

## **A PRÁTICA SÓCIO EDUCATIVA E A PANDEMIA – UMA REFLEXÃO**

Tatiana Caldeira de Oliveira Barros<sup>1</sup>

### Resumo:

Este artigo apresenta parte das pesquisas realizadas no curso de Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais da FGV entre 2019 e 2020. Traz uma reflexão acerca das práticas sócio educativas desenvolvidas por instituições do terceiro setor. Apresenta uma pesquisa realizada junto a 21 destas instituições, com o recorte de serem organizações de pequeno e médio porte, com atuação de mão-de-obra voluntária e oferecimento gratuito das atividades às comunidades onde se inserem. Destacamos as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de tais práticas durante o período pandêmico e fazemos uma breve análise de possíveis causas para tais obstáculos. Usando como referencial teórico Pierre Bourdieu, propomos uma reflexão sobre a escola tradicional como reprodutora da ordem social. Destacamos o papel do educador social, vinculado às instituições do terceiro setor, como agente fundamental para a quebra do ciclo reprodutivo e para a instauração de uma nova dinâmica, na qual um sujeito mais crítico e consciente de seu papel na sociedade possa atuar visando à transformação da sociedade, a partir das mudanças em sua própria realidade.

Palavras-chave: terceiro setor; projetos sócio educativos; educador social; Bourdieu; trabalho voluntário.

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o papel das instituições de assistência social do terceiro setor junto às comunidades onde atuam, no desenvolvimento de práticas sócio pedagógicas e artísticas que visam a melhoria do aprendizado escolar e a formação para a cidadania. Refere-se à parte das pesquisas realizadas no curso de Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais na Fundação Getúlio Vargas, entre os anos de 2019 e 2020.

O desenvolvimento das atividades educativas durante este período de pandemia representou um grande desafio para todos os personagens envolvidos no processo educacional – docentes, técnicos, alunos e seus familiares. Se para as escolas tradicionais e para as famílias com uma certa condição financeira e qualificação acadêmica esta adaptação ao formato *on line* representou um obstáculo a se superar,

---

<sup>1</sup> - Professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II, campus Centro. Doutoranda em Bens Culturais e Projetos Sociais pela FGV/RJ.

podemos imaginar o impacto e as dificuldades enfrentadas por famílias e comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Nossa pesquisa inicial seria voltada para as estratégias de superação desenvolvidas por instituições do terceiro setor, nos projetos socioeducativos desenvolvidos. Faríamos visitas e entrevistas junto a educadores sociais, coordenadores, gestores e junto às famílias participantes de tais projetos. Contudo, com as medidas de contenção impostas pelo surgimento do corona vírus, este projeto precisou ser remodelado; passamos a investigar então como ficou o desenvolvimento destas práticas no novo contexto pandêmico.

A hipótese inicial seria a de intensificação destas práticas, dada as dificuldades de acesso e de adaptação ao formato *on line* proposto pelas redes públicas de ensino, através de diferentes modos e plataformas<sup>2</sup>. Verificamos, porém, que tal hipótese não se confirmou, e buscamos um apoio teórico para esta reflexão sobre os ‘porquês’ através dos conceitos de Pierre Bourdieu.

Desenvolvemos a pesquisa em um universo de 21 instituições situadas no estado do Rio de Janeiro. O contato com estas instituições foi feito através de redes de voluntariado<sup>3</sup> das quais participávamos, na medida em que atuamos também em uma destas instituições<sup>4</sup> como voluntária e coordenadora de projetos socioeducativos. A pesquisa foi realizada mediante o envio de questionário *on line* (*survey*) e da realização de entrevistas de profundidade, através de questionários enviados por e-mail. A pesquisa *on line* e os questionários foram aplicados entre junho e setembro de 2020.

Constatamos inicialmente na instituição onde trabalhamos, o Instituto Paulo e Estêvão, que pouquíssimas famílias estavam conseguindo seguir de forma satisfatória as

---

<sup>2</sup> - Vide anexo I (parte do questionário aplicado às famílias do Instituto Paulo e Estêvão).

<sup>3</sup> - As redes utilizadas para o contato foram: rede Atados e rede E-solidário. *Atados* é uma plataforma de voluntariado, gratuita. As instituições se cadastram e disponibilizam vagas de voluntariado, na quais os interessados se inscrevem. Incentivam o fortalecimento de redes destas instituições (através de eventos, cursos de formação e grupos de *whatsapp*, por exemplo); desenvolvem projetos sociais autorais e atuam também com voluntariado corporativo.

*E-solidário* era uma plataforma, também gratuita, mas com um número menor de instituições cadastradas. Visava unir voluntários e doadores às instituições; atuava também no oferecimento de suporte para a formalização destas instituições. Esta rede atuou até setembro de 2020, quando seus administradores encerraram as atividades.

