

## A formação do educador no âmbito da educação não formal

### Educator training in the contexto of non-formal education

Marleide Rodrigues da Silva Perrude

Professora Doutora na Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.

marleideperrude@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-5855-5231>

Ana Lucia Ferreira Silva

Professora Doutora na Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.

a.ferreira@uel.br - <https://orcid.org/0000-0001-7602-2810>

*Recebido em 10 de junho de 2020*

*Aprovado em 15 de abril de 2021*

*Publicado em 27 de janeiro de 2022*

### RESUMO

Este trabalho tem como foco discutir a formação do educador que atua em espaços de educação não formal. Por meio de um estudo teórico, tem-se como objetivo analisar aspectos relativos à formação do educador que atua nestes espaços, além de problematizar sua atuação no que respeita a suas ações e práticas pedagógicas. O estudo parte da seguinte indagação: quais princípios devem nortear as ações de educadores que atuam no âmbito da educação não formal? O estudo é ancorado em pesquisa bibliográfica e análise qualitativa. A pesquisa revela que a formação do educador para atuar em espaços não formais não se dá de forma espontânea e nem apenas no âmbito teórico ou no âmbito da prática. Esta formação deve ter como elemento norteador o compromisso tanto de quem oferece a formação, quanto do sujeito/educador, sendo, portanto, uma via de mão dupla. A formação do educador se faz na *práxis*. Conclui-se, destacando a necessidade de pensar a formação e a atuação do educador, fundamentada na capacidade de comprometer-se com o trabalho na constante interação com o contexto em que sua ação educativa é desenvolvida.

**Palavras-chave:** Educação não formal; Formação do Educador; *Práxis*.

### ABSTRACT

This work focuses on discussing the formation of the educator who works in non-formal education spaces. Through a theoretical study, the objective is to analyze aspects related to the education of the educator who works in these spaces, in addition to problematizing his performance with regard to his pedagogical actions and practices.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447075>

The study starts from the following question: what principles should guide the actions of educators working in the context of non-formal education?

The research reveals that the education of the educator to work in non-formal spaces does not happen spontaneously and not only in the theoretical or practical scope. This training should have as a guiding element the commitment of both the person providing the training and the subject / educator, being, therefore, a two-way street.

The educator's training takes place in praxis. It concludes, highlighting the need to think about the educator's training and performance, based on the ability to commit to work in constant interaction with the context in which their educational action is developed.

**Keywords:** Non-formal education; Educator Training; Praxis.

## Introdução

Este trabalho se propõe discutir a formação do educador no desenvolvimento de ações pedagógicas realizadas no âmbito da educação não formal e situar, neste contexto, alguns aspectos relativos ao trabalho com crianças e adolescentes nestes espaços. Por educação não formal, estabelecemos, para melhor compreensão da temática proposta, ações desenvolvidas a partir de uma intencionalidade educativa, as quais não correspondem às estabelecidas pelo processo de escolarização formal, que ocorrem nos estabelecimentos de ensino tradicionais e oficiais – as escolas - e demais instituições de ensino que apresentem caráter formal, regidas por instituições superiores, certificadoras de titularidades e por uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos de ensino e avaliação. Conforme Gohn (2016), a educação não formal é regida sob outro enfoque, o qual toma como prioritárias as categorias espaço e tempo, pelo fato, em especial, de a educação não formal não apresentar um currículo com conteúdo e temas definidos a priori.

O estudo remete à necessidade de situar a conjuntura em que os sujeitos – educador e educando – estão inseridos e são formados. Os apontamentos apresentados partem de nossas experiências com estágios supervisionados, em gestão da educação não formal no curso de Pedagogia, em uma instituição de ensino superior pública, em cursos e oficinas ministrados para educadores que atuam nestes espaços no município em que trabalhamos. Ampara-se a presente pesquisa em

estudos de Gohn (2016; 2020), Fuhrmann e Paulo (2014), Perrude e Silva (2013), dentre outros autores que discutem acerca da atuação de educadores em espaços de educação não formal.

As reflexões estão delimitadas em recorte temporal que tem a reforma do Estado como base, tendo em vista que, a partir deste período, registra-se um crescente processo de precarização social, de pobreza e de privatização de direitos sociais como saúde, educação e seguridade social. É preciso reconhecer que a sociedade brasileira é marcada historicamente por um intolerável sistema de má distribuição de renda que explicita as desigualdades sociais do país. Conforme estudos de Dagnino (2004), um perverso processo de exclusão da população se coloca na realidade brasileira, o qual contribui para o desenfreado aumento da miséria no país e, sobretudo, para adoção de medidas paliativas e compensatórias no âmbito das políticas sociais.

Nesse cenário de crise do capitalismo em que as estratégias de superação são o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, redefine-se o papel do Estado, principalmente, para com as políticas sociais. De acordo com Peroni (2016), o neoliberalismo e a terceira via, atual social-democracia, convergem quanto ao diagnóstico, o de que o culpado pela crise atual é o Estado e têm, no mercado, o parâmetro de qualidade. Assevera a autora que o papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, tendo em vista que, com este diagnóstico, “[...] as prescrições são racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições públicas são permeáveis às pressões e demandas da população e improdutivas, pela lógica de mercado” (PERONI, 2016, p. 3).

