kliksberg, 1989: 25).

La idea de capital cultural adquirido es vinculada por los funcionarios que han transitado y egresado por el Procesfur más a logros colectivos que individuales.

Es importante detenernos en el hecho de que se trata de trabajadores que se revinculan con el sistema educativo, desde su inserción laboral en la función pública, donde la administración pública

... opera final y esencialmente a través de seres humanos. La directriz «maestra» de la política necesaria [...] ha de ser la de procurar por todos los medios desarrollar en los funcionarios una actitud y una conducta que impliquen un compromiso sustantivo e integral con la construcción de una sociedad que pueda enfrentar y superar la crisis económico-social y fortalecer y avanzar la democracia (Kliksberg, 1989: 88).

Los egresados entrevistados colocan el valor de la experiencia no tanto en relación con lo laboral en términos de empleo, sino con la capacidad creativa —muy vinculada a la articulación, al trabajo en equipo, a la capacidad de participar, interpelar, dialogar— en el marco de la Universidad como organización. Se reafirma de este modo el valor de lo colectivo en la construcción de conocimiento.

Esto nos remite a la amalgama entre trabajo, organización y competencias a la que alude Zarifian (2001). Desde su perspectiva, el trabajo es pensado como evento y el trabajador como aquel actor que pone sus capacidades a disposición de resolver creativamente situaciones o eventos, en un proceso que nunca es individual, sino que siempre implica comunicación, interacción comunicativa y que puede dar lugar a la innovación.

Las dimensiones de la creatividad, de la interacción con otros y de servicio son desde esta perspectiva centrales a la hora de pensar el trabajo y los trabajadores. Resulta especialmente significativo que allí coloquen los participantes entrevistados gran parte del aporte y la contribución del programa para ellos.

Mucho de lo que eligen destacar de la experiencia los participantes entrevistados nos remite al componente emocional (refiere a lo subjetivamente significativo) de los aprendizajes, y a la potencia inspiradora del conocimiento que motiva nuevas disposiciones y viabiliza nuevas opciones y oportunidades como trabajadores (aspectos vinculados a la realidad de manera constante y con el otro vs la transmisión de representaciones constantes de la realidad).

En este sentido, las entrevistas dan cuenta de modificaciones en la disposición de los trabajadores, que parecen favorecer cambios en las prácticas que ya se están dando en lo laboral. Sobre esto entendemos necesario profundizar.

Remite también al impacto recíproco en las esferas laboral y personal de la vida de los trabajadores participantes, donde los cambios en una de las esferas potencian y consolidan efectos en otras, impactando también ámbito familiar, social, político, económico y cultural.

A su vez, visualiza a Procesfur como una expresión del campo de la educación social en su continuo aporte a la concreción política del derecho a la educación a lo largo de la vida de todos los ciudadanos.

La Udelar como organización pública, con objetivos particulares y una administración de creciente complejidad asume en términos de mejora de la gestión desafíos que demandan soluciones también específicas. Como señala Kliksberg, estas deben innovar superando la imitación de los modelos de gestión privada. Por ello,

... [se] requiere una administración pública fundada en modelos de interrelación abiertos, basados en la participación de los funcionarios, y reproductores de los principios básicos de la democracia. Dichos modelos son, por otra parte, los que de acuerdo a las conclusiones modernas de la investigación organizacional, tienen mayores chances de productividad (1989: 34).

Desde un enfoque democrático de la mejora de la gestión, la ampliación de las posibilidades de participación no va en contra sino a favor de su eficiencia. Mejorar la gestión supone el compromiso de los directamente involucrados. Conjugarse en la práctica democracia y eficacia requiere funcionarios capacitados técnicamente para llevar adelante las tareas que son su responsabilidad directa y esto requiere atender a su formación en un sentido más amplio.

Combinar cada vez de mejor modo en la Udelar los mecanismos de decisión, los procedimientos de ejecución y la planificación requiere de funcionarios comprometidos con ella como organización, dispuestos a participar en la vida universitaria de la que son parte y sobre la que tienen aportes valiosos que hacer.

El Procesfur, reforzando pertenencias, reafirmando el sentido colectivo y facilitando el ejercicio a la educación a lo largo de la vida de sus trabajadores, es una de las iniciativas que aportan a transformar la Universidad como organización, orientada a la mejora continua de la gestión desde el trabajo de todos sus integrantes, constituyendo una experiencia activa en el campo de la educación social

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- BECK, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- BRIOZZO, A. y RODRÍGUEZ, D. (2000). *En las fronteras de la escuela. La alfabetización a cielo abierto y el trabajo de la maestra comunitaria en contextos de pobreza urbana*. Montevideo: Ed. Frontera.
- COOMBS, P. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DELORS, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión para la Educación del siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1997). *Didáctica y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- FOLGAR, L. (2012). «Cuando aprender a hacer es bueno para pensar Sobre las posibilidades formativas de la articulación entre la extensión y la enseñanza», en *Laboratorio barrial de experiencias Programa Integral Metropolitano*. Montevideo: CSEAM Libros, Universidad de la República.
- (2007). «Usos y abusos de la cultura y la diferencia en discursos relativos a la educación». *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*. Montevideo: Departamento de Antropología Social, FHCE, Universidad de la República.
- ALMIRÓN, G. y ROMANO, A. (2009). «Dos Herramientas de política educativa: Maestros Comunitarios y Plan Ceibal», en RABAJOLI, G.; IBARRA, M. y BAEZ, M. (comps.) *Las tecnologías de la información y la comunicación en el aula*, junio. Montevideo: Plan Ceibal-MEC-ONU.

- FOLGAR, L. y BORDOLI, E. (2009). «Aportes para pensar la Educación Media Básica», en UBAL, M. (comp.) *Aportes para la elaboración de propuesta de políticas educativas*. Montevideo: Unesco-MEC.
- FOLGAR, L. y PERCIANTE, F. (2009). «Texto y arte: cuando la escuela se anima a cuestionar certezas», en ROMANO, A. y BORDOLI, E. (orgs.) *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Montevideo: Psicolibros.
- FOLGAR, L.; ALMIRÓN, G.; ROMANO, A. y otros (2010). *Programa de Maestros Comunitarios: Otra forma de hacer escuela*. Montevideo: MIDES-ANEP.
- GUBER, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- HIROUX, H. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- KLIKSBERG, B. (1989). *¿Cómo transformar al Estado? Más allá de mitos y dogmas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- (1998). *Repensando o Estado para o desenvolvimento social. Superando dogmas e convencionalismos*. San Pablo: Cortez.
- MÈLICH, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- MISIRLIS, G. (2009). *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. Buenos Aires: UMSAM.
- MIRANDA, F. y RODRÍGUEZ, D. (1997). *La Educación Social: Tercer Espacio Educativo*. Montevideo: Cenfores.
- MARTINIS, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros.
- y REDONDO, P. (2007). *Igualdad y educación. Escritura entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- MORIN, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco-Santillana.
- (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NÚÑEZ, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- (1997). «La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica», en PETRUS, A. (comp.) *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- (1999a). «Modelos integrados. Modelos ¿Integrados o articulados?» en ORTEGA ESTEBAN J. (coord.) *Pedagogía social especializada. Pedagogía de menores en dificultad y conflicto social*. Buenos Aires: Ariel.
- (1999b). *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- (2003). «Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía «enseñar vs asistir». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 33, pp. 17-35.
- (2015). «Pedagogía social e interculturalismo: una lectura posible». *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, n.º 5, pp. 141-149.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1997). *Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social*. Montevideo: CFE-Iname.
- (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- (2002). «La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad», en NÚÑEZ, V. (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- PAÍN, A. (1992). *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Métodos y técnicas*. Buenos Aires: Docencia.
- (1998). *Educación social y animación sociocultural*. Sevilla: Docencia.
- (1999). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.