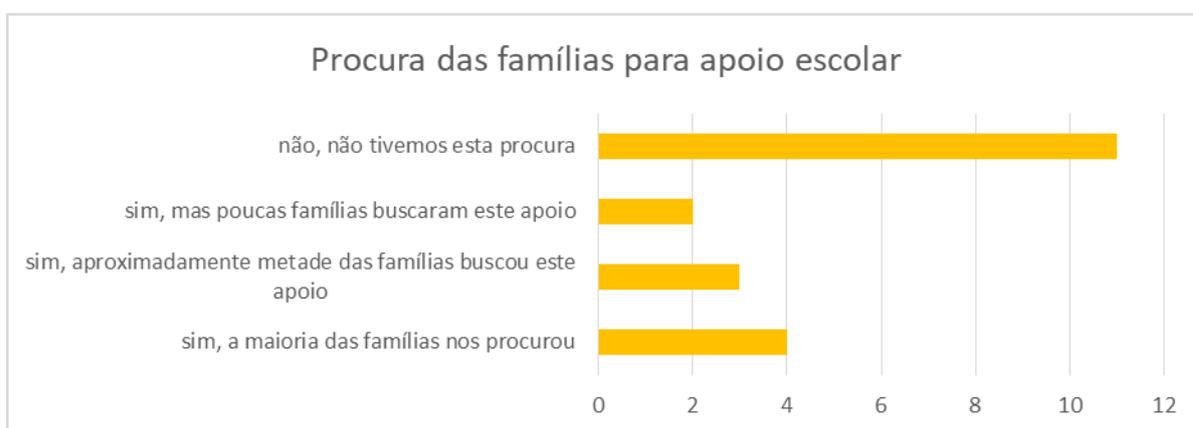
<sup>4</sup> - Atuamos no Instituto Paulo e Estêvão - Ipê, associação civil de trabalho voluntário, situada no Centro do Rio de Janeiro. A existência formal do Instituto data de 2002, porém as atividades são realizadas desde o início dos anos 1990.

atividades propostas pelos colégios das redes municipal e estadual nos quais as crianças e jovens destas famílias estavam matriculados<sup>5</sup>.

Conforme observamos, devido aos mais variados fatores esta prática de estudos não se desenvolvia: responsáveis que não possuíam a formação escolar necessária para acompanhar as aulas e auxiliar os filhos; outros que se declararam não aptos a este acompanhamento por ‘não terem jeito’ ou paciência; crianças que não se interessavam em acompanhar as aulas; aulas que simplesmente não foram disponibilizadas; dificuldades de acesso às plataformas oferecidas por limitações do aparelho, por erros do sistema na identificação dos alunos inscritos, por limitação do plano de dados de internet; dentre outros fatores.

No Instituto onde trabalhamos, oferecemos o apoio através das práticas de reforço escolar, realizadas individualmente, as quais já realizávamos anteriormente à pandemia. No entanto, de um quantitativo de cerca de 20 alunos que costumávamos atender nestas atividades, tivemos a demanda de apenas 2 estudantes... Por que houve este desinteresse? O enfrentamento das dificuldades impostas pela pandemia justificaria este decréscimo? Abordaremos estas questões mais adiante.

Este quadro foi semelhante nas demais instituições pesquisadas (20 no total):

