

Dimensões socializadoras do currículo na perspectiva de uma Pedagogia Social: algumas aproximações

Socializing dimensions of the curriculum in the perspective of a social pedagogy: some approaches

José Leonardo Rolim de Lima Severo¹

Resumo: Trata-se de um ensaio teórico que se centra na abordagem do potencial atribuído ao referencial da Pedagogia Social como contribuição ao debate sobre formação humana através dos currículos escolares. Considera-se a matriz conceitual da Pedagogia Social como corpo de saberes e práticas socioeducativas orientadas ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos diante de demandas e possibilidades dos contextos comunitários em que estão inseridos. Os processos curriculares inspirados por esse referencial deverão levar em conta a finalidade política da escola como elemento chave para a socialização cultural que dá sentido à estruturação e prática de currículos voltados à formação para a cidadania, ao contrário do que se propõe no marco gerencialista da programação curricular que encerra formas esquemáticas e simplistas de conteúdos instrumentais ou normatizadores.

Palavras-chave: Currículo; Pedagogia Social; Formação Humana.

Abstract: This is a theoretical essay that focuses the potential of the Social Pedagogy referential as a contribution to the debate about human formation through school curriculum. It is considered the conceptual framework of Social Pedagogy as a field of socio-educational knowledges and practices oriented to the development of the sociability of human groups facing the demands and possibilities of the community contexts in which they are inserted. The curricular processes inspired by this referential should consider the political purpose of the school as a key element for cultural socialization that gives meaning to the structuring and practice of curriculum oriented to citizenship training, contrarying what is proposed in the managerial framework of curricular programming that contains schematic and simplistic forms of instrumental or normative content.

Keyword: Curriculum; Social Pedagogy; Human Formation.

Introdução

Os currículos oficiais se configuram como arenas de disputa e construção dos significados que performam as trajetórias das instituições escolares no propósito de engendrarem determinados modos de formação humana. Entendidos como uma das principais verticais de estruturação das práticas educativas, os currículos traduzem e trazem impressas as marcas do projeto de socialização cultural que visa instituir nos sujeitos escolares processos de subjetivação como base de constituição de identidades sociais.

A institucionalização da escola e, por conseguinte, a seleção do repertório cultural legitimado por ela sob a rubrica das forças de poder que exercem maior influência na agenda das políticas públicas para compor os currículos oficiais são processos que exibem intencionalidades formativas que se ligam

¹ Professor Adjunto do Departamento de Habilitações Pedagógicas no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. E-mai: leonardorolimsevero@gmail.com

às necessidades de construção de sujeitos sociais responsáveis por uma experiência engajada em regimes de cidadania muitas vezes abstratos, tida como correspondência da ação individual a um conjunto de preceitos morais e cívicos estabelecidos por normas jurídicas. Essa cidadania, muitas vezes vislumbrada por discursos educacionais na contemporaneidade como caminho para a formação humana orientada às demandas da civilidade, não é uma perspectiva que, *per se*, inspire os currículos escolares a pautarem as experiências escolares com saberes e valores capazes de mobilizar a vontade política dos sujeitos e seu engajamento na construção de uma sociedade democrática como cenário de uma vivência cidadã radical.

Sob a ênfase das tradições liberais, a formação humana pretendida pelos currículos escolares para o exercício da cidadania conservadora (CANIVEZ, 1991), apegada ao discurso doutrinário do legalismo ingênuo, pode resultar na construção de identidades sociais inclinadas para a manutenção de regimes políticos vigentes, os quais, muitas vezes, sustentam a perspectiva do cidadão ordeiro, defensor do apaziguamento social, ignorando as condições que geram desigualdades e inspiram a luta pública e ampla pelo aprofundamento radical da democracia. Os currículos escolares se comportam, nessa perspectiva, como instrumentos irradiadores de um ideal cidadão que, ao invés de mobilizarem as capacidades políticas dos sujeitos, refletem a crença de que a cidadania corresponde a uma resposta individual de aceitação e assimilação de normas jurídicas estabelecidas. Tal ideal contraria o propósito de instituir o currículo como repertório de saberes e experiências formativas construtivas de um sujeito politizado e politizador, implicado na tarefa democrática de reconstituir a cidadania a partir dos imperativos de justiça social, algo que é especialmente necessário no Brasil em tempos de golpe.