O estudo de Frigotto (2010, p. 419) permite destacar que, no âmbito do embate ideológico e político,

[...] a ‘exclusão social’ expressa, certamente, o diagnóstico e a denúncia de um conjunto amplo, diverso e complexo de realidades em cuja base está a perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos. Sinaliza, quem sabe, o *sintoma* de uma realidade contraditória em cuja base está a forma mediante a qual o capital reage às suas crises cíclicas de maximização de lucro, vale dizer, suas crises de tendência de queda da taxa de lucro.

Ao mesmo tempo, observa-se que algumas políticas de governo, denominadas compensatórias e, portanto, emergenciais, têm tido visibilidade e permanência, e recebido *status* de política pública. Ainda de acordo com Frigotto (2010), no contexto da atual crise, o “[...] capital está expondo limites nunca antes expostos com igual magnitude e intensidade, resultado de sua forma contraditória e, por isso, destruindo, de forma devastadora, direitos constituídos ao longo, especialmente, dos últimos 100 anos” (FRIGOTTO, 2010, p. 419).

Neste contexto social e político brasileiro, é que situamos a educação não formal. Este campo, ainda em construção, conforme análises de Gohn (2016), objetiva atividades de natureza educativa que extrapolam ações tidas como escolarizantes, uma vez que o campo formal, historicamente, se constituiu e alcançou mérito e reconhecimento na sociedade brasileira. A educação não formal, conforme dito, se encontra em construção e, portanto, sua validade e reconhecimento também se encontram em desenvolvimento, em processo. Se no campo das políticas públicas o campo não formal ainda está longe de receber a devida atenção e, se no âmbito da sociedade em geral este campo não tem encontrado o devido reconhecimento, é no próprio campo - não formal - que saltos qualitativos vêm sendo percebidos, impulsionando, assim, a necessidade de estudos e pesquisas que visem à construção de novos referenciais e aprofundamento teórico-metodológico, visto que, na prática, o trabalho nos espaços de educação não formal vêm sendo desenvolvidos e exigidos, cada vez mais, dos sujeitos que neles atuam embasamento e aprofundamento teórico para o desenvolvimento de suas práticas. Diante do exposto, este trabalho tem como foco discutir aspectos relativos à formação do educador que atua em espaços de educação não formal. Considerando a diversidade de ações e práticas que constituem o universo ao qual se faz referência, propõe-se discutir a formação de educadores que atuam com crianças e adolescentes no âmbito socioassistencial, partindo o estudo da seguinte indagação: Quais princípios devem nortear as ações de educadores que atuam no âmbito da educação não formal? O estudo se justifica tendo em vista o crescente espaço que vem sendo ocupado por ações no campo da educação não formal, em especial, o trabalho realizado junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Assevera-se que o trabalho voltado a sujeitos e grupos

vulneráveis e excluídos da população não é o único foco quando se pensa a educação não formal. Este segmento, no entanto, foi o escolhido para esta discussão em função de que a base para estudos e análises neste trabalho nele se situam. Justifica-se, ainda, esta pesquisa, pela ampliação de espaços educativos para além dos tradicionais/escolares, os quais têm exigido a presença de profissionais de diferentes áreas, embora estudos relativos à formação de educadores para atuar nestes espaços não estejam acompanhando a demanda pela ocupação destes locais.

Em relação a aspectos metodológicos, o trabalho propõe discussão e análise que têm como ponto de partida a atuação em curso superior no acompanhamento e análise de experiências em estágios supervisionados no curso de Pedagogia, em gestão da educação não formal, e em cursos e oficinas ministrados para educadores que atuam nestes espaços. Trata-se de estudo ancorado em abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Ludke e André (1986), se constitui importante abordagem aos estudos no campo da educação. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, necessária para identificar estudos e sistematizar o conhecimento sobre o tema.

Para fins de organização do texto, este será composto por três partes. A primeira busca refletir sobre as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação não formal, a segunda, discute os princípios teórico-metodológicos que norteiam as ações do educador nesse espaço. A terceira parte apresenta as análises e reflexões finais.

### **Dimensão pedagógica das práticas desenvolvidas no âmbito da educação não formal**

Discutir a dimensão pedagógica nas ações desenvolvidas em espaços de educação não formal requer analisar a Pedagogia enquanto ciência que estuda a prática educativa (em espaços escolares e não escolares) e entender que esta possui uma identidade própria, visto que está claro que a Pedagogia é uma ciência aplicada da e para a prática educativa e

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447075>

[...] reveste-se de um discurso próprio, constrói suas próprias categorias de análise do fenômeno educativo a partir das contribuições de outras ciências que se debruçam sobre os processos de formação humana, porém não se confunde com os saberes científicos elegidos por aquelas (SÁ, 2000, p. 177).