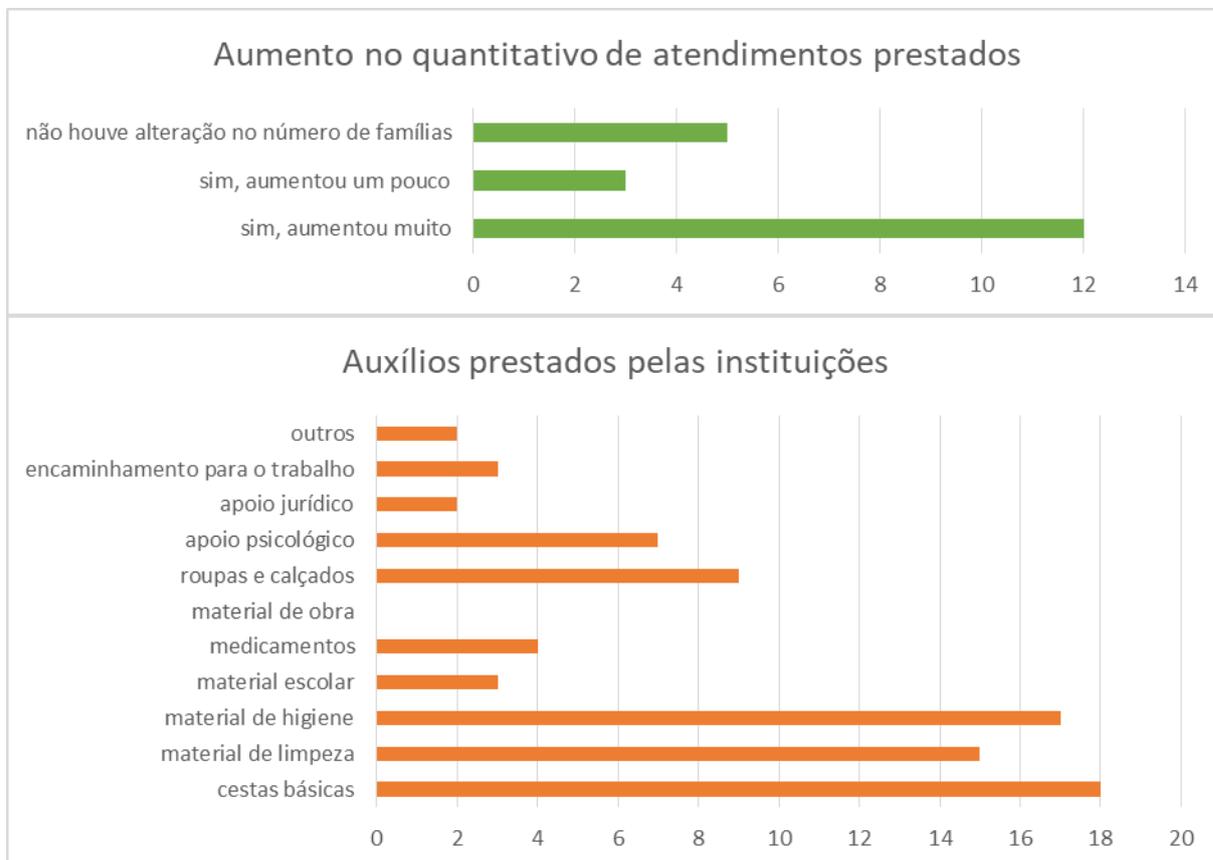


Nos primeiros meses da pandemia esses resultados seriam mesmo esperados, visto que grande parte dos responsáveis pela manutenção destas famílias encontraram-se, de um hora para a outra, privados de suas fontes de renda<sup>6</sup>. Houve uma aumento na demanda por alimentos e outros tipos de ajuda – medicamentos e outros – conforme

<sup>5</sup> - Referência: questionário constante do anexo I.

<sup>6</sup> - No Instituto, por exemplo, as ocupações mais frequentes das mulheres que estão à frente destas famílias são: diaristas, ambulantes, manicures, cuidadoras de idosos (sem certificação), etc.

verificamos nas instituições (nos gráficos a seguir). No Instituto, nossa demanda por cestas básicas chegou a passar do dobro de nossa quantidade habitual – de 14 para 32 cestas.



Contudo, passados alguns meses, com a oferta das aulas *on line* pelas escolas e com as dificuldades enfrentadas, conforme exposto acima, esperava-se que houvesse uma procura maior por atividades de apoio à prática escolar. Nesse sentido, recorreremos às contribuições de Pierre Bourdieu para compreender melhor alguns aspectos destas questões.

Para Bourdieu “(...) não se pode compreender a ação social a partir do testemunho dos indivíduos, dos sentimentos, das explicações ou reações pessoais do sujeito. Que se deve procurar o que subjaz a esses fenômenos, a essas manifestações.”<sup>7</sup>

Sabemos que os interesses econômicos e de manutenção do poder das classes mais privilegiadas da sociedade têm historicamente sido determinantes na manutenção da precariedade das condições de vida das classes menos favorecidas. Vemos estes

<sup>7</sup> - Thiry-Cherques: Pierre Bourdieu: a teoria na prática (p.30).

reflexos nos campos da moradia, da saúde, do lazer e da educação, dentre outros. Observamos também que nas últimas décadas muitos movimentos sociais têm buscado alternativas a este quadro, tendo maior visibilidade, lutando por seus direitos e pressionando para que as mudanças ocorram no campo político e na sociedade.

Em nossa pesquisa, buscamos compreender o que poderia ser feito, dentro do terceiro setor, para que as pessoas atendidas nestas instituições se engajassem mais em projetos que buscam ajudá-las a assumir uma outra posição, através do estudo e da qualificação profissional. Entender por que mesmo com os conceitos assimilados no discurso (de valorização da educação), as ações práticas não correspondem aos esforços necessários para se transformar (ao menos parcialmente) uma realidade.

Conforme nos expõe Bourdieu, a escola tradicional opera muito mais para a manutenção de uma dada realidade do que para sua transformação – a escola tradicional reproduz e intensifica a percepção dos valores e regras das classes dominantes. A educação, contudo, tem passado por um grande movimento de transformação, no sentido de buscar-se mais crítica e mais inclusiva, especialmente após as contribuições da pedagogia social e da obra de Paulo Freire. Ainda assim, entretanto, são enormes as dificuldades de inclusão efetiva de grande parcela da população em um projeto educacional promotor de uma transformação social.