Partindo dessa problemática, este artigo se propõe a articular uma discussão que evidencie as contribuições da Pedagogia Social ao debate sobre as possibilidades de formação humana através dos currículos escolares. As reflexões desencadeadas sob esse objetivo buscam demonstrar a relevância da construção de currículos permeados por saberes da e para a comunidade, ao invés de formas esquemáticas de conhecimento ou competências instrumentais que expressam uma lógica pragmatista e gerencialista de educação. Concebe-se que, mais do que nunca, a noção de formação humana para a cidadania deve ser ampliada para além do intuito normatizador, pois há que se basear em uma análise crítica sobre os desafios que o contexto histórico e sociopolítico reclamam das formas de sociabilidade e relacionamento entre os sujeitos em seus espaços individuais e coletivos, portanto dos seus modos de atuação e engajamento em face de questões da política, da democracia, da vida em sociedade.

Acredita-se que as contribuições da Pedagogia Social ao currículo escolar, ao focalizarem um espectro amplo de referências sobre a integração entre saberes acadêmicos e comunitários, Educação Formal, Não-Formal e Informal, experiência pedagógica e experiência cidadã, podem dinamizar o debate sobre as condições necessárias para que a escola cumpra com seu papel socializador da cultura democrática e educar para a cidadania crítica em uma sociedade atravessada por profundas desigualdades estruturais e ameaçada por ecos conversadores e neoliberais.

Pedagogia Social: caminhos para a cidadania através da ação socioeducativa

Pérez Serrano (2009) propõe que a Pedagogia Social é um campo de conhecimento configurado como disciplina pedagógica cujas raízes históricas remetem a meados do século XIX, na Alemanha, vinculada ao trabalho social e educativo com infância e juventude. Ao longo do século XX se difunde em toda Europa e, a partir da Segunda Guerra Mundial, passa a ocupar lugar de relevo em meio às propostas de educação cívica, para a paz e desenvolvimento social. É especialmente na Espanha, no curso da década de 90, que a Pedagogia Social amplia e consolida seu raio científico com base em esforços de sistematização epistemológica de bases teórico-investigativas e de estruturação de espaços de formação e prática profissional em Educação Social, compreendida como

Aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales, tanto el educador, como del sujeto y, en segundo lugar, movilizado todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas (PÉREZ SERRANO, 2009, p. 126-137).

A Pedagogia Social busca responder aos desafios da socialização cultural e promoção dos direitos sociais através de estratégias educativas em contextos diversos de acordo com as demandas e possibilidade dos cenários históricos e espaciais que envolvem os grupos humanos. Ela reconhece o potencial pedagógico da experiência social e converte situações de convivência, trabalho, ócio e demais formas de interação humana mediada ou não pelas instituições em oportunidades para problematizar as contradições da sociedade, a constituição social dos sujeitos, o papel da ação socioeducativa e criar alternativas de engajamentos coletivos, difusão de valores comunitários e estímulo à participação social, vivência democrática e apropriação cultural. Nesse sentido,

[...] postulamos la Pedagogía Social como un espacio para pensar, y también para poner en marcha, cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las nuevas condiciones económicas, respecto al acceso a la cultura, la participación social y la dignidad de las personas (NÚÑEZ, 2007, p. 3).