- PÉREZ SERRANO, G. (2001). «Presupuestos metodológicos. Perspectiva crítico-reflexiva», en *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ, D. (2005). «La participación inclusiva: una orientación necesaria para la acción socio-educativa». *Revista Andamios*, n.º 1, pp. 10-13, Montevideo: Frontera.
- (2009). «La dinámica entre los contenidos y el continente de la acción educativa», en: *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Montevideo: MEC-Unesco.
- (2013) «Educación y justicia. Una relación en clave de *re*» en SOUTHWELL, M. y ROMANO, A. (comp.) *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: Unipe.
- ROMANS, M.; PETRUS, A. y TRILLA, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- SENNETT, R. (2003). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TORRES, R. M. (2000). *Educación para todos la propuesta, la respuesta (1990-1999)*. Buenos Aires: IIP-UNESCO. Disponible en < <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/rosaes.pdf> > [Consultado el 4 de noviembre de 2016].
- UBAL, M. y PÍRIZ, S. (2009). *¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía?* Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- ZARIFIAN, P. (2001). «Comunicação e subjetividade nas organizações». *Gestão com pessoas e subjetividade*, n.º 1, pp. 151-170.

IV

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES
Y ADULTAS

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS PENSAR DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

JORGE CAMORS¹

PRESENTACIÓN

El presente artículo tiene como propósito promover una reflexión sobre la educación de personas jóvenes y adultas, a la luz de su desarrollo conceptual y político, que ha dado lugar al despliegue de múltiples programas, proyectos y experiencias.

Se han tomado como punto de partida el desarrollo y los contenidos de las Conferencias Internacionales de Educación (Confintea), donde la *educación de adultos* primero, luego la *educación de jóvenes y adultos* y finalmente la denominación predominante de *educación de personas jóvenes y adultas* han sido objeto de análisis y reflexión, con sentido en sí misma y, a la vez, como parte de la educación «en sentido amplio» (declaraciones de Jomtien, 1990 y de Dakar, 2000).

La *educación de personas jóvenes y adultas* ha tenido una evolución que reconoce desafíos importantes, para poder desarrollarse y para poder ampliar y profundizar sus impactos.

Asimismo, se ha puesto en debate la vinculación de la *educación de personas jóvenes y adultas* con las políticas educativas, los sistemas institucionales y las prácticas profesionales en la educación, planteando los posibles y necesarios niveles de articulación y complementariedad.

Esto ha interpelado fuertemente a la educación, tal como se ha desarrollado tradicionalmente, porque le propone trascender algunos esquemas que están quedando rígidos y están resultando naturalizados y no se problematizan.

La Pedagogía, disciplina surgida desde la Filosofía, ha conformado su especificidad en el análisis y la reflexión sobre el «hecho o situación educativa» (Mialaret, 1980), pero, con el devenir del tiempo, en la medida en que el concepto de educación ha ido quedando restringido al concepto *escuela*, la pedagogía ha visto reducido su campo de análisis y reflexión.

Estos temas de la educación y la pedagogía están en debate. Por citar algunos trabajos y autores en nuestra región, que lo confirman: Wanderley Neves, «La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar en consenso»

1 Educador, licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor adjunto en el Instituto de Educación, encargado del curso Pedagogía Social en la Licenciatura de Educación. Director de Carrera Educación, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República; y coordinador de la Cátedra Especialización en Programas de Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA) de Unesco.

(2009); Puiggrós y Marengo, «Pedagogías: reflexiones y debates» (2013); Jackson, «¿Qué es la educación?» (2015) y Morin, «Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación» (2015), entre otros.

Estos debates proponen reflexiones y acciones, y demandan cambios en el vasto campo de la educación, que, a su vez, deberían implicar cambios en la pedagogía. El conocimiento sobre las posibilidades y las dificultades, los alcances y las dimensiones de «la educación» se encuentra a estudio y en debate.

En este contexto, la pedagogía social ha aparecido como una perspectiva renovada y renovadora de la pedagogía. «Lo social» (Camors, 2011) no es algo nuevo en la pedagogía y en la educación, pero aparece reabriendo nuevos cauces de análisis pedagógico y de acción educativa.

En Uruguay, la pedagogía social surge en los años noventa y es conocida fundamentalmente por autores que adquieren trascendencia a partir de sus aportes a la formación de educadores sociales como Violeta Núñez (1990), José Ortega (1999) y José Antonio Caride (2005). Si bien se reconoce el papel de Paul Natorp (1987), quien plantea, a principios del siglo xx, un curso de Pedagogía Social que promovió una reflexión importante en la educación y en la pedagogía, es a partir de los años noventa cuando la pedagogía social, primero desde la formación de los educadores sociales y luego en los ámbitos de formación en educación, se desarrolla en nuestro país.

Es por todo esto el título de este trabajo: pensar y repensar la educación de personas jóvenes y adultas desde las perspectivas que se abren y que nos propone la pedagogía social.

EL DESARROLLO ALCANZADO

POR LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

En 1949 se realiza la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, en Elsinor, Dinamarca, convocada por Unesco. A partir de esta conferencia se desarrolla un ciclo ininterrumpido, durante sesenta años, durante el cual, cada doce años, Unesco ha convocado a este tipo de conferencias internacionales conocidas como Confintea. La última de ellas tuvo lugar en el año 2009 en Belén (Brasil), después de Montreal, Tokio, París y Hamburgo (Ireland y Spezia, 2014).

Una primera referencia a tener en cuenta es la creación de la Unesco el 16 de noviembre de 1945, cuando se establece en su documento fundacional que se «dará nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura».²

Había finalizado la Segunda Guerra Mundial, después de enfrentamientos bélicos que dejaron cincuenta millones de muertos, producto del vertiginoso desarrollo armamentístico, que culminó con la explosión de dos bombas atómicas por parte de Estados Unidos en Hiroshima y Nagasaki los días 6 y 9 de agosto de 1945. La

2 Véase <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [Consultado el 4 de octubre de 2016].

guerra implicó una importante destrucción de la infraestructura de las viviendas, ciudades, industrias y campos desde Londres a Japón y desde el Mar del Norte hasta el norte de África. En el marco de las contradicciones entre los sectores económicos dominantes por el desarrollo comercial e industrial, se desarrolló un debate político con base en las ideas de libertad, democracia y paz. Un mundo dividido en dos modelos económicos, sociales y políticos como el capitalismo y el socialismo comenzó una nueva etapa, depositando importantes expectativas en el sistema de Naciones Unidas (ONU) para arbitrar las diferencias y el desarrollo posible, delegando en la Unesco lo referente a la educación, la ciencia y la cultura.

En esta nueva etapa que inició a mediados del siglo xx, se le asignó a la educación un papel destacado. «La creencia fundamental de que el déficit humanitario, social y político en ciertas sociedades podía corregirse por medio de la educación» (Knoll, 2007, citado por Ireland y Spezia, 2014). La primera conferencia del Instituto de Unesco para la Educación (Iesalc), que se creó en Hamburgo en 1952, se denominó: «La educación de adultos como un medio para desarrollar y fortalecer la responsabilidad social y política» (Knoll, 2007).

Había un fuerte entusiasmo y esperanzas en el mundo occidental en la etapa posguerra, más allá de las tensiones de dos modelos —capitalismo y socialismo—, enfrentados y antagónicos, con conflictos armados denominados de «baja intensidad» no por sus consecuencias sino en comparación con la reciente conflagración mundial.

En América Latina corresponde señalar el cauce que se abre a partir del 1.º de enero de 1959 con el triunfo de la Revolución Cubana y las consecuencias que generó en todos los órdenes de la vida social, política, económica, comercial y cultural, de los países de la región y sus relaciones con Estados Unidos.

En la Confintea I, en 1949, estuvo planteado el malestar de que «la educación de personas adultas aún no era aceptada en forma general, como una entidad separada en el contexto educativo nacional» (de los países de Europa y América del Norte que fueron los más representados: 54 y 14 respectivamente y solamente uno de América Latina) (Ireland y Spezia, 2014: 16).

En la Confintea II, en 1960, se duplicó el número de países representados y se ampliaron considerablemente sus referencias geográficas, incluyendo a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y a otros países socialistas. Los temas más destacados fueron: el cambio tecnológico y la educación profesional de personas adultas, la liberalización de la educación técnico-vocacional y profesional, la desunión moral en el mundo, la deseuropeización del mundo y la obsolescencia de la guerra. Los títulos de las resoluciones estuvieron referidos a la educación de adultos y a la paz mundial, su papel y contenido, formas y métodos incluyendo películas, radio y televisión, estructura y organización como parte del sistema educativo y responsabilidad de los gobiernos.