Neste ponto é que pensamos consistir a fundamental contribuição das instituições, através do educador social. Estas instituições, que estão próximas as comunidades, possibilitam a que este educador conheça com maior profundidade seus alunos e suas famílias, que a interação aconteça de modo mais próximo e que os resultados sejam mais eficazes.

Ao falarmos de terceiro setor aqui referimo-nos às instituições de pequeno e médio porte, aquelas que atuam atendendo em geral a comunidade próxima, através da mão-de-obra voluntária e oferecendo gratuitamente suas atividades. Esta distinção faz-se importante, pois o conceito “terceiro setor” abriga também instituições de grande porte, com fontes de recursos diferenciadas daquelas primeiras e divergentes também quanto às metodologias de trabalho e propósitos.

Bourdieu realiza alguns estudos referentes a situações de êxito ou de fracasso nas trajetórias estudantis, considerando a situação familiar dos alunos – o grau de estudo

dos responsáveis e dos familiares mais próximos, o local de residência e, principalmente, o *ethos* – os valores relativos à educação, à cultura e à visão da escola que a família e o meio social do estudante lhes transmitem ao longo de sua vida. Embora estas análises tenham sido realizadas na Franca, no final da década de 1960, muitas de suas reflexões aplicam-se ainda hoje a nossa realidade.

A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (p.45 e 46)<sup>8</sup>

Não se trata de estabelecer uma relação de determinismo, pois as mudanças acontecem, mas o que o autor aponta é que o sistema escolar, ao apresentar-se como democrático, na medida em que confere as mesmas oportunidades de acesso a todos, ao tratar a todos da mesma forma, independentemente das origens e trajetórias sociais de cada um, acaba por legitimar em seu interior as desigualdades:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida. (p.59)<sup>9</sup>

Bourdieu escreve na segunda metade da década de 1960. É certo que muita coisa mudou na pedagogia e no sistema de ensino neste decurso de tempo; hoje temos sem dúvida uma escola que busca se aproximar mais do aluno e se demonstra mais sensível a sua realidade social vivenciada. As práticas inclusivas, os setores de atendimento

---

<sup>8</sup> - Bourdieu: A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.

<sup>9</sup> - Idem.

diferenciado nas escolas (Núcleos de apoio aos portadores de necessidades especiais e outros), a política de cotas, o apoio estudantil, o oferecimento de alimentação na escola, dentre outros aspectos, refletem estas transformações. Porém, mesmo com todas essas medidas, o ponto central é que a percepção da escola como uma opção de transformação da realidade social ainda não é vivenciada, não é algo internalizado para grande parte da população – podemos pensar este fato como consequência de uma realidade não vivida no âmbito familiar, pois de fato grande parte das crianças não vivencia em seus lares esta experiência, que não foi vivida por seus pais ou, se foi, não obteve os resultados (transformadores) esperados. Apesar de todas as mudanças e do alcance da educação nos dias de hoje, a realização de uma trajetória escolar completa – da educação infantil à graduação – ainda se mostra distante de uma boa parcela da população, especialmente se considerarmos todo este percurso sendo bem realizado, com aprendizado real, capaz de desenvolver uma postura crítica e ativa frente às questões sociais.

Esta vivência do ciclo escolar completo faz parte do *habitus* de determinados grupos sociais. Quando perguntamos em família a uma criança “O que você quer ser quando crescer?”, estamos pressupondo que esta criança terá sua permanência na escola (e em uma boa escola) garantida; que não precisará trabalhar por um bom tempo, até a maioridade, de modo a completar seu ensino médio e, com a ajuda talvez de algum cursinho, entrar em uma universidade.

Na conceituação de Bourdieu, podemos dizer que esta seria uma prática incorporada no modo de “perceber, de sentir, de fazer, de pensar”<sup>10</sup> destes grupos sociais. Porém, o discurso destes grupos é reproduzido por outros, de menor poder econômico, mas para os quais aquela vivência do percurso escolar provavelmente não se concretizará do mesmo modo.

Bourdieu considera que a prática social não é somente determinada por uma estrutura anterior, mas é também determinante desta; ou seja, as relações são flexíveis e dinâmicas. Neste intercâmbio entre os grupos sociais, assimilam-se práticas, gostos, visões de mundo... Até porque em boa parte do que historicamente se consumiu em termos de conhecimento escolar, de entretenimento, de produtos diversos, sempre foi determinado pela ótica das classes mais favorecidas, como sendo o ‘comum’ ou o

---

<sup>10</sup> - Thiry-Cherques, p.33

‘normal’ (ou ainda, o ‘desejável’). A ‘imposição’ desta forma de ver o mundo de um grupo a outro pode ser considerada um exemplo de ‘violência simbólica’, na conceituação de Bourdieu – uma violência que ocorre sem que se tenha consciência dela, de modo consentido. É relativamente recente em nossa sociedade o movimento de grupos que não se identificam com esta lógica ‘imposta’ e que buscam expressar os seus próprios valores; estes grupos passam a ter aos poucos mais visibilidade, trazendo alterações que vão sendo incorporadas pelo campo dominante.

