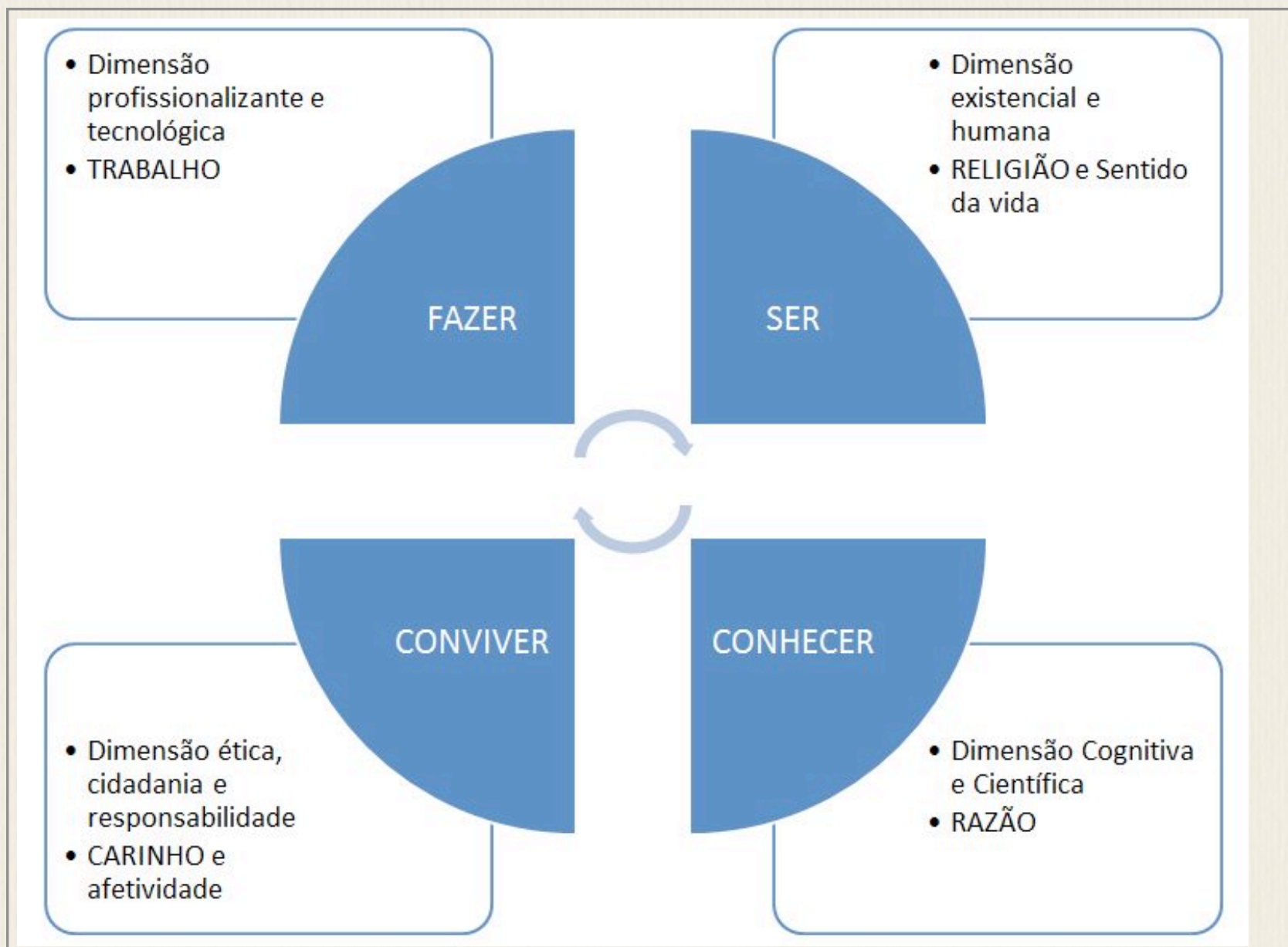

❧

Pedagogia Social, Relações Humanas e Educação

❧

Como citar:

CALIMAN, G. Pedagogia social, relações humanas e educação. In: MAFRA, J. F.; BATISTA, J.C.F.; BAPTISTA, A.M.H. **Educação básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica. 2015. p. 187-203.





PEDAGOGIA SOCIAL, RELAÇÕES HUMANAS E EDUCAÇÃO

Geraldo Caliman

Professor do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília
Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (UCB)

Como citar:

CALIMAN, G. Pedagogia social, relações humanas e educação. In:
MAFRA, J. F.; BATISTA, J.C.F.; BAPTISTA, A.M.H. **Educação
básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica. 2015.
p. 187-203.

1. Introdução

Falar em Pedagogia Social no Brasil significa em primeiro lugar reconhecer que essa disciplina, enquanto “Teoria Geral da Educação Social”, é recente, embora encontre-se em constante desenvolvimento, a partir de esforços de alguns grupos de pesquisa disseminados pelo país. A sua afirmação como disciplina, uma das ciências da Educação, já se confirmou em vários países, sobretudo europeus. No Brasil, no entanto, encontra-se em um processo de construção, de produção de pesquisas, de consolidação e sistematização que, ao final de um crescente, certamente resultará em reconhecimento enquanto base teórica da educação social.