Tal escopo conduz o interesse da Pedagogia Social para processos sociais que manifestam possibilidades formativas, muitas vezes inscritos no âmbito da educação em espaços não escolares. Contudo, como se materializa no estudo e na prática da Educação Social, uma vertente de situações pedagógicas que reúne intervenções voltadas ao desenvolvimento da sociabilidade humana, à assistência pedagógica a grupos em contextos de desfavorecimento social e ao desenvolvimento de dinâmicas educativas para o trabalho, igualdade de direitos, ócio, preservação ambiental, patrimônio histórico, etc., o referencial da Pedagogia Social se mostra relevante não apenas para a proposição de objetivos formativos não escolares, mas também para a organização do trabalho pedagógico na escola. A dimensão socioeducativa da escola se refere a uma “práctica que posibilita la redistribución de las herencias culturales: transpaso, recreación, circulación, acrecentamiento, perdida, transformación [...]” (NÚÑEZ, 2007, p. 4).

Ao discutir que a perspectiva da excelência neoliberal tem levado a degradação dos sistemas escolares,

decorrendo na centralidade do aspecto instrutivo diante da marginalização da dimensão formativa que deve caracterizar o processo pedagógico na escola, Núñez critica as políticas curriculares que determinam “la exigencia de la devastación de los contenidos culturales para instaurar, en términos de la afortunada frase de Jean-Claude Michèa, la enseñanza de la ignorancia en todas sus formas” (2007, p. 8).

O que pode ser, nesse sentido, o currículo escolar desde a Pedagogia Social? Que ênfases recaem no processo de seleção e organização curricular quando a escola estabelece claramente sua função formativa de sujeitos sociais para a cidadania? A escola, como uma comunidade de formação integrada a um contexto comunitário, deve se comportar como um centro de experiências democráticas que fomentem o engajamento político dos sujeitos como uma vertical do seu projeto socializador. Os recursos de formação necessários para a construção desse perfil de cidadão ativo precisam ser contemplados no currículo, o que leva a um deslocamento importante na forma como a escola é vista em uma sociedade de mercado que oportuniza instrução como adestramento moral e ajuste de capital humano às forças produtivas.

A Pedagogia Social recorda a escola da necessidade dela se constituir como espaço público em que os sujeitos constroem a si mesmos a partir da problematização e sistematização das suas experiências coletivas e agenciamentos sociais. Nesse processo, a ciência e seus conteúdos disciplinares são importantes recursos, mas a articulação dos saberes acadêmicos com referências culturais e comunitárias associadas à perspectiva de formação crítica dos sujeitos parece ser uma das principais plataformas de organização da prática curricular.

Um currículo para a integração social

A dimensão socializadora do currículo é fundamental, pois em projetos de educação obrigatória como exigência de cumprimento do papel do Estado frente aos direitos sociais, a escola “[...] debe ser integradora de todos o, en caso contrario, traicionará el derecho universal a la educación” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 49). O fim do processo escolar não se encontra nele mesmo, pois as experiências que decorrem no espaço da escola se convertem em repertórios intersubjetivos que moldam os modos de sociabilidade dos sujeitos em suas múltiplas relações. Logo, entende-se que o currículo é um espaço em que, implícita e explicitamente, se situam os recursos simbólicos e tácitos das instituições educacionais que visam formar o sujeito para o encontro consigo mesmo e com o outro cultural, instituindo modos de compreensão, inserção e participação na sociedade.

As dinâmicas de produção da sociabilidade e socialização são, segundo Rodriguez, Bernál e Urpí (2005) uma das principais vértices de fundamentação sociológica da Pedagogia Social, destacando que a configuração da Educação Social tem sua base na abertura que a condição de educabilidade dos sujeitos fornece para diferentes modos de exercício de influência socioeducativa através de arranjos formais, não formais e informais. Ou seja, os processos educativos atuam na construção dessa qualidade do ser humano para integrar-se à sociedade como sujeito individual e social, constituindo sociabilidades dinâmicas e multiformes, bem como no ajuste ou adaptação dessa mesma qualidade ao entorno, visando à coesão em meio à diversidade.