En la Confintea III, en 1972, se produjo un cambio significativo con la participación de representantes gubernamentales. A juicio de Knoll (2007), se produjo

una viraje de conferencias de eruditos en el tema hacia ministros y responsables oficiales. La agenda de la conferencia incluyó temas tales como: conceptos cambiantes, legislación, financiación, personal y profesionalización, instituciones, métodos y técnicas, investigación y cooperación internacional.

A juicio de Knoll (2007), en Tokio la III Confintea tuvo un altísimo nivel en relación con las anteriores conferencias y a la cuarta realizada en París en 1985.

El *Informe final* de la conferencia de Tokio expone razones convincentes para que la educación de adultos vea que se la reconoce en el futuro el mismo estatuto que a las enseñanzas primaria, secundaria y superior, y ofrece indicaciones muy claras en cuanto al modo de asegurar esta promoción (Lowe, 1978).

Desde el punto de vista conceptual, se puede apreciar un impacto importante, con posibles y deseables consecuencias en las políticas educativas de los países, en la definición adoptada en la XIX Reunión de la Conferencia General de Unesco en 1976:

... la expresión «educación de adultos» designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

- la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente;
- la expresión «educación permanente» designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo;
- en ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión;
- la educación permanente lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios, y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad;
- los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera sea su forma, deben considerarse como un todo (Unesco, 1976).

En determinados momentos de la historia se producen síntesis de procesos larga duración y duramente trabajados. En este caso podríamos decir que en esta

definición se expresa un salto cualitativo conceptual, con fuerte impacto en las políticas, programas y proyectos. También debemos consignar que en estos años de la década del setenta, en Uruguay y en la región, se sufrían los embates de los sectores más conservadores y reaccionarios a través de golpes de Estado, dictaduras y de una represión desatada en diferentes y extremas formas a la población en su conjunto, dejando huellas profundas y aún vigentes en las formas de pensar, sentir y hacer en la vida humana y social.

En la Confintea IV, en 1985, se seguía «esperando que la educación de personas adultas desempeñara un papel más importante en la vida cultural y social» y se destacó el aspecto económico y de empleabilidad. Los principios de la educación permanente, desarrollados en el *Informe Faure* (Faure y otros, 1978) estuvieron presentes en el debate, así como el reconocimiento del derecho a aprender como una contribución a los problemas cruciales de la humanidad.

En la Confintea V, en 1997, se verifica el incremento de participantes, tanto de representantes como de países, del carácter oficial de muchos de ellos, así como de la participación de representantes de organizaciones no gubernamentales (ONG) que, según un informe del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), significó un 30 % de los participantes aproximadamente.

Esta conferencia se realizó pocos años después de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia de Nueva York en 1990, después de haberse aprobado la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.³

Es importante destacar la realización por parte de Unesco de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, en Jomtien, en 1990, que coloca en el marco de los derechos humanos el derecho a la educación, a la educación para todos, y promueve una nueva etapa en la reflexión sobre las políticas educativas, sus programas y sus prácticas.

En este contexto, no ajeno a las contradicciones y confrontaciones de distinto tipo en el mundo, se desarrolló la conferencia con una

... agenda positiva, diversificada y rica para la educación de adultos y la educación a lo largo de toda la vida sobre el telón de fondo de un clima socioeconómico que exalta los valores opuestos, dando énfasis a un mayor individualismo y al poder del mercado como árbitro en los asuntos humanos y que contribuye a una desigualdad cada vez mayor entre los estados nacionales y dentro de los países (Ireland, 2015).

En la Confintea VI, en 2009, se siguió un esquema metodológico de trabajo similar al enfoque de Hamburgo, pero con una primera evaluación del cumplimiento de los acuerdos y metas del año 1997, que reflejaba pesimismo por su caso desarrollo.

Según Ireland, las Confintea V y VI presentaron

3 Resolución 44/25 de la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989, ratificada en Uruguay por la Ley 16.137 de noviembre de 1990.

... dos mensajes centrales: una concepción del aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos como el principio básico para la organización de la política educativa y la concepción del desarrollo como un derecho humano firmemente arraigado en los seres humanos y no reducido a una mercancía determinada por el todopoderoso mercado (2015: 66).

El Marco de Acción de Belén de la Confintea VI puso en evidencia que las metas propuestas en el ambicioso programa formulado en Hamburgo no se habían alcanzado.

Estas dificultades hay que analizarlas en el marco de un contexto social, político, económico y cultural en el mundo contemporáneo con fuerte predominio occidental. Estos problemas de la educación de personas jóvenes y adultas hay que ubicarlas en el contexto donde la agenda de la educación para todos (EPT) y los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) de la ONU está desarrollada en forma incompleta y sin lograrse en muchos países.

Estamos comenzando el debate pos-2015 y debemos asumirlo con la mayor energía y la mejor inteligencia, para recuperar terrenos perdidos y para sentar bases de una proyección que nos permita no ya «alternativas» sino «estructurales y universales».

LOS DESAFÍOS QUE SE PERCIBEN

EL PESO DE LA ALFABETIZACIÓN EN LA LIMITACIÓN

DEL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

El marco conceptual de la educación de adultos estuvo siempre administrando la tensión entre los conceptos de la alfabetización y la educación permanente, donde ambos conceptos admiten desarrollos y discusiones en su evolución y aplicación.

La Red Iberoamericana de Educación de Jóvenes y Adultos (RIEJA) (Cabello, 2006), convocada y promovida por el Ministerio de Educación de España, realizó la primera Jornada de Educación para Personas Jóvenes y Adultas en Madrid, en setiembre de 2005, con la participación de representantes de los ministerios de Educación de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y España.

En ese contexto, el debate sobre los contenidos, desarrollos y alcances de la educación de jóvenes y adultos expresó los estancamientos conceptuales, políticos, programáticos y profesionales en la educación de personas jóvenes y adultas, donde treinta años después de la Declaración de Nairobi, el analfabetismo «invade» e inhabilita el desarrollo de los conceptos vertidos en aquella declaración que abría cauces de acción claros a la vez que necesarios y convenientes.

Otro indicador de esto que se viene desarrollando es la creación del Plan Iberoamericano de Alfabetización en el año 2007 en la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Santiago de Chile, cuya denominación inicial,

centrada en la alfabetización, se complementó después con el concepto agregado de «educación básica». Esto se ubica en sintonía con el concepto de «la alfabetización [que] no es más que «un “momento” y un “elemento” de la educación de adultos» (Faure y otros, 1972: 292), pero no arriesga en rescatar todas las posibilidades sociales, políticas, económicas y culturales de la alfabetización en el marco de una concepción avanzada de educación de personas jóvenes y adultas.

En la Ley General de Educación de Uruguay del año 2008, la educación de personas jóvenes y adultas aparece mencionada y claramente diferenciada de la alfabetización, lo que estimula los avances de las políticas educativas impulsadas desde el año 2005, en el marco de «educación para todos a lo largo de toda la vida», que se traduce en diferentes ámbitos de articulación y coordinación interinstitucional, programas y proyectos (Camors, 2014a) no logran consolidarse ni desarrollarse, y quedan reducidas a poco más de lo existente antes de 2005, con excepción de la educación a personas privadas de libertad, en la que se ha verificado continuidad.

En síntesis, los avances en materia de educación de personas jóvenes y adultas han sido escasos, donde la alfabetización y la educación primaria formal se han comportado como fuerzas centrípetas, dificultado el desarrollo amplio y profundo de la educación de personas jóvenes y adultas.

EL CONCEPTO DE «EXTRAEDAD» QUE PROMUEVE «ARRASTRES» TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS, DESDE LA EDUCACIÓN ESCOLAR INFANTIL, A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

En Uruguay la educación de adultos surge como una respuesta a los adolescentes que no lograban aprobar el nivel de la educación primaria (seis años, normalmente para niños y niñas de 6 a 11 años). Los primeros «Cursos para adultos» se crearon en 1903 y en 1909 había 14 cursos nocturnos en todo el país orientados a las personas mayores de 17 años que nunca habían concurrido a la escuela o que la habían abandonado. En 1985 se reinstaló la Inspección Nacional de Educación de Adultos dentro del entonces Consejo de Educación Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que tiene a su cargo los cursos para adultos, cuyo objetivo es culminar los seis años de educación primaria. En 1989 se aprobó la acreditación por experiencia como alternativa para aprobar el nivel educativo sin necesidad de asistir a los cursos.