Há várias décadas desenvolveram-se, na Educação “não-formal”, projetos baseados muito mais na prática cotidiana que nas teorias pedagógicas. Durante as décadas dos

anos 1970 e 1980 floresceram em vários níveis, comunitário, municipal, estadual e federal, milhares de projetos voltados sobretudo para a infância e juventude. Muitos de tais projetos foram concebidos primeiro na prática, inspirados por algum fundador, em geral, carismático ou militante, que, diante do apelo da própria consciência cidadã respondeu às emergências de um determinado território, comunidade, bairro, escola. Tais projetos tinham em seus quadros funcionais pessoas inspiradas em motivações religiosas, políticas, ideológicas, filantrópicas. Alguns projetos nasceram contando com “educadores” voluntários; e muitos deles sem uma vinculação legalizada de voluntariado e outros pouco preparados do ponto de vista técnico e profissional. Em geral a vontade de responder aos desafios sociais e educativos da comunidade, ou de “fazer o bem” sobressaiu sobre as exigências do profissionalismo. Somente em um segundo tempo é que emergem tanto a necessidade de sistematizar um projeto pedagógico da “obra social”, e de responder às necessidades de qualificação ou mesmo de profissionalização dos quadros funcionais.

Observamos acima como, por outro lado, tal riqueza de projetos embora colocados em ato por grupos ou pessoas altamente motivados, em muitos casos continham grandes vulnerabilidades nos seus processos educativos. Por outro lado é necessário reconhecer a diversidade e a riqueza de experiências pedagógicas que proliferaram em tais projetos (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009).

Articula-se, a partir do novo milênio, um esforço para sistematizar uma Pedagogia Social com identidade brasileira – uma vez que lá fora, especialmente no ambiente europeu, ela já se desenvolve há décadas e em alguns casos como na Alemanha, há mais de um século. A face brasileira da Pedagogia Social, no entanto, não poderia senão originar-se de uma leitura da prática da educação social, ou seja, da riqueza que tal prática reconhecidamente representou e representa em nosso país.

Em artigos anteriores definimos a Pedagogia Social

como ciência; ciência prática; ciência normativa; ciência descritiva; ciência que produz tecnologia educacional; ciência orientada para indivíduos e grupos; numa relação de cuidado e ajuda; como promotora nas pessoas da capacidade de administrar seus riscos e emancipar sujeitos historicamente oprimidos; através de programas e instituições socioeducativas. (CALIMAN, 2010, p. 353).

Uma leitura da prática educativa da educação social torna-se necessária para construir as bases teóricas da Pedagogia Social brasileira. E tal esforço não se dá isento de desafios. E os desafios não devem representar empecilhos mas sim estímulos para a articulação de novas soluções. Aliás, tais desafios se manifestam muito intensamente, e aqui só lembramos alguns deles:

- O reconhecimento da Pedagogia Social como uma disciplina: setores conservadores das Ciências da Educação tendem à defesa de seus espaços de pesquisa;

- a necessidade de desenvolvimento de pesquisas sobre a prática pedagógica que se mostra pujante nos milhares de projetos brasileiros voltados à educação social;

- a urgência do reconhecimento, de direito, para algo que já existe de fato, ou seja, para a profissão de educador social, o profissional que quem atua na educação social;

- a construção de currículos formativos nos diferentes níveis – técnico, médio, superior – voltados à profissionalização e qualificação dos profissionais que atuam na educação social, sobretudo dos educadores sociais;

- a organização das instituições socioeducativas em rede para que possam obter, em fóruns e nas organizações representativas, a força para exercerem influência nas estruturas e nas políticas públicas voltadas à educação e defesa dos destinatários de sua missão educativa;

- Estabelecer um diálogo construtivo com a área do Esporte, da Cultura e da Arte, reconhecidamente espaços de grande potencial educativo, com o fim de desenvolver motivações, perspectivas de vida, projetos de vida e construção de um referencial de valores e de senso.

E é um desafio fazer com que a Arte, a Cultura, o Esporte tenham espaço dentro das atividades pedagógicas dos projetos socioeducativos. Sem dúvidas que os brasileiros não são marinheiros de primeira viagem em relação à prática nesse campo: existem numerosos projetos que aplicam diretamente o futebol, a

capoeira, a dança, a música, o teatro, a expressão através da pintura, do texto e do corpo.

Nos diversos anos que me dediquei à direção de obras socioeducativas observei como esses campos da expressão humana têm um potencial significativo para o desenvolvimento humano, em especial quando aplicado aos grupos assim identificados como em situação de vulnerabilidade e risco social. No entanto, o que mais conta não são tanto as atividades que são exercidas. O que mais conta é a intencionalidade educativa dada à atividade e a metodologia que lhe dá suporte para exercer sua funcionalidade educativa de modo a responder aos fins educativos aos quais o projeto se orienta. Uma bola de futebol solta em um campo e dezenas de adolescentes em torno dela têm significados diferenciados de acordo com a funcionalidade da atividade: ela pode responder simplesmente a uma necessidade de responder a uma dimensão lúdica da adolescência, mas pode também ser eminentemente educativa se a ela for agregada e planejada uma intencionalidade educativa. O mesmo se pode dizer de atividades como a dança, a música, o ritmo, o teatro, a pintura: se centrados apenas sobre a produtividade elas podem responder muito bem aos objetivos de ensino-aprendizagem, tão necessários nos ambientes de sala de aula. Mas para que sejam eminentemente atividades da Pedagogia Social precisam ser orientadas ao desenvolvimento das relações humanas. A Pedagogia Social está centrada na educabilidade, ao desenvolvimento da sociabilidade humana, e à criação de sentido a partir das relações humanas. A dimensão humanística é essencial na práxis educativa da Educação Social enquanto se orienta ao desenvolvimento do sujeito (emancipação) e ao desenvolvimento do sujeito no contexto em que vive (transformação social).