Como o *habitus* é vivenciado sem um controle consciente de seus agentes, para que haja qualquer mudança pensamos que um primeiro movimento deva ser necessariamente o reflexivo, ou seja, perceber-se enquanto agente deste campo, vivenciando este determinado modo de ser (*habitus*). Se um sujeito percebe-se como agente, ocupando uma dada posição, em um campo no qual a educação é vivenciada como um privilégio (embora possa não ser falada como tal, no discurso), e se este sujeito percebe a si como parte excluída deste processo, ele pode buscar os meios para romper com essa exclusão, buscando alternativas. No entanto, se ele repete o discurso predominante e, mesmo que inconscientemente, vê a si mesmo como parte de um mesmo *habitus* (do qual só faz parte no campo do discurso), aí então fica mais difícil com que realize um movimento de mudança, visto que assumirá como ‘naturais’ as etapas daquele ciclo escolar, por exemplo, como se as condições fossem as mesmas – e provavelmente tendo que lidar com o ‘fracasso’ escolar como apenas uma decorrência de uma característica particular sua (uma incapacidade sua), e não como uma decorrência de uma estrutura maior na qual está inserido (campo).

Quando as séries escolares avançam, chegando na pré-adolescência e adolescência, surge então a percepção das dificuldades (pela diferença das escolas, pela ausência de uma base mais sólida desde o início do ciclo escolar, pelas demandas em casa, junto a irmãos menores, pela falta de apoio familiar, pela pressão para que inicie em um trabalho e contribua com a renda familiar, dentre tantos outros aspectos). É o momento em que o campo educacional – que até então se considerava como o mesmo (ao menos no discurso) - se mostra na verdade diverso: são outras as relações que se apresentam e o discurso não mais encontra correspondência. O discurso pode até ser

repetido, porém sua não realização encontrará provavelmente justificativas centradas no agente, como mencionado antes, e não na estrutura em si.

Thiry-Cherques aponta o fato de que os campos “são microcosmos autônomos no interior do mundo social. Todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*. O campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo.” (p.36). As classes mais ricas estruturam um campo educacional no qual um indivíduo deve ter assegurada sua manutenção até a maioridade ou até mais, até a conclusão de sua graduação. Já as classes menos favorecidas acessam este mesmo campo (ou uma reprodução dele, em pior qualidade), a partir do discurso da educação como garantia de melhores condições de vida.

No entanto, já nos ciclos iniciais observamos as diferenças – pela vivência no Instituto, notamos que uma grande parte das famílias não atribui grande importância a esta fase inicial, enxergando a escola neste momento apenas como o local para deixar as crianças. Dadas as diferenças em termos de conteúdo e cobranças, as séries iniciais seguem com certa tranquilidade, chegando então ao momento acima citado dos anos finais, quando surgem as maiores dificuldades (tanto no conteúdo escolar como nas pressões familiares).

Segundo MENDONÇA<sup>11</sup>, esta ‘naturalização’ de algo que não é natural, mas sim cultural, e que reflete os valores e pensamento das classes dominantes é a pior forma de violência exercida pelo Estado:

Nesse processo reside, a nosso ver, a mais profunda e estrutural modalidade de violência perpetrada pelo Estado: a violência simbólica, cujo *modus operandi* se dá à sombra da permanente naturalização de seus objetos e/ou alvos, configurando o que se poderia chamar de um permanente “estado de violência”, onde o que está em jogo não é a integridade física dos indivíduos e/ou grupos, mas sim a integridade de sua participação cultural.(p.2)

É importante notar que o termo ‘cultura’, neste entendimento, corresponde ao “instrumento por excelência unificador e homogeneizador das diferenças, ainda que social e historicamente construída”.

Tomemos como exemplo ilustrativo destes conceitos a situação de uma jovem que foi nossa aluna por muitos anos no Instituto (desde os 10 anos até o momento atual, já nos seus 21 anos). Esta aluna, em criança, diferenciava-se das demais por gostar de

---

<sup>11</sup> - MENDONÇA, Sonia Regina. Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania.

ler e de ir muito bem no colégio; expressava-se de modo claro e articulado e com grande desenvoltura em várias atividades, como no teatro. Participava das aulas de reforço buscando o ingresso em algum colégio de referência, o que infelizmente não aconteceu. Seguimos acompanhando sua trajetória escolar pelo ensino médio, sendo esta jovem sempre ótima aluna no colégio onde estudava. Aí visualizamos a violência simbólica: mesmo sendo excelente aluna, a jovem em questão estava bem abaixo<sup>12</sup> do que seria o mínimo necessário para o ingresso em uma universidade pública. Porém esta percepção não era clara para a própria estudante: por mais que a alertássemos sobre a necessidade de uma dedicação bem maior aos estudos (e por mais que garantíssemos algum apoio de ordem material à família, para que ela não precisasse trabalhar naquele momento), esse empenho não acontecia e observávamos que não acontecia pela crença na realidade que se apresentava, do conceito de que desfrutava como ótima estudante (porém em uma realidade – um campo – de pior qualidade educacional). A seguir, conseguimos o apoio de padrinhos para a realização de um curso pré-vestibular e, ainda no primeiro ano de curso, vimos o quadro se repetir. Somente após mais um ano de curso e ainda um outro em que seguiu com o apoio das aulas de reforço é que a jovem finalmente ingressou na UFRJ, após varias tentativas infrutíferas nos anos anteriores.

