

PEDAGOGIA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EVOLUÇÃO DE UM CONCEITO

Geraldo Caliman¹

Introdução

Ao tratarmos da educação e da exclusão social, nossa primeira preocupação é com o sistema escolar. Entretanto, fora e além da escola, existem diversas formas de educação, igualmente significativas e influentes. Em muitos casos, a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros ambientes mais ou menos formais o apoio indispensável para superar suas condições. São associações, clubes, obras sociais e uma infinidade de locais nos quais têm experiências relativas à educação, ao esporte, ao trabalho, ao lazer e à cultura, por meio de uma riqueza de metodologias, projetos e ações. Em outras palavras, a escola é indispensável, mas não suficiente, isto é, não se pode jogar sobre ela toda a luta contra a exclusão social.

Esta importante área fora do sistema escolar, mas com ele articulada, é objeto da pedagogia social, que teve origem na Europa e que se manifesta como fruto de um estilo e resposta ao imperativo constitucional brasileiro (Art. 205) da educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Essa educação "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" (LDB,⁷¹ Art. 1). Por isso mesmo, a dimensão prática da educação social sempre foi intensa no Brasil, sobretudo a partir dos anos 70 (SILVA, 2009). Faltava a sistematização teórica da pedagogia social, que somente agora encontra respaldo em estudos que se aprofundam a partir dos

Congressos Internacionais de Pedagogia Social (Universidade de São Paulo, 2006, 2008, 2010).

A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais.

A criatividade do brasileiro em inventar novos processos educativos fora da escola é evidente na grande quantidade de instituições e atividades não formais voltadas para a educação: escola aberta nos fins de semana, atividades de lazer e esporte, centros juvenis, "oratórios", atendimento ao menor aprendiz, comunidades de recuperação de toxicodependentes e para adolescentes em situação de risco e em conflito com a lei, creches comunitárias e tantas outras. Ao ritmo dessa práxis socioeducativa, emergem inúmeras experiências, saberes, metodologias, em torno de instituições socioeducativas. Tais experiências tendem a ser pesquisadas e sistematizadas a partir da prática socioeducativa, e constituem um amplo laboratório de Pedagogia Social.

São atividades e/ou instituições socioeducativas voltadas para o cuidado e a ajuda, tanto no âmbito da assistência social quanto da educação social. Por essa razão, são caracterizadas como atividades ou instituições socioeducativas que respondem a necessidades específicas de determinados setores da sociedade, particularmente das crianças, adolescentes e jovens, e que, em boa parte, utilizam o trabalho voluntário. Portanto, o voluntariado encontra espaço cada vez maior dentro dessas instituições. Inspiradas em motivações políticas, religiosas, humanitárias, ideológicas, místicas etc., tendem a ocorrer mais fora do que dentro dos ambientes escolares e formais, visto que procuram suprir as deficiências da escola. Mas podem também coincidir com os espaços escolares, na medida em que a realidade brasileira impôs que a escola assumisse, gradativamente, funções sociais, em detrimento de funções didático-pedagógicas.

Várias concepções perpassam as pesquisas que buscam explicar a Pedagogia Social:

- a) identificação e potencialização dos fatores sociais que, intencionalmente ou não, estão presentes nas diversas instituições da sociedade;
- b) doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo, perspectiva que deu sustentação à educação dos cidadãos ao longo de diversas ditaduras europeias e até latino-americanas;

70. Professor da Faculdade de Educação na Universidade Católica de Brasília; Coordenador da Cátedra UNESCO: Juventude, Educação e Sociedade.

71. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- c) uma dimensão das ciências da educação, que se ocupa da formação à "sociabilidade" humana, particularmente dentro das escolas;
- d) pedagogia social de base antropológica, inspirada em Rudolf Steiner, um processo cujo resultado é a qualidade de vida na ecologia social; muito presente no Brasil e não coincide com nossa concepção;
- e) pedagogia de ajuda para casos de necessidade, com intenção preventiva e compensatória;
- f) pedagogia crítica, em resposta à necessidade de solidariedade social, voltada ao desenvolvimento do voluntariado, instituições de acolhida, prevenção, recuperação, reinserção social.

Colocamo-nos entre as duas últimas, entre uma pedagogia orientada para a ajuda e para o *empowerment* da solidariedade social e cidadã.