Sá (2000, p. 177), continuando sua análise, questiona o porquê da existência de uma identidade epistemológica e, para responder a esta questão, apresenta a seguinte reflexão:

[...] as práticas educativas escolares e não-escolares se caracterizam por serem atividades desenvolvidas pelos homens em situações histórico-sociais definidas, imersos num determinado modo de produzir a existência material e espiritual. Esta práxis educativa, este trabalho, tem uma intencionalidade ético-política, se organiza de uma dada maneira, está implícita ou explícita uma determinada metodologia com o objetivo de atingir fins definidos, há sujeitos destinatários ou partícipes envolvidos nesta práxis.

Portanto, abordar a dimensão pedagógica das práticas educativas em espaços não formais é tomar como um de seus pressupostos fundamentais a intencionalidade nas ações propostas, a organização do trabalho pedagógico, a necessidade de pensar metodologias adequadas a determinados fins e considerar os sujeitos envolvidos. A educação não formal, conforme assevera Gohn (2020), não é nativa, posto que ela é construída em função de escolhas ou a partir de certas condicionalidades. Ressalta, também, que há intencionalidades no seu desenvolvimento porque “o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado [...] não é espontâneo porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas” (GOHN, 2020, 12).

Para o alargamento da discussão proposta, faz-se necessário apresentar o entendimento acerca do que seja a educação não formal. Gohn (2016, p. 60) propõe a definição a partir de campos ou dimensões e assim expressa:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447075>

[...] designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem que os indivíduos façam uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

A educação não formal, segundo Gohn (2016), ultrapassa a aprendizagem de conteúdos relativos aos da escolarização, tendo em vista que busca fornecer elementos formativos que possam propiciar aos sujeitos uma leitura mais aproximada da realidade que os cerca. Gohn (2020, p. 12) irá aprofundar esta definição de educação não formal quando a situa enquanto:

[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

Os saberes produzidos nesse campo se estendem e têm como principal foco a formação para a cidadania. Destaca-se que a formação política é um elemento chave para se pensar as ações no campo da educação não formal. Falar do campo não formal exige, portanto, a necessidade de situarmos quem são os sujeitos que compõem este campo, para quem a possibilidade de experienciar um novo processo formativo é direcionado. Sujeitos que frequentam tais espaços carregam as marcas da exclusão, visto pertencerem a uma determinada classe: a classe trabalhadora, caracterizada como:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447075>

[...] parte da população brasileira que vivencia situações cada vez mais precárias de produção da existência, dependendo para viver, ou, no mais das vezes, sobreviver, da venda, em condições cada vez mais adversas, e perversas, de sua força de trabalho (RUMMERT, 2006, p. 124)

As camadas populares são marcadas pela falta de moradia, saneamento básico, saúde, educação, oportunidade de trabalho. Não raro, trazem em suas histórias de vida, vivência de direitos historicamente negados, como educação, saúde, moradia, emprego, ou seja, não têm acesso a uma vida digna, e, na maioria das vezes, lutam apenas pela sobrevivência.

Nesse contexto situam-se as práticas de educação não formal que têm por objetivo garantir os direitos que são negados aos filhos dos mais pobres. No caso das ações desenvolvidas pela educação não formal, tomando aqui aquelas voltadas para o segmento de crianças e adolescentes, observa-se que estes sujeitos, no geral, carregam um histórico de sua condição de classe, o que comprometerá, diretamente, os termos formativos. Isso significa, ainda, que o trabalho pedagógico na educação não formal prevê que estes jovens estejam matriculados no ensino regular formal. Cumpre ressaltar, no entanto, que as suas trajetórias escolarizantes são marcadas pelo fracasso escolar, pelo insucesso, visto que muitos são repetentes ou multirrepetentes, outros apresentam um histórico de abandono ou mesmo expulsão. Ainda em relação aos sujeitos a quem a educação não formal é ofertada, há que se registrar que as ações desenvolvidas neste campo não se circunscrevem a pessoas e grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, embora, no Brasil, tais ações se voltem, notadamente, para eles. Conforme análise de Gohn (2016, p. 68), “A educação não formal tem seu próprio espaço-forma cidadão, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc.”.

É possível destacar as ações no campo socioassistencial desenvolvidas por associações, fundações, organizações não-governamentais, dentre outras instituições e entidades sem fins lucrativos, as quais mantêm projetos que se enquadram no serviço de proteção para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Este trabalho pode ser oferecido com ou sem parceria com o

setor público e as entidades que desenvolvem suas propostas para o segmento criança e adolescente, em parceria com o setor público, cuja finalidade seja a proteção e a garantia de direitos, devem seguir as normas e orientações para os serviços socioassistenciais, que são preconizados pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS). De acordo com o documento Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009) e a Política Nacional de Assistência Social (2004), estes serviços são organizados por níveis de proteção e complexidade, a saber: Proteção social básica e Proteção social especial – média e alta complexidade.