Neste sentido, nos concentramos aqui, menos nas atividades que viabilizam a educação e mais nos princípios metodológicos que devem orientar todas as atividades, sejam elas de inspiração cultural, artística, esportiva, didática ou outra.

2. Uma ação sociopedagógica de inspiração humanista

O humanismo pedagógico esteve presente nos últimos dois séculos, viabilizados nas ações pedagógicas de educadores emergentes que, em nome das convicções

ora religiosas, ora políticas ou simplesmente humanistas respondiam às necessidades urgentes de seus tempos: Pestalozzi, Giovanni Bosco, Montessori, Freinet, Freire e outros. Um desses educadores (italiano do Piemonte), mais conhecido como Dom Bosco, já contemplava em meados do sec. XIX quatro dimensões (racional, existencial, afetiva e operacional) que ele considerava essencial na prática educativa. Ele dava o nome ao seu método educativo de Sistema Preventivo, por um lado, em oposição às tendências de educação repressiva da época, mas, por outro, porque preocupado e em consonância com desenvolvimento humano integral do educando.

Tomamos como referência a figura de Giovanni Bosco pelo fato de representar um educador típico do seu tempo (século XIX, 1815-1888), que atuou respondendo aos apelos emergenciais dos problemas sociais criados nos inícios da revolução industrial italiana: ele era um prático da educação popular de seu tempo. Ele atuou muito mais como um promotor da Educação Social que um teórico da Pedagogia Social. Praticamente pouco deixou, além de seu “Sistema preventivo na educação da juventude”, que pudesse sistematizar uma base teórica para seu sistema educativo. Seu sistema preventivo se revela muito próximo aos pilares que se tornaram uma base para as políticas educacionais a nível mundial elaboradas pelo relatório Delors um século depois, no final do sec. XX (conhecer, fazer, ser e conviver) (Cf. Fig. 1). Podemos identificar quatro dimensões de seu sistema educativo, entre a racional, a afetivo-relacional, a existencial e a profissional.

1. A dimensão racional do humanismo pedagógico presente no século XIX pode ser identificada no que a UNESCO reconhece como um dos pilares da educação: o saber conhecer. O século XIX foi uma época do Iluminismo, onde a razão teve seu espaço alargado para todas as dimensões da vida humana. Em certos casos se tornou reguladora até de princípios e valores, como filosofia de vida; em outros se tornou ideologicamente forte de modo a justificar os tradicionais valores cristãos como obsoletos; em outros casos ainda, em um estilo pragmático, guiou o desenvolvimento do então incipiente, mas nascente, processo de industrialização. O próprio Beccaria (1996) no desenvolvimento da criminologia clássica enaltecia as novas idéias onde a razão deveria prevalecer na

aplicação das penas: daí a importância a ser dada à prontidão e à racionalidade da pena; ao fato de que o réu deveria ter conhecimento das leis. Os educadores humanistas cristãos foram filhos de seu tempo e essas idéias de um modo ou de outro integraram seus pensamentos educativos.