A recente evolução da Pedagogia Social no Brasil

Observamos, mais que tudo, a mudança na tendência ao atendimento às crianças e adolescentes. Sobretudo a partir dos anos 60, aconteceram profundas mudanças metodológicas. O que queremos ressaltar são as características dessa mudança, que nasce do recrudescimento das necessidades, conflitos, urgências, com consequente resposta institucional a situações que requerem uma ação organizada. Constata-se um aumento do número de instituições socioeducativas e, conseqüentemente, do número de educadores sociais envolvidos. Nota-se uma diversificação na tipologia ou modalidades de atendimento: acontecem grandes mudanças metodológicas, com a reformulação dos projetos educativos de programas antigos baseados no assistencialismo e na ação caritativa; cresce também a demanda por formação específica no âmbito da educação social.

A formação dos educadores sociais se dá em geral através de reuniões periódicas de revisão e avaliação da prática sociopedagógica cotidiana. Com o tempo, iniciam-se as tentativas de construção de redes entre as instituições. O UNICEF foi uma das organizações que, nos anos 80, estimulou a formação de lideranças responsáveis pelas instituições socioeducativas como também a união mais consistente entre elas em forma de redes e relações.

Os processos educativos têm sido sempre centralizados, no Brasil, naqueles relacionados ao sistema escolar. A demanda emergente das necessidades sociais, especialmente aquelas referentes à infância e à juventude trouxe à tona outros processos educativos, igualmente significativos e influentes. Em muitos casos, a população socialmente excluída, em particular crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros

ambientes não formais o apoio indispensável para superar suas condições de exclusão. São associações, clubes, obras sociais e uma variedade de experiências que viabilizam a educação por meio de metodologias, projetos e ações que incluem o esporte, o trabalho, o lazer, a cultura, a expressão, arte.

Em outras palavras, a escola é indispensável, mas não única nem suficiente, isto é, não se pode jogar sobre seus ombros toda a responsabilidade pela luta a favor da inclusão social.

A dimensão prática da educação social, que não ocorre necessariamente "nas instituições de ensino e pesquisa," sempre foi muito intensa no Brasil sobretudo a partir dos anos 70. A dimensão teórica da educação social, que há pouco mais de uma década parecia uma lacuna, passa-se uma realidade a partir do esforço de sistematização teórica da pedagogia social no Brasil, utilizando as contribuições provenientes do seu desenvolvimento em países europeus como Espanha, Alemanha, Itália, Portugal e Espanha.

Um grupo de nove pesquisadores estrangeiros e brasileiros, liderado pela Universidade de São Paulo, realiza os Congressos Internacionais de Pedagogia Social (2006, 2008 e 2010) e constitui-se como forte referencial para o itinerário de resgate da riqueza de experiências socioeducativas emanadas da prática. São gradualmente sistematizadas, através de pesquisas publicadas no primeiro livro (*Pedagogia Social*) explicitamente dedicado à Pedagogia Social no Brasil (SOUZA NETO; DA SILVA; MOURA, 2009).

Para o lançamento do livro, foram organizadas, em 2009, em 13 Universidades brasileiras, as chamadas "Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social" um movimento que divulga a Pedagogia Social no Brasil e que preparou os Congressos Internacionais de Pedagogia Social em 2006, 2008 e 2010.

Na introdução do livro *Pedagogia Social*, os autores organizadores afirmam que "no Brasil, os contornos iniciais da Pedagogia Social circunscrevem o universo conhecido como Educação não formal, as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados" (SOUZA NETO et al., 2009, 15).

A Pedagogia Social passa a ser um avançado campo experimental educação. No entanto, como não basta a prática, a partir de certo momento, sente-se a necessidade de desenvolver reflexões para além da prática: que fizessem uma ligação com as teorias pedagógicas que fundamentam e alimentam o "que fazer" e o "como fazer" dos educadores sociais.

A reflexão teórica na linha da pedagogia social no Brasil já estava presente mesmo na década de 90, através da reflexão de diversos pesquisadores que publicaram pesquisas e desenvolveram metodologias no âmbito explícito

das salas de aula, se desenvolve por meio de atividades culturais, de ocupação do tempo livre: esporte, lazer, música, teatro, ritmo, expressão e arte etc.