Observamos, portanto, que para romper com estes ciclos que se repetem, precisamos atuar sobre a forma de pensar, sobre a conscientização das pessoas em relação às posições sociais e às lógicas dominantes. No dizer de Thiry-Cherques, a partir dos conceitos de Bourdieu, temos um ponto fundamental: a gênese do *habitus* dos agentes, que a nosso ver pode representar então a possibilidade de mudança do *habitus* vinculado à estrutura vigente:

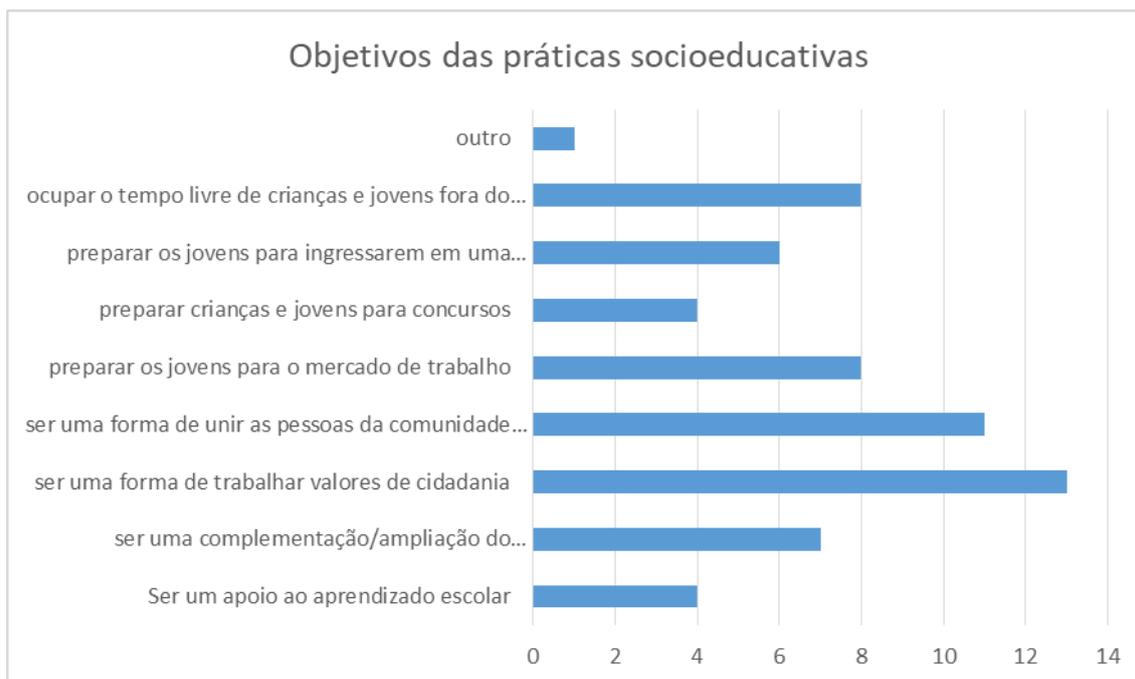
“(...) identificando a *doxa* – o que é tido como socialmente garantido ou “natural” no campo - , verificando a possibilidade de uma heterodoxia, isto é, do questionamento e da desnaturalização da *doxa* pelo surgimento de uma *doxa* alternativa, e investigando a existência de uma ortodoxia, uma reação à heterodoxia, uma estratégia acionada pelas forças dominantes em um campo no sentido de cristalizar uma *doxa* (Bourdieu e Eagleton, 1996). Este tipo de análise destina-se a situar o objeto no interior do campo de que faz parte, o que compreende um duplo movimento: estabelecer a posição dos agentes que produziram o objeto; e estabelecer a posição do objeto no campo considerado (Bourdieu, 1992b:186).” (p.45)

---

<sup>12</sup> - quando comparávamos o conteúdo dado em seu colégio com o de colégios de referência, por exemplo, ou a partir de erros e dificuldades que observávamos nos exercícios do reforço escolar.