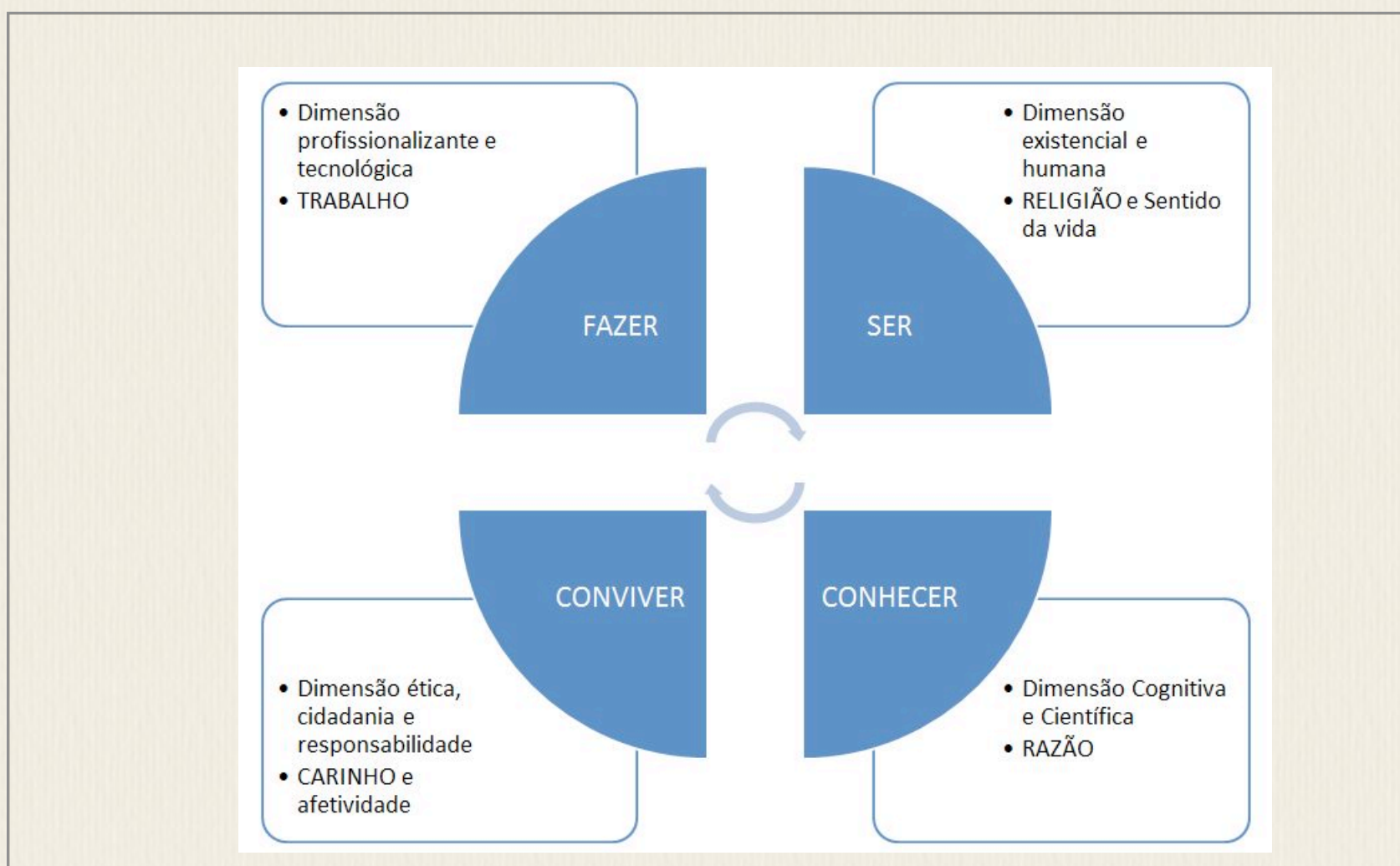
Hoje sabemos com a psicologia cognitiva como as pessoas não responderiam diretamente ao ambiente, à realidade que estão vendo, mas muito mais à representação cognitiva que construíram de tal realidade (ARTO, 1990). Segundo essa hipótese seria a representação a efetivamente interagir com o sujeito. É a partir dessas representações, da assunção de um quadro de valores é que o sujeito guia a própria racionalidade e consegue orientar as próprias decisões. Daí a importância que hoje se dá à constituição de um conhecimento forte e racionalmente orientado na medida em que a partir de tal base cognoscitiva o homem orienta as próprias decisões e constrói seu referencial de valores.

Nessa perspectiva a escola seria a melhor prevenção: daí a necessidade de reconhecer a importância dos processos educativos que ocorrem nos espaços escolares, assim como os processos e técnicas de ensino-aprendizagem. O saber conhecer se relaciona à dimensão didática, orientada à necessidade de proporcionar condições para que as pessoas conheçam: a transposição didática, a escolha democrática dos conteúdos, os objetivos e os critérios que orientam o conhecimento.

2. A dimensão relacional, no pensamento humanista cristão do século XIX tem seu equivalente no pilar da educação que o relatório Delors denomina saber conviver. O educador do século XIX focaliza a dimensão afetiva como essencial na educação da juventude. Se refere a essa dimensão com palavras muito variadas tais como: “amorevolezza” (querer bem), caridade, acolhida, mansidão, carinho. Dizia ele que o educador deve fazer-se amar se quiser fazer-se respeitar. São palavras que exprimem a necessidade de construir uma sintonia entre educador e educando marcada pela confiança. A infância, adolescência e juventude falam uma linguagem na qual as dimensões afetivas e relacionais são condições de possibilidade para que um educador consiga incidir eficazmente na transformação de conhecimentos, atitudes, procedimentos, valores e comportamentos. Daí que a relação afetiva torna-se um instrumento fundamental para que um educador,

-esteja o educando no nível que estiver, da escola à universidade-, consiga “tocar” o coração dos jovens, falar sua linguagem, exprimir-se com uma relação significativa capaz de dar densidade e sentido à sua palavra de educador. Sua palavra passa a não ser parte de um ritual vazio, mas tende a constituir-se em instrumento de motivação para mudanças nos conhecimentos, atitudes e procedimentos.

Fig. 1: Dimensão social da educação entre um estilo humanista e os quatro “pilares” da Educação



3. A dimensão que denominamos aqui como existencial, explicitada pela pedagogia humanista cristã como uma dimensão religiosa da vida é, sem dúvidas, o centro deste humanismo pedagógico. Tal dimensão tem seu equivalente no relatório UNESCO, no saber ser. Através do uso das dimensões anteriores, racional e relacional, afirma Braido (2000, 239) “se consegue estimular o sentido da vida, aos níveis mais altos e maduros, inclusive àqueles inspirados pela experiência religiosa”. A partir dessa experiência dentro de um espaço e tempo específicos, de um clima familiar e de métodos e técnicas educativas adaptadas aos

jovens, consegue-se fazer com que ele abra os horizontes da própria vida, inclusive para perspectivas que vão além do imediato, ou seja para valores transcendentais.