De fato, numa realidade educacional, como a que encontramos no Brasil, é difícil não pensar em educação associada às questões sociais. Se é verdade que a escola tem seu objetivo mais pragmático e restrito de promover os processos de ensino e aprendizagem, é também verdade que tais processos não podem ignorar as condições objetivas de frustração das necessidades fundamentais, que tendem a provocar pobreza, exclusão, lacunas afetivas e comportamentos associais e desviantes. Processos que seriam essencialmente de natureza pedagógica, preferencialmente pautados pela razão (ensino e aprendizagem), precisam dialogar com os processos de natureza socioeducativa, especialmente pautados pela relação entre educador e educando, portanto, pela afetividade.

Quando nos referimos à ajuda, não nos referimos somente à ajuda material. Antes, ela tem, como bem sublinha Nohl (apud CABANAS, 1997), seu ponto privilegiado na relação afetivamente construída dentro de uma comunidade educativa. Para Nohl, o objetivo da ação sociopedagógica não é em primeira instância a sociedade, mas sim o indivíduo nela situado; o educando não pode ser considerado um "caso", um "cliente" a ser ajustado à sociedade, mas uma pessoa a ser respeitada e orientada. O educador, por essa perspectiva, tende a ajudar o educando a autoajudar-se (cf. CARIDE, 2004, p. 215).

h) Promove nas pessoas a capacidade de administrar seus riscos

Quando nos encontramos diante de uma situação de risco e vulnerabilidade, vividos por um adolescente, a primeira providência deve ser o cuidado para sanar aquela situação de sofrimento e dor. No entanto, o cuidado ou a cura devem ser um primeiro passo de um itinerário projetado para a criação de motivações, de força, de autoestima, ou, como alguns pesquisadores afirmam, para a promoção da resiliência. É um processo no qual as pessoas passam a ser motivadas não mais de fora para dentro (processo de cuidado e de cura), mas de dentro para fora (processo de "empoderamento" ou *empowerment*); elas passam a sonhar com o futuro e agir em função de um projeto de vida. Nesses casos, conseguimos fazer com que a pessoa consiga caminhar com as próprias pernas, aprenda a pescar em vez de ganhar o peixe, ser proativa em vez de ser eternamente reativa às suas infinitas carências e sofrimentos.

Notamos que o primeiro processo, de cuidado e de cura, é indispensável. Diante da pessoa que sofre as condições de risco, não podemos ficar indiferentes. No entanto, a primeira fase, para que seja transformadora, deve projetar-se

para uma segunda, que reforça os recursos internos das pessoas e promove a superação dos riscos a partir de dentro delas mesmas.

i) Por meio de programas e instituições socioeducativas

Imaginemos se a cada vez que fosse necessário atender às necessidades de uma pessoa devêssemos inventar novos processos, como se estivéssemos reinventando a roda! As instituições já possuem um conjunto de ações, comportamentos, processos, jeitos de responder a tais necessidades, contando com a experiência de seus funcionários e com o respaldo organizacional da instituição.

As instituições não são eternas. Elas respondem a necessidades emergentes, situadas em determinado momento e contexto histórico. Mudando as necessidades e o contexto, as instituições também precisam mudar seu modo de atender, sob pena de se tornarem obsoletas, ineficazes e fora do seu tempo. As instituições socioeducativas são indispensáveis, a partir do momento em que são organizadas para atender a determinadas necessidades das pessoas; contam com a colaboração de um grupo de pessoas (funcionários, voluntários) que desenvolvem funções relevantes na sociedade; possuem uma identidade construída a partir de um consenso em torno de valores, princípios e normas (cf. CALIMAN, 2007).

Por uma perspectiva ancorada à Pedagogia Social crítica e transformadora

À primeira vista, uma proposta deste item não exigiria raciocínios tão complexos. Até o presente momento, o que mais tem distinguido a Pedagogia Social parece ter sido sua associação com sua contraposição à pedagogia escolar e, por isso, designada educação não formal. Precisamos, inicialmente, identificar o que entendemos por educação não formal e o que entendemos por educação social. Quanto ao último conceito, parece-nos suficientemente refletido nos itens anteriores, quando definimos o conceito de Pedagogia Social e Educação Social. Quanto à educação não formal, no entanto, parecem-nos necessárias algumas considerações.

Trilla (1993, p. 30), a partir da perspectiva da Pedagogia Social desenvolvida na Espanha, entende "a educação não formal [como] o conjunto de processos, meios, instituições, específica e diferencialmente desenhada em função de explícitos objetivos de formação e instrução que não estão diretamente dirigidos à concessão de grau próprio do sistema educativo formal"

Para Fermoso (1997), a educação não formal se caracteriza por: intencionalidade educativa expressa; fora do sistema formal; dirigida a todas as idades; com metodologia apropriada; sem objetivo de concessão de títulos e credenciamentos

Podemos identificar três concepções de fundo que ajudam a definir o campo de ação da Educação Social (cf. ROMANS- PETRUS- TRILIA, 2003).