A temática referente às ações socioeducativas tem auferido espaço em políticas, programas e projetos de governo. Tais ações, vinculadas a conceitos como inclusão, promoção social e protagonismo, estão relacionadas ao âmbito da Assistência Social<sup>1</sup> e à Política Nacional da Assistência Social em vigor, instâncias que ressaltam a necessidade da oferta de ações socioeducativas. Para Schmidt e Silva (2015, p. 87), “A partir dos anos 2000, a Política de Assistência Social assumiu papel central nas estratégias governamentais” e objetiva articular as ações educativas e atendimentos socioassistenciais de acordo com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993), que prevê ações socioeducativas destinadas a crianças e adolescentes, na faixa etária de 6 a 17 anos, visando à proteção, socialização e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

Os debates em torno dos projetos sociais que desenvolvem atividades no âmbito da educação não formal, direcionadas a crianças e adolescentes, vêm sendo fortalecidos com o intuito de romper as velhas práticas assistenciais ou solidárias que outrora perpassavam as ações direcionadas para estes sujeitos. Algumas especificidades sobre o trabalho pedagógico nesses espaços vêm sendo reconhecidas e seus debates aprofundados, conforme indicado por Perrude e Silva (2013), tais como: a intencionalidade educativa; necessidade de uma proposta pedagógica; objetivos pedagógicos explicitamente definidos e o trabalho sendo desenvolvido por profissionais com formação adequada.

Dentre os avanços nesse campo, faz-se necessário ressaltar a legislação vigente, a qual tem impulsionado políticas e propostas no âmbito da educação não formal, dentre os quais, destacam-se a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)

e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), como fundamentais marcadores no âmbito da garantia de direitos dessa parcela da população. Afora as ações na esfera política, é preciso destacar que estas também vêm sendo oferecidas no âmbito do terceiro setor<sup>2</sup>. Os limites do trabalho neste campo ainda permanecem em várias instâncias, o que certamente compromete o desenvolvimento de propostas e ações. Assim, dentre os empecilhos que se configuram como grandes desafios, é possível citar: estrutura física inadequada, inexistência ou incipiência de propostas pedagógicas e, muitas vezes, falta de investimento na formação do educador.

Considera-se pertinente, ainda, a necessidade de observância de alguns aspectos primordiais no desenvolvimento de ações no campo da educação não formal, dentre os quais, destacam-se dois elementos: o conhecimento da realidade e o estabelecimento de princípios que guiem a prática pedagógica, que norteiem o fazer cotidiano de educadores que trabalham nesses espaços.

Nesse sentido, aponta-se que o conhecimento da realidade vai além da possibilidade de elencar as dificuldades encontradas no bairro, pelos sujeitos, para os quais um determinado serviço é destinado. Trata-se da capacidade de relacionar as dificuldades relativas ao contexto sócio-histórico mais amplo e olhar para esta realidade com discernimento suficiente para compreender os sujeitos destas comunidades, enquanto sujeitos de direitos, levando para sua ação cotidiana este olhar que, no limite, diferencia o trabalho desse educador. Não se trata de olhar para os sujeitos como se estes fossem mercedores de caridade, mas, sim, de reconhecer, nestes sujeitos, o humano e, nesta perspectiva, o olhar deve ser guiado pelo direito, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996).

Partindo desta premissa, a prática pedagógica do educador deverá ser guiada por um conjunto de princípios, os quais deverão conter, em si, uma dimensão pedagógica. Assim, buscar e evidenciar esta tal dimensão nas ações desse campo é essencial, tanto para a elaboração de uma proposta pedagógica, quanto para a atuação do educador.

## Princípios teórico-metodológicos norteadores da prática do educador

Ao destacar a formação de educadores para atuar em espaços de educação não formal, Gohn (2009) postula que são evidentes a carência na formação do educador que atua nos projetos, a necessidade de sistematização das metodologias pedagógicas, a não continuidade das ações nesses espaços e a dificuldade de apoio às práticas desenvolvidas. Isso porque, talvez, a questão da formação para a educação não formal seja uma realidade nova e desafiadora. Segundo Garcia (2008, p. 10):

[...] não há instituições responsáveis por essa formação específica, sendo que ela se dá majoritariamente na prática em situações e instituições que atuam de diferentes maneiras, tendo a relação educacional como mediadora de projetos e, em geral, uma proposta política de mudança social.

De acordo com a autora, há uma diversidade de profissionais entre os educadores que atuam, em variadas funções em projetos no campo da educação não formal, visto serem de diferentes áreas e possuírem diferentes formações iniciais, tais como pedagogia, assistência social, saúde, psicologia, terapia ocupacional, ciências sociais e outras. Dentre esses profissionais, Garcia (2008) destaca:

[...] professores de música, teatro, dança, artes plásticas, expressão corporal (ao considerarmos os mais usuais), sendo que já há algum tempo outros sujeitos com seus fazeres e saberes vêm adentrando esse campo, tais como skatistas, malabaristas, grafiteiros, artesãos, pagodeiros, rappers, b-boys e b-girls, percussionistas, dançarinos de Axé, contadores de histórias, capoeiristas, entre muitos outros (GARCIA, 2008 p. 11).

Esses novos agentes vêm contribuindo para o andamento e o aperfeiçoamento dessas diferentes propostas, pois é no dia a dia que os educadores têm edificado os referenciais para a realização e construção de um perfil de educador com suas diferentes denominações para atuar nos muitos projetos e instituições que assumem o trabalho nesse campo.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447075>

[...] observarmos as definições dadas a esses educadores, encontramos termos como: oficineiros, oficinistas, arte-educadores, professores, educadores sociais, educadores, cuidadores, agentes culturais, monitores, educadores de rua (quando as ações e interferências se dão no espaço da rua) (GARCIA, 2008, p. 11).