Um projeto institucional humanisticamente orientado pauta-se por uma concepção da pessoa humana inspirada na defesa da vida; por uma consciência ética fundada nos valores, especialmente a promoção da justiça, a cultura da solidariedade, o desenvolvimento sustentável; pelo respeito à diversidade cultural e religiosa; pela atenção especial à educação como capaz de construir projetos de vida orientados por valores.

A dimensão existencial está intimamente articulada com as outras duas, a racional e afetiva. Com a razão busca-se conhecer a realidade para interagir adequadamente com ela através das competências profissionais; é ela também que proporciona critérios para as opções valoriais da vida capazes de lhe dar sentido.

4. A dimensão profissional e tecnológica equivale ao que podemos designar nas propostas da UNESCO como o saber fazer: dimensão relacionada à formação profissional e ao trabalho, para as quais as escolas se orientam na preparação de seus alunos. Arthur Lenti (2012, p. 386) relata a situação da juventude em Turim em meados do século XIX: cerca de dois mil jovens que todo dia se reuniam na praça central de Turim, muitos deles trabalhando até 16 horas por dia sem proteção. O educador Dom Bosco, representante por excelência deste humanismo, propõe os primeiros contratos de trabalho entre os patrões que lhes dava emprego, garantindo um dia livre na semana e jornadas mais justas de trabalho.

A formação profissional é central para os jovens que se preparam para se integrar no mercado de trabalho nos dias de hoje. Conta antes de tudo uma educação que, sem esquecer a dimensão humana e integral, os prepare também para o exercício de uma profissão capaz de lhes garantir o sustento e uma vida digna.

Para os jovens socialmente menos favorecidos a esperança parece uma possibilidade muito distante que se apagou no horizonte. Para os muito desfavorecidos, a corrida infinita entre as credenciais educacionais requeridas e a escassez de trabalho, transforma suas aspirações em miragens no deserto, mesmo

antes da crise iniciada em 2008 nos Estados Unidos da América e na Europa. Os que se prepararam nos estudos para trabalhar e gerar renda, em obediência às leis do mercado, vivem a desilusão de falsas promessas. Por outro lado, observa-se uma educação ocupada em produzir jovens capazes de vencer concursos, priorizando o know-how em detrimento do *know-what* e do *know-why*; uma formação entre concorrências, dimensão técnica, eficiência em detrimento de uma educação humana e integral.

3. A relação nos processos educativos

Entendemos como de grande importância nessa relação a construção de uma ecologia educativa, ou, em palavras mais conhecidas, uma comunidade educativa. Por ecologia educativa entendemos aqui o contexto físico, de relações e de valores que rodeiam um ambiente educativo.

Em primeiro lugar o cuidado com o ambiente físico para que as pessoas se sintam seguras e cooptem o ambiente como próprio. O que constrói a casa não são os tijolos nem as paredes mas os significados que são dados a cada tijolo e a cada parede. Se nos é permitido fazer uma metáfora podemos comparar a importância do ambiente físico como o hardware nos sistemas de informação: para que o sistema funcione a contento é necessário uma engenharia que constrói-se em harmonia com o software. Ambiente e projeto pedagógico andam juntos em qualquer projeto educativo, seja ele na área da educação escolar que na educação social.

Em segundo lugar, na ação preventiva, junto com o cuidado do ambiente, procura-se fortalecer o ambiente afetivo que intercorre nas relações entre as pessoas. É na relação que a educação social consegue provocar as condições de mudança pessoal (emancipação) e social (transformação). O Educador social é a figura que representa o elo das relações, promove relações e está presente seja física que simbolicamente em meio aos educandos. A pedagogia da presença não representa uma vigilância mas um caminhar com o educando de modo que ele invista com um voto de confiança na proposta educativa. Na construção das relações reveste-se de grande importância o investimento no espírito de família em torno do ambiente educativo.

Priorizar a relação educativa é um princípio básico da Pedagogia Social em sua versão prática. Essa priorização encontra sua justificativa na necessidade de dialogar com o espaço juvenil de falar a mesma língua, não tanto os dialetos das tribos, mas a base afetiva que permite que a compreensão se realize. O jovem, sobretudo o adolescente, precisa sentir-se estimado, querido e valorizado seja pelo educador quanto pelo ambiente que o acolhe. É pré-requisito do espaço da educação o estar e o mostrar-se vizinho, próximo, amigo: não somente que eles sejam alvo de investimento afetivo por parte do educador e da instituição, mas que eles se deem conta e percebam isso. Na origem dessa relação está uma estratégia de base que é a de construir vínculos afetivos e ganhar a confiança, cuidar do clima educativo, estabelecer um ambiente favorável ao encontro, todos elementos necessários para desenvolver o investimento educativo. E talvez tais estratégias representem um considerável desafio, visto que isso comporta aceitar as pessoas como elas são, com suas características de idade, de status, de função, de mentalidade, de diversidade cultural e de opções.