Uma primeira maneira de identificar o campo de ação da Educação Social diz respeito ao âmbito já caracterizado, da ajuda às situações conflituosas e problemáticas vividas, sobretudo, pelos pré-adultos: crianças, adolescentes e jovens. Talvez seja esse o campo de ação que mais claramente distingue o campo de ação da intervenção socioeducativa. Nesse âmbito, estão os programas socioeducativos que se ocupam dos sujeitos em situação de risco.

A segunda maneira seria através da expressão educação "não formal". Nesse caso a Educação Social seria aquela que se dá fora da Escola, ou dos currículos oficiais da educação formal. Segundo essa concepção, uma atividade para alunos em situação de risco de uma escola de periferia, desenvolvida após o horário das aulas, não seria considerada uma atividade da Educação Social. É uma definição que nos parece à primeira vista interessante, visto que grande parte das ações socioeducativas parece mesmo acontecer em ambientes outros que não a escola.

Pela abordagem anterior, a expressão educação não formal nos pareceria adequada somente em parte, para definir um âmbito de ação que realmente é da Educação Social; mas inadequada, enquanto não contempla as ações socio-pedagógicas que podem ocorrer dentro da escola.

Uma terceira maneira de identificar reconhece como autêntico campo de ação da Educação Social a Animação Sociocultural. Esta última, já definida anteriormente, atua na educação e prevenção de situações de risco, por meio de dinâmicas, atividades ou técnicas as mais variadas (culturais, expressão e arte, ritmo, dança, expressão, e lúdicas, de esporte e lazer).

É bom lembrar que as atividades de animação sociocultural são atividades-meio e não exatamente atividades-fim. Melhor explicando, quando envolvemos adolescentes em atividades esportivas, o objetivo principal não seria torná-los jogadores profissionais, mas sim a socialização e o desenvolvimento relacional, físico e psicológico que tais atividades proporcionam. Isso, porém, não exclui que uma boa dinâmica esportiva possa também resultar em ótimos esportistas e até campeões, mas como objetivo correlativo. Da mesma maneira, como quando um educador que acompanha um adolescente no trabalho (adolescente aprendiz) não tem como objetivo principal tomá-lo um profissional do ramo, mas sim proporcionar-lhe as condições para um desenvolvimento harmônico e integral.

Mediação pedagógica em situações de conflito, animação sociocultural e educação não formal não se confundem com educação social; elas somente delimitam certos campos de atuação da educação social. Quando nos referimos à educação social, falamos de prática socioeducativa orientada teoricamente pela Pedagogia Social. Os campos de atuação (entre os quais o da educação não formal), por sua vez, se referem a áreas onde a práxis socioeducativa costuma ser reconhecida como tal, desde que nesses campos de atuação seja possível identificar práticas que compõem processos educativos com metodologias próprias e diferenciadas em relação aos da pedagogia escolar.

A escola é uma das agências educativas, não é a única nem totaliza o leque dos processos educativos. Ela exerce sua função principalmente através do processo de ensino-aprendizagem. Três funções educativas estão à base da escola: o processo de ensino-aprendizagem; a aprendizagem advinda do estilo e qualidade das relações entre educador e educando; a força da comunidade educativa.

A relação educativa é essencial para que aconteçam os processos educativos na educação social: o educador tem capacidade de transformar opiniões dos educandos, se e somente, quando consegue construir boas relações baseadas na confiança. A confiança se constrói através de uma presença atenta. Não basta "ajudar", "educar", mas é preciso ter autoridade para tal. Quem "outorga" essa autoridade não é a nomeação para um cargo de educador, mas sim a qualidade da relação. Neste sentido, é que um funcionário do setor administrativo ou uma cozinheira podem alimentar mais sua autoridade educativa do que às vezes um educador ritualista e pouco presente. A construção da qualidade da relação educativa depende muito do nível de confiança provocado dentro de uma comunidade educativa.

A Pedagogia Social, através de suas metodologias, consegue transformar espaços de educação não intencional (ou não declaradamente intencional) em espaço de educação intencional (cf. BECCEGATO, 2001, p. 13).