A atuação desses sujeitos tem sido objeto de atenção de diferentes grupos de estudos e pesquisas que discutem o perfil formativo do educador social, a temática da regulamentação e foco da militância, em especial, dos educadores sociais que atuam no espaço e não são reconhecidos como profissionais. O debate sobre a identidade desses profissionais compõe os estudos de um conjunto de pesquisadores tais como: Silva (2009), Müller et al. (2010), Passeri (2012), Pereira (2017), Müller e Baulli (2017) dentre outros.

Considerando esta realidade, nesta reflexão, será tomado como referência o termo educador para se referir aos sujeitos/profissionais de nível médio ou com formação em nível superior que atuam no âmbito da educação não formal a partir de um conjunto de conhecimentos sobre a realidade que os tornam únicos, que os diferencia a partir de sua atuação e sua relação com os sujeitos, seus posicionamentos, seu compromisso político e ético mediado pelo constante diálogo como base e princípio de sua ação, pautada em uma educação como prática da liberdade como apresenta Paulo Freire (2005).

Fuhrmann e Paulo (2014), em análise sobre a formação de educadores na educação não formal, citam a Resolução de n. 109, do Conselho Nacional de Assistência Social, que normatiza os serviços socioeducativos em todo o país sob os aspectos de seus objetivos, usuários e provisões mínimas para a oferta e funcionamento, tanto na rede própria municipal quanto em instituições conveniadas de caráter assistencial. De acordo com as autoras, a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB-RH), do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Resolução n. 17, de 20 de junho de 2011, estabelece os profissionais de nível superior, assistente social e psicólogo como essenciais nos serviços de proteção básica, e profissionais graduados nas áreas de antropologia, economia doméstica, pedagogia, sociologia, terapia ocupacional e musicoterapia para o atendimento às

especificidades dos serviços no Centro de Referência da Assistência Social/CRAS<sup>3</sup>. Fuhrmann e Paulo (2014), no entanto, citam os limites desta normatização, considerando-se que este documento não explicita as competências e habilidades profissionais esperadas para os serviços socioeducativos em meio aberto, não dispõe sobre orientações quanto à oferta de atividades lúdicas e esportivas, nem quanto ao conteúdo programático mínimo a ser trabalhado e asseveram que: “[...] não há clareza quanto ao perfil de formação e sequer uma estratégia de capacitação profissional especializada e continuada (FUHRMANN; PAULO, 2014, p. 562). De acordo com as autoras citadas:

[...] a ausência de orientação legal para o trabalho socioeducativo despersonaliza o Serviço e cria obstáculos de qualidade de nivelamento entre os estabelecimentos que o executam. Assim, a qualificação profissional dos educadores sociais, das coordenações, da equipe multiprofissional de suporte, e o conteúdo programático das atividades não formais variam entre as instituições (FUHRMANN; PAULO, 2014, p. 562).

Quando se trata de uma avaliação mais geral sobre o trabalho socioeducativo, abre-se um leque de possibilidades de propostas e ações desenvolvidas, tendo em vista o não estabelecimento de parâmetros para as instituições que ofertam o serviço. Em se tratando das condições objetivas para o desenvolvimento das ações nesse campo e a variedade de propostas ofertadas, pode-se afirmar que tais condições interferem na qualidade do trabalho, prejudicam o desenvolvimento de ações pedagógicas junto aos educandos e trazem insegurança ao fazer cotidiano dos educadores e de equipes coordenadoras.

Sabe-se que, apesar das normatizações, os educadores, muitas vezes, chegam aos espaços de educação não formal com um saber específico, ímpar, originário de sua área de formação, e, na maioria das vezes, teórica, com uma técnica que é específica, experimentada, em algumas situações nos espaços da prática, oferecida pelos cursos de formação, bem como por experiências vividas em espaços anteriores. De acordo com Gohn (2010), no geral, os educadores se formam em serviço, contando com o apoio de seus pares, e constroem estratégias pedagógicas com base nas suas experiências pessoais, enfatizando a autoformação.

Este profissional, agora denominado apenas como educador ou como educador social<sup>4</sup>, tem a responsabilidade de trabalhar um conjunto de conhecimentos para um grupo de crianças e/ou adolescentes em um contexto institucional. Assim, vão criando um conjunto de saberes que são construídos no enfrentamento das problemáticas cotidianas, nas inúmeras reuniões, nas discussões de casos, nos planejamentos, nas supervisões realizadas pela equipe de coordenação e acompanhamento, nas leituras e cursos de formação.

Considerando a flexibilidade desse campo de atuação e da formação dos sujeitos é que este debate ganha sustentação e gera um conjunto de questionamentos, entre os quais se destacam: Quais princípios devem nortear a prática de educadores que atuam na educação não formal? Quais aspectos relativos à formação do educador deve ser observados para atuar nesse espaço? Quais conhecimentos são necessários? Onde esta formação deve ocorrer? Quem é o responsável por ela?