Por último, entre os elementos da ecologia educativa encontra-se uma clara e sólida proposta de valores. É possível construir um ambiente/clima educativo que tenha condições de funcionar como referencial de valores e de normas, que seja forte o bastante para enfrentar as pressões de tendências culturais marcadas por conflitos e violências, e, ao mesmo tempo, permitir a construção de «projetos de vida»? Partimos da hipótese segundo a qual a pertença a determinados ambientes, culturas, movimentos religiosos e comunidades educativas conseguem motivar e educar os sujeitos ao respeito pelos limites e pelas normas socialmente compartilhadas. Não nos referimos somente a ambientes religiosos (Centro Juvenil, Grupos de Jovens, etc.) mas também a ambientes de autoajuda (tipo Alcoólicos Anônimos, escotismo, etc.) e escolares (projeto educativo e comunidade educativa).

Uma constelação de valores — ou, se quisermos, de uma escala de valores, de um sistema de significados — assumida pela pessoa funciona como referencial em base ao qual ela orienta as próprias decisões. Os referenciais de valor constituem verdadeiros sistemas de significação, dimensões que tocam as atitudes fundamentais, a maneira de os jovens se colocarem diante da realidade. Temos a

expressão bem atual: “ele é um sujeito de atitude”, expressão essa que demonstra que, por detrás das suas decisões, existe um consenso em torno de uma tendência cultural (valores, crenças, normas e atitudes). Essas tendências culturais assumidas dentro de espaços comunitários facilita a construção de um centro gravitacional para as escolhas e as decisões de uma pessoa. A falta de uma consistente constelação de valores (ou de um sistema de significações) pode induzir a tomadas de posições orientadas ao aqui e agora, à satisfação das necessidades e aspirações do sujeito em base a uma total ausência de critérios de referência, ou em base a critérios incapazes de sustentar as importantes funções formativas do itinerário adolescencial. De fato, com o enfraquecimento dos referenciais normativos e valorativos mais consistentes, outros motivos, gerados por situações do momento ou da situação presente, ou por necessidades mais urgentes, acabam orientando o processo decisional do sujeito, então sob o imperativo de centros gravitacionais culturais efêmeros. Nos tempos que vivemos, identificadas como “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), torna-se sempre mais um desafio encontrar referenciais seguros, seja de normas que de valores. Uma educação à consciência crítica possibilita a permanente e constante tomada de decisões em meio à liquidez das normas e valores.

Algumas organizações e movimentos conseguem criar um sólido referencial normativo, reforçar estilos de vida, atitudes, comportamentos e identidades, além de prevenir o vazio e a desorientação normativa. As organizações comunitárias, desde que consigam oferecer um sólido referencial normativo constitui-se em um significativo recurso para a prevenção de situações anômicas características das sociedades complexas.

4. Partir de um “ponto acessível à mudança”

Jogar todas as cartas sobre o positivo, sobre os recursos e as potencialidades de vida e de emancipação. Em muitas circunstâncias partimos do negativo: o que lhes falta, o que podemos completar, quais as suas carências; e partimos de uma medida toda baseada nas nossas referências. Parece-nos prudente nos perguntar o que as pessoas sabem fazer e com quais valores contar para construir uma estratégia pedagógica. É uma atitude que requer uma boa dose de abertura à diversidade cultural e uma sensibilidade aguda o bastante para perceber quais os

valores que contam não tanto para nós, mas para os educandos. E a partir desse ponto de encontro com a cultura do outro provocar a reflexão, a visão crítica, a análise e avaliação da realidade em vista de mudanças orientadas para os fins projetados pela educação social.

Difícil imaginar que um menino de rua, tenha condições de vislumbrar perspectivas e construir projetos para o futuro se continua a se expor aos riscos e às privações, e se continua vivendo em condições de abandono. O nível de satisfação das necessidades humanas abaixo de um certo nível (e este é o caso, por exemplo, de um menino que vive nas ruas), tende a criar um estado de mal-estar e “preocupação”, provocados geralmente pela insatisfação das necessidades básicas. Uma disponibilidade relativa de recursos (materiais ou não), porém, faz com que o nível de preocupação se reduza, e o sujeito passe de um comportamento de preocupação a um comportamento de interesse livre, permitindo às aspirações uma mudança de nível e de natureza. A preocupação da pessoa não se centralizaria mais nas necessidades fundamentais, mas naquelas mais altas, que favorecem a construção gradual de um projeto de vida. Tal tensão, ou situação de interesse livre, permite a progressiva “descoberta” de novos valores, ou seja, a “valorização” ou significação de tudo aquilo que consente de chegar a um objetivo perseguido e emoldurado dentro de um projeto de vida.

Uma vez mais livres de situações reativas, ou pelo menos mais conscientes dos riscos que tais situações os obrigam a viver, os indivíduos podem mais livremente falar de valores, de constelação de valores, de formação humana, de projeto de vida. Se não conseguirmos coibir todos os riscos vividos pelas pessoas – fato impossível visto que os riscos fazem parte do cotidiano - ao menos podemos educar os jovens a terem consciência de seus riscos e a aprenderem a administrá-los no dia-a-dia.