Um dos projetos na área pública, e que representa um bom exemplo de integração da educação social dentro da área escolar, é o programa "Mais Educação". Representa uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

As atividades fomentadas são organizadas em "macrocampos" de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, inclusão digital, prevenção e promoção

da saúde, educomunicação, educação científica, educação econômica e cidadania. Participam do Programa estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª. fase do ensino fundamental (4º./5º. anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª. fase; estudantes das séries finais da 2ª. fase do ensino fundamental (8º. e/ou 9º. anos), nas quais há um alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ ou repetência.

A comunidade educativa se constrói em ambientes educativos, sejam eles formais ou não formais. O que distingue uma instituição socioeducativa de uma instituição formal não é a sua não formalidade, mas sim a presença da dimensão social e educativa em significativas proporções, mais que na tradicional instituição escolar tão marcada por processos que priorizam o ensino-aprendizagem. Diríamos que a instituição escolar prima pelo foco nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto, nas instituições socioeducativas, os processos privilegiados são aqueles que ressaltam a relação entre educador e educando, dentro de uma comunidade educativa e finalizada à mudança na qualidade de vida da pessoa e da coletividade.

Uma versão da Pedagogia Social crítica vê a educação social não exatamente como uma resposta às necessidades emergentes a partir de ações compensatórias, mas sim a partir de ações propositivas e preventivas, acionadas antes mesmo que os problemas aconteçam, pela solidariedade e responsabilidade social dos cidadãos. Utiliza metodologias orientadas, sobretudo, à Animação Sociocultural, à educação, à cidadania e à prevenção pela Educação para todos.

Pela perspectiva de Mollenhauer, Freire, do lado brasileiro, parece trabalhar também com um conceito de Educação Social orientado à mudança social. Não tanto uma mudança das estruturas, mas uma mudança na mentalidade de pessoas, uma "emancipação" dos "oprimidos", para que se libertem de visões de mundo que reproduzem situações de opressão (cf. FREIRE, 1970). Na verdade, ele não teoriza uma Pedagogia Social, mas, com sua prática, conseguiu influenciar o estilo de fazer educação social no Brasil. Um dos aspectos, no meu entender, mais significativos da pedagogia de Freire refere-se ao que podemos denominar como capacitação dos indivíduos à administração dos riscos vividos por eles. Seu método de alfabetização focaliza a tomada de consciência dos riscos vividos para que saibam administrar os conflitos aos quais são submetidos. Os riscos sociais não podem ser simplesmente extirpados da realidade cotidiana das pessoas. Daí, a importância de entendê-los não como fruto do destino (situação na qual a pessoa torna-se passiva diante das forças sociais), mas como fruto da história, cheia de significados, muitos deles advindos de ideologias cristalizadas. O processo de conscientização leva à compreensão do

mundo e à indignação provocadora da necessidade de mudanças. Nessa linha, é que podemos identificar a pedagogia da esperança de Freire: o "inédito viável" como mito que leva à realização da meta de transformação da realidade criadora de riscos e conflitos. A motivação central, para Freire, é a esperança. Não se pode perder a esperança: a desesperança representa o imobilismo, a quietude, a estagnação (cf. SCOCUGLIA, 2009).

A perspectiva da educação, para Freire, transfere-se de um centro gravitacional da educação para a realidade sociocultural. Não se trata somente de educar indivíduos em ambiente conflitivos, mas de promover uma educação de grupos, educação popular, capaz de gerar a ação transformadora da sociedade. Sua palavra-chave é a esperança na transformação social; seu método, o método dialógico. Sua pedagogia (social) se coloca na perspectiva da mudança, situando-se como Pedagogia crítica e "emancipadora".

As diferentes percepções de Pedagogia Social, acima descritas, podem ser matrizes geradoras de concepções diferentes de Pedagogia Social e de Educação Social. Neste sentido, a definição de um conceito de Pedagogia Social que se desenvolve no Brasil atualmente em base a uma concepção acima descrita, de uma pedagogia social crítica e emancipadora, parece-nos ter considerável potencial de contribuição para a ação socioeducativa. Ela e a reflexão pedagógica freireana com a perspectiva da mudança social, considerada necessária para contribuir na solução dos problemas socioeducativos. Ulteriormente, os questionaremos, também, sobre se a não formalidade, tão utilizada para distinguir os processos educativos da educação social, seria um elemento essencial ou contingencial da concepção. Ao mesmo tempo, sugeriremos se a pedagogia social que propomos para o Brasil não estaria comprometida também com a educação escolar e formal.