A questão da integração social por meio dos processos educativos apresenta um elevado grau de complexidade analítica, dada a própria natureza complexa das relações culturais na contemporaneidade. Trata-se de um construto polissêmico que poderá dar origem a uma compreensão de que o papel da escola é formar uma coesão homogênea através da disseminação de conteúdos formativos homogeneizantes que proporcionam controle, regulação e ordenamento social. Pode também originar a compreensão de que a escola e seus dispositivos curriculares devem estar a serviço da valorização da diversidade como traço positivo da sociedade e da formação humana como processo de construção de valores e atitudes comprometidos com a igualdade de direitos e justiça social, tratando a integração não pelo prisma superficial da coesão homogênea, mas da experiência coletiva de construção de relações abertas às diferenças. Nessa proposta educativa, o currículo figura como espaço de diversidade epistemológica e cultural, refletindo a intencionalidade de instituir uma aposta formativa “[...] anclada en los procesos de transmisión y adquisición de los patrimonios plurales de la cultura en un sentido fuerte” (NÚÑEZ, 2007, p. 11).

Essas assertivas conduzem à problematização da ênfase curricular empreendida pelas políticas educacionais a conteúdos instrumentais como recursos formativos privilegiados nas escolas, convertendo ideais de formação em meros problemas instrutivos, como sublinha Merchán ao afirmar que

La educación tradicional ha convertido el ejercicio, que no era más que un medio para llegar al modelo, en un fin en sí mismo. Por tanto, ese tipo de educación se vuelve insostenible, si sus modelos no suscitan el interés, la atención y el entusiasmo de alumnos y profesores, y el problema no es simplemente metodológico, sino fundamentalmente de contenido (MERCHÁN, 1991, p. 96).

A conversão de conteúdos culturais em conteúdos escolares, no âmbito do currículo, envolve um processo de sistematização epistemológica e metodológica que pode, em algum momento, implicar na separação entre vida escolar e cotidiano social, uma vez que a forma institucional da escola, na sociedade ocidental, tem se configurado como um espaço/tempo em que, muitas vezes, as experiências pedagógicas se justificam sob fins que encerram nas metas operacionais dos sistemas de ensino. Assim, o movimento da vida na escola se distancia das múltiplas vivências que os sujeitos constroem e partilham fora dos muros dessa instituição e os currículos culturais que atravessam tais vivências são ignorados ou pouco articulados ao currículo escolar, o que leva à ruptura do sentido da escola como centro de formação para a cidadania e socialização da cultura em uma perspectiva mais ampla.

Para alcançar um fim de socialização integradora e promotora da cultura, a Pedagogia Social dispõe um enfoque aos processos educativos escolares e não escolares que “[...] muestre sus potencialidades a la hora de activar o hacer más dinámicas las condiciones educativas tanto de la cultura y de la sociedad, como de sus individuos, y promueva una sociedad que eduque y una educación que socialice y integre” (ESTEBÁN, 2005, p. 116).

Com base nas assertivas de autores trazidas a este texto, pode-se depreender que o sentido integrador no currículo, sob a perspectiva da leitura sociopedagógica, corresponde a dois movimentos: de um lado, a integração entre processo escolar e experiências culturais na, em e para a sociedade, por outro, da relação orgânica entre conteúdos escolarizados e referências da cultura capaz de sustentar relações de sociabilidade

pautadas por valores e atitudes democráticas, cidadãos e emancipatórias entre os sujeitos. O currículo escolar passa, então, a ser visto como uma estratégia de trabalho pedagógico produzido sob a finalidade de instituir a democracia cultural, que, segundo Pérez Serrano e Guzmán Puya consiste na “[...] posibilidad de que cada cual viva y realice la cultura, mediante la actividad personal, la creatividad y la participación” (2006, p. 158). Logo, a forma de viabilização da democracia cultural no campo amplo da sociedade é também o mesmo caminho para a construção de currículos integradores na escola; exige-se dela a mobilização da criatividade como modo de se renovar e reposicionar nas esferas sociais e a participação ativa dos sujeitos como expressão da sua capacidade de engajamento comunitário, protagonismo e mudança.