No es el propósito de este artículo desarrollar la historia de la educación de adultos en Uruguay, que, sin lugar a dudas es una asignatura pendiente, sino que se procura demostrar que la concepción educativa ha estado fuertemente ligada a dar una respuesta a los adolescentes mayores de 15 años. De esta forma, la política «clasifica» a los adolescentes, donde la edad les ofrece alternativas diferentes para estudiar y aprobar el nivel educativo primario. Pero, a la vez, en la medida en que el desarrollo teórico-metodológico de la educación de personas jóvenes y adultas ha tenido su mayor desarrollo en la educación primaria, formal e institucionalizada,

desde la experiencia acumulada para niños y niñas menores de 15 años, se produce un «arrastre» de ideas, contenidos, métodos y técnicas hacia la educación de personas jóvenes y adultas. Lo que comenzó como una «extensión» de la oferta se ha desarrollado, escasamente, y aparece como una matriz para pensar la respuesta ante todas las necesidades, «arrastrando» una concepción que dificulta un desarrollo más audaz.

En el sistema educativo no se abren ámbitos específicos y especializados para las personas jóvenes y adultas, y las diferentes necesidades, intereses y problemas que se piensan desde la experiencia acumulada en la educación escolar de niños, niñas y adolescentes. Parece ser que la única preocupación es que culminen los niveles educativos obligatorios, solamente, y, a nuestro juicio, esta es una condición necesaria pero no suficiente.

LA ESPECIFICIDAD EN DEBATE

En línea con lo que se ha señalado, es imprescindible repensar la educación de personas jóvenes y adultas procurando los diversos impactos que las personas y la sociedad requieren y los objetivos que se deberían perseguir. Por lo tanto, se encuentran en debate los contenidos que necesitan en el mundo actual y que las motivan a profundizar en términos de más y mejores conocimientos. Esto necesariamente interpela los procesos de evaluación a diferentes niveles: desde la evaluación de los aprendizajes, de los procesos, de los programas y, en última instancia, de las políticas. En gran parte de este proceso será necesario revisar la metodología específica y las técnicas convenientes para trabajar con las personas jóvenes y adultas, que a su vez son diversas y presentan diferencias importantes en sus vidas.

Con la intención de dejar sentada una agenda para estos esfuerzos, la educación de personas jóvenes y adultas requiere voluntad política y ámbitos institucionales definidos y potentes. En Uruguay constituyen una población objetivo de mayor dimensión que los niños, niñas y adolescentes menores de 18 años. Sin un desarrollo teórico claro y sin una concepción educativa amplia, todo ello no será posible.

Por último, corresponde colocar el perfil del profesional de la educación que requiere la educación de personas jóvenes y adultas.

En esta afirmación se plantean dos conceptos: por un lado, se propone un profesional y, por otro, se evita conscientemente hacer una referencia exclusiva al «docente».

El trabajo educativo con personas jóvenes y adultas requiere un conjunto de saberes específicos que se deben adquirir previamente, en una propuesta de formación de grado, inicial, que será conveniente y necesario actualizar y revisar en propuestas de formación permanente. Se trata de un trabajo exigente que requiere rigurosidad, responsabilidad y un marco teórico y metodológico que oriente las

acciones educativas que se realicen en el marco de los proyectos educativos que se desarrollen.

El trabajo educativo es político porque incide en el contexto de ideas, conceptos y técnicas vigentes en la sociedad de su tiempo. Por lo tanto, el compromiso es muy importante en este trabajo. Podríamos decir que se trata de una condición necesaria pero no suficiente: las personas tienen derecho a participar en propuestas educativas de buena calidad y la formación inicial y permanente de profesionales complementa la finalidad política de la educación.

EL PERFIL PROFESIONAL

Con esta conceptualización procuramos despojarnos de todo tipo de «arrastre» de la educación escolar infantil. Además, se señala la intención de trascender y profundizar la mera «voluntad» (humanista, social o política).

Preferimos colocar el concepto de «profesional de la educación» porque la educación de personas jóvenes y adultas requiere el trabajo educativo directo con las personas que participan, pero a la vez requiere otras funciones (formulación de políticas, diseño de programas, supervisión de prácticas, dirección de proyectos y equipos). Se necesitan diferentes tipos de saberes para diferentes funciones y tareas.

La viabilidad de la educación de una persona adulta ha estado en debate. En realidad, corresponde reconocer que seguramente cada persona desarrolla un «proceso» que recorre y acumula como puede. Considero que es necesario trascender la tradicional figura del docente y abrir la puerta para que también entre en juego el educador como un profesional de la educación. El concepto de docente, además, no solamente refiere al trabajo directo, sino que puede sesgarlo en el sentido tradicional, conformado históricamente en el aula y desarrollando determinadas formas de actuar y de relacionarse con los sujetos.

En síntesis, se pretende plantear la reflexión y discusión acerca de cuál debería ser el perfil del profesional que requieren los programas de educación de personas jóvenes y adultas.

POSIBLES APORTES DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL PARA (RE)PENSAR LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

En Uruguay, la Pedagogía Social surge como disciplina en los noventa y es conocida fundamentalmente por autores que adquieren trascendencia a partir de sus aportes, primero a la formación de los educadores sociales (Camors, 2014b) y luego en los ámbitos de formación en educación.

Si bien se pueden proponer varios ejes de análisis, en función de la finalidad de este artículo se pueden dejar planteados algunos ejes, en relación con los desafíos antes mencionados.

LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Pensar la propuesta educativa desde los sujetos: la educación que necesitan, lo que les interesa, la propuesta educativa que les permite resolver sus problemas, los conocimientos y las habilidades requeridos por la vida. La educación a la que tienen derecho, una propuesta deseable y posible, a la vez.

Pensar en clave de personas jóvenes y adultas abre el espectro de necesidades, intereses y oportunidades sumamente vasto y complejo. Pero debemos partir de la base que estamos ante personas con sus particularidades individuales, sus trayectorias y sus diferencias. Debemos conocerlas para comprenderlas y poder así hacerles una propuesta que las desafíe pero que sientan posible de alcanzar.

Esto supone que cada persona realice una «adquisición», entendida como los actos que

... el trabajo educativo propiamente dicho:

- *interpretar* y hacer propio el acervo cultural que se le enseña, *transformando* los contenidos de la cultura en objetos de estudio y *trabajo* preponderantemente intelectual;
- *disponerse* a enfrentar una aventura hacia lo desconocido o a cambiar el propio posicionamiento ante los otros, ante el mundo: conceptualización y reconceptualización del mundo;
- establecer categorías de *análisis* para el procesamiento de las informaciones (Núñez, 1999: 28, los subrayados son nuestros).

En síntesis, desde la pedagogía (social) se propone alterar los lugares, lo que podríamos asumir para «patear el tablero» para proponer y asumir los cambios que se desencadenen.

También debemos reconocer las dificultades y resistencias, cuando recordamos el punto 20 del Informe Faure del año 1972:

Contrariamente a las ideas y a las prácticas tradicionales, es la enseñanza la que debe adaptarse al enseñado, no este quien debe plegarse a las reglas preestablecidas de la enseñanza (Faure y otros, 1972).

LOS AGENTES DE LA EDUCACIÓN

Siguiendo la idea del «triángulo herbartiano» que nos propone Violeta Núñez, el agente de la educación es el

representante del mundo [...], su responsabilidad es transmitir [...], es a quien le corresponde sostener el acto pedagógico», «para arrancar al sujeto de la apatía conocida y lanzarlo al mundo amplio a través del acceso a la cultura: despertarlo (2003).

Anteriormente ya se desarrolló la idea de incluir a los educadores y docentes de la educación de personas jóvenes y adultas en el marco conceptual de los profesionales de la educación (Camors, 2009).

En primer lugar, se desea establecer un marco referencial sobre el currículum y en este sentido ubicar este tema en la concepción de currículum como «un camino en constante construcción», que abre «una perspectiva mucho más amplia» contemplando «múltiples variables, entre las que se encuentran: los sujetos y sus circunstancias, el contexto témporo-espacial, los emergentes imprevistos» (Caamaño, 2011: 16).