Este tópico é norteador por uma questão de fundo: como se forma um educador? É comum nos depararmos com afirmações vindas inclusive dos próprios educadores “de que aprendem na prática”, atribuindo ao exercício profissional um papel formativo. No entanto, mesmo reconhecendo que a prática cotidiana possibilita a formação, precisamos questionar em que condições esta experiência profissional permite ao educador romper com convicções já instaladas, produzindo mudanças relevantes em sua prática. Precisamos reconhecer que a formação dos educadores e as práticas por eles desenvolvidas não podem ser dissociadas, uma vez que:

[...] A formação não se faz apenas a partir de textos científicos e acadêmicos. A formação ocorre no encontro, no centro das correlações de forças, nos quais os textos ganham novas leituras. A reflexão que brota da convivência, como têm demonstrado as experiências de formação de educadores, deve ser valorizada (NETO, 2012, p. 60).

A formação ocorre na constante interação com o contexto em que o educador desenvolve sua ação educativa, levando em conta suas necessidades de formação mediada com o conjunto de referenciais teóricos e metodológicos. Nessa relação é

que se constrói a *práxis*, ou seja, a elaboração de um conjunto de conhecimentos que são construídos na intencionalidade reflexiva, buscando superar o imediatismo, o determinismo ou simplificação da ação pedagógica.

Nesse sentido, retoma-se o conceito de *práxis* elaborado por Vasquez (2007, p. 394), o qual a entende como “[...] atividade humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e inconsciente”. Isso implica reconhecer, no próprio trabalho e, portanto, na ação pedagógica desse trabalho, uma dimensão transformadora, de mudança, tanto no que se refere à formação dos sujeitos para quem o trabalho é direcionado, quanto na realidade vivenciada. Não se trata de “tirar” o sujeito fisicamente do lugar onde ele vive, mas, sim, oferecer possibilidades de compreensão desta realidade, ou seja, é preciso instrumentalizar os sujeitos para que estes sejam capazes de identificar, por si mesmos, o processo econômico que traz implicações reais de fracasso e exclusão social. Isto posto, é preciso ainda municiar estes sujeitos a fim de que os mesmos possam, em uma relação de aproximação com a realidade social e apropriação de conhecimentos, vislumbrar perspectivas futuras diferentes do fracasso e da exclusão.

Compreender a ação prática guiada por uma teoria é essencial para a formação do educador. Da mesma forma, assumir uma teoria, enquanto guia da ação prática é fundamental, porque, retomando Vasquez (2007), teoria e prática são indissociáveis, e, portanto, essenciais para a concretização da *práxis*. Parte-se do princípio de que, para que o educador seja capaz de atuar nesta perspectiva, é necessário que ele próprio se identifique enquanto sujeito do processo educativo. A *práxis* do educador consiste, conforme análise de Neto (2012, p. 56) em:

[...] descrystalizar e desfeticizar conceitos que afastam do contato com o outro e com a realidade. Ela propicia as condições para melhor compreensão do processo educacional, recria categorias analíticas e contribui para a construção do conhecimento. Nela, é possível perceber a educação como uma estratégia e uma condição de humanização, uma vez que para ela convergem as esperanças, desilusões, sofrimentos, empolgamentos, as buscas de saídas.

Em assumindo a *práxis* como teoria e prática indissociáveis, também se faz necessário assumir uma postura de sujeito no processo pedagógico e ter, na figura

dos educandos, também sujeitos. No processo de aprendizagem, independentemente se formal ou não formal, a relação a ser estabelecida é, sempre, entre sujeito-sujeito e nunca entre sujeito-objeto.

O compromisso político deve ser a base de formação e atuação do educador. Por isso apontamos para a necessidade de uma formação política como necessária para a transformação social, construída e disseminada no cotidiano das relações, fundamentada na capacidade de comprometer-se com o trabalho, e uma relação que acrescenta uma visão humana de educação. Este posicionamento exige dos educadores alguns questionamentos: Para quem trabalham? Com quem estão comprometidos? Quem está nesta caminhada? Estas perguntas ajudam o educador a não perder o rumo, tendo em vista que, por vezes, deixa-se de trabalhar junto a crianças e adolescentes e trabalha-se para si próprio ou para quaisquer outros interesses.

O compromisso desse educador também deve ser com a construção de uma educação problematizadora mediada pelo constante diálogo com os sujeitos e sua realidade. Tal diálogo que constrói e reconstrói no “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-los, não se esgotando, portanto, na realidade eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91). Assim, o diálogo não é simples troca de ideias e nem discussão guerreira, como salienta Freire. Diálogo é um ato de criação. Sobre o papel do educador, Gohn (2009, p. 33), destaca que, para que ele exerça um papel ativo, deve, continuamente, desafiar “[...] o grupo de participantes para a descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc.)”. Nesse sentido, os educadores têm papel importante para dinamizarem e construírem o processo participativo com qualidade. Seu aprendizado como Educador Social realiza-se, conforme análise de Gohn (2016, p.68), “como em uma mão-dupla– ele aprende e ensina. O diálogo é o meio de comunicação. Mas a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial”.