Um currículo que se articule a repertórios culturais da comunidade e com orientação política emancipatória

Aprender cidadania, participação comunitária e democracia são um processo que se dá na prática social em suas manifestações políticas e em suas diferentes dimensões. Tal condição imprime uma característica fundamental à lógica de fundamentação de currículos que se orientem à cidadania, qual seja a concepção de formação politicamente referenciada. Sem o horizonte da crítica social a partir de uma problematização política que conduza a própria politização da experiência individual e coletiva na sociedade a vivência da escola não alcança as questões formativas necessárias para dotar os sujeitos dos elementos promotores do vínculo, da solidariedade, da mobilização, da resistência e da transformação social. Desse modo, a construção de currículos para a cidadania crítica se alinha a uma orientação político-ideológica emancipadora, encontrando em Paulo Freire, importante referente da construção do campo conceitual e metodológico da Pedagogia Social, a pista de que um projeto de escola cidadã não pode se situar em uma zona ideológica excludente (FREIRE, 2001).

A realidade contemporânea se apresenta como um complexo cenário em que forças conservadoras empreendem uma investida ideológica através da mídia e outros setores interessados em neutralizar a opção por uma escola politizadora. A força pedagógica de escolas que formam protagonistas resistentes ao projeto neoliberal e empoderados na luta pela igualdade de direitos mobiliza coletivos sensíveis ao desenvolvimento comunitário na perspectiva emancipatória.

No Brasil, em particular, emergem propostas de condicionamento do currículo a um marco de conteúdos instrumentais que se pretendem neutros sob o argumento de que não cabe a escola veicular ideologias políticas (Projeto Escola sem Partido), assim como propostas de supressão do debate sobre gênero no currículo escolar, ambas as iniciativas vinculadas à ação de partidos e grupos de orientação partidária de direita na qual se plasmam intencionalidades conservadoras, especialmente religiosas. A terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) reflete a influência desses segmentos no governo pós-ruptura democrática liderado por Michel Temer ao incorporar importantes pressupostos de ideologia conservadora e liberal, como por exemplo, entre outros aspectos, no que concerne à retirada das referências ao debate sobre gênero e orientação sexual do currículo da Educação Básica, explicitando uma orientação contrária ao papel da escola em uma sociedade comprometida com a promoção e avanço dos Direitos Humanos em cenários de desigualdade social associada ao preconceito e discriminação diante da diversidade humana.

Entre as principais estratégias das forças neoliberais para imporem o domínio da lógica de mercado e consumo à sociedade encontra-se na neutralização de espaços de politização da sociedade. A intenção disso está na ideia de levar a sociedade a acreditar que a saída para os problemas próprios da conjuntura criada pelas consequências do regime neoliberal se encontra em propostas de natureza econômica, ou seja, ligadas à gestão de recursos públicos e privados. O resultado dessa investida é que a população passa a refletir sobre os desafios sociais sob o prisma de cifras e percentuais que indicam acesso à dinâmicas de consumo e não na perspectiva da conquista de direitos e da justiça social. Desenvolvimento econômico sem desenvolvimento civilizatório interessa apenas aos setores financeiros que lucram sobre a desigualdade em suas várias facetas.

Sem atravessar essas questões que rebatem diretamente a abordagem do contexto comunitário, o currículo escolar certamente servirá àqueles interesses conservadores. Assim, é importante que nele estejam pautadas as questões e narrativas que traduzem a trajetória de luta das comunidades na construção da cidadania, considerando-a como um conceito “[...] cujo conteúdo restringe-se ou amplia-se conforme a força dos movimentos sociais que a reivindicam. Os limites podem, assim, ser alargados pela participação dos sujeitos interessados na conquista de direitos sociais [...]” (RIBEIRO, 2002, p. 124-125).