En segundo lugar, es necesario poner en discusión la finalidad de la educación de personas jóvenes y adultas para definir el conjunto de saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, ideas y valores que una persona debe aprender y reaprender a lo largo de la vida. Para Natorp,

... el problema de la educación está en el hombre. Pero este no es el individuo. El hombre aislado, fuera de toda relación con sus semejantes, es una pura abstracción. La comunidad de intereses sociales es lo que hace al individuo un hombre. Una pedagogía que no parta de tal hecho equivoca el camino desde el principio (1987).

En el marco de una concepción educativa, para todos, a lo largo de toda la vida, la finalidad debería ser contribuir a la formación de personas curiosas, estudiosas, analíticas, reflexivas, solidarias, imaginativas, productivas, comprometidas con su época, siguiendo a Gramsci (1977).

En este sentido, debemos entonces re-pensar la educación de personas jóvenes y adultas, en sentido amplio y profundo, donde la culminación de la educación media obligatoria no constituya un fin en sí mismo, sino un medio que aporte una plataforma de lanzamiento de los sujetos hacia una vida mejor para cada uno y para todos. Esta noción incluye la discusión acerca de la educación y el trabajo, pero no es el objetivo del presente artículo desarrollar esta perspectiva.

A modo de referencia para re/pensar los contenidos de la educación de personas jóvenes y adultas, es pertinente recordar que «la educación transmite el conocimiento o habilidad que va a posibilitar el uso y disfrute que, en tanto se hace propio, puede tener un efecto», «la educación transmite construcciones simbólicas y técnicas objetivadas», «la educación no da necesariamente un objeto, sino que más bien da la palabra y da el tiempo necesario para asumirla y transitar por la cultura y la sociedad» (García Molina, 2003).

PALABRAS FINALES

En síntesis, podríamos concluir en que estamos mal, pero el problema más grave es que estamos peor que cuatro décadas atrás. Cuando analizamos la evolución de la educación de personas jóvenes y adultas desde las ideas, los conceptos, las políticas, los programas, vemos que se ha reducido la importancia, su lugar en la educación, las pretensiones y la posibilidad de lograr impactos fuertes en la vida de las personas y de la sociedad, de un verdadero cambio cultural, como se

proponía que: «la educación debe ampliarse hasta alcanzar las dimensiones de un verdadero movimiento popular» (Faure y otros, 1972: 267).

Los golpes de Estado, las dictaduras y los planes represivos, desde el Plan Cóndor hasta la saturación de la vida cotidiana con el miedo, no pasaron en vano.

Es difícil pensar cambios e innovaciones en educación en general y en particular en la educación de personas jóvenes y adultas cuando nos encontramos en un contexto histórico donde se «liberaliza» la economía, pero se «desliberalizan» las ideas, las oportunidades, y se obstaculizan los caminos de esperanza, largamente esperados y recientemente contruidos, con logros y dificultades, con aciertos y con errores.

Desde una concepción política de nuestra profesión, no dimitimos y (nos) proponemos seguir contribuyendo a la construcción de la «felicidad pública», que promovía Artigas.

Acaso, porque hemos llegado a intuir que *otro mundo es posible*, también cabe imaginar que son fronteras flexibles y modificables en esta sociedad y por la propia sociedad, con la aportación inexcusable, aunque no suficiente, de la educación. *De toda la educación*, tanto en el interior de los sistemas que la regulan e instituyen como «escuela», como en el terreno de las prácticas educativas que hoy, más que nunca, aspiran a fundir sus iniciativas con la vida cotidiana, activando culturas y aprendizajes sustentados en una clara y persistente invocación de lo social (Caride, 2005: 14).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAAMAÑO, C. (2011). «Proyecto práctico de co-construcción: un curriculum una experiencia que interesa», en *Reflexión crítica, experiencias e investigación en docencia*. Montevideo: Magró.
- CABELLO, J. (coord.) (2006). *Educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Universidad Complutense de Madrid.
- CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- CAMORS, J. (2009a). «A Pedagogia Social na América Latina», en DE SOUZA NETO, J. C.; DA SILVA, R. y MOURA, R. (orgs.) *Pedagogia Social*. San Pablo: Expressão & Arte.
- (2009b). *Historia reciente de la Educación en Uruguay. Conocer para comprender y transformar*. Montevideo: Magró.
- (2011). «Lo social: un camino para recuperar identidades», en *Pedagogía Social. Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. San Pablo: Expressão & Arte.
- (2014a). «La educación no formal en Uruguay. Políticas públicas para la integración social». *Novedades Educativas*, n.º 283, Buenos Aires.
- (2014b). *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Magró.
- (2015a). «Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay». *Revista Interuniversitaria de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*, pp. 153-178, Madrid.
- (2015b). *El impulso a la educación de personas jóvenes y adultas desde la educación no formal. La experiencia uruguaya (2005-2015)*. Santiago de Chile: Universidad de Playa Ancha.

- FAURE, E. y otros (1978). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad-Unesco.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) (2010). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Fundación La Hendija Editorial. Disponible en <https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/07/educar_frigerio.pdf> [Consultado del 21 de octubre de 2016].
- FOLLARI, R. (2008). *La educación en la encrucijada. Valores, espacio público y currículo en debate*. Rosario: Homosapiens.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- GRAMSCI, A. (1977). *Cuadernos de la cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura*. Ciudad de México: Juan Pablos Editor.
- IRELAND, T. D. y SPEZIA C. H. (orgs.) (2014). *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de Confintea*. Brasilia: Unesco-Ministerio de Educación de Brasil.
- JACKSON, P. W. (2015). *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Paidós.
- Ley General de Educación* N.º 18.437, Uruguay, 2008.
- LOWE, J. (1978). *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Sígueme-Unesco.
- MIALARET, G. (1980). *Introducción a las ciencias de la educación*. Ginebra: Unesco.
- MORIN, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NATORP, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. Ciudad de México: Porrúa.
- NÚÑEZ, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- (1999) *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2003). «El vínculo educativo», en TIZIO, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.) (1999). *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.
- PUIGGRÓS, A. y MARENGO, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- UNESCO (1976). *Actas de la Conferencia General 19.ª Reunión, Nairobi, 26 de octubre-30 de noviembre de 1976*. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038s.pdf>> [Consultado el 4 de octubre de 2016].
- (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos*. Jomtien: Unesco.
- (2000). *Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar: Unesco.
- WANDERLEY NEVES, L. M. (2009). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar en consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO SOCIAL

CLÉIA RENATA TEIXEIRA SOUZA¹

ERCÍLIA MARIA ANGELI TEIXEIRA DE PAULA²

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma temática complexa e podemos pensar em dois caminhos. O primeiro é entender as possibilidades que estes sujeitos têm de formação, já que suas experiências de vida, de certa forma, já podem ser bem ricas, pois com suas diferentes vivências com o mundo do trabalho e com a cultura pode ser que eles atuem nas suas comunidades e na política de seus contextos de forma engajada. Essas pessoas acumularam saberes importantes, que devem ser valorizados em um processo de formação. O segundo caminho é o desafio quanto à formação no âmbito da escolarização, pois a priori já se constata que estes sujeitos não têm a disponibilidade para o tempo da escola.

A Educação de Jovens e Adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e não formais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais, de habilidades sócio-culturais e de acesso e garantia de direitos sociais. A EJA, em sua acepção real, se caracteriza por uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas (STRECK; SANTOS, 2011, p. 24).

Este texto se pautará na apresentação de como a Educação de Jovens e Adultos vem se desenhando no contexto brasileiro e faremos uma discussão relacionando o tema da EJA e a Educação Social. A primeira parte do texto tem como foco a contextualização histórica e política da EJA. Apontamos marcos importantes e que foram possibilitando o desenho que se tem hoje de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Na segunda tratamos da possível relação da EJA e a Educação Social.

1 Professora no curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus do Pantanal-UFMS/CPAN.

2 Professora no curso de Pedagogia do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá UEM.

POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DAS PESSOAS A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PAULO FREIRE

No Brasil a discussão sobre a formação de jovens e adultos, com um viés mais cidadão, foi impulsionada na década de sessenta do século xx por Paulo Freire.