Nesta perspectiva, a análise de Neto (2012) coloca o educador no centro da formação de seus educandos, tendo em vista que:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447075>

O educador precisa aprender a se colocar no lugar do outro para escutá-lo e, junto com ele, encontrar sentido num projeto de vida. A generosidade do educador social alimentado por uma postura ética propicia as condições para caminhar com o outro e descobrir caminhos, sem eximir o educando de seus compromissos pessoais. (NETO, 2012, p. 60)

Destaca-se que tomar o educador enquanto foco, também é responsabilizá-lo no sentido de que suas ações devam ser pautadas em metodologias e que estas supõem fundamentos teóricos e ações práticas – atividades, etapas, métodos, ferramentas, instrumentos etc., tendo em vista que, além do diálogo, o trabalho do Educador deve ter: “[...] princípios, métodos e metodologias de trabalho” (GOHN, 2009, p. 33). Ressalta-se, em concordância com as análises de Neto (2012, p. 61), que mais do que uma função ou uma série de práticas, é preciso observar que a ação do educador deva se pautar por “uma práxis político-pedagógica”.

Gohn (2016), buscando referências em Paulo Freire, destaca que haveria três fases bem distintas na construção do trabalho do educador social, a saber:

[...] a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades, a elaboração preliminar da proposta de trabalho propriamente dita e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta (GOHN, 2016, p. 64).

Compreende-se, com base em Freire (2005), que o educador, guiado pelo diálogo, promove uma educação problematizadora que dialoga, reflete e mergulha num constante ato de desvelamento da realidade. Além disso, aliando o diálogo a uma organização pedagógica adequada a princípios, métodos e metodologias de trabalho, conforme estabelece Gohn (2016), ter-se-á uma maior qualificação na ação do educador, o qual poderá ter o envolvimento da comunidade nas várias fases a que diz respeito a implementação de sua proposta de trabalho e, mais que isso, poderá observar no desenvolvimento de suas ações e o envolvimento cada vez maior de crianças e adolescentes sob sua responsabilidade.

## Considerações finais

A formação não se dá apenas no âmbito teórico e nem no âmbito da prática. A formação não se dá de forma espontânea. Esta formação deve ser um compromisso de ambas as partes: tanto de quem a oferece (o coordenador, a gerência, a universidade), quanto do sujeito/educador, portanto uma via de mão dupla. Um educador não nasce pronto e acabado, ou seja, ele se faz na *práxis*.

Sobre o processo de formação de educadores para atuar no campo não formal, alguns esperam que esta formação deva ocorrer em condições ideais. Enfatiza-se, porém, que ela se dá em condições reais, ou seja, não é possível ficar esperando que as condições ideais se materializem, visto que é preciso pensar e enfrentar as condições reais postas e impostas por um conjunto de elementos (entre estes, os de natureza econômica, política, social), os quais irão direcionar políticas e processos, definirão escolhas de quem gerencia o processo, enfim, darão prioridade e conformidade à formação daqueles que se encontram à frente do processo formativo de crianças e dos adolescentes.

Para atuar no espaço de educação não formal, exige-se conhecimento acerca dos sujeitos a quem o serviço é oferecido, ou seja, é preciso reconhecer que o objetivo do trabalho do educador são as crianças e adolescentes, sujeitos de direitos. O trabalho, portanto, deve ser pensado tendo em vista estes sujeitos reais e não sujeitos ideais.

Entender o campo da educação não formal, enquanto espaço de garantia de efetivação de direitos sociais, conseqüentemente, significa compreender que o processo educativo, que deve ocorrer nesses espaços, não é nenhuma benesse do proponente, nenhum favor, mas, sim, a concretização do que indica a Constituição Federal (CF/88) e o ECA (1990), no sentido da efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes.

## Referências

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Presidência da República, [2016]. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 21 de fev. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069 de 1990 e suas alterações. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 21 de fev. 2020.

BRASIL. Lei Orgânica da Assistência Social. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm). Acessado em 14/08/2020.

BRASIL. **Norma Operacional Básica: NOB-SUAS**. 2012.

BRASIL. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos: NOB-RH/SUAS: Anotada e comentada**. 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social: PNAS/2004**. 2005. Reimpresso em 2013.

BRASIL. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. 2009. Reimpressão 2014. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/tipificacao.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf). Acessado em 10/08/2020.

DAGNINO, Evelina. “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” En Daniel Mato (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. (p. 95-110).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação** – FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010.

FUHRMANN, Nadia; PAULO, Fernanda dos Santos. A formação de educadores na educação não formal pública. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 551-566, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 jul. 2015.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447075>

GARCIA, Valéria Aroeira. **O papel da questão social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais.** Americana: UNISAL, 2008. Disponível em: [http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa\\_8\\_texto\\_valeria.pdf](http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/09/mesa_8_texto_valeria.pdf). Acesso em: 30 de mar. 2020.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação.** v.7, n.7.7 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3259> Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica,** Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Acesso em 23 de mar. 2020.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alfonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÜLLER, Verônica Regina et all . A formação do profissional da educação social: espectros da realidade . In XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL De 03 a 05 de novembro de 2010 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. Disponível em : <https://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/M%C3%9CLLER-Ver%C3%B4nica-Regina3.pdf>. Acesso em 22 de março de 2021.