Considerações finais e provocações

Proponho algumas questões para as quais buscamos ainda maiores esclarecimentos. São ponderações para as quais não temos uma resposta pronta e que, 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 na escola, no seu sentido integral, sobretudo aquela viabilizada dentro dos processos de ensino-aprendizagem e naqueles processos confinantes entre a socialização e educação, parece ser o campo privilegiado e mais extenso das ações de prevenção para as áreas do risco e da vulnerabilidade social.

Parece ser nesse âmbito que nossa sociedade deveria se projetar, para que a prevenção saia do âmbito conceitual para o âmbito da ação, a partir do momento que ela se torna contínua, planejada e assumida pelas políticas públicas. Uma educação de qualidade para todos exigiria não somente sair dos atuais 4,5% do PIB dedicados à educação para os 6% aplicados pela maioria dos países comprometidos com o crescimento das pessoas mais que das coisas. Exige também a valorização da educação, do professor, dos processos de ensino e aprendizagem em base a critérios de qualidade.

2. No entanto a realidade dos nossos alunos é 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 nova sensibilidade pedagógica, a qual 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 dúvida 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 radiclonals 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 às demandas provenientes da vida cotidiana, marcadas por conflitos, desafios e recursos.

3. Lembramos, ainda, um terceiro campo com o qual a dimensão educativa se confunde, e que necessita 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, delinquência, violência.

São milhares os jovens envolvidos na violência, no uso de drogas, de pertença a gangues e a culturas mafiosas, que necessitam de metodologias socio-pedagógicas especializadas. Mesmo alertando para a necessidade e entender de modo correto as metodologias de reabilitação (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, na recuperação do 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 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 um posicionamento de agentes do controle social que não deve ser, a meu ver, confundido com 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, coma solidariedade e com os "outros", marcada por atitudes de indiferença e de autocentrismo. 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, como o Art. 1º da LDB reza que a educação é maior que a escola e "[...] abrange os processos formativos que se desenvol-

vem 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 abra a experiências educativas que ultrapassam seus muros.

A preventividade 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 um diálogo sempre maior com a pedagogia social. Prevenção é um conceito que pode inspirar a preventividade, no momento em que dialoga com a prática. Preventividade, por sua vez, tende a ser uma atitude, operacionalização do que pode prevenir, disponibilidade para a ação.

Referências

- BECCEGATO, Luisa Santelli. **Pedagogia sociale**. Brescia: La Scuola, 2001
- CALIMAN, Geraldo. A avaliação de programas socioeducativos. In: SIVERES, Luis (org.). **A avaliação na educação superior**. Brasília: Universa, 2007, p. 121-154.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogía social. In: PRELLEZO, José Manuel (org.). **Diccionario de Ciencias de la Educación**. Madrid: Ediciones CCS, 2009, p. 889-890.
- CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: UNESCO, 2008.
- CABANAS, Jose Maria Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio (Org.). **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel, 1997, pp. 67-91.
- CARRERAS, Juan Sáez; MOLINA, José G. **Pedagogía social: pensar la educación social como profesión**. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- CARIDE GOMES, José Antonio. **Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica**. Barcelona: Gedisa, 2005.
- FERMOSO, Paciano. Interculturalismo y educación no formal. In: PETRUS, Antonio (org.). **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel, 1997, p. 248-267.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- IZZO, Domenico. **Manuale di pedagogia sociale**. Bologna: CLEUB, 1997.
- LIBANEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e

concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol 27, nº. 96, p 843-876. 2006.

MOLLENHAUER, Klaus (1994). Instituciones de pedagogía social. In: QUINTANA CABANAS, José María. **Textos clásicos de pedagogia social**. Valencia: Nau Llibres, 1999, 109-136.

NANNI, Cario. Educazione. In: VECCHI, Juan; PRELLEZO, José Manuel. **Progetto educativo: elementi modulari**. Roma: LAS, 1984, pp. 26-37.

NATORP, Paul. Pedagogia social (1898). In: QUINTANA CABANAS, José María. **Textos clásicos de pedagogia social**. Valencia: Nau Llibres, 1999, 109-136.

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

ROMANS, Mercé; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão, educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada. In: SOUZA NETO, João Clemente; DA SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, 225-239.

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