Logo, um dos aspectos a observarmos nas práticas socioeducativas do terceiro setor são estas concepções que nos chegam naturalizadas, referentes à educação, mas que sabemos dizer respeito a um *habitus* de campo diferente. Estar atento a esta questão e despertar esta conscientização no sentido de buscar alternativas e construir uma nova *doxa*, ou seja, buscar estratégias que permitam a superação das dificuldades enfrentadas para se atingir o mesmo fim, de uma melhoria real da qualidade de vida, através da educação.

Embora haja muitas críticas ao terceiro setor<sup>13</sup>, pensamos que essas instituições desempenham um papel fundamental junto às populações marginalizadas e excluídas da sociedade. Suas práticas não tratam apenas da complementação ao conteúdo escolar; ao contrário, vão bem além deste conteúdo. Encontram-se embasadas na formação da cidadania, no fortalecimento de vínculos sociais e afetivos. Verificamos nos questionários que a contribuição para a formação da cidadania esta entre os objetivos primordiais destas instituições:



<sup>13</sup> - Como observamos em Fontes, a começar pela crítica do termo, que abrangeria também as instituições vinculadas ao empresariado e seu interesse em competir pela gestão das verbas públicas aplicadas ao social; a atuação voltada para o atendimento das demandas emergenciais, colocando o problema em foco, e não a causa deste, e não buscando atuar, portanto, nos aspectos estruturais, dentre outros fatores.

A figura do educador social parece-nos o ponto essencial para qualquer contribuição às práticas sócio pedagógicas do terceiro setor. Sua prática, a qual podemos relacionar aos conceitos de educação não formal será determinante no processo de formação crítica do público atendido.

A prática pedagógica proposta por Paulo Freire visa à emancipação do sujeito, através de um método pautado no diálogo e na construção não hierárquica do saber, levando em consideração a realidade vivida pelo aluno, desenvolvida a partir de suas questões, despertando nele e no educador, em conjunto, o sentido mais profundo da descoberta e da análise, para que estas os levem à transformação da realidade.

A educação não formal em seu sentido herdado da pedagogia de Paulo Freire seria então aquela que se estabelece nos espaços onde há esta vontade de transformação da realidade, e onde educadores e educandos possam construir juntos (sem hierarquias excludentes) o saber.

Segundo FONTANA, a educação não formal não tem por objetivo complementar a educação formal ou suprir as eventuais lacunas por ela deixadas. De acordo com GOHN:

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. (p.159)

Como se percebe, a conceituação de educação não formal guarda muita afinidade com a metodologia da pedagogia proposta por Paulo Freire. Do mesmo modo, a pedagogia social, também herdeira dos fundamentos de Freire, trazem também estas questões.

Tem sido bastante grande a divulgação de eventos e cursos sobre a pedagogia social e nestes espaços tem surgido com frequência o papel do educador social. Uma das críticas feitas por GOHN às práticas da educação não formal refere-se justamente à formação deste educador.

De fato, como nas organizações de trabalho voluntário não há uma exigência de qualificação profissional para a atuação, muitas vezes este profissional pode não estar apto a desenvolver tal atividade, por mais que se tenha boa vontade em sua ação. A

formação dos educadores, portanto, é um dos pontos chave para se pensar em práticas socioeducativas melhores e mais eficientes.

Nossa prática junto às instituições de trabalho voluntário foi motivada ainda na adolescência, a partir de uma campanha iniciada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Esta campanha mobilizou toda a sociedade e gerou muitos frutos; teve o mérito de despertar as consciências para a situação de precariedade em que grande parcela de nossa população se encontrava e se encontra ainda hoje. E sobretudo teve o grande valor de ter demonstrado que cada um de nós poderia dar a sua contribuição agindo e fazendo a diferença na construção de um mundo melhor, ainda que a partir de um único indivíduo.

Se nas críticas ao terceiro setor aponta-se o fato de serem tais práticas paliativas, não modificadoras das causas estruturais dos problemas, há por outro lado todo um trabalho de conscientização acerca desta necessidade, deste olhar mais crítico e mesmo da mobilização social na luta por direitos e representatividade destas parcelas da população. Cabe-nos contribuir, portanto, para a melhoria das atuações como um todo, em seu sentido mais complexo, para que em conjunto com outras parcelas e movimentos sociais possamos de fato construir uma sociedade mais justa e mais igualitária.