Sob essa perspectiva sociopedagógica, o currículo poderá contribuir para que a escola se constitua, dinamicamente, como comunidade de formação e espaço de formação para a comunidade. Morata reconhece que se trata de um processo que envolve, desde a Pedagogia Social Comunitária, um conjunto de ações produtoras de aprendizagens participativas, ou seja, “[...] es necesario construir y consolidar contextos, estructuras adecuadas y climas educativos de proximidad y confianza que ofrezcan oportunidades y estímulos para el desarrollo de las capacidades y las habilidades participativas” (2014, p. 19). Freire sinaliza a educação libertadora como proposta que incorpora os processos necessários para o desenvolvimento dessa formação humana orientada para a cidadania e participação social em uma escola que na qual “[...] o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125).

Um currículo que gere participação social precisa ser desenhado comunitariamente com base nos repertórios culturais locais e na vontade política dos sujeitos. Fora desse horizonte, encontram-se as formas de padronização nas quais o currículo desdobra

[...] uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97).

Esses elementos fornecem a direção de sentido a partir do qual a escola pode operar a conversão da lógica curricular por objetivos instrumentais para aquela em que a cidadania e experiência democrática fundamentem o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo. A perspectiva dialógica de Freire inspira a compreensão da construção do currículo como espaço de intercâmbio de experiências sociais, de problematização da vida, de convergência de intencionalidades emancipatórias,

de construção coletiva do saber, de estímulo ao engajamento comunitário e de superação da dicotomia entre saberes escolares e saberes culturais, entre educação formal, não formal e informal. O currículo, desse modo, é um instrumento de práxis que articula a vivência dos sujeitos em seus múltiplos cenários de aprendizagem com os objetivos de formação perseguidos pela escola, valorizando as trajetórias dos mesmos nos processos educativos fora da escola e paralelos a ela.

Um currículo que supere as dissociações entre educação formal e não formal

Ao tecer considerações sobre as condições e possibilidades educativas da Pedagogia Social contemporânea, Caride Gómez afirma que “[...] muy poco de lo que parece deseable decir y hacer en nombre de la educación puede sustraerse a su consideración como una práctica social [...]” (2009, p. 450). A assertiva chama a atenção para o fato de que o problema da formação humana requer uma orientação de sentido situada no campo sociopedagógico sob o entendimento de que a ampla rede que configura as experiências educativas em diferentes espaços e tempos da sociedade deve ser permanentemente redimensionada para promover práticas integradas que façam convergirem entre si objetivos de cidadania, democratização do conhecimento e animação sociocultural. Sob esse ponto de vista, as fronteiras que demarcam os âmbitos operativos da educação não consistem em fatores que tornem estáticos os movimentos que se dão em seu interior a partir das especificidades próprias de cada um. Em uma perspectiva curricular aberta, a escola é vista como lócus de experiências e construção de saberes que transcendem os campos disciplinares tradicionais e se vinculam a um conjunto de aprendizagens sociais que, na sistematização clássica de Coombs (apud TRILLA, 2008), correspondem aos âmbitos não formais e informais.

As categorias de educação formal, não formal e informal são construtos teóricos que emergiram em um contexto histórico específico do final da década de 1960. Nesse contexto, organismos políticos e sociais sugeriam a necessidade de corresponder às demandas sociais da educação através de mecanismos educativos situados fora do marco escolar, visto que a escola passou a ser alvo de críticas quanto à sua finalidade formativa.

Coombs define, conforme Trilla (2008), a Educação Formal como os processos altamente institucionalizados, cronologicamente graduados e com uma hierarquia que compreende a seriação escolar dos primeiros anos de educação infantil até os últimos da universidade; a Educação Não Formal como o conjunto de atividades que, embora formalizadas e com intencionalidade educativa explícita, são realizadas fora do sistema educativo oficial; e a Educação Informal como “um processo que dura a vida inteira em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitude e modos de discernimento por meio de experiências diárias e de sua relação com o meio” (COOMBS, 1975, p. 27 *apud* TRILLA, 2008, p. 33). Em face dos objetivos específicos do trabalho, nesse texto, não será debatida as dissonâncias em torno do uso da adjetivação negativa para classificar as práticas educativas fora da escola. Recomenda-se, para tal fim, a leitura de Sirvant, Toubes, Santos, Llosa e Lomagno (2006) e Severo (2015).

Os processos educativos formais e não formais são diferenciados e específicos, e a distinção entre

os mesmos não se justificam em virtude de critérios metodológicos, já que, atualmente, a transposição de metodologias entre um e outro tipo de educação ocorre com maior fluxo, embora haja uma maior abertura para a utilização de metodologias mais flexíveis nas práticas não formais, dada sua natureza dinâmica. Tais processos também não se distinguem em face de critérios estruturais. Esses últimos implicariam na definição do tipo de educação quanto a sua localização na estrutura administrativa dos sistemas de ensino. Se a prática estivesse fora do âmbito dessa estrutura seria não formal e, por conseguinte, caso se inscrevesse em seus domínios, seria formal. Dessa forma, o formal seria escolar e o não formal, conseqüentemente, seria não escolar.

A distinção entre os âmbitos educativos é importante para estabelecer as finalidades das instituições que desempenham diferentes papéis na sistematização da tarefa educativa em sociedade, mas não podem incorrer na restrição da instituição escolar à transmissão de conteúdos acadêmicos em seu currículo. A experiência internacional de países europeus, em especial da Espanha, mostra os importantes impactos positivos da inserção das práticas de Educação Social nos currículos das escolas básicas, o que se concretizaria em uma Educação Integral.

Hay que salir del exclusivo modelo centrado en la escuela y “articular canales de cooperación entre todos los otros contextos” –la familia, el mal llamado «no formal» y el entorno. La escuela, una vez más, ha de insistir en salir al encuentro de otros ámbitos educativos (ESTEBÁN, 2004, p. 25).

A Educação Social na escola, como manifestação de processos de socialização muitas vezes concebidos como não formais, representa um exemplo concreto de projetos institucionais que aliam conteúdos acadêmicos a conteúdos para a socialização e integração dos sujeitos visando seu desenvolvimento coletivo, ético e político. Os conteúdos acadêmicos são compreendidos, na verdade, como parte dos recursos a serviço da finalidade socializadora da escola. Estebán sublinha que a Educação Social em contextos escolares consiste em uma mediação conceitual e prática que pode “[...] facilitar la integración de distintos entornos educativos y aproximar sus respectivos proyectos formativos y las influencias pedagógicas que provienen de diferentes ambientes” (2004, p. 125).

Nesse cenário, o desenvolvimento curricular é levado a se complexificar na medida em que o propósito das aprendizagens na escola se vincula ao universo de práticas formativas experimentadas pelos sujeitos e aos currículos culturais, inclusive aqueles que emergem das mídias, configurados nessas vivências interpessoais, transformando-se em um processo de permanente práxis na interlocução entre diferentes saberes e práticas, renovação do sentido de formação humana em uma sociedade marcada pela pluralidade de oportunidades de aprender e ensinar e pelos imperativos da cidadania que motiva a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Considerações finais

O desafio de instituir currículos escolares orientados à formação para a cidadania envolve a reflexão sobre a função da escola em um contexto marcado pelas contradições do capitalismo e seu

potencial formativo para instaurar processos civilizatórios que integrem os sujeitos e promovam a coesão social em torno de projetos para o desenvolvimento comunitário em face de um ideal emancipatório. Ao longo do texto, buscou-se assinalar algumas possibilidades de abordagem dessa problemática com base em referenciais da Pedagogia Social. Considera-se que a Pedagogia Social dispõe de importantes saberes praxiológicos que ajudam a construir e reconstruir a trama curricular na escola em que se ligam diferentes conhecimentos, experiências e linguagens sob o propósito da formação humana para a cidadania, validando uma concepção mais ampla sobre o próprio significado de cidadania no horizonte do neoliberalismo.

Compreendendo-a não somente como modo de regulação da vida social pelo Estado, mas como síntese da luta de movimentos sociais por garantias diante das contradições e antagonismos da sociedade, aponta-se que a agenda das instituições escolares necessita se compactuar aos interesses das lutas populares por justiça social, pois seriam elas “[...] desde que potenciadas pelas dissensões internas das classes dominantes nos planos nacionais e internacionais, o fator determinante no processo global de criação de direitos na sociedade capitalista” (SAES, 2003, p. 20). O currículo é, sem dúvidas, uma das principais esferas da organização do trabalho pedagógico na escola em que se situam as possibilidades dessa intervenção educativa comunitariamente referenciada.

Os saberes e práticas da Pedagogia Social evocam o sentido de um currículo em que os objetivos nos quais ele está subscrito se desdobrem em propostas e iniciativas que impulsionem “[...] diversas educaciones: Ambiental, Intercultural, del Consumidor, para la Paz y la Comprensión Internacional, la Democracia, el Desarrollo, la Salud, para la igualdad de género, etc.” (CARIDE GÓMEZ, 2009, p. 463).

É, portanto, a incorporação da perspectiva mais ampla de formação humana e de cidadania aportada pela abordagem sociopedagógica do currículo que explicita as possibilidades de diálogo entre os estudos curriculares e a Pedagogia Social, em vias transversais, abertas e complexas para pensar formas de seleção, sistematização, desenvolvimento e avaliação de saberes e práticas na escola que formem o sujeito cidadão politicamente engajado no projeto de emancipação humana.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.
- CARIDE GÓMEZ, Jose Antonio. Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los nuevos desafíos de la educación social. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.18, n. 38, set./dez. 2009, p.449-468.
- ESTEBÁN, Jose Ortega. Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela. **Revista de Educación**, n. 336, 2005, p. 111-127.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose. La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela

comum. In: GIMENO SACRISTÁN, José Et al. **Diseño, desarrollo e innovación del currículum**. 2 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2012, p. 48-66.

MERCHÁN, Bienvenido Mena. Pedagogía, sociedade y crisis educativa: un proceso a la escuela del siglo XXI. **Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, n. 4, 1991, p. 83-104.

MORATA, Txtus. Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. **Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa**, 57, 2014, p. 13-32.

NUÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social**: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina en abril de 2007. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/documentosdescarga/anexo1.pdf> Acceso: abril de 2017.

PÉREZ SERRANO, Gloria. Pedagogía Social - Educación Social: construcción científica e intervención práctica. 3 ed. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

PÉREZ SERRANO, Gloria; GUZMÁN PUYA, María Victoria Pérez de. **Qué es la animación sociocultural**. Madrid: Narcea, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educ. Pesqui.** v.28 n.2 São Paulo Jul/Dez, 2002.

RODRIGUEZ, Alfredo. BERNAL, Aurora. URPÍ, Carmen. **Retos de la educación social**. España: Ediciones Eunete, 2005.

SAES, Décio. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**, v. 16. São Paulo. Boitempo, 2003, p.9-38.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol.96, n.244, 2015, p.561-576.

SIRVENT, Maria Teresa; TOUBES, Amanda; SANTOS, Hilda; LLOSA, Sandra; LOMAGNO, Claudia. Revisión del concepto de Educación No Formal. **Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL**; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006, p.1-20.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008, p. 15-55.