5. Considerações finais e provocações

Com o fim de propor uma reflexão em torno de uma ciência nova no Brasil, como a Pedagogia Social, me proponho a colocar algumas provocações. São ponderações para as quais não temos uma resposta pronta e por isso mesmo

requerem maiores esclarecimentos provenientes da pesquisa, ou do encontro entre a prática da Educação Social e seu correspondente teórico da Pedagogia Social.

1. A educação no seu sentido mais estrito, sobretudo no seu espaço privilegiado que é a Escola, viabilizada dentro dos processos de ensino-aprendizagem, e no seu sentido mais extenso, que acontecem nos processos confluentes entre a socialização e educação, situa-se, sem dúvidas, em uma perspectiva eficaz das ações de preventividade.

Parece ser nesse âmbito mais extenso que a nossa sociedade deveria se projetar para que a prevenção saia do âmbito restrito da escola para o âmbito dos processos pedagógicos que acontecem na educação social. Mas para isso é preciso que ela se torne contínua, planejada e assumida pelas políticas públicas. Uma educação de qualidade para todos exige não somente sair dos atuais 4,5% do PIB dedicados à educação para os 6% aplicados pela maioria dos países comprometidos com um crescimento das pessoas mais que das coisas. Exige também a valorização da educação nos seus diversos níveis inclusive na dimensão da educação social que exige metodologias e práticas adequadas e únicas. Isso não exclui a importância da formação do professor, da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em base a critérios de qualidade. Mas requer uma resposta à realidade atual, às demandas emergentes que pedem sempre maior investimento de uma educação integral que faça o contraste com a simples dupla competências & conhecimento, eficiência, profissionalidade, concursos etc. Essa educação eficientista demonstra sérias dificuldades para formar os sujeitos que se manifestam por demandas voltadas à busca da qualidade e do bem-estar dependentes de uma educação à cidadania, à responsabilidade social, à ressocialização, ao controle da indiferença social. Podemos dizer também que os sujeitos da educação se encontram envolvidos em sérias dificuldades para a gestão de consensos de normas e regras e de consequência, de comportamentos.

2. No entanto a realidade dos nossos alunos, marcada pela desigualdade social, e por problemas de diversos gêneros como a violência, drogas, etc. que atingem a escola por dentro e por fora. É uma realidade que exige uma nova sensibilidade pedagógica que se traduz em boas práticas de prevenção específica ou secundária

para as quais a Pedagogia Social poderia contribuir enquanto Pedagogia para situações de conflito e ajuda.

De fato boa parte das escolas, premidas pela realidade de conflitos e violências de seu entorno, sendo inserida em seu território e portanto não isenta dos mesmos problemas no seu interno, já começam também a “inventar” jeitos novos de educar para a paz. Neste sentido não há dúvidas de que de dentro das escolas surgirão contribuições importantes para o desenvolvimento da pedagogia social: sem a devida paz e segurança não é possível desenvolver projetos sérios de pedagogia escolar. Daí a importância da implementação de práticas que se movem mais no terreno das relações que dos processos tradicionais de ensino-aprendizagem. Nisso a Pedagogia Social tem a contribuir.

Tais práticas novas que emergem de dentro das escolas vão de encontro também àquelas que, fora dos ambientes escolares já atuam há décadas na prevenção secundária, ou seja, os projetos e as instituições da educação social. São ONGs, projetos, programas, atividades educativas que, com graus diferentes de complexidade e potencialidade educativa tentam responder à demanda provenientes do mundo da vida quotidiana marcado por conflitos, desafios e recursos.

3. Por último lembramos um terceiro campo que a dimensão educativa se confunde e necessita muito da área das ciências da saúde e dos serviços sociais: a prevenção terciária que nasce como resposta às manifestações já cristalizadas no âmbito comportamental e sanitário: drogadição, criminalidade, delinqüência, violência.

São milhares os jovens envolvidos na violência, no uso de drogas, de pertença a gangues e a culturas mafiosas e que necessitam de metodologias sociopedagógicas especializadas. Mesmo alertando para a necessidade de entender de modo correto as metodologias de RE-abilitação (recuperação, reinserção social, reeducação, ressocialização) a pedagogia social constrói a ponte entre as ciências sociais, os serviços sociais e a própria educação para contribuir a seu modo para recuperar o bem-estar dos indivíduos que necessitam de apoio.

4. Prevenção e controle social. Não se pode deixar de questionar a crítica proximidade entre ações de prevenção e sua potencialidade em reforçar o controle social. Partimos do princípio de que o controle social é parte integrante de nossa sociedade, que ele acontece em diversos níveis: familiar, escolar, grupal, informal, formal, policial etc. (CALIMAN 2008). Os agentes do controle social existem, criados pelos sistemas sociais, para recuperar desequilíbrios e garantir o bem estar social de todos.