MÜLLER, Veronica Regina; BAULI, Regis Alan. Normatização da profissão do(a) Educador(a)Social: mitos e metas. *Ensino & Pesquisa*, [S.l.], jul. 2017. ISSN 2359-4381. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1768>. Acesso em: 22 Mar. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.33871/e&p.v15i2.1768>. Acesso em 22 de março de 2021.

NETO, João Clemente de Souza. O compromisso ético do educador social. **Revista Lusófona de Educação,** 2012, n. 22, p. 55-67.

PASSERI, Maria Eloisa Ferreira. SOCIAL EDUCATOR: CONSTRUCTION OF APPLIED TO KNOW SOCIAL POLICIES FOR CHILDHOOD AND ADOLESCENCE, 141 f. Dissertation Master in Social Science, State University of Maringá. SUPERVISOR: Geovânio Edervaldo Rossato. Maringá. 2012.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447075>

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013  
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf> Acesso em 10 de abril de 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. Reunião Científica Regional da Anped. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR/Curitiba/Pr. Disponível em:  
<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Confer%C3%Aancia-de-Abertura-Vera-Peroni.pdf> Acesso em 13 de março de 2021.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; SILVA, Ana Lucia Ferreira da. Atuação do pedagogo em espaços não formais: algumas reflexões. Pro-docência. **Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL**, Londrina, v. 1, n. 4, jul./dez. 2013. ISSN 2318-0013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 30 de março de 2020.

PEREIRA, Antonio. A formação inicial de educadores sociais no contexto dos cursos tecnológicos e de pedagogia: primeiras aproximações de um debate. Ensino & Pesquisa, [S.l.], jul. 2017. ISSN 2359-4381. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1773/1098>. Acesso em: 22 Mar. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.33871/e&p.v15i2.1773>. Acesso em 22 de março de 2021.

RUMMERT, Sonia Maria. **Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas**. In: SOARES, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica SECAD/ME, 2006.

SÁ, Ricardo Antunes. Pedagogia: identidade e formação. O trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não-Escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 171-180. 2000. Editora da UFPR. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.213>. Acesso em 12 de abril de 2010.

SILVA, Gerson Heidrich da. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização ?. Educ. Pesqui. [conectados]. 2009, vol.35, n.3 [citado em 2021-03-22], pp.479-493. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300005&lng=en&nrm=iso). ISSN 1678-4634.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000300005>. Acesso em 22 de março de 2021 .

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644447075>

SCHMIDT, Janaina Albuquerque de Camargo. SILVA, Mossicléia Mendes da. A assistência social na contemporaneidade: uma análise a partir do orçamento público. *R. Katál., Florianópolis*, v. 18, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/rk/v18n1/pt\\_1414-4980-rk-18-01-00095.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rk/v18n1/pt_1414-4980-rk-18-01-00095.pdf) Acesso em 15 de março de 2021.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2007.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> A Assistência Social é uma política pública e é organizada por meio do Sistema Único de Assistência Social (Suas), presente em todo o Brasil. Visa a garantir a proteção social aos cidadãos, apoio a indivíduos, famílias e à comunidade, no enfrentamento de suas dificuldades, por meio de serviços, benefícios, programas e projetos. O SUAS é um sistema público que organiza os serviços de Assistência Social no Brasil. Com um modelo de gestão participativa, ele articula os esforços e os recursos dos três níveis de governo, isto é, municípios, estados e a União, para a execução e o financiamento da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), envolvendo diretamente estruturas e marcos regulatórios nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal. Informações obtidas no endereço eletrônico: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-programas>; em 17 de fevereiro de 2021.

<sup>2</sup> Destaca-se que a sociedade civil organizada por meio de diferentes entidades como as “organizações”, “fundações”, “entidades sem fins lucrativos”, “entidades de interesse público”, dentre outras denominações, vem propondo e assumindo ações no campo da educação não formal, em especial aquelas instituídas por meio da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, a qual, em seu artigo primeiro “Art. 1º Aprova a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais [...], organizados por níveis de complexidade do SUAS: Proteção social Básica e Proteção Social Especial de Média Complexidade e Alta Complexidade”. Embora, em concordância com as críticas de Peroni (2013) relativas ao terceiro setor, em conformidade com o contexto sociopolítico e econômico de Estado mínimo na atualidade, ressalta-se o papel dessas entidades no atendimento às demandas voltadas a crianças e adolescentes na garantia de seus direitos.

<sup>3</sup> De acordo com as informações disponíveis no portal da Secretaria Especial de Desenvolvimento Social, o CRAS “[...] é a porta de entrada da Assistência Social. É um local público, localizado prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos os serviços de Assistência Social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade”. (Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/idades-de-atendimento/cras>. Acesso em: 15 de março de 2021.

<sup>4</sup> Educador social é o profissional de nível médio que atua junto a grupos carentes. A regulamentação da profissão de educador(a) social tramita na Câmara Federal e Senado Federal pelas mãos de dois projetos de leis: o PL nº 5.346/2009 e o PLS nº 328/2015; para consulta, acessar: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>