Foi o caso dos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local. Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíram no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

A proposta de formação apresentada por Freire tem como ferramenta o diálogo e a intenção é promover os jovens e adultos a sujeitos de direitos para contribuírem com a transformação de seus contextos e da sociedade. Os princípios de Paulo Freire no processo de alfabetização e formação de jovens e adultos ocorre a partir do que ele chamou de temas geradores, ou seja, os assuntos que esses sujeitos do processo tinham contato na vida, no dia-a-dia, em seu cotidiano e que apresentavam um significado social para quem iria estudar.

Freire (2001) entende que os jovens e adultos considerados analfabetos, são oprimidos e consequência do processo político e econômico do país. A ação de educação de jovens e adultos, para o autor, era a tentativa de dar-lhes o que em tempo não foi possível, ou seja por diversas questões o sujeito não conseguiu estudar no período da infância e adolescência. A EJA não pode ser entendida como uma ação assistencialista e de favor como historicamente a educação de jovens e adultos se desenha, pois o que leva um pessoa ao não estudar em tempo, muitas vezes é a própria organização econômica e social a qual pertence e não é uma questão de querer ou não querer estudar, os motivos vão além disso.

[...] defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro. Para Fávero (2004, p. 23), nesse período a EJA “remava contra a corrente”, pois tinha claro que era “um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática.” (SAMPAIO, 2009, p. 21).

Freire (2001) propõe uma alfabetização conscientizadora, ou seja, defende a ‘leitura do mundo’, não só da palavra, como afirmou o autor em sua obra. A alfabetização dos jovens e adultos é fundamental para que estes sujeitos entendam o mundo e o contexto em que estão inseridos.

A Educação Popular no Brasil foi a principal referência para a construção da Educação de Jovens e Adultos por Paulo Freire e seus companheiros na década de 1960 no Brasil. Os saberes dos educandos e suas experiências de vida eram à base da construção da proposta educativa. É preciso considerar que a Educação de Jovens e Adultos ocorria em diferentes espaços educacionais e buscavam abranger vários espaços.

De acordo com Paludo (2010, p. 140), Paulo Freire foi um dos principais idealizadores desta educação voltada essencialmente para as classes populares por melhores condições de vida:

Paulo Freire é quem consegue, engajado nas lutas do Brasil nos anos de 1960, fazer a leitura da realidade brasileira e latino americana e iniciar o processo de formulação de uma pedagogia que se nutre de diferentes abordagens filosóficas (Torres, 1981) e de práticas educativas populares concretas que ocorriam em diferentes contextos e situações: da alfabetização de adultos, passando pelas escolas, organização operária e lutas camponesas por terra, estando presentes em processos revolucionários, como as experiências da Nicarágua e de Cuba. Nos anos 1960, no Brasil, foram os movimentos de cultura popular os grandes sementeiros de ideias e de implementação de experiências (FÁVERO, 2001).

Como é possível perceber, as ações educacionais da Educação de Jovens e Adultos extrapolavam os muros escolares e existia a necessidade de campanhas e mobilizações sociais em diversos espaços contra o analfabetismo de jovens e adultos. É preciso destacar que, naquela época, um termo muito utilizado para caracterizar esse processo era “erradicação do analfabetismo”. Paulo Freire combatia esse termo, pois considerava que a alfabetização era uma questão política e social derivada de uma sociedade injusta e não podia ser tratada como uma “erva daninha” ou uma “chaga para ser erradicada”.

Uma das características dos jovens que atuavam junto com Paulo Freire na década de 1960 na Educação de Jovens e Adultos era o engajamento social e a relação com os movimentos sociais da Igreja Católica, mais especificamente, o Movimento de Educação de Base – MEB (1961-1966). As práticas desses jovens eram inovadoras para o período e buscavam uma Pedagogia da Participação Popular.

Fávero (2006) foi um dos grandes aliados de Paulo Freire que pertenceu ao Secretariado Nacional do MEB desde a sua criação em 1961, até maio de 1966. Ele foi responsável por treinamentos das equipes locais e das orientações metodológicas da ação educativa dos movimentos. Para ele, O MEB teve seu início na década de 1960 no Movimento de Cultura Popular, no Recife, na Campanha de Pé no Chão, em Natal e no Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes.

Em seu livro *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB-Movimento de Educação de Base*, Fávero (2006) apresenta o material didático que ele, Paulo Freire e as equipes locais organizaram em conjunto

com os alunos para a alfabetização de adultos na década de 1960 no Brasil. Neste período, uma das críticas sobre a maneira tradicional como a alfabetização de adultos era realizada no Brasil estava voltada para as análises dos materiais didáticos. Os textos eram considerados inadequados, pois davam aos adolescentes e aos adultos os mesmos tratamentos dados às crianças e projetavam valores da vida urbana. Desta maneira, a equipe de Paulo Freire elaborou materiais para as pessoas não somente “lessem as palavra, mas pudessem fazer a leitura do mundo”, como afirmava Paulo Freire.

Os princípios e fundamentos desse material didático denominado “Viver é lutar” estão expressos nesta descrição de Fávero (2006, p. 175):

A educação visa à ação. Ora, a ação humana tem três requisitos essenciais. Em primeiro lugar, o homem age diante de um fato que é real para ele; é, portanto, imprescindível que ele tome consciência da realidade sobre a qual ele vai agir. Ao lado disso, o homem assume uma atitude diante dessa realidade. Para que a atitude se concretize em ação, o homem parte sempre dos meios que lhe oferece a cultura (sejam por meios instrumentos físicos, verbais, etc...). A organização didática de uma ação educativa não pode, portanto, deixar de situar-se nesses três planos: conscientizar, motivar atitudes, proporcionar instrumentos de ação.

Fávero (2006) também descreve que os livros produzidos eram cartilhas de alfabetização. Embora Paulo Freire criticasse as “cartilhas tradicionais”, o movimento considerou que a produção de cartilhas para os homens do meio rural era importante pois eles teriam acesso a seus próprios livros. Essas cartilhas apresentavam textos que tinham como objetivo alfabetizar, conscientizar e levar as pessoas a um processo de engajamento social para mudar as condições precárias de vida. Foram elaborados 3 livros: “Saber para viver”, “Viver é lutar” e “Saber para Construir”. Esses livros eram compostos por várias lições que partiam das situações de vida e dos trabalhos dos camponeses. Esses materiais também eram transmitidos aos alunos por meio radiofônico. Os livros eram pautados em fundamentos filosóficos e antropológicos.

Essas lições estão descritas no livro de Fávero (2006). Ele apresenta os textos e fotos de trabalhadores rurais nordestinos que ilustram as dificuldades que as classes populares possuíam naquela época. Compartilharemos algumas dessas lições socializadas no livro de Fávero (2006, p. 181): “1ª Lição – Eu vivo e luto. Pedro vive e luta. O povo vive e luta. Eu, Pedro, e o povo vivemos. Eu, Pedro e o povo lutamos. Lutamos para viver. Viver é lutar.”

Como é possível observar, a proposta elaborada por Paulo Freire e seus companheiros, já na primeira aula, apresentavam um caráter revolucionário e crítico.

Baquero (2010) analisou a Educação de Adultos de Paulo Freire e afirma que o cerne da sua obra era a problematização. Ele compreendia a alfabetização não como um ato mecânico de codificação e decodificação, mas como um ato de leitura crítica do mundo.

Em outra lição desta mesma cartilha, podemos encontrar interrogações sobre a condição de desigualdade e opressão das classes populares: “4ª lição – Pedro trabalha. Sua mulher também. Eles trabalham para sustentar a família. Mas a família de Pedro passa fome. O povo trabalha e vive com fome. É justo a família de Pedro passar fome? É justo o povo viver com fome?” (Fávero, 2006, p. 182).

Esses textos estratégicos buscavam levantar elementos com os educandos para o diálogo, as trocas de informações, discussões sobre desumanização, processos exploratórios e opressivos. Os textos eram elaborados para o exercício da discussão e a educação como prática da liberdade.

Em relação aos conteúdos da Educação de Jovens e Adultos, Freire (2001, p.16) afirmava que eram os educadores que precisavam selecioná-los cuidadosamente com as classes populares:

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

Nesta mesma sequência de dar voz aos oprimidos e questionar as suas condições de vida e de classe, outra lição descrita por Fávero (2006, p.183) demonstra a intencionalidade e a opção política para conscientização e busca da transformação social: “6ª Lição – O povo tem fome e doença. Por que tanta doença no povo? O povo precisa de escola. Precisa de casa e comida. O povo precisa de trabalho. É dura a vida do povo. O povo pode mudar de vida?.”

Essas perspectivas educacionais vão contra a “educação bancária” e mecânica ainda reproduzida em muitas escolas no Brasil e em diferentes países. Para Freire (2001, p. 16), a educação é um ato político e de engajamento constante:

Educadores e grupos populares descobriram que Educação popular é sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Outras lições das cartilhas propostas na década de 1960 são atuais e necessárias para as escolas, para a educação e para a sociedade brasileira que tem assistido ao desmonte da democracia em nosso país. Podemos encontrar os seguintes questionamentos nas 16ª e 17ª Lições (Fávero, 2006, p. 188):

16ª Lição. Pedro voltou esclarecido do treinamento. Voltou esclarecido de que: O governo é para todos. Todo o povo deve participar do governo. Alguns homens têm de sobra e muitos nada têm. Alguns ganham demais. Muitos trabalham e

seu trabalho é explorado por outros. Muita coisa está errada no Brasil. É preciso mudança completa no Brasil.

17ª Lição. Pedro entendeu ainda outras coisas: O povo ignora que é explorado. O povo ignora seus direitos e deveres. Seus direitos não são respeitados. E as leis que existem não são cumpridas. O povo precisa conhecer seus direitos e deveres. O povo precisa ficar esclarecido. Ficar esclarecido para mudar o Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos de Paulo Freire possuía caráter revolucionário e ameaçava as estruturas estabelecidas e o Estado. Os livros e suas ideias representavam uma ameaça, por isso, a sua perseguição pela Ditadura Militar no Golpe de 1964 e a necessidade do exílio em outros países.

Quanto às cartilhas produzidas para a Educação de Adultos, Fávero (2001, p. 178) descreve que: “O livro *Viver é lutar* chegou a ser impresso (50 mil exemplares) e distribuído no início de 1964, para todos os sistemas do Nordeste, alguns da Amazônia e Minas Gerais.” Todavia, em função da ditadura esses livros foram apreendidos pela polícia no governo de Carlos Lacerda. Esses livros ficaram conhecidos como “cartilha comunista dos bispos, financiada pelo Ministério da Educação.” (FÁVERO, 2001, p. 195).

Fávero (2001) também descreve que a Igreja possuía projetos históricos distintos e que nem todos os setores apoiavam esse movimento do MEB. Somente alguns setores mais avançados da Igreja permitiram que essas aulas e os programas do MEB fossem emitidos por emissoras católicas de rádio.

O exílio de Paulo Freire fez com que ele fosse conhecido em vários outros países. Suas ideias fossem propagadas em outros territórios. No Brasil, os cursos de formação de professores usam pouco os seus livros como fundamentos teóricos para as práticas educacionais. Ainda existe muito desconhecimento, preconceito e discriminação em relação aos seus princípios e ideais. Este desconhecimento leva a incompreensão. As práticas educacionais no Brasil, principalmente as escolares, estão fundamentadas em princípios arcaicos.

A história da EJA no Brasil apresentou uma tensão ideológica, principalmente na relação Estado e movimentos sociais no início da década de 1960, pois a proposta do Estado era mais pautada na alfabetização, já os movimentos buscavam a formação politizada dos sujeitos. Contudo, no mesmo período de início desse modelo de EJA mais transformador proposto por Freire, o país, com o golpe militar, sofreu alterações no entendimento deste modelo de educação.

A proposta dos movimentos sociais foi posta de lado e assumiu um movimento autoritário, tradicional e conservador. O papel do Estado era atender a uma demanda econômica e ideológica que não correspondia ao que vinha sendo proposto pelo movimento de Paulo Freire.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO SOCIAL

Em substituição a proposta de Paulo Freire, cria-se em 1968 o chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este movimento teve alcance nacional e foi instituído em todos os estados, mas não apresentou bons resultados principalmente no contexto de seus alunos.

No ano de 1985 há a proposição do chamado supletivo previsto desde a década de 1970 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 1988 a Constituição contempla o direito à educação básica aos jovens e adultos como papel do Estado.

Art. 208. I. Educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Uma importante característica desta proposta de EJA foi a possibilidade de flexibilidade do ensino, pois este passou a ser organizado em módulos, utilizando a metade do tempo do ensino regular, apesar de criticado e passando por diferentes interpretações ao longo dos espaços e tempos em que era desenvolvido em alguns contextos ainda apresentavam o perfil conteudista da escola, porém em outros o modelo supletivo teve como fundamentação o método freireano (PIERRO, JOIA; RIBEIRO, 2001).

O público adulto, trabalhadores e desescolarizados eram neste âmbito, supletivo, os sujeitos dos projetos e programas, contudo com o passar do tempo este modelo de público foi mudando e passando a ser cada vez mais jovem, isso por conta da própria característica da escola e do mundo do trabalho.

O ensino supletivo passou a assumir uma nova característica, além da alfabetização de adultos, passou a servir à uma aceleração da escolarização de adolescentes e jovens com dificuldades escolar e que precisavam ter acesso rápido a formação para trabalhar.

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (PIERRO, JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 65).

Tanto a organização da escola como o mercado de trabalho foram os promotores desta situação no contexto de formação de EJA e na década de 1990 essa situação tornou-se mais complexa e o Estado criou estratégias para ir se desresponsabilizando deste contingente que fora aumentando. A atitude tomada foi desvincular o número de matriculados da EJA da mesma estatística do ensino fundamental regular, isso causou a diminuição do investimento do estado para com os municípios que em consequência não tiveram mais como manter de forma digna os programas de supletivo.

Estratégias fundamentadas na LDB de 1996, outras criadas pelos municípios tentaram garantir a preservação da educação de jovens e adultos.

A formalização da Educação de Jovens e Adultos em modalidade de educação, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), representou uma conquista social, pois indicava a superação de uma história concebida a partir de programas pontuais e fragmentados (STRECK; SANTOS, 2011, p. 21).

Outro fator importante que deu destaque para esta modalidade de ensino nos anos 90 do século XX foi a declaração de Jonthien que apontou como proposta para a EJA uma visão de “Educação para Todos” ampliando o conceito de educação básica. Porém mesmo com o indicativo desta declaração nos finais da década de 1990 as agências multilaterais passaram a não mais considerar importante os investimentos na Educação de Jovens e Adultos.

Embora os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE de 2015 apresentem a queda de analfabetismo no Brasil, estima-se que 13,2 milhões de pessoas são analfabetas:

A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No ano de 2013, esse indicador havia sido de 8,5% (13,3 milhões). O número de analfabetos é maior do que a população inteira da cidade de São Paulo, cerca de 12 milhões de pessoas, segundo estimativa do IBGE. (SÃO PAULO, 2015, p. 1)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 10), em seu artigo 37, definia que “a Educação de Jovens e Adultos seria destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. As escolas de EJA têm buscado restabelecer esse direito constitucional historicamente negado a esta população que apresenta uma diversidade cultural, política e social.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Jovens e Adultos do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), na redefinição da proposta pedagógico-curricular de EJA da Rede Estadual de Educação, a meta foi manter as características de organização com vistas a:

[...] • permitir aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagem não-padroneizadas, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes;

- organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana. (PARANÁ, 2006, p. 25).

Neste sentido essas Diretrizes evidenciam a preocupação em respeitar a singularidade e a preferência de cada aluno, mantendo a obrigatoriedade da forma presencial e contemplando cem por cento da carga horária total, com avaliação no processo. E mais, pressupõe ações pedagógicas descentralizadas (APED) para atender regiões com baixa demanda educacional. Orienta que:

A EJA deve ter uma estrutura flexível e ser capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados; portanto, é desafio destas Diretrizes apresentar propostas viáveis para que o acesso, a permanência e o sucesso do educando nos estudos estejam assegurados. (PARANÁ, 2006, p. 28)

Atualmente, as escolas se organizam para que os alunos tenham aulas individuais. Perde-se a discussão em grupo e a construção coletiva de conhecimentos.

No ano 2000 foi instituída as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos*. Apresentando 25 artigos orientam a forma de apresentar a política para a EJA no Brasil. “[...] a EJA não pode mais ser tratada em termos de suplência sendo agora uma modalidade com perfil próprio. Salienta, ainda que os estudantes da EJA devam se equiparar aos que tiveram acesso à escolaridade regular” (MAIA, 2013, p.58).

Maia (2013) considera que com as diretrizes há um reconhecimento e valorização da EJA. As Diretrizes passam a esclarecer quem são as pessoas deste contexto, esclarece o que significa a EJA enquanto uma modalidade de ensino e que consequentemente é de direito dos sujeitos que dela precisam, assim como a nova lei define quem deve assumir os compromissos com este âmbito.

A partir desta conquista para a EJA, é importante constar que a mesma passou a fazer parte do PNE e que isso. O PNE estabeleceu metas também para a Educação de Jovens e Adultos o que contribuiu para o acesso à Educação Básica, mas considerando a especificidade dos sujeitos da EJA (aluno trabalhador, adultos, idosos, entre outros).

Em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado teve voltado exclusivamente para o público EJA, o objetivo do programa é “assegurar a continuidade dos estudos aos alfabetizando [...]” (MAIA, 2013, 59).

No ano de 2007 com a instituição de um fundo para a valorização da educação básica e dos profissionais da educação o FUNDEB. A EJA já entendida como uma modalidade de ensino passa a receber recursos para sua manutenção nos municípios.

A ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais relaciona-se às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, na qual a Educação de Jovens e Adultos passa a ser reconhecida enquanto modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras (MAIA, 2013, P.60).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda precisa, em muito, ser valorizada, reconhecida, pois enfrenta desafios cotidianos nos contextos das escolas, pois está sempre relegada ao abandono, ao preconceito muitas vezes. A consequência da desvalorização da EJA tem sido as altas taxas de analfabetismo em nosso país.

Tanto para o sujeito que precisa da EJA como aluno quanto o sujeito educador, professor na EJA precisam da desmistificação desta modalidade de ensino, pois a Educação de Jovens e Adultos não pode ser tratada da mesma forma, no sentido do processo de ensino e aprendizagem, que a escola “normal”, pois há a necessidade de flexibilização, organização diferenciada.

Dentre os desafios citados, no que se refere à formação docente, a LDB estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o “jovem” e o “adulto”, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) estabelecem, no item VII, referente à formação docente, que o preparo deste profissional deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, “aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. O parecer orienta que os professores organizem projetos pedagógicos que envolvam grupos heterogêneos, em alguns momentos, e, em outros grupos homogêneos. No entanto, a solução pensada pelo Conselho Nacional de Educação não tem sido suficiente no cotidiano escolar dos professores de jovens e adultos. Na prática, a questão do “sujeito” nos processos educativos da EJA ainda não se elucidou para os professores. Ribeiro (1999) confirma isso, dizendo que a falta de formação específica docente nesse setor se configura como um dos principais fatores de entrave às experiências educativas na EJA (STRECK; SANTOS, 2011, p. 22).

Diferentemente da educação regular a EJA não está para a preparação dos alunos para o um “futuro” e sim ao que se vive e tem como experiência no hoje, no presente. O sujeito da EJA precisa conhecer o contexto histórico e político em que esteve e está inserido, reconhecer as consequências dele em seu presente para contribuir na transformação de seu contexto no presente e para o futuro.

Ter como base a Educação Popular dá a EJA um importante marco em sua história, pois por mais que em seu percurso isso foi se transformando e por vezes trazendo consequências radicais ao seu perfil foi possível também ir percebendo como resgatar na Educação de Jovens e Adultos seu perfil político, histórico, cultural. É emergencial e a característica de ter a Educação Popular como base, aproxima a EJA da Educação Social.

Entendemos que a Educação Popular se constitui como uma importante referência para a EJA no sentido da mobilização social. Conceber a EJA desde a Educação Popular significa alicerçar-se numa concepção de educação em que a transformação histórica e cultural faz parte de sua substância. Assim, desde essa ótica, a EJA, inspirada na Educação Popular ocupa um lugar de posicionamento político de mudança e libertação, explicitamente assumido. No entanto, a complexidade social traz exigências que desafiam as práticas educativas sob o ponto de vista do enfrentamento das desigualdades e dos sofrimentos por ela infligidos à população. A Pedagogia Social pode ser inserida nessa discussão para contribuir para a elaboração de suportes teóricos e metodológicos de intervenção no campo da educação geral e, especialmente, no campo da Educação de Jovens e Adultos (STRECK; SANTOS, 2011, p. 30).

É preciso destacar que a Educação Social no Brasil é mais voltada para crianças e adolescentes. A Educação de Jovens e Adultos ainda é um desafio para e a área da Educação Social.

Na Educação Social, a prática de educadores sociais implicados tem como uma de suas referências principais, as ideias de Paulo Freire e dos posicionamentos políticos nos processos educacionais. Como afirmava Paulo Freire (2001, p.16) o papel do educador é imprescindível na tradução das informações aos educandos. Para eles, os educadores precisam promover a curiosidade epistemológica nos alunos a partir de suas vivências:

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele.

Freire também acreditava na esperança, recusava o fatalismo e insistia na importância da experiência como fundamento da educação:

Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas. Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si (FREIRE, 2001, p. 16).

Embora as ações de Paulo Freire ainda sejam incompreensíveis para muitas escolas formais e educadores no Brasil, na Educação Social, esses princípios são mais adotados pelo fato dos educadores sociais, em sua maioria, trabalharem com pessoas em vulnerabilidade social.

O Brasil até hoje sofre os prejuízos por não se pautar nos fundamentos teóricos da perspectiva emancipatória de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao entendermos que a Educação Social é uma ação pedagógica que atua em contextos educativos distintos e com o ser humano, na busca por 'sonhos possíveis', por justiça social e legitimação de direitos podemos assumir que esta Educação que defendemos, a Social, pode contribuir com a EJA. Assim como a EJA pode e precisa ser espaços da Educação Social.

Ao partirmos do ponto central da Educação Social que é a defesa de direitos e de justiça social contemplamos diretamente os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, sujeitos que em certo momento tiveram negligenciada de suas vidas a educação.

A Educação Social pode servir de base para a EJA, contribuindo no processo de formação dos sujeitos. A EJA no contexto brasileiro está posta no âmbito da escola, já a Educação Social ainda não ocupa este espaço de maneira oficial, mas pode servir de referencial para esta modalidade de ensino na e da escola. Assim como pode contribuir na formação destes sujeitos em contextos educativos diversos.

É um desafio poder pensar a Educação Social como referencial para a EJA no contexto escolar, assim como um dia foi a Educação Popular. Esta relação complexa e desafiadora é uma tarefa árdua no contexto da Educação como um todo, pois como a EJA ainda está limitada ao espaço da escola, os impeditivos numa relação mais subjetiva, mais coletiva e autônoma são vários, como por exemplo: o currículo escolar, a burocracia, entre outros.

Cabe a Educação Social construir possibilidades de relação com a EJA no espaço em que ela está posta, mas é papel fundamental também promover em outros contextos ações de formação deste público de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, R. Educação de Adultos. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Revista e Ampliada, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 136-137
- FAVERO, O. *Uma pedagogia da participação popular. Análise da prática educativa do MEB-Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Ilustrações de Paulo Cheida Sans. Campinas-São Paulo, Autores Associados, 2006
- FREIRE, P. 1921-1997. *Política e educação: ensaios* / Paulo Freire. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).
- MAIA, A. L. L. *Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas no município de Pinhais (2009-2012)*. Curitiba, 2013. 109 f.
- PALUDO, C. Educação Popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª Edição Revista e Ampliada, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 139-140

- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. 2006. – Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 01 maio. 2016.
- PIERRO, M. C. DI; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, 2001.
- SÃO PAULO. *Taxa de analfabetismo cai 4,3 pontos percentuais em 14 anos, diz IBGE*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo-cai-43-pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ibge.html>>. Acesso em: 16 de maio. 2016.
- STRECK, D. R.; SANTOS, K. Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. *EccoS Revista Científica*, nº 25, enero-junio, 2011, pp. 19-3.