No entanto devemos ser transparentes em informar nossas intenções sempre que atuamos em projetos e programas de enfrentamento de conflitos sociais (drogadição, delinquência...). Temos sempre diversas intencionalidades: algumas são ligadas às nossas motivações e convicções (religiosas, políticas, ideológicas, humanitárias). Outras aos objetivos de nosso programa de recuperar o bem-estar de pessoas que acreditamos já terem perdido sua saúde e o prazer da normal convivência humana. Outras intencionalidades estão ligadas a certas convicções pessoais ou institucionais que sejam, de recuperar o equilíbrio, a paz, e normais condições de convivência no ambiente onde vivemos (bairro ou escola). Neste caso assumimos também nos um posicionamento de agentes do controle social que não deve ser, a meu ver, confundido com o controle finalizado à exploração, domínio, instrumentalização de pessoas e grupos. Portanto o “mal” do controle social não está nele mesmo, mas na sua manipulação em benefícios escusos.

5. A Pedagogia Social seria necessária numa sociedade com um sistema educacional excelente? Perguntei certa vez a uma amiga professora de uma universidade finlandesa se a Finlândia, por ser um país altamente desenvolvido na implementação das políticas educacionais, precisaria da contribuição da Pedagogia Social. Sua resposta ligou-se ao fato de que a pedagogia social não é um privilégio das áreas da pobreza, mas principalmente das áreas de conflito social. E os conflitos existem em todas as sociedades, mesmo as mais desenvolvidas. No caso da Finlândia, além da presença de problemas ligados à migração, enfrenta outros inerentes à sua rica sociedade, como por exemplo, o crescimento de uma juventude pouco preocupada com os problemas sociais, com a solidariedade e com os “outros”, marcada por atitudes de indiferença e de auto-centrismo. Portanto mesmo as sociedades mais abastadas têm necessidade de

intervenções que recuperem atitudes voltadas para a solidariedade, a paz, e o bem comum.

6. Lembramos anteriormente nesse artigo como o Art 1 da LDB, reza que a educação é maior que a escola e “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Se os problemas sociais insistem em bater às suas portas é porque a escola precisa se abrir a novas experiências, práticas e metodologias pedagógicas provenientes em sua maioria da educação não-formal, da pedagogia social, das práticas da educação social, tão novas mas experientes o bastante para contribuir com soluções. Da escola brasileira se espera que não se feche dentro de processos educativos de ensino-aprendizagem, mas que se abram a experiências educativas que ultrapassam seus muros.

A preventividade passa pode ser um termo apropriado para caracterizar o fluxo e o diálogo entre a pedagogia escolar e a pedagogia social. No momento em que a escola tanto precisa fazer as contas com uma carga muito grande de atribuições que lhe foram delegadas pela família, pela comunidade, e por outros setores, é preciso que ela conte com esse diálogo sempre maior com a pedagogia social. Prevenção é um conceito que pode inspirar a preventividade no momento em que essa dialoga com a prática. Preventividade, por sua vez, tende a ser uma atitude, operacionalização do que pode prevenir, disponibilidade para a ação.

Referências:

ARTO, A. Psicologia evolutiva: metodologia di studio e proposta educativa. Roma: LAS, 1990.

BECCARIA, C. Dei delitti e delle pene. Bussolengo: Demetra, 1996 (1764).

BRAIDO, P. Prevenir não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

CASTELLI D. – VETTORATO G. Prevención. In: PRELLEZO, J.M. (Org). Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Editorial CCS, 2009. p. 940-943

- BECCEGATO, L. S. *Pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola, 2001
- CALIMAN, G. A avaliação de programas socioeducativos. In: SIVERES, Luis (Org.). *A avaliação na educação superior*. Brasília: Universa, 2007, p. 121-154.
- , *Pedagogía social*. In: PRELLEZO, J. M. (Org.). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones CCS, 2009, p. 889-890.
- , *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Universa/UNESCO, 2008.
- CABANAS, J. M. Q. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio (Org.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997, pp. 67-91.
- CARRERAS, J. S. – MOLINA, J. G. *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- CARIDE GOMES, J. A. *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- CASTELLI D.; VETTORATO G. *Prevención*. In: PRELLEZO, J. M. (Org.). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones CCS, 2009, p. 889-890.
- FERMOSO, P. *Interculturalismo y educación no formal*. In: PETRUS, Antonio (Org.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997, p. 248-267.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- IZZO, D. *Manuale di pedagogia sociale*. Bologna: CLEUB, 1997.
- LENTI, A. *Dom Bosco: história e carisma*. Brasília: EDB, 2012.
- MOLLENHAUER, K. (1994). *Instituciones de pedagogía social*. In: QUINTANA CABANAS, J. M. *Textos clásicos de pedagogia social*. Valencia: Nau Llibres, 1999, 109-136.
- NANNI, C. *Educazione*. In: VECCHI, J. ; PRELLEZO, J.M. *Progetto educativo: elementi modulari*. Roma: LAS, 1984, pp. 26-37.
- NATORP, P. *Pedagogia social (1898)*. In: QUINTANA CABANAS, J. M. *Textos clásicos de pedagogia social*. Valencia: Nau Llibres, 1999, 109-136.

PÉREZ SERRANO, G. Pedagogía social educación social: construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, 2004, p. 308.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. Profissão educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, R. O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social. Livre Docência. São Paulo: USP, 2009.

SCOCUGLIA, A. C. A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada. In: SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. (Org.). Pedagogia social. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, 225-239.

TRILLA, J. La educación fuera de la escuela. Barcelona: Ariel, 1993, 30