## BIBLIOGRAFIA

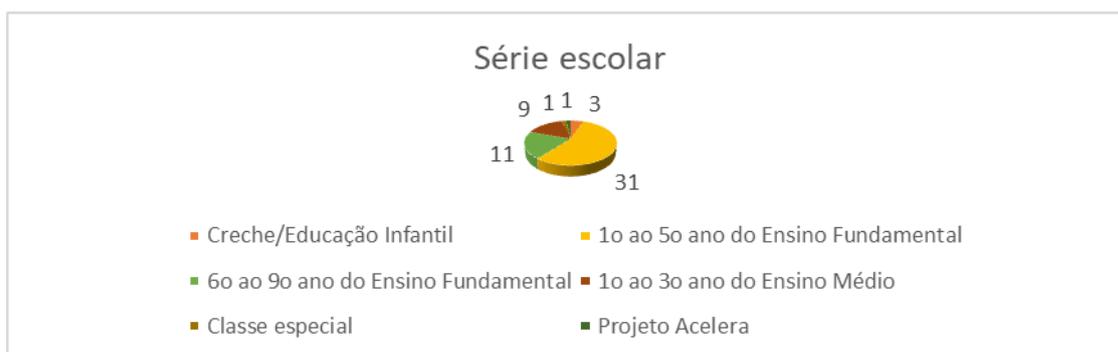
- ABREU, Alzira Alves (org.). **Caminhos da Cidadania**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. **O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, Especial. 2005.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. BH: Editora UFMG, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” In: GUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. RJ: Editora Vozes, 2015.
- \_\_\_\_\_. “Os excluídos do interior”. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. RJ: Editora Vozes, 2015
- \_\_\_\_\_. “Curso de 7 de fevereiro de 1991” In: **Sobre Estado**. RJ: Cia das Letras, 2014.
- \_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. RJ: Bertrand Brasil, 2011.
- FONTANA, Silene. “Educação não formal: práticas educativas nos espaços não escolares” In: FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flavia (org.). **Práticas socioeducativas em espaços escolares e não escolares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. RJ: Editora UFRJ, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. RJ/SP: Paz e Terra, 2020.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, 2006.
- JACOBI, Pedro Roberto. **Educação, ampliação da cidadania e participação**. SP: USP, 2001.
- MENDONÇA, Sonia Regina. **Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania**. RJ: Tempo, 1996.
- THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. RJ: RAP, 2006.

## Anexo I

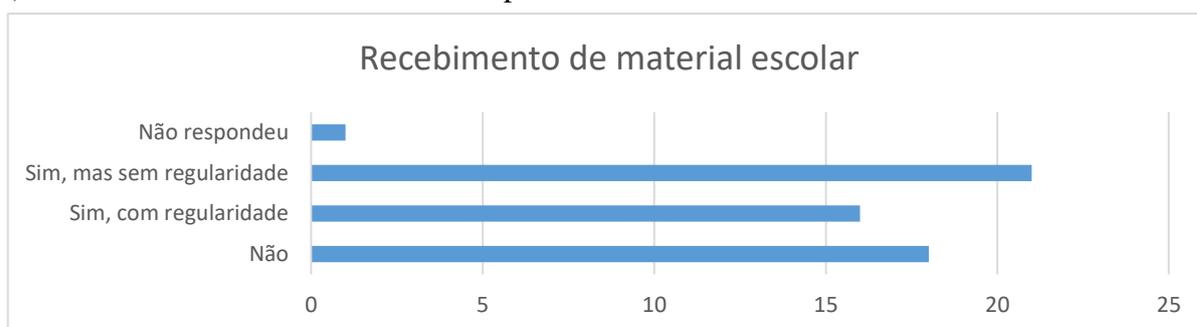
### Questionário enviado às famílias do Instituto Paulo e Estêvão sobre a situação do ensino remoto

O questionário foi realizado através do Google Formulários, via aplicativo Whatsapp. Foi enviado aos responsáveis (mães e avós) das crianças e jovens que frequentam o Instituto. Recebemos os dados de 56 crianças e jovens. Seleccionamos aqui uma parte das questões (do total de 8 itens), em função da limitação do número de páginas.

1) Nome, idade e série escolar da criança ou jovem.



2) O estudante está recebendo material para estudo em casa?



5) Tem acontecido contato com professores para orientações ou dúvidas dos alunos?

Sim, com regularidade – **10**      Sim, pouco – **21**      Não - **25**

7) Você tem conseguido acompanhar e ajudar seu filho nas tarefas escolares?

Sim, sempre – **13**      Sim, às vezes – **25**      Não - **18**

8) Quais as maiores dificuldades encontradas para auxiliar seu filho nas tarefas?

8.1 - trabalhar fora; tempo (6); organização; 8.2 - não sabe o conteúdo (2); não lembra do conteúdo (3); possui dúvidas; não estudou até a série que o filho está/não entende a matéria; dificuldade no entendimento das explicações; 8.3 – problema de baixa visão do aluno; 8.4 – internet (7); dificuldade técnica para acesso (2); o aluno não tem acesso ao aplicativo usado (2); não consegue se conectar à escola/ter acesso às matérias (3); falta de comunicação com o professor; 8.5 - falta de costume; sem paciência; aluno não aceita a ajuda da mãe; “tudo”; 8.6 – falta de material impresso para ajudar (3); uso do celular; não tem/não recebe tarefas da escola; 8.7 – falta de interesse da criança (3); falta de concentração da criança (4); 8.8 – “matemática e português” (3); 8.9 – “nada” (7).