

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Érico Ribas Machado

**A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL NA
REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Florianópolis

2010

Érico Ribas Machado

**A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL NA
REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-
Graduação em Educação
da Universidade Federal
de Santa Catarina para
obtenção do Grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Professora
Doutora Diana Carvalho
de Carvalho.

Co-orientadora: Professora
Doutora Olga Celestina da
Silva Durand.

Florianópolis

2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

M149c Machado, Érico Ribas

A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira [dissertação] / Érico Ribas Machado orientadora: Diana Carvalho de Carvalho ; co-orientadora: Olga Celestina da Silva Durand. - Florianópolis, SC, 2010.
242 p.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Educação popular. 3. Sociologia educacional. I. Carvalho, Diana Carvalho de. II. Durand, Olga Celestina da Silva. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDU: 37.015.4

Érico Ribas Machado

**A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL NA
REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 03 de agosto de 2010.

Professora Doutora Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Professora Doutora Diana Carvalho de Carvalho
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Doutora Olga Celestina da Silva Durand
Co-Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Examinadora
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Roberto da Silva
Examinador
Universidade de São Paulo

Dedico aos principais mestres de minha vida:
Vô Chico, Vó Maria, Mãe Graça e minha irmã Verônica.

AGRADECIMENTOS

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

Paulo Freire

O sentimento de *gratidão* torna-se grande, perante o estímulo, o incentivo, o apoio e os meios para a realização desta pesquisa de mestrado.

Primeiramente a uma *energia misteriosa*, que se torna presente a todo instante e a todo o momento, sendo um impulso vital na busca de crescimento espiritual, contribuindo para as relações cotidianas e com o desenvolvimento material.

A minha *família*, como a grande provedora de conforto, em todos os sentidos, nesse processo de superação de desafios. Sem o apoio dela não teria iniciado este percurso, ou então chegado a novos caminhos.

A todos os *amigos*, considerados aqui, todos àqueles que lêem essas palavras e se identificarem com alguma situação que compartilharam nesse percurso de superação.

Nomear a essa energia misteriosa, aos familiares e aos amigos seria um erro, pois a falta de alguém, tonaria esse agradecimento sincero e profundo, superficial! Foram inúmeros os companheiros desse processo árduo, mas muito feliz e prazeroso!

A todos os muitos professores que desde a pré-escola foram protagonistas de meu percurso enquanto educando. Aos professores e amigos das Escolas: João Maria Cruz – em especial a Professora Norma; CAIC – em especial a Professora Simone, Professor Jeferson, Professora Adriane e Professora Ronilze; Colégio Borell; e Colégio
Sepam.

A todos os professores especiais da UEPG e àqueles que se tornaram grandes mestres e amigos: Professora Maria Virgínia Bernardi Berger, Professora Esméria de Lourdes Saveli, Professora Priscila Laroca, Professor Sérgio Luiz Gadini, Professora Márcia Barbosa da Silva, Professor Jefferson Mainardes, Professora Gisele Masson e Professora Audrey Pietrobelly.

À UFSC pelas condições para o desenvolvimento de meu trabalho, e a todos os professores do mestrado, em especial aos professores das disciplinas da linha de Ensino e Formação de Educadores, como também aos colegas e amigos desta linha. Aos professores, colegas e amigos do GEPIEE, os quais contribuíram muito para o meu crescimento. E, finalmente, aos professores, colegas e amigos do GEPETO, grupo ao qual eu não era integrante, mas que desenvolvi afinidades com seus participantes, fundando o nosso conhecido PINÓQUIO.

O destaque para minha orientadora de mestrado, Professora Diana Carvalho de Carvalho, uma profissional admirável, responsável, que entre muitas atribuições, contribuiu para a efetivação e realização desta pesquisa, com muita paciência e afabilidade.

Nesse mesmo sentido, agradeço a dedicação de minha co-orientadora, Professora Olga Durand, que desde a qualificação contribuiu com o refinamento da pesquisa, indicando caminhos e apresentando soluções.

Em especial à Professora Ercília Maria Ângeli Teixeira de Paula, por fazer parte da banca de qualificação e defesa desta dissertação; orientadora de outros tempos, companheira de lutas, amiga em todos os momentos.

E, finalmente, ao Professor Roberto da Silva, que além de ser um personagem de destaque como um dos sujeitos da pesquisa contribuiu efetivamente na avaliação desta, desde a qualificação e, agora, na defesa. Tornando-se, neste período, o meu novo orientador de doutorado.

*Por uma educação para a
humanidade: no sentido
de todas as comunidades,
como também para a
humanização dos seus
sujeitos*

Érico Ribas Machado

RESUMO

Esta pesquisa analisa o processo de constituição da Pedagogia Social como um sub-campo da Educação brasileira, a partir do conceito de campo de Pierre Bourdieu. Tem como objetivo geral compreender o percurso histórico da constituição da Pedagogia Social como um sub-campo da educação no Brasil, seus fundamentos, origens e suas relações com a Educação Popular. O levantamento bibliográfico e documental, a consulta em *sites* da área, a participação em eventos e os depoimentos de pesquisadores reconhecidos fizeram parte do processo de coleta de dados. Foram identificadas diferentes perspectivas teóricas que podem servir como fundamentos para a área e que, dependendo da perspectiva utilizada, as práticas desenvolvidas atenderão a uma determinada visão de sociedade, influenciando diretamente em suas finalidades. A Pedagogia Social surge na Alemanha, no final do século XIX e início do século XX, atrelada a um contexto social, buscava a organização de uma área que pretende atuar em diferentes ambientes educativos, sendo reconhecida como uma área acadêmica e de formação profissional. No Brasil, as discussões sobre Pedagogia Social surgem no início do século XX, relacionadas à Educação Popular que, na época, possuía o significado de escolarização das massas. No decorrer da história, a Educação Popular segue sofrendo mudanças em seus significados e finalidades, caracterizando-se a partir de 1960 como uma área em que são consideradas as práticas educativas em diferentes contextos. Atualmente, na realidade educacional brasileira, emerge novamente discussões referentes à Pedagogia Social, também voltada para essa mesma perspectiva. Nesta pesquisa, verificou-se que os elementos econômicos, sociais, políticos e educacionais estão contribuindo nesse processo de constituição da área, a qual conta com um movimento específico que busca sua legitimação. Acredita-se que a peculiaridade da Pedagogia Social frente à Educação Popular é, justamente, a busca pela profissionalização dos educadores que atuam em diferentes espaços educativos. Entendendo como uma possível fundamentação da Pedagogia Social brasileira, a teoria de Paulo Freire pode contribuir nesse processo de aproximações entre as áreas. Concluiu-se que uma área complementa a outra, não sendo identificada uma concorrência entre ambas.

Palavras - chave: Educação, Pedagogia Social, Educação Popular.

ABSTRACT

This research analyses the emergence of Social Pedagogy as a sub-field of Brazilian Education based on Pierre Bourdieu's concept of field. Its main goal is to understand the historical background of Social Pedagogy as a sub-field of education in Brazil, its basic concepts, origins and connections with Popular Education. The data collection included a literature review, access to sites about the topic, participation in academic events and the testimony of well-known researchers. The study provided the identification of various theoretical perspectives which can work as the basis for the area and that, according to the perspective used, in accordance to a specific view of society, will have a direct impact on the practices aims. Social Pedagogy began in Germany around the end of the 19th and the beginning of the 20th century in a particular social context. Social Pedagogy at that time was recognized not only as an academic area but also as an area of professional formation which was in search of its organization and that intended to act in different educational spaces. In Brazil, the discussions about Social Pedagogy start in the early 20th century and are related to Popular Education, a term that by that time referred to the education of the masses. Throughout history the term Popular Education changed and also the purposes of this kind of education, which from the 1960's is characterized as an area that takes into account the different contexts where the educational practices take place. At present, in Brazilian educational reality, there are discussions about Social Pedagogy concerning this perspective. It is possible to notice that economic, social, political and educational aspects contribute to the establishment of the area along with a movement in favor of its legitimation. It is believed that what makes Social Pedagogy peculiar when compared to Popular Education is its search for the professionalization of the educators who act in particular educational environments. If Social Pedagogy is understood as a possible foundation of Brazilian Social Pedagogy, Paulo Freire's theory would contribute to the approximation of the areas, both being complementary and not competing areas.

Keywords: Education, Social Pedagogy, Popular Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema de contraste entre paradigmas.....	49
Quadro 2 - Esquema de contraste de três paradigmas.....	49
Quadro 3 - Quadro comparativo da Pedagogia Social no mundo.....	89
Quadro 4 - Dissertações e Teses da CAPES – Descritores Educação Social e Pedagogia Social.....	131
Quadro 5 - Áreas em que ocorre a produção em Pedagogia Social nos Cursos de Mestrado.....	131
Quadro 6 - Áreas em que ocorre a produção em Pedagogia Social nos Cursos de Doutorado.....	132
Quadro 7 - Universidades em que ocorre a produção em Pedagogia Social.....	132
Quadro 8 - Temas gerais dos 175 trabalhos do GT 6 – ANPEd, período 2000 a 2009.....	157
Quadro 9 - Temas específicos relativos à <i>educação</i>	158
Quadro 10 - Temas específicos relativos à <i>educação popular</i>	159
Quadro 11 - Temas específicos mais frequentes relativos à educação e educação popular.....	160
Quadro 12 - Temas gerais dos 89 trabalhos dos I, II e III CIPS, período 2006 a 2010.....	161
Quadro 13 - Temas específicos relativos à <i>educação</i>	161
Quadro 14 - Temas específicos relativos à <i>pedagogia</i>	162
Quadro 15 - Temas específicos relativos a <i>crianças e adolescentes</i>	162
Quadro 16 - Temas específicos mais frequentes relativos à educação, pedagogia e crianças e adolescentes.....	163
QUADRO 17 - Temas específicos presentes tanto nos trabalhos apresentados no GT 6 da ANPEd como nos CIPS.....	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
ABRAPSocial - Associação Brasileira de Pedagogia Social
AESC - Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Ceará
AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AIEJI - Associação Internacional de Educadores Sociais
ANPEd - Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPS - Congresso Internacional de Pedagogia Social
CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMI - Fundo Monetário Internacional
Fundeb - Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INEDD - International Program Doctorate Education
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB - Movimento da Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONG - Organização Não Governamental
OBINSO - Obra de Integración Social
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PCN - Parâmetro Curricular Nacional
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIPS - Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 A PEDAGOGIA SOCIAL, SEUS FUNDAMENTOS, ORIGENS E PRÁTICAS	36
2.1 O que é Educação Social/ Pedagogia Social/ Trabalho Social?.....	36
2.2 Os fundamentos da Pedagogia Social.....	45
2.3 O contexto social e educacional em que surge a Pedagogia Social na Europa.....	59
2.4 A origem da Pedagogia Social na Alemanha	73
2.5 A Pedagogia Social na Espanha e suas peculiaridades em diferentes países.....	81
3 A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO POPULAR À PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL	94
3.1 O contexto político, econômico, social e educacional em que surgem as discussões sobre a Educação Popular e a Pedagogia Social no Brasil.....	95
3.2 O movimento de constituição da Pedagogia Social no Brasil.....	123
3.3 As produções brasileiras sobre a Pedagogia Social.....	130
4 AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA	141
4.1 A Pedagogia Social, suas origens e fundamentos: em busca de uma síntese.....	142
4.2 Os elementos constitutivos da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira.....	146
4.3 As aproximações e diálogos entre a Educação Popular e a Pedagogia Social: em foco a produção científica no período de 2000 a 2010.....	157
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	175
ANEXO A - Programação principal - I Congresso Internacional de Pedagogia Social	181
ANEXO B – Menções Honrosas – I CIPS	186
ANEXO C - Carta da Pedagogia Social do Brasil	188

ANEXO D - Programação Principal – II Congresso Internacional de Pedagogia Social.....	192
ANEXO E - Menções Honrosas – II CIPS.....	199
ANEXO F - Estrutura do livro <i>Pedagogia Social</i>	201
ANEXO G - Jornadas de Pedagogia Social: 2009 – 2010.....	204
ANEXO H - Programação principal – III Congresso Internacional de Pedagogia Social.....	206
ANEXO I - Ata de fundação da Associação Brasileira de Pedagogia Social.....	210
ANEXO J - Estatuto da Associação Brasileira de Pedagogia Social.....	217
ANEXO K - Projeto de lei Profissão Educador Social.....	232
ANEXO L - Referências de teses e dissertações da CAPES.....	238

1 INTRODUÇÃO

As experiências vivenciadas no decorrer do curso de graduação, em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (2004 a 2007), possibilitaram desenvolver um interesse em aprofundar estudos sobre a educação em diferentes contextos. Por meio da atuação em movimentos estudantis, pesquisas de iniciação científica e projetos de extensão, percebemos que a educação é um processo amplo e que está presente em nosso cotidiano de diferentes formas. Vale destacar que participamos de grupos de pesquisa desde o primeiro ano do curso de graduação.

Atuando no movimento estudantil, pudemos perceber que nossa formação crítica e política não aconteciam apenas nas salas de aula, mas também nos espaços de representação e de discussões ideológicas e políticas. Nesse processo, percebemos que estávamos em formação contínua, com uma intervenção pedagógica diferenciada. Eram as necessidades e os desafios a enfrentar que nos obrigavam a buscar por informações e aprofundar conhecimentos.

As pesquisas de Iniciação Científica que desenvolvemos foram cruciais para o delineamento do interesse em estudar práticas educativas em espaços que vão além da escola e iniciar uma compreensão da existência de uma pedagogia que extrapola a relação didática entre professor e aluno.

A primeira pesquisa de Iniciação Científica foi realizada no período de 2005 a 2006, com o título “Subjetividade e Inclusão Social: um estudo sobre adolescentes institucionalizados”. Contou com o financiamento do CNPq, e teve como coordenadora e orientadora a Professora Maria Virgínia Bernardi Berger. A pesquisa teve como objetivo compreender como era o desenvolvimento de adolescentes que moram em um instituto/abrigo chamado João XXIII, localizado na cidade Ponta Grossa – PR. A conclusão foi a de que os adolescentes acreditavam que, sob a égide do abrigo, eles possuíam condições de ter um futuro promissor, com bons estudos e um bom emprego, não repetindo a realidade precária de suas famílias.

Nessa pesquisa, participaram educadores-seminaristas, responsáveis pelos cuidados com os meninos do abrigo. Esses relataram suas angústias, dificuldades e os desafios que enfrentavam no dia a dia no trato com os meninos. Os seminaristas encaravam seu papel de educador no abrigo como vocação espiritual. No percurso da pesquisa passaram a solicitar, constantemente, orientações pedagógicas relacionadas aos temas: como manter a disciplina dos meninos abrigados, como

desenvolver o lúdico e ensinar conteúdos nos reforços escolares. Ansiavam compreender as razões da agressividade entre os meninos, submissão e comportamentos diferenciados. Essas preocupações evidenciavam a precária formação que possuíam para atuarem juntos aos meninos.

Com o acirramento dessas questões, no período final da pesquisa, surgiram as primeiras aproximações com as discussões referentes à Pedagogia Social. Passamos a compreender os educadores-seminaristas, como educadores sociais.

No período de 2006 a 2007, desenvolvemos outra pesquisa sob a coordenação e orientação da Professora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula com o intuito de aprofundar os estudos sobre a Pedagogia Social. A referida pesquisa sob o título: “A Educação Não-Formal e a Pedagogia Social no curso de Pedagogia”, objetivou verificar as concepções sobre Pedagogia na formação de educadores e nas produções acadêmicas. Com essa pesquisa foi possível verificar que o interesse dos colegas em formação não se restringia apenas ao interesse de atuar na escola, mas também em outros espaços.

O resultado dessa pesquisa, que aproximou discussões da Pedagogia e da Pedagogia Social, foi apresentado em 2008, no II Congresso Internacional de Pedagogia Social, organizado pelo Professor Roberto da Silva e promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Esse trabalho foi o único de Iniciação Científica escolhido para ser apresentado entre os trabalhos de mestrado e doutorado. Mesmo assim, ele ganhou o título de Honra ao Mérito como melhor pesquisa apresentada, justamente por fazer a relação entre a Pedagogia e a Pedagogia Social. O prêmio significou a publicação do artigo referente ao trabalho apresentado na Revista de Ciências da Educação da Universidade Salesiana de São Paulo (PAULA e MACHADO, 2008).

Ainda, no ano de 2007, destacamos a participação no *Projeto de Extensão BRILHAR: Brinquedoteca, Literatura e Arte no Ambiente Hospitalar* sob a coordenação da mesma orientadora do projeto de Iniciação Científica, relatado acima. O projeto possibilitou entender a atuação de educadores de várias áreas – Pedagogia, Letras e Artes – com crianças e adolescentes que estavam em situação de internação, recuperando-se de alguma enfermidade. Vale destacar que os cursos envolvidos nesse projeto não possuíam, em suas grades curriculares, uma disciplina que discutisse a formação específica para atuação dos pedagogos e dos estudantes de licenciatura em espaços hospitalares.

Nesse projeto, surgiram questões relacionadas aos seguintes aspectos: como atuar na realidade hospitalar, como falar com a criança, o que fazer com o adolescente, como abordar a família? Essas dúvidas eram esclarecidas pelas coordenadoras do projeto. As discussões promovidas evidenciaram a necessidade de incluir no currículo do Curso de Pedagogia, uma disciplina que orientasse os alunos sobre as especificidades de atuação na realidade hospitalar.

Outra experiência relevante foi a participação no *Projeto Rondon*, interior de Sergipe, na cidade de Salgado, em 2007. Foram desenvolvidas diferentes atividades com a comunidade, tais como: oficinas educativas, cinema nas praças e pátios dos colégios, palestras sobre Sexualidade, Jornal e Rádio comunitário, Meio ambiente, entre outras.

No *Projeto Rondon*, tivemos acesso ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Foi possível observar que as Educadoras do PETI, muitas vezes, desenvolviam seus trabalhos intuitivamente, por aquilo que julgavam correto fazer, sem uma concepção teórica para embasá-las ou um direcionamento pedagógico. Isso indicou a necessidade de se oferecer cursos de formação continuada a essas educadoras.

No período de 2005 a 2008, participamos, por meio do *Movimento Estudantil do Centro Acadêmico de Pedagogia*, do *Projeto de Extensão Acessibilidade na Universidade*, o qual, sob coordenação das Professoras Márcia Barbosa da Silva, Rosana Ribas Machado e do Professor José Ribamar Krüger, teve por objetivo a conscientização para a sensibilização em relação ao outro e sua identidade/diferença. Essa experiência contribuiu para a compreensão de que a educação realmente acontece de diferentes maneiras e que a todo o momento estamos passando por processos educativos, recebendo novos conhecimentos ou contribuindo com o outro nesse processo.

No final de 2005 e início de 2006, como acadêmico do Curso de Pedagogia, participamos de inúmeras discussões em relação à implantação e reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso, uma vez que este havia acabado de sofrer modificações. Em nossa opinião, as diretrizes apresentavam, não só aspectos complexos que contribuíam para a desvalorização da profissão de Pedagogo, como também, destacavam, pela primeira vez, o reconhecimento da formação do Pedagogo para atuar em espaços educativos, além da escola.

A partir dessas atividades e ricas experiências, decidimos que era necessário continuar os estudos e aprofundar conhecimentos. A

partir de então, buscamos formular um projeto de pesquisa e ingressar no curso de mestrado.

Em agosto de 2008, ingressamos no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Diana Carvalho de Carvalho. A partir de abril de 2009, passamos a receber a contribuição financeira do CNPq. Após o exame de qualificação, realizado em novembro de 2009, tivemos como co-orientadora a Professora Olga Duran.

Tendo como referência os estudos realizados nas diferentes disciplinas e discussões em grupo de pesquisa¹, redefinimos o projeto inicial, com o objetivo de aprofundar os estudos referentes à Pedagogia Social, conhecer melhor sua história e compreender o contexto em que surgem no Brasil essas discussões.

Os estudos realizados na disciplina *A constituição do campo educacional brasileiro: 1920 – 1940*, ministrada pelas Professoras Diana Carvalho de Carvalho e Maria das Dores Daros, permitiram o acesso às informações sobre a estruturação e organização da Educação no Brasil. Esse acesso nos permitiu conhecer e entender as disputas, as divergências e o jogo de interesses existentes entre os diferentes intelectuais e grupos que buscavam conquistar a hegemonia, no período em pauta.

Essa época significou para a educação a efetivação do processo de constituição de seu campo, seja a legitimação pelas legislações, como também a disputa/conquista por um espaço no poder. Esse movimento teve como agentes principais os intelectuais da época que, de acordo com Miceli (1979, p. 147), contribuíram nas “diversas frentes em que se desdobrava sua atuação política e cultural”. Para Brandão (1999, p. 128):

O mercado de trabalho dos intelectuais ampliou-se significativamente, no período de 1920 a 1945. A expansão do setor público e a política cultural de Capanema abriram perspectivas de ocupações, até então inéditas, para os quadros intelectuais especializados que iam se ampliando no Brasil.

Entre esses intelectuais existia o grupo, chamado por Silva (2002, p. 51), de intelectuais-educadores e, entre esses, estavam os pioneiros da Escola Nova, um grupo formado após 1930. Esse grupo é indicado pela autora como sendo o grupo mais influente junto ao

¹ Durante o curso de Mestrado em Educação, participamos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Educação e Escola – GEPIEE.

governo de Getúlio Vargas, justamente por participarem da elaboração das propostas educacionais promulgadas na Constituição de 1934. A autora explica que foi por meio da ação dos pioneiros de 1932, e do uso que fizeram de algumas teorias sociológicas, filosóficas e psicológicas que a educação foi cientificamente inserida dentro do projeto mais amplo de construção de uma nova sociedade brasileira.

É importante esclarecer que esse movimento de constituição do campo educacional brasileiro, neste período, contou com diversas ações que propiciaram esse processo, tais como: a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, que sob os comandos de Francisco Campos e depois de Gustavo Capanema, buscavam adotar políticas educacionais a partir de um arcabouço científico; o surgimento das primeiras universidades, como por exemplo, a Universidade de São Paulo, em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, em 1935, no Rio de Janeiro; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep, em 1938 (SILVA, 2002, p. 57 e 66). Outro fato relevante, apontado por Miceli (1979, p. 192), é a expansão do mercado editorial, por meio de um forte investimento nessa área.

Nesse contexto, em que os intelectuais passaram a ocupar cargos públicos, juntamente com a criação de instâncias de regulação estatal e com a expansão de mercado editorial, formou-se um espaço social propício para a disseminação de um ideal de educação como sendo pré-requisito para a construção de uma nação forte (SILVA, 2002, p.45). Esse era o ideal dos intelectuais – educadores que compunham o movimento dos pioneiros da Escola Nova.

Aliando o contexto propício ao desenvolvimento das ideias e ações dos pioneiros, atrelados ao ideal de uma nação moderna, tendo a educação, como meio de alcançar essa meta, surge o empenho em buscar a escolarização de toda a nação, emergindo uma concepção de educação popular e de uma pedagogia social que atenda a questão². Nesse processo, em que a educação tem um papel de destaque e busca-se a sua cientificidade, é necessária a formação de professores para atenderem a demanda, re-significando essa categoria profissional:

Os desafios postos pela ampliação da pressão sobre o sistema escolar foi exigindo a profissionalização do campo da educação, até então dominado por intelectuais das mais diferentes procedências:

² Essas questões serão detalhadas no segundo capítulo.

médicos, engenheiros, bacharéis e políticos (BRANDÃO, 1999, p. 128).

Todas as discussões apresentadas, durante a disciplina *A constituição do campo educacional brasileiro: 1920 – 1940*, contribuíram para uma fundamentação tanto no aspecto histórico como no aspecto metodológico de entendimento dos fatos que marcaram o processo de constituição do campo educacional brasileiro.

A teoria de Pierre Bourdieu fundamentou teoricamente a concepção de campo educacional utilizado nesta pesquisa. As discussões realizadas na dissertação de Sganderla (2007) auxiliaram na compreensão desse conceito. A autora buscou compreender a constituição do campo educacional brasileiro, mais especificamente, como a Psicologia contribui nesse processo. Justifica-se a relevância do conceito de Campo para ser utilizado em uma pesquisa como esta, já que ele permite compreender as disputas, contradições e conflitos presentes no reconhecimento de uma nova área, em um novo contexto social.

Em relação ao conceito de Campo, Sganderla (2007, p.20) explica que:

Para Bourdieu, os diferentes campos sociais (científico, artístico, educacional, entre outros) existem por interesses específicos de um determinado grupo, que investe economicamente, intelectualmente e psicologicamente para a constituição desses campos. Cada campo possui sua própria lógica, história, interesse, enfim suas próprias especificidades que diferem das dos demais campos sociais e sua estrutura é dada pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, pelo monopólio da autoridade que detém o poder de ditar as regras, de repartir o capital específico de cada campo.

Nas palavras de Bourdieu (2007, p.69),

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não – motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir.

Valle (2008) contribui na discussão, trazendo elementos para uma melhor compreensão do conceito de campo social, segundo o mesmo autor (p. 105):

Campo (espaço social no interior do qual ocorrem lutas por apropriação de diferentes bens) – Corresponde às esferas das atividades profissionais (e/ou públicas), que interagem formando o que Bourdieu qualifica como uma rede de campos. O espaço social é composto por uma pluralidade de campos relativamente autônomos; cada um desses campos define suas maneiras específicas de dominação e estabelece suas próprias regras: campo cultural (sistema de classificação que oferece aos agentes a oportunidade de colocar em prática suas estratégias de distinção); campo de poder (espaços de força onde os indivíduos agem em função de suas respectivas posições, como num jogo de xadrez); campo político (onde predomina o “ilusionismo democrático”: as classes dominantes têm o monopólio da política, ao passo que os dominados tendem a se considerar incompetentes, delegando seu poder de decisão e se auto-excluindo).

O conceito de *campo* está atrelado ao conceito de *espaço social*, em que se dão as relações sociais. Pelas palavras de Bourdieu (1996, p.50):

Essa estrutura não é imutável e a tipologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social global como um campo, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura.

Em uma perspectiva política, como enfatiza Valle (2007, p.127) “Nesse sentido, os trabalhos de Pierre Bourdieu aparecem como eminentemente políticos e conduzem à redefinição da ação política, do sentido político e do uso político da sociologia”. A autora explica que para o sociólogo “a sociologia deve possibilitar o desvelamento das estratégias de dominação”. A compreensão do conceito de *campo* não

pode ser desconexa da teoria e de outros conceitos de Bourdieu, tais como os conceitos de Capital, Habitus, Hexis corporal, Poder simbólico, Violência simbólica, Distinção, Legitimidade, Socialização e Reprodução (VALLE, 2008, p. 104).

Neste trabalho, a ênfase será a busca pelo entendimento do jogo de forças, de interesses e questões políticas que envolvem o processo de legitimação da constituição da Pedagogia Social como um sub-campo da Educação no Brasil. A partir dessa fundamentação e da compreensão da Pedagogia Social como um sub-campo em constituição na realidade educacional brasileira, foi possível refletir sobre as relações que se constituem nesse novo espaço, as disputas entre os agentes desse campo, os interesses e legitimação de novas ideias, bem como as organizações que se colocam como necessárias para sua consolidação.

Todo esse movimento da constituição da Pedagogia Social, político em essência, é possível de ser descrito e identificado a partir das questões econômicas, sociais, políticas e educacionais. Esse pensamento permite a elaboração de perguntas que surgem frente a algo novo e em construção:

- 1 - O que é a Pedagogia Social e quais suas origens e fundamentos?
- 2 – Que elementos contribuem para a estruturação e legitimação da Pedagogia Social no Brasil?
- 3 - Considerando o conhecimento produzido na área da Educação Popular, já existente e consolidado há alguns anos no país, quais as aproximações e diálogos com a nova Pedagogia Social?

Tendo como princípio essas inquietações, o objetivo geral desta pesquisa pode ser assim formulado:

- Compreender o percurso histórico da constituição da Pedagogia Social no Brasil, seus fundamentos e suas relações com a Educação Popular.

Como objetivos específicos propõem-se:

- Identificar os fundamentos epistemológicos da Pedagogia Social;
- Contextualizar o percurso histórico da Pedagogia Social desde sua origem e características em diferentes países;
- Relacionar as áreas da Pedagogia Social com a Educação Popular;

Pode-se dizer que o fio condutor da pesquisa é a discussão referente às bases históricas e de fundamentos da Pedagogia Social. Este estudo torna-se relevante, pois, considerando uma perspectiva crítica e questionadora da realidade, pode contribuir efetivamente para o

entendimento das intenções presentes nesse processo de legitimação do sub - campo Pedagogia Social na educação brasileira, esclarecendo a sua finalidade.

Para que tais objetivos fossem alcançados e as perguntas fossem minimamente esclarecidas, a pesquisa seguiu uma perspectiva metodológica de levantamento bibliográfico e investigativo sobre os fundamentos da Pedagogia Social, de suas origens e diferentes perspectivas em alguns países. Por meio de análise das produções científicas da área da Pedagogia Social e da Educação Popular, buscaram-se possíveis aproximações e relações. O processo descrito pode contribuir para o entendimento das bases teóricas e conceituais que fundamentam a constituição da Pedagogia Social no Brasil.

Tendo em consideração os objetivos descritos e a metodologia brevemente apresentada, a organização da dissertação segue uma ordem em que o conteúdo apresentado nos capítulos constitui a trajetória da pesquisa.

O primeiro momento envolveu a conceituação do que é a Educação Social, Pedagogia Social e Trabalho Social. Buscou-se aprofundamento teórico nas diferentes bases que fundamentam essa área, principalmente, em autores europeus. Tal conceituação norteou o trabalho e serviu de fio condutor para o entendimento da pesquisa. Ainda, nesse mesmo processo, buscou-se compreender o surgimento da Educação Social/Pedagogia Social, conhecendo o contexto social, político e educativo da época, elencando como se caracteriza a Educação Social/Pedagogia Social em diferentes países. A importância da contextualização das bases teóricas e da perspectiva histórica serviu para compreender o enfoque que é dado à área no Brasil e contribuiu para o entendimento do segundo capítulo.

No segundo capítulo, priorizou-se o percurso histórico da Pedagogia Social, evidenciou-se de que forma ela está se constituindo no Brasil. Nesse relato histórico, destacam-se as tentativas para legitimar a área no país, bem como as ideias que estão em disputa. Constata-se, portanto, um movimento não – linear, complexo, e que está ocorrendo de maneira intensa. Para a elaboração desses capítulos foi realizado um levantamento bibliográfico, tendo por base publicações internacionais e o primeiro livro lançado em 2009, no Brasil sobre a Pedagogia Social, intitulado “Pedagogia Social”, cujos autores são: Moura, Neto e Silva.

No terceiro capítulo, buscou-se articular as discussões presentes nos primeiro e no segundo capítulos. Pontuaram-se as contribuições significativas ao processo de comparação entre a

Educação Popular e a Pedagogia Social para a compreensão de suas aproximações e semelhanças. Essa busca de relacionar as áreas contribui para o entendimento de como a Pedagogia Social está se constituindo como um sub-campo da educação brasileira.

Em relação às considerações finais, além de se enfatizar questões relevantes, apresentadas na dissertação, pontuaram-se algumas considerações pessoais que surgiram a partir do trabalho realizado, mas que não se constituem como uma conclusão.

O desafio desta pesquisa e seu ineditismo é a busca pelo entendimento de algo que está em construção na realidade educacional brasileira.³

³ Não abordaremos discussões referentes a Pedagogia Social de base Antroposófica.

2 A PEDAGOGIA SOCIAL, SEUS FUNDAMENTOS, ORIGENS E PRÁTICAS

Neste capítulo será apresentada a definição e diferenciação dos conceitos de Educação Social, Pedagogia Social e Trabalho Social. Esse entendimento é necessário para que, posteriormente, sejam abordados os aspectos teóricos – metodológicos da Pedagogia Social e, assim compreender as diferentes correntes e fundamentações epistemológicas do campo. Esse embasamento culmina em uma contextualização histórica do surgimento e da estruturação da Educação Social/ Pedagogia Social, no continente Europeu, especificamente, na Alemanha, berço da Pedagogia Social. Com base nesse histórico é possível caracterizar a Pedagogia Social – já desenvolvida em alguns países – e a pedagogia existente nos países em que ela ainda está em estruturação. Especial atenção será dada à Espanha, centro de fortes influências nessa área.

Existem diferentes perspectivas que embasam teórica e metodologicamente a Pedagogia Social. Para que se possa alcançar uma compreensão desse campo, é necessário conhecer suas origens e o contexto social onde foi cunhada essa terminologia. Sua história permite compreender como a Pedagogia Social foi se estruturando até os dias de hoje, em que é considerada uma área educacional de formação acadêmica/profissional e desenvolvimento de pesquisas científicas.

A existência de vários conceitos relacionados à Pedagogia Social exige esclarecimentos, tornando-se um desafio defini-los. É importante destacar que, neste capítulo, serão apresentados alguns conceitos e terminologias elaborados historicamente por autores europeus, em um período de pouco mais de cem anos. Ressalta-se que, a primeira publicação sobre a Pedagogia Social no Brasil, já mencionada anteriormente, a qual conta com publicações de autores de diversos países, será de fundamental importância nesta pesquisa.

A Pedagogia Social é considerada a ciência da Educação Social. Nessa perspectiva, os dois conceitos aparecem, algumas vezes, juntos nas definições formuladas pelos pesquisadores. Além desses conceitos, o conceito de Trabalho Social aparece relacionado ao de Educação Social/ Pedagogia Social.

2.1 O QUE É EDUCAÇÃO SOCIAL/ PEDAGOGIA SOCIAL/ TRABALHO SOCIAL?

Assim como é muito complexo definir Educação e Pedagogia, definir Educação Social, Pedagogia Social e Trabalho Social, se torna

um desafio, devido à complexidade das áreas em questão. Mesmo assim, a tentativa é explicar o máximo possível esses conceitos para que se possa ter uma ideia clara e objetiva do tema da pesquisa. É importante ressaltar que o entendimento dessas áreas ficará cada vez mais claro no decorrer da leitura desta pesquisa e não apenas deste tópico inicial.

É necessário identificar nas diferentes definições dos autores categorias que aparecem juntas e mescladas que podem contribuir nesse processo de esclarecimento. Nas definições são encontradas categorias que abordam aspectos teóricos: filosóficos, sociológicos e políticos; aspectos práticos: finalidades e; aspectos acadêmicos: formação/atuação profissional. Alguns autores descrevem a Educação Social, outros a Pedagogia Social e, ainda há os que entendem esses conceitos como sendo simultâneos, incluindo o Trabalho Social.

Nesta pesquisa, pelas leituras teóricas, pode-se evidenciar que não é possível considerar essas áreas de maneira separada, elas estão interligadas, sendo que um conceito complementa o outro, às vezes até se confundem, o que torna mais difícil as diferenciações.

Em uma perspectiva de fundamentação filosófica, Petrus (1997, p. 7), cita a concepção de Paul Natorp em relação à Pedagogia Social:

En el prólogo que em 1913 escribiera para la edición española de su conocida Pedagogía Social decía Paul Natorp que ésta no se refería solo a “la educación en sus formas tradicionales ni a la educación del individuo aislado, sino (a) la del hombre que vive en una comunidad, porque su fin no es solo el individuo”. Deseaba Paul Natorp que la Pedagogía Social se convirtiera en una ciencia social, condicionada por la comunidad y enlazada con el Derecho, la Política y la Economía. Esse carácter global y comunitario de la Pedagogía Social, así como su vinculación con la filosofía neokantiana y su oposición a la tradición pedagógica herbartiana, le llevan a afirmar que el hombre particular es una abstracción, ya que en toda persona subsiste la totalidad de la comunidad en que se desarrolla. La comunidad es, para Natorp, la condición que posibilita el progreso de la humanidad y el ideal al que deberá referir-se toda acción educativa. “El hombre solo se hace mediante la comunidad” afirma sin tapujos el “fundador” de la Pedagogía Social.

Essa concepção de Pedagogia Social defendida, por um dos nomes mais importantes da área, considera, a partir de filosofias neokantinas e críticas à perspectiva herbartiana, uma visão sociológica e

política da Pedagogia Social, tendo como pressuposto uma ideia *ampla* de sociedade e de homem.

Petrus (1997, p.11), na intenção de compreender o conceito de Educação Social, cita García Garrido, que a descreve em quatro perspectivas:

1. Educación social entendida en función del espacio donde se desarrolla: la sociedad;
2. Educación social concebida como la transmisión de los valores educativos propios de una sociedad determinada;
3. Educación social como la influencia educativa que ejerce la sociedad en su conjunto sobre el ciudadano;
4. Educación social entendida como influencia de los poderes públicos con fines políticos o para la vida social.

O autor prossegue a discussão trazendo as contribuições de Quintana, que define a Pedagogia Social como a ciência da Educação Social, seguindo seis funções específicas:

1. Como doctrina de la formación social del individuo;
2. Como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo;
3. Como teoría de la acción educadora de la sociedad;
4. Como doctrina benéfica-asistencial;
5. Como doctrina del sociologismo pedagógico;
6. Como ciência pedagógica del trabajo social (QUINTANA, APUD PETRUS, 1997, p.11).

Petrus (1997) explica que existe uma disparidade entre os enfoques e conteúdos em relação à definição do que é a Educação Social na realidade das universidades espanholas. Ele descreve que o mais adequado para definir com exatidão o que se entende hoje por Educação Social é recorrer à análise da realidade existente e refletir sistematicamente sobre o que esta realidade é e deve ser. Petrus defende que a Educação Social é uma terminologia de difícil precisão porque a sua conceituação tende a variar segundo a ideologia, a filosofia e a visão antropológica em que está embasada.

Caride (2002, p. 86) apresenta argumentos bem próximos aos de Petrus. Esse autor complementa que muitas das dificuldades associadas à elaboração de uma definição formal da Pedagogia Social que seja suficientemente compreendida e aceita transcendem o debate científico e as realizações práticas de quem trabalha com ela, ou seja, para que esta definição seja fidedigna ao conceito, ela deve atender às constantes mudanças sociais e suas exigências cada vez mais complexas.

As mudanças e novas emergências da sociedade é que fizeram com que se elaborassem diferentes perspectivas da Pedagogia Social, defende o autor (2002). Nesse processo, cita algumas novas re-elaborações que a área procura responder, entre elas: as relações com promoção cultural, os problemas de inadaptação e marginalização social, os espaços de tempo livre, a crise ambiental, os valores cívicos e a formação para o trabalho, dentre outras.

O autor identifica que o objeto da Pedagogia Social é a Educação Social, tornando-se sua ciência:

Aunque entendamos <<que la pedagogía social es una ciencia de la educación que tiene por objeto de estudio una dimensión específica del universo educativo: la educación social>> (Gómez, 2000:409), resulta también comprensible que los diferentes modos de interpretar conceptualmente esta expresión originen distintos modos de entender la pedagogía social, siendo factible – como señala Gómez – que si de un mismo objeto científico existen diversas acepciones, también sean diversas las formas de definir la ciencia que estudia esse objeto (...). En la Edad Media los escolásticos decían que una ciencia no se define por su “objeto material” sino por su “objeto formal”, es decir, por su manera de ver el mundo. En la evolución de una disciplina esse objeto puede cambiar. Este es el caso de la pedagogía social, cuyo objeto material, la educación social, se há mantenido relativamente estable, mientras que su objeto formal – vinculado a los modos de imaginar y representar sus significados – há sido reiteradamente modificado, adoptando múltiples y hasta contradictorios enfoques (CARIDE, 2002, p. 89-90).

Sua observação é interessante ao considerar que a Educação Social, objeto material da Pedagogia Social, tem se mantido relativamente estável. Seu conceito fundamental pode ser o mesmo de sempre, com pequenas mudanças; entretanto, ele aponta que o objeto formal da Pedagogia Social, que é a maneira com que se imagina e representa os significados da Educação Social, é que estão em constantes transformações e readequações. Pode-se entender, que esse objeto formal da Pedagogia Social está em relação com as diferentes perspectivas teóricas que se criam e se re-elaboram a cada nova necessidade de leituras de uma realidade, a qual se organiza de diferentes maneiras a cada momento.

Em relação ao conceito de Educação Social, pode-se citar a definição dessa terminologia elaborada por pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que consta em um glossário:

EDUCAÇÃO SOCIAL: Proposta de qualificar as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento, sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social. **NOTAS:** Entre as características da Educação Social (QUINTANA CABAÑAS, 1988; 1994) estão: 1. Formar a pessoa como um ser social, isto quer dizer, conscientizá-la e prepará-la para viver em uma sociedade na qual tenha o seu espaço garantido e possa se desempenhar com todas as possibilidades que lhe sejam inerentes como ser vivo e interligado a outros; 2. Formar a pessoa desde uma determinada ideologia de educação política e nacionalista, algo que já tem sido feito durante muito tempo em regimes considerados de exceção e que, muitas vezes, cortaram a liberdade da pessoa pelo interesse de um grupo ou partido. Isto não é inusitado, já que acontece com farta frequência no desenvolvimento de algumas sociedades, mesmo as mais favorecidas; 3. Formar a pessoa desde a ação educadora da sociedade. A própria sociedade se torna extremamente consciente das suas possibilidades e consistência futura. A sociedade, portanto, é elemento educador por excelência, que ajuda a desenvolver o ser humano de uma forma mais completa e totalizadora; 4. Formar a pessoa desde uma ótica de assistência social. Isso já tem sido feito e é chamado assistencialismo, isto quer dizer que precisamos ajudar os outros de maneira imediata, na tentativa de que possam resolver seus problemas mais emergentes e conflitivos. A Educação Social pode ter como característica formar a pessoa desde uma pedagogia sociológica, com a finalidade de inseri-la na estrutura de valores da sociedade e tem como uma de suas preocupações ajudar a pessoa desde uma perspectiva do trabalho social. Nesse sentido, educadores, trabalhadores sociais e sociólogos estariam preocupados em resolver com os seus trabalhos a problemática das pessoas que vivenciaram a

marginalidade e a exclusão. (MOSQUERA J. J. M., STOBAUS, C.) (INEP, 2006, p.64).

Essa definição aparece no volume número 2, da Enciclopédia de Pedagogia Universitária, publicada pelo INEP em 2006, o primeiro material elaborado em nível nacional em que consta uma definição em relação à Educação Social. Nesse glossário, a terminologia é formulada de maneira ampla, percebem-se aspectos teórico-práticos que envolvem sociologia, política e práticas educativas.

Cabanas (1997, p. 67) considera a complexidade da área e elenca três conceitos para compreender a educação social:

1 – educação social entendida como forma exclusiva da educação, direcionada à essência e à finalidade do trabalho educativo, entende que esse se reduz à perspectiva de socialização do indivíduo;

2 – educação social como um aspecto importante da educação geral, junto a outros aspectos, como a educação intelectual, física, moral e religiosa. Seu objetivo é a socialização do indivíduo e seu aprimoramento integral;

3 – educação social como forma pedagógica do trabalho social, atende pela educação aos problemas de marginalização ou de carências sociais em que se encontram muitos grupos ou indivíduos.

Atualmente, principalmente, na Alemanha e Espanha, a Pedagogia Social está atrelada às discussões do Trabalho Social. Fichtner (2009, p. 43) esclarece que é “extremamente difícil definir exatamente o objeto da Pedagogia Social e do Trabalho Social”. Segundo o autor:

Existe uma ampla gama de conceitos diferentes com os quais se caracteriza o campo da Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. No passado se falava de Assistência Social (Fürsorge) e Cuidados Sociais (Wohlfahrtspflege). No presente, fala-se sobre Pedagogia Social, Trabalho Social, Ajuda Familiar a crianças e adolescentes (Kinder, Jugend, Familienhilfe), Serviços Sociais (Sozialwesen) que na Alemanha significa uma área complexa relacionada com a reprodução da sociedade como um todo. (...) Os termos Pedagogia Social e Trabalho Social não são sinônimos, porém, caracterizam as diferenças entre ambas as áreas. O Trabalho Social se caracteriza por ajudar e cuidar. A Pedagogia

Social se caracteriza por sua perspectiva pedagógica, educativa. Historicamente, estas duas perspectivas para o campo prático se desenvolveram autonomamente, mas ao mesmo tempo desenvolveram também interrelações entre ajuda e Educação, cuidado e Pedagogia (FICHTNER, 2009, p. 43, 44).

O autor continua suas considerações, atentando para o fato curioso de que as origens e raízes históricas da Pedagogia Social e do Trabalho Social foram diferentes, mas desenvolveram áreas comuns de atuação “tanto na definição de suas áreas de trabalho como na auto-imagem, perfil das atividades profissionais e estrutura organizacional” (FICHTNER, 2009, p. 45). Ele complementa que a partir do processo de industrialização da sociedade na Alemanha do século XIX, aconteceram movimentos importantes para a estruturação da Pedagogia (tradicional) e sua diferenciação do Trabalho Social:

a) Sistema de proteção tipo assistência social (Fürsorge/Wohlfahrtspflege); b) Educação Infantil de creches e jardins de infância baseadas na concepção de Froebel (Fröbel Kindergarten); c) no movimento denominado Pedagogia de Reforma que aconteceu no fim do século XIX e início do século XX, encontramos uma nova perspectiva para a Educação e proteção de jovens (Reformpädagogische Jugendhilfe) (FICHTNER, 2009, p. 45).

Na perspectiva de esclarecer os conceitos e delimitar áreas próximas, porém distintas, os argumentos de Zucchetti (2008, p.3), ao resenhar o livro *Las fronteras de la Pedagogía Social* de José Antonio Caride, esclarece alguns pontos:

(...) a pedagogia social/educação social e o trabalho social/serviço social compartilham práticas e objetivos que, por vezes, acabam por apresentar a pedagogia social como atividade pedagógica do trabalho social. Entretanto, apesar das convergências, o destaque dá-se por conta de que a pedagogia social e o serviço social são identificados como profissões distintas. O trabalho social/serviço social sustenta-se sobre uma ação-intervenção realizada em favor da defesa dos direitos da cidadania e do acesso aos

serviços de bem-estar. A pedagogia social supera a lógica do bem-estar social para uma perspectiva complexa que se aproxima dos conceitos de qualidade de vida, desde intervenções e finalidades pedagógicas. Ambas, intervenções e finalidades, afirma o autor, promovem o desenvolvimento humano e a qualidade do viver. Tal afirmação considera duas orientações principais, tratadas na obra: a necessidade de enfrentamento às situações de risco que inibem ou dificultam a integração social, especialmente dos que estão mais expostos aos processos de exclusão social, precariedade e dependência, e a confirmação do compromisso de resgate de uma sociedade qualitativa e quantitativamente mais igualitária, justa e unida (ZUCCHETTI, 2008, p.3).

A compreensão de que uma prática educativa compõe uma prática social permite compreender que a primeira ocorre em diferentes espaços na sociedade e de várias maneiras. Quando se fala em prática educativa, logo se pensa em um processo de ensino – aprendizagem que acontece exclusivamente no ambiente escolar, mas com a compreensão dessa prática, como uma prática social, a educação pode ser compreendida de outra forma.

Passar a compreender o processo de ensino – aprendizagem de uma maneira ampla, em que o ser humano, protagonista desse processo, é entendido como um ser que vive e se desenvolve socialmente, torna lógica a conclusão de que a todo o momento e em todos os lugares ele ensina ou aprende algo.

É a partir dessa lógica que a Educação Social pode ser compreendida e reconhecida. Talvez seja redundância adjetivar a Educação de Social, uma vez que a prática educativa é social por si mesma. Talvez o termo Social apareça como um adjetivo, justamente para demarcar uma visão de Educação que não é a mesma referente à de transmissão de conteúdos escolares ou que representem perspectivas opressoras.

Na Educação Social seriam sistematizadas as práticas educativas que acontecem em diferentes espaços e ambientes e que não seguem a didática escolar, no sentido de apenas transmitir conteúdos. Desse ponto de vista, a concepção de construção de conhecimento, a transformação da realidade e a emancipação através da conscientização

crítica dos fatos do cotidiano, bem como a Educação Social podem ser considerados meios pelos quais as práticas educativas alcançam tais objetivos. Isso não significa dizer que a educação que acontece na escola não possa ter a mesma finalidade.

A Educação Social, como prática educativa nos mais diversos ambientes, teoricamente, pode ser compreendida da forma como foi descrita acima. Entretanto, com a grande diversidade de meios onde acontecem práticas educativas, com os mais variados interesses, a Educação Social pode assumir uma perspectiva totalmente contrária a que teoricamente se defende. Em outras palavras, por meio de projetos, programas e instituições essas práticas educativas podem contribuir em um processo de apenas manutenção da realidade, colocando cada um no “seu lugar”, por assim dizer. Seriam práticas assistencialistas, no sentido ruim do termo, seriam práticas que não possuem a perspectiva de transformação da realidade.

As diferentes práticas de Educação Social podem ser encontradas em vários espaços: diferentes ONGs (com diversos enfoques, várias origens de financiamentos, diferentes interesses); Instituições Abrigos (espaços em que as pessoas frequentam por determinados períodos e ou definitivos); Presídios (existem muitos estudos sobre a educação em presídios, que é muito peculiar); Hospitais (existem estudos avançados na área da Pedagogia Hospitalar); Educação de Jovens e Adultos (vários projetos e programas existentes de diferentes maneiras para efetivar essa meta); Movimentos Sociais (muitas práticas são educativas em Movimentos, a própria participação já configura um tipo de formação); Igrejas (práticas educativas com intenções específicas); Projetos Sociais; Programas Sociais (existe uma gama de ações, denominadas de sociais, que atuam em perspectiva educativa, em meios como a rua, além de outros); Escolas (na própria escola são reconhecidos espaços de práticas de Educação Social, como por exemplo, projetos de contra – turno, etc.). Esses são apenas alguns dos espaços, contudo, essa lista pode ser mais extensa. Essa diversidade de práticas educativas exige pessoas que se tornem responsáveis por elas.

Muitas vezes, em sua grande maioria, são denominados de Educadores, mas podem receber muitas outras denominações, tais como Arte Educadores, Agentes Sociais e Animadores Culturais. Esses Educadores também possuem diferentes formações, níveis de conhecimento, interesses em suas práticas. Nessa perspectiva, encontram-se muitos voluntários, seja por vocação ou para realizar uma boa ação, como também existem os contratados e funcionários efetivos.

É aí que surge a discussão de quem é esse profissional e qual deveria ser a sua formação. Se todas essas práticas passam a ser consideradas Educação Social, então, o Educador também passa a aderir o adjetivo de Social.

A partir dessa realidade, tão complexa, surge a preocupação em sistematizar, fundamentar e profissionalizar a Educação Social e, conseqüentemente, surge a Pedagogia Social, considerada a ciência da Educação Social.

A Pedagogia Social, com base em uma teoria, passa a olhar para essas práticas e sistematizá-las, categorizá-las, estudá-las, a partir de um olhar científico, teórico, com o objetivo de contribuir com essa realidade. Por isso, a Educação Social sempre está atrelada à Pedagogia Social. É muito clara a noção da Práxis, relação dialética entre teoria – prática – teoria – prática.

O conceito de Trabalho Social que aparece atrelado ao da Pedagogia Social é uma discussão específica da realidade de alguns países como, por exemplo, da Alemanha e da Espanha, não configurando a realidade brasileira. Essas discussões se aproximam do papel e do trabalho desenvolvido pela área do Serviço Social, no Brasil.

No próximo tópico, essa complexidade será aprofundada na busca da compreensão das bases epistemológicas da Educação Social/Pedagogia Social, por meio das diferentes correntes teóricas que lhe tem servido de referência.

2.2 OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL

Para compreender as práticas e finalidades que envolvem a Pedagogia Social, é necessário conhecer as bases epistemológicas que a fundamentam. O objetivo desse tópico é esclarecer o percurso teórico que delinea e define as atuais discussões realizadas no sub - campo Pedagogia Social.

Nessa perspectiva, Nuñez (1999, p. 32) esclarece que a Pedagogia Social é o marco teórico da Educação Social. A complexidade está em definir qual é essa estrutura teórica que rege a Educação Social, chamada de Pedagogia Social. A autora esclarece que não existe uma única definição e que cada Pedagogo Social ou Educador Social fará uso conscientemente ou não de alguma concepção da Pedagogia Social.

A autora descreve que existem três grandes núcleos teóricos em que as ciências sociais se fundamentam: o positivismo, o idealismo e a concepção estruturalista. Ao tomar como referência um ou outro núcleo

teórico, se construiria uma determinada teoria da Educação Social, com objetivos, finalidades, conteúdos e metodologias próprias e com uma concepção do que se entende por sujeito da educação. As diferentes maneiras de definir a Pedagogia Social têm importância no sentido de que isso afeta diretamente a prática educativa dos profissionais da área.

A autora considera que as diferentes concepções educativas podem surtir efeito de duas formas. A primeira corresponde às posições positivistas e idealistas. Segundo a autora, são ações com perspectivas fatalistas e deterministas, como se percebe nas seguintes afirmações de profissionais da área:

“no se puede hacer mucho por cuento nosotros trabajamos con el niño, pero no se trabaja con la familia”; “el problema es que la familia está desestructurada”; “es que en estas condiciones...” (NUÑES, 1999, p. 33).

Esse primeiro efeito, segundo a autora, significa que o sujeito fica submetido à perspectiva positivista, compreendido apenas como um objeto, produto tanto do meio, da família, quanto da instituição a qual pertence. Deixa-se de lado a dimensão subjetiva, se eliminam as responsabilidades dos diferentes atores, assim como seus desejos e suas aspirações.

O segundo efeito tem a ver com a perspectiva de promoção cultural, na qual a autora atribui à Educação um papel de assumir uma responsabilidade direta na inserção cultural dos sujeitos e, portanto, de inclusão social⁴. Dessa maneira, todas as condições sociais em que o sujeito está inserido são pressupostos para elaboração de discussões e trocas de ideias e metodologias de trabalho educativo. O ponto de partida dessa perspectiva está na ideia de que todos os sujeitos são sujeitos de direitos e deveres.

Na perspectiva estruturalista, segundo a autora, a Pedagogia Social pode auxiliar na orientação da tomada de decisões, particularmente em momentos cruciais. A Pedagogia Social é considerada como o dispositivo pedagógico de leitura, de crítica e de elaboração de propostas ou modelos propriamente educativos em relação às políticas sociais.

⁴ A expressão Inclusão Social é muito utilizada nas discussões referentes a questões sociais. Neste trabalho assumimos uma posição de que a Inclusão Social não se configura como um conceito que explique a finalidade de algo. O sujeito, independente de sua condição social, ocupa algum lugar na sociedade. Ele não está excluído da sociedade. Os autores Ribeiro (2009) e Castel (2000) fundamentam essa afirmativa.

A autora destaca o fato de que cada momento histórico tem suas peculiaridades. Em meados do século XIX, se entendia que a única política social capaz de relacionar-se com a Pedagogia Social era a da universalização da alfabetização, política que fundaria o sistema escolar moderno. No início do século XX, de acordo com a autora, em consonância com as concepções precursoras da Pedagogia Social, as novas políticas sociais relacionadas com a educação são aquelas relativas à recuperação dos menores, assim, se iniciam os centros de proteção e reforma de menores.

Cabanas (1997, p. 82) indica que depois da Segunda Guerra Mundial foram formulados modelos teóricos diferenciados de Pedagogia Social, divididos em quatro grupos:

1- La educación social entendida como ayuda a la Juventud. Esta corriente, representada por Th. Wilhelm, entiende que en nuestra sociedad no se trata ya de integrar a ciertos sujetos <<en riesgo>>, sino de preservar a todos los jóvenes del peligro que para ellos supone la dinámica de nuestra sociedad burguesa. Para ello la pedagogía social debe ocuparse de los aspectos educativos, profesionales y culturales relativos a la juventud.

2 - La pedagogía social como higiene social. Este modelo está concebido por Gerd Iben, para quien la pedagogía social tiene un objeto formal propio, a saber; el ayudar en procesos educativos insuficientes y en situaciones de necesidad social, pero de un modo tal que no se haga de esa ciencia una disciplina integracionista.

3 - La pedagogía social como factor de emancipación. Este modelo típico de la pedagogía <<crítica>>, ha sido defendido por K. Mollenhauer y H. Giesecke, en dependencia con la Escuela de Frankfurt. Mollenhauer entiende como emancipación la liberación de las limitaciones propias de la actuación social, es decir, del condicionamiento socioclasista del fenómeno de la disocialización. La superación de ese fallo vendrá estableciendo una comunidad de comunicación que introduzca la responsabilidad y la emancipación. Mas parece que esas propuestas han sido formuladas sólo teóricamente, sin operatividad práctica.

4 - Modelo positivista de una teoría de la pedagogía social. La pedagogía social hecha desde la corriente del <<racionalismo crítico>>, o enfoque

neopositivista, ha sido obra de L. Rössner y H. Heid. Contrariamente a lo propuesto por la anterior teoría emancipatória, se entiende aquí que normas, valores y fines son, en educación, algo puramente subjetivo, y no proposiciones establecidas científicamente. En consecuencia, se admite que la determinación de normas y fines educativos ha de ser algo pluralista y democrático, puesto que no es objeto de tratamiento científico. A este último pertenecen únicamente los hechos constatables empíricamente, y lo demás queda bajo el dominio del dogmatismo. El problema es que la simplificación que este modelo introduce en la pedagogía social se aviene mal con la complejidad propia de las cuestiones sociales. La confrontación entre este modelo neopositivista y el emancipatorio lleva a notables diferencias en la concepción del trabajo social pedagógico, y dificulta el surgimiento de nuevas concepciones.

É importante situar que a perspectiva de Mollenhauer e Giesecke, da Escola de Frankfurt, exerce uma forte influência na Pedagogia Social Alemã.

Ainda na tentativa de agrupar possíveis perspectivas teóricas que embasam práticas da Pedagogia Social, Carreras (1997, p. 56) descreve orientações paradigmáticas da Pedagogia Social, demonstrando o tipo de conhecimento presente em cada perspectiva, a forma como se constrói esse conhecimento, o objetivo de cada uma e o modo como o educador social é compreendido. Essas questões estão no quadro a seguir:

QUADRO 1. Esquema de contraste entre paradigmas

ORIENTACIÓN	A- QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO		B-CÓMO SE CONSTRUYE ESTE CONOCIMIENTO		C-PARA QUÉ SIRVE	EDUCADOR SOCIAL COMO PROCESO	
Orientación tecnológica	Fundamentación Ciencia natural Sociología positivista funcionalista Conductismo Educación como realidad natural	Objetivo Facilita la: Cuantificación Neutralidad Control de Conducta	Investigación experimental Estudio de conductas	Pruebas Estandarizadas Test encuestas (Estadística) ¿Objetivo? Modificar actitudes y conductas	La teoría dirige la acción Separadas de la praxis La práctica se modifica teóricamente	Educador social Un tecnólogo ejecutor – aplicador	Intervención: Tecnología social Acto de seguimiento
Orientación interpretativa	Fundamentación Sociología interacionista Hermenéutica Fenomenología Educación como construcción personal	Subjetivo Sentimientos, deseos, acciones, significados Interpretación es	Investigación etnográfica Estudio de significados y acciones personales	Observación (Notas de campo, diarios, relatos...) ¿Objetivo? Iluminar grupos y personas	La práctica dirige la acción Unión de teoría y práctica La práctica es el presupuesto de la teoría	Educador social Un comunicador	Intervención: Práctica interpretativa Acto de compensación
Orientación crítica	Fundamentación Linguística Sociología crítica Teoría de la comunicación Educación como construcción social	Dialéctico: Contextualizar significados personales Unión de pensamiento y acción Unión de ideas, pensamientos y emociones	Investigación crítica Estudio de contextos personales y sociales	Observación participante ¿Objetivo? Cooperar a la autodeterminación de las personas en los espacios donde se muevan	Práctica y teoría interactúan dialécticamente Relación permanente La práctica se modifica teórica y prácticamente	Educador social Un facilitador, propietario de cambios educativos y sociales	Intervención: Práctica social crítica Acto de decisión libre

Fonte: CARRERAS, J. S. Q. La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS, A. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 56.

QUADRO 2. Esquema de contraste de três paradigmas

	Paradigma científico	Paradigma hermenéutico	Paradigma crítico
Fenómenos Educativos A	Objetivos, mensurables, cuantificables. Actividad racionalmente planificada, organizada y regulada. Técnicas específicas. Práxis tecnológica.	Subjetivos. Los significados residen en las personas y no en las técnicas. Vital, personal y cultural. Variabilidad, interacción. Praxis educativa intersubjetiva.	Interpretación de la realidad desde condiciones históricas y culturales. Participación social crítica y constructiva. Praxis educativa emancipatoria.
Educación social B	Tecnología social. Conocimiento científico. Transformar la sociedad. Carácter instrumental. Trata de adaptar o reproducir en el control.	Proceso de interacción. Desarrollar personalidad individual; horizontal, dialogante. Trabajo grupal. Carácter personal trata de iluminar significados y acciones.	Proceso de interacción social crítica. Colaboración. Dinámica de liberación y emancipación social y personal. Carácter social implicador. Trata de que las personas tomen las riendas de su destino en los lugares que viven.
Relación Teoría – Praxis C	Teoría: Describe. Explica. Regula. Leyes. Prescriptivo. Instrumental. Práctica: Centrada en el proceso. Aplicación lineal. Teórica, proponiendo secuencias de acción, y tecnológica.	Teoría: Interpretativa. Comprensiva. Educa. Conocimiento implícito. Contextual. Reglas y no leyes. Práctica: Proceso de comunicación de interacción intersubjetivo con el fin de cultivar-se y comprender acciones.	Teoría: Contextualizada para transformar la práctica. Ilumina y dinamiza la acción. Concienciadora y emancipadora. Práctica: Proceso de interacción social crítica para contextualizar problemas y resolver-los colaborativamente.

Fonte: CARRERAS, J. S. Q. La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS, A. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 56.

O panorama proposto pelo autor permite compreender a finalidade de certas práticas estarem sendo realizadas. Nesse sentido, Nuñez, Cabanas e Carreras permitem elaborar um panorama das possíveis influências teórico – metodológicas que possam ser orientadoras da Pedagogia Social. Além dessas influências, a perspectiva teórica que embasa a Pedagogia Social em sua origem foram os estudos do Pedagogo Paul Natorp.

Segundo Carreras (1997, p.42), a Pedagogia Social, em sua origem, teve como influência teórica as concepções sobre educação de Kant e Hegel, assimiladas por Paul Natorp. O autor explica que a Pedagogia Social de Natorp com inspiração kantiana, e a Pedagogia Social, com base na perspectiva hermenêutica de H. Nohl, foram influenciadas por uma série de correntes e autores como Platão, Hegel Kant e Pestalozzi.

Carreras (1997) explica que Natorp se preocupou com discussões que são pertinentes na atualidade, como por exemplo:

(...) el problema del método; la unidad de teoría – praxis; el papel de la teoría de los valores como propuesta para orientar la vida; el problema de la formación (Bildung) y el rol del educador; la crítica a Herbart, y sus referencias continuas a Pestalozzi como el pedagogo propiamente dicho (al que por otra parte, estudio detenidamente) e impulsor de la espontaneidad (para Pestalozzi, la primera condición favorable al desarrollo de la fuerza moral del hombre), y defensor del binomio educación-colectividad tal y como fuera recreado por Tönnies en su ya clásica *Comunidad y sociedad* (1978) ... son cuestiones apuntadas o sistematizadas con más profundidad por Natorp en sus trabajos sobre pedagogía social. Forman parte de su obra pedagógica, de su interés cultural. La preocupación por responder a todos ellos le fue llevando a formular los <<principios teóricos de la P.S.>>. (CARRERAS, 1997, p. 43)

Carreras (1997, p.43) relata que Natorp não compartilhava da ideia de educação em uma perspectiva “individualista”, que era a visão

predominante em sua época. Para Natorp isso era uma abstração; a educação para ele é um fenômeno social.

Nesse sentido, cabe a pergunta: qual a necessidade de incluir o adjetivo social – Pedagogia Social, Educação Social –, se a educação já é em si um fenômeno social? Carreras (1997, p.43) esclarece:

Entonces, ¿qué añade el adjetivo <<social>> al sustantivo *pedagogía*? Según el, en realidad, nada. Natorp estaba muy alejado de los problemas concretos de escolaridad – extraescolaridad o de las dimensiones profesionalizadoras de la disciplina, e incluso su planteamiento idealista le impidió concretar los diversos ámbitos de intervención que, al menos, marca el adjetivo *social*. La pedagogía es siempre social, con vocación de práctica comunitaria. La comunidad (el concepto del sociólogo Tönnies) es el referente cultural fundamental de toda la actividad educadora del ser humano (...).

A afirmação do referido autor de que a pedagogia é sempre social, mesmo nas práticas comunitárias, deve ser relativizada, pois existem diferentes práticas da pedagogia que podem atender à perspectivas conservadoras, opressoras. O entendimento, a partir das leituras realizadas, é de que a Pedagogia enfatiza aspectos educativos considerando o indivíduo, e a Pedagogia Social enfoca aspectos educativos que englobam grupos, comunidades, nunca considerando o sujeito individualmente, isolado.

É seguindo essa perspectiva que Carreras (1997, p.44) descreve a Pedagogia Social como campo de conhecimento teórico com tendência reguladora da práxis. Para Natorp, o conceito de educação conduz ao conceito de comunidade. Morente (apud CARRERAS, 1997, p.44), intérprete kantiano de Natorp, esclarece que “la educación es, para Natorp, educación para la comunidad”.

Para clarear essa perspectiva da Pedagogia Social como tendência reguladora da práxis, vale a explicação de José Antonio Caride, em seu livro “Las fronteras de la Pedagogía social”, livro sobre o qual Zucchetti (2008, p.4) elaborou uma resenha:

Por sua vez, como ciência praxiológica que faz convergir conhecimento, reflexão e ação, destaca os vários caminhos para construir e aplicar os conhecimentos da pedagogia social. Valoriza o

perfil crítico-reflexivo e dialético e destaca seis grandes áreas de atuação: a educação permanente, a formação laboral e ocupacional, a educação no/para o tempo livre, a animação sociocultural e o desenvolvimento comunitário, a educação especializada e a educação cívico-social.

Para Carreras (1997, p.44), esta visão da Pedagogia Social é de uma significativa atualidade, não tendo sido explorada suficientemente na Espanha. A orientação fenomenológica e interpretativa da Pedagogia Social encontra seu gênesis no idealismo de Kant, que foi quem argumentou que “a realidade social existe na ideia antes que nas ações concretas”. Para o autor, a fenomenologia social recorre a esse princípio e o interpretativismo simbólico a converteu em uma de suas bases fundamentais. Para ele, a fenomenologia considera a pessoa como um ser que tem e que produz em sua mente muitas imagens, algumas das quais acabam tendo formas concretas e outras não chegam a concretizar-se.

Para Carreras (1997, p.44) “el proceso de educación es un proceso de construcción conjunta de significado para dar respuesta a un problema...”. Nesse sentido, o autor complementa que o homem em seu contexto cultural compartilha, por meio da interação com seus semelhantes essas imagens e entra em consenso; lhes dá um significado que é compartilhado, cria uma realidade, constrói por meio da comunicação. Ele explica que a realidade educativa como ideia, tanto para Natorp como para Kant, é uma criação dos homens que aparece de acordo com suas interpretações.

A Pedagogia Social contemporânea, segundo o autor, é compreendida e fundamentada a partir da interação:

(...) la de las personas situadas en unas determinadas condiciones sociales y viviendo en comunidad (Laporta, 1979; Orefice, 1981). De ahí que el proceso educativo sea concebido como una interacción no tecnológica (lineal) sino comunicativa, en el que los participantes (profesores, alumnos, clientes...) intercambian significados y acciones acerca de lo que van a llevar a cabo (estrategias de intervención, puesta en marcha de proyectos, evaluación de dichos proyectos...) para resolverlo colaborativamente. (CARRERAS, 1997, p.45).

Para compreender um pouco mais dessa fundamentação que orientou o surgimento da Pedagogia Social, é importante apresentar os conceitos básicos presentes em Kant e Pestalozzi, mesmo que de forma superficial, pois como afirmam Carvalho e Santos (2009, p.1):

É por isso interessante que, quando se pondera o enquadramento teórico de actividades em que se implicam sempre, de uma forma ou de outra, valores sociais, culturais, religiosos e políticos, como é o caso daquelas a que se prendem as profissões ligadas ao trabalho social - profissões novas enquanto tais e, por isso, em incessante busca de fundamentação e de validação -, se interroge a natureza da sua legitimação, ou seja, da sua *racionalidade*. Enquanto que a tradição e o senso comum, ainda de inspiração iluminista e positivista, continuam a exigir um enquadramento racionalista em que a Verdade da Razão e do Conhecimento científico – a que, entretanto, se agrega o sentido da eficácia prática do pragmatismo - se opõe às ilusões dos sentidos, dos afectos e da imaginação, as actuais perspectivas epistemológicas e hermenêuticas tendem a abranger toda a complexidade do humano, do social e do natural.

É importante compreender o contexto social em que Kant (1724-1804) e Pestalozzi (1746 – 1827) viveram. Luzuriaga (1984, p. 174) chama a atenção para o fato de que a Revolução Francesa produz extraordinário efeito no desenvolvimento de atividades e das teorias desses dois nomes importantes.

De acordo com Luzuriaga (1984, p. 172), Immanuel Kant, assim como outros professores de filosofia das universidades alemãs (Herbart, Fichte e Schleiermacher), ministrou aulas na pedagogia, produzindo dessa forma escritos sobre a educação. O autor relata que a contribuição de Kant para a educação é apenas teórica. Sua teoria recebeu influências de Jean – Jacques Rousseau e de Basedow. Luzuriaga explica que para Kant, a educação é tão importante que “unicamente pela educação o homem pode chegar a ser homem. Não é se não aquilo que a educação faz” e complementa: “Na educação está o grande segredo da natureza humana” (KANT apud LUZURIAGA, 1984, p. 172). O autor afirma que para Kant, a razão está em que as disposições do homem não se desenvolvem por si mesmas, elas devem

ser desenvolvidas. Segundo seus estudos, Kant divide a educação em: disciplina, cultura, civilidade e moralidade. Essa é a finalidade da educação para o renomado filósofo. Kant distingue dois aspectos em relação à educação: os cuidados, que tem haver com a parte física e a formação, que é relacionada à parte espiritual, ao “interior” do indivíduo.

Para Kant, segundo Luzuriaga (1984, p.173), a educação deve ser comprovada. Sob forte influência de Rousseau, sua ênfase é na educação física e moral, mais que a intelectual. Para Kant, a criança não é por natureza boa ou má: o que ela será deve-se à educação, assim essa adquire lugar importante em sua concepção de homem. Segundo o autor, Kant defende o princípio da atividade na educação: “É da maior importância que as crianças aprendam a trabalhar (...) E onde melhor que na escola deve cultivar-se a afeição ao trabalho⁵?” Cabe destacar mais um aspecto importante da visão educacional de Kant: ele é partidário da educação religiosa, mas extraconfessional. “Cumprir olhar por que se não desconsiderem os homens pelas religiões, pois, apesar da diversidade delas, há uma unidade de religião” (KANT apud LUZURIAGA, 1984, p. 173)

No trecho abaixo, retirado do texto “Sobre Pedagogía”, com tradução de Luzuriaga (1999), Kant demonstra sua concepção em relação ao homem e a educação:

Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados. De aquí, que la falta de disciplina y de instrucción de algunos, les hace también, a su vez, ser malos educadores de sus alumnos. Si un ser de una especie superior recibiera algún día nuestra educación, veríamos entonces lo que el hombre pudiera llegar a ser. Pero como la educación, en parte, enseña algo al hombre y, en parte, lo educa también, no se puede saber hasta dónde llegan sus disposiciones naturales. Si al menos se hiciera un experimento con el apoyo de los poderosos y con las fuerzas reunidas de muchos, nos aclararía esto lo que puede el hombre dar de

⁵ Esta visão remete a realidade que o autor vivenciava em sua época.

sí. Pero es una observación tan importante para un espíritu especulativo, como triste para un amigo del hombre, ver cómo los poderosos, la mayor parte de las veces, no se cuidan más que de sí y no contribuyen a los importantes experimentos de la educación, para que la naturaleza avance un poco hacia la perfección (KANT apud LUZURIAGA, 1999, p. 231).

Para Cambi (1999, p. 355), Kant propôs uma revisão crítica dos fundamentos do saber e do agir iluministas por meio da crítica da razão (teoria e prática), dando início a uma pedagogia rigorosa, destinada a formar um homem universal e racional, marcado pelo caráter e pelo domínio que nele exerce a racionalidade universal. Segundo o autor, Kant imprimiu no iluminismo e romantismo alemães sua característica. Ele complementa que o modelo pedagógico elaborado por Kant, embora exclusivamente teórico, sem experiências concretas da vida infantil e da vida escolar, afirma-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, acreditando nas reformas e, principalmente, na reforma da sociedade pautada na educação. Sua concepção é original, com sua forte conotação ética, assim como orgânica, mesmo sendo esquemática. Segundo Cambi (1999, p.364):

Isso justifica a longa influência que esse modelo terá, especialmente na área alemã, durante todo o curso do século XIX, mas chegando, de formas diversas, a atingir também alguns setores da pedagogia do nosso século (desde a “escola do trabalho” de Kerschensteiner, tão atenta aos “valores”, até o próprio “ativismo” deweyano, tão sensível ao chamado “primado” da educação e ao problema da formação ética do homem).

Conhecer as teorias que fundamentam as ideias e práticas de Natorp é fundamental para compreender a atualidade da Pedagogia Social em diferentes lugares do mundo, pois ele foi o formador de um grupo que foi o responsável por disseminar as ideias da Pedagogia Social pela Europa, especificamente na Espanha.

Seguindo por esse caminho, torna-se necessário conhecer um pouco mais sobre as práticas e a teoria de Pestalozzi, reconhecido como o primeiro Educador Social da história.

Luzuriaga (1984, p. 173), é enfático ao apresentar Pestalozzi, ele escreve: “O maior gênio, a figura mais nobre da educação e da

Pedagogia, o educador por excelência e o fundador da escola primária popular, Johann Heinrich Pestalozzi, nasceu em Zurique na Suíça (...).”

Esta figura importante para o campo da educação, segundo Luzuriaga, atuou em movimentos sociais e políticos de sua época. Influenciado pela teoria de Rousseau, iniciou suas atividades como educador. Sua primeira experiência educacional foi converter a sua granja⁶ em um estabelecimento educativo voltado para crianças carentes, onde trabalhavam ao mesmo tempo em que se educavam, surgindo a escola ativa ou do trabalho.

O autor identifica que a segunda fase da atuação educativa de Pestalozzi deu-se no asilo de Stanz (1798), no qual abrigou mais de 400 órfãos da guerra. A terceira fase educacional de Pestalozzi foi em Burgdorf, primeiro em uma escola pobre e depois no castelo da povoação. De acordo com Luzuriaga, é nessa fase que Pestalozzi produz sua obra metodológica mais importante, chamada “Como Gertudres instrui a seus filhos”, em 1801. A partir dessa obra, Pestalozzi começou a chamar a atenção de figuras interessadas em educação de toda a Europa, como por exemplo, Herbart. Luzuriaga (1984, p. 175) relata que a última fase da carreira de Pestalozzi é representada pelo Instituto de Iverdon, onde consolidou suas atividades e foi reconhecido por várias personalidades européias.

A título de curiosidade e para entender a importância do trabalho desenvolvido por Pestalozzi, Luzuriaga (1984, p. 175) apresenta os escritos do túmulo do educador:

“Salvador dos pobres de Neuuhof; pregador do povo em Leonardo e Gertrudes; em Stanz, pai dos órfãos; em Burgdorf e Münchenbuchsee, fundador da escola primária; em Iverdon, educador da humanidade. Homem, cristão, cidadão. Tudo para os outros, nada para si. Paz a suas cinzas”.

Luzuriaga relata que as ideias de Pestalozzi repercutiram na educação e na pedagogia moderna de forma extraordinária. Influíram em personalidades como Kant, Herbart, Fichte, Froebel, Karl Ritter, Wilhelm Von Humboldt.

Essas ideias de Pestalozzi, bem como suas atividades, influenciaram seu reconhecimento como:

(...) o criador da escola do povo, da escola popular, não em sentido puramente caritativo,

⁶ Termo utilizado pelo autor.

senão com espírito social. A família é para ele, o núcleo primordial do qual surgem as demais instituições sociais. Mas a família não é suficiente como agente educador; necessita do complemento da escola e das demais instituições educacionais, que representam o meio vital social no qual cumpre educar a criança (LUZURIAGA, 1984, p. 175)

Os princípios educativos que constituem as práticas e a teoria de Pestalozzi se embasam na ideia de que a educação possui uma finalidade própria que seria a humanização do homem, o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana, levada à maior plenitude e perfeição: “A educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas”. (PESTALOZZI apud LUZURIAGA, 1984, p. 176).

As capacidades humanas a que Pestalozzi se refere relacionam-se à tríplice atividade de “espírito, coração e mão”, ou seja, a vida intelectual, a vida moral e a vida prática ou técnica, as quais devem ser cultivadas integrais e harmonicamente.

É uma verdade universal que só é essencial e realmente educativo o que influi nos homens no conjunto de suas capacidades, isto é, coração, espírito e mão. Tudo quanto não toca a totalidade do seu ser, não o toca naturalmente e não é humanamente educativo na extensão da palavra. (PESTALOZZI apud LUZURIAGA, 1984, p. 176)

Luzuriaga descreve que nesse processo integral, a educação há de seguir o mesmo caminho seguido pela humanidade. O homem é, assim, um ser instintivo ou animal, um ser social e um ser moral. A essas três fases correspondem, na vida humana comum, outros tantos graus de desenvolvimento: a família, o Estado e a humanidade, cada um com uma educação peculiar: a educação familiar, a educação escolar e a educação moral e social.

Relacionando com a Educação Social/Pedagogia Social, Cabanas (1994, p. 11 e 12) afirma que:

Con estas premisas Pestalozzi iba a ser, obviamente, un educador social. Tal es, precisamente, una de las facetas de su personalidad pedagógica, hasta el punto de que podemos considerarlo como el primer antecesor

o representante de la educación social tal como actualmente la entendemos. (...) El apelativo de educador social le conviene más a Pestalozzi en otros dos sentidos, a saber: 1º como promotor de la educación en cuanto medio de aminorar las desigualdades sociales, en cuanto que por ella trataba de elevar el nivel social y cultural de los grupos sociales más desfavorecidos ; 2º como fundador de instituciones educativas destinadas a acoger a niños marginados y a procurar su inserción social.

Com essas considerações, é possível relacionar as diferentes perspectivas e visões existentes atualmente em relação à Educação Social, mas principalmente nortear as práticas desenvolvidas pelos educadores sociais. Nesse sentido, Oña (2005, p.2) busca a definição do que é o profissional Educador Social:

O Educador Social é uma pessoa capacitada para desenvolver duas funções: por um lado, deve elaborar uma crítica e uma transformação dos valores educacionais e da estrutura da sociedade e por outro, deve intervir com sujeitos e ajudá-los a potencializar seus fatores pessoais de desenvolvimento, capacitando-os socialmente para: desenvolvimento de auto-estima, auto-conhecimento, habilidades sociais, consciência crítica, etc., a fim de facilitar as condições objetivas da pessoa com o seu meio (...) O Educador Social é o mediador entre o educando, a sociedade e a cultura (*tradução nossa*).

Nessa perspectiva, a atuação do educador social é abrangente. Partindo desse pressuposto, segundo Oña (2005, p.2), são espaços de atuação do educador social:

(...) centros, entidades e instituições de regime fechado: centros de acolhida, abrigos para crianças e adolescentes, asilos etc; regime semiaberto: educadores de rua, execução de medidas judiciais, desenvolvimento comunitário, serviços sociais etc; drogadependências; equipes sociopedagógicas municipais; Conselhos Tutelares; programas de ajuda técnica ao voluntariado; centros de ócio e tempo livre;

colônias de férias; albergues; museus; centros cívicos; brinquedotecas; serviços de bairro; programas socioculturais etc. *(tradução nossa)*.

Finalizando esse tópico, é importante destacar que existem diferentes perspectivas, diferentes enfoques e diferentes práticas com relação à Pedagogia Social nos diferentes países. Assim, definir quais são as bases teórico – metodológicas da Pedagogia Social, é um exercício árduo que demanda grande aprofundamento teórico. Talvez, seja essa a característica marcante da Pedagogia Social, sua vasta possibilidade de transformar-se e readequar-se frente às diferentes demandas sociais que se apresentam a todo o momento.

No próximo tópico, serão abordados aspectos históricos do surgimento da Educação Social/ Pedagogia Social na Europa, contextualizando a realidade da época.

2.3 O CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL EM QUE SURGE A PEDAGOGIA SOCIAL NA EUROPA

Este tópico busca contextualizar historicamente o período em que a Pedagogia Social surge, especialmente os processos sociais e educacionais característicos do final do século XIX e início do século XX. Essa contextualização será realizada especificamente no continente europeu, enfatizando os contextos sociais da Alemanha (berço da Pedagogia Social) e Espanha, que teve influência direta da Alemanha em seus processos educativos e que também, por meio das publicações de seus pesquisadores, tem embasado as discussões referentes à área no Brasil

A educação do século XIX esteve intimamente ligada aos acontecimentos políticos e sociais de sua época. Segundo Luzuriaga (1986, p. 180), a Revolução Industrial influenciou fortemente na concentração de grandes massas de população e a necessidade de cuidar de sua educação. Concomitantemente, a Revolução Política chega com o triunfo do parlamentarismo e a necessidade de educar o “povo soberano”.

Todo o século XIX, de acordo com o autor, caracterizou-se por um contínuo esforço em efetivar a educação, do ponto de vista nacional. Intensificaram-se lutas dos partidos políticos, tanto conservadores como progressistas, reacionários e liberais, por apoderar-se da educação e da escola, para reger suas finalidades. Para o autor, pode-se dizer que uma luta foi travada entre Igreja e o Estado em torno da educação. Saindo o Estado vitorioso, organizou-se, em cada nação, uma educação pública nacional.

Luzuriaga relata que é no século XIX que se originam os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública dos países europeus e americanos. Segundo ele, todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga ou extra-confessional. A educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para preparação do magistério.

Para o autor, a educação secundária também é estabelecida em linhas gerais, sem alcançar, contudo, o desenvolvimento da primária, por limitar-se a uma só classe social, a burguesia, e por ser considerada apenas como preparação para a Universidade. Esta, segundo o autor, adquire novo caráter como centro de alta cultura e de investigação científica, ante o sentido puramente profissional e docente das épocas anteriores.

Luzuriaga (1986, p.181) divide o século XIX em dois períodos separados pelo ano de 1870, época que, segundo ele, depois das lutas do primeiro período, ficam estabelecidos os sistemas nacionais de educação da maioria dos países europeus e americanos. Segundo o autor, nos países germânicos e latinos a educação pública era predominantemente assunto do Estado; já em países anglo-saxões, a educação tinha uma função eminentemente social. O autor aponta mais uma diferenciação em relação a esses grupos: há países de ensino sumamente centralizado no Estado, como a França; há outros caracterizados por grande intervenção dos municípios, como a Alemanha; também nos países de educação de caráter social há os que, como a Inglaterra, mantêm a tradição de autonomia escolar e os de tendência mais intervencionista, como os EUA.

O autor descreve que a educação se adapta às condições históricas dos diversos países que no século XIX estabelecem seus sistemas nacionais. Segundo ele, todos têm a característica comum do nacionalismo. Os países se organizaram de forma a estimular o caráter cívico no ensino de cada país, em forma de educação patriótica e nacionalista. Com isso acentuam-se, de acordo com as afirmações do autor, as diferenças nacionais e preparam-se os acontecimentos bélicos do próprio século e do seguinte.

Cambi (1999, p. 492) confirma que, em relação à educação, se realiza de fato um processo de crescimento social da escola, um desenvolvimento na sua organização, o fortalecimento de seu papel político, mesmo considerando as peculiaridades de cada nação. O autor esclarece que:

O crescimento social da escola oitocentista refere-se à sua extensão às classes inferiores, aos filhos do povo: um crescimento lento que atinge a escola elementar e popular nos diversos sistemas nacionais de instrução, do qual o Estado se torna organizador e fiador, embora submetendo-se às exigências locais (em matéria de horário, de frequência). Realiza-se uma escolarização das massas, por vezes através de vias muito empíricas e de validade duvidosa (como o ensino mútuo) que estendem, porém, os rudimentos da instrução a classes que até então eram geralmente excluídas dela. Em toda a Europa foi se delineando um sistema escolar destinado a todo o povo (também ao povo), mesmo se, até na Inglaterra, “os progressos da instrução popular foram tão lentos, que foi preciso esperar o fim do século para que começasse a funcionar um sistema generalizado de escolas elementares, em condições de assegurar, nem que fosse a poucos, com bolsas de estudo, o acesso às escolas da classe média” e uma mínima mobilidade social (Bowen). Na primeira parte do século, foram as escolas (privadas) de ensino mútuo que asseguraram um pouco de cultura ao povo. Só na segunda metade – após a regulamentação do trabalho infantil e a fixação da idade mínima para início do trabalho (aos nove anos, na Inglaterra de 1833) – é que se opera uma escolarização mais difundida tendo em vista uma alfabetização de massa. Mas foi só em 1870 que se delineou – na própria Inglaterra – um sistema completo de instrução nacional, tornado obrigatório só em 1880, enquanto em 1891 foram abolidas as taxas para escola elementar. (CAMBI, 1999, p. 493)

Tratando-se especificamente da educação na Alemanha, Luzuriaga (1986, p.183) descreve que, com a derrota da Alemanha para Napoleão, a estrutura educacional já existente, formulada no século anterior pelos reis do *despotismo esclarecido*, foi derrubada. Mas, segundo o autor, alguns dos melhores espíritos da época se dispõem a reerguer, dentre as ruínas do estado prussiano, àquela educação, assentando-a em bases mais amplas e nacionais e transformando a antiga educação estatal em educação verdadeiramente nacional. As personalidades de Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), Fichte (1762 – 1814) e Süvern (1775 – 1929) foram quem constituíram uma educação pública inspirada em um sentido humanista, liberal, de patriotismo.

Luzuriaga (1986, p. 184) descreve que a reorganização propriamente dita do ensino inicia-se com as reformas de Humboldt na educação secundária, com sentido humanista, e com introdução das idéias de Pestalozzi nas escolas primárias. A mais importante criação de Humboldt, segundo o autor, foi a Universidade de Berlim, na qual reuniu as mais importantes personalidades científicas e filosóficas da época, e que foi considerado o símbolo da nova cultura germânica.

O autor indica que, nos anos subseqüentes a esse despertar pedagógico da Alemanha, vários educadores prosseguem no labor de reconstrução no campo da escola primária, destacam-se Dinter (1760 – 1831), Harnisch (1781 – 1864) e Diesterweg⁷ (1790 – 1866). De acordo com o autor, os três educadores, influenciados pelas idéias de Pestalozzi, realizam a reforma do magistério. Mais tarde, pelo movimento de reação contra a Revolução de 1848, em grande parte as reformas de sentido progressista foram suprimidas, culminando a atitude regressiva com as *Regulativen* de 1853, implementadas pelo ministro Stiehl (LUZURIAGA, 1986, p.184). Para o autor, desde essa feita até fins do século, a educação alemã progrediu em sentido técnico e administrativo, mas permaneceu estacionada na ordem pedagógica, não obstante seus grandes teóricos. O autor relata que, em 1870, foram publicadas⁸ as *Disposições gerais* dirigidas ao ministro Falk, inspiradas num sentido mais liberal, acentuando o valor do Estado entre as Igrejas, até então dominadoras do ensino. Nas mesmas disposições modificou-se o plano de estudos, introduzindo-se novas matérias e novas orientações metodológicas.

Luzuriaga (1986, p.185) explica que, no ensino secundário, a reforma mais importante desse período foi a equiparação da escola realista ou científica ao colégio humanista, com nove anos de estudos.

O autor relata que, ao terminar o século, a educação pública alemã fica organizada como instituição do Estado, dotada de grande eficiência do ponto de vista didático e administrativo. Em nenhum lugar se cumpria com mais rigor a obrigatoriedade escolar e em parte alguma era menor o número de analfabetos. Sua instrução secundária e superior havia alcançado também nível intelectual não superado por nenhum outro país.

Cambi (1999, p. 494) afirma que especificamente a Alemanha opera com notável eficiência o sistema de formação de professores e a

⁷ Foi quem cunhou, sem intencionalidade, os termos Pedagogia Social e Educação Social.

⁸ O autor não esclarece por quem essas disposições foram publicadas.

organização administrativa. Para Luzuriaga, essa educação estava inspirada, todavia, por espírito autoritário e disciplinar, simultaneamente. Não havia o menor traço de liberdade e autonomia. A Igreja, doutro lado, estava sempre em luta com o Estado, querendo dominar o ensino. O autor observa: “Contra esse espírito regressivo lutaram os mestres, educadores e pedagogistas mais distintos, mas sem muito êxito, por forças de autoridade quase onímoda das autoridades oficiais” (LUZURIAGA, 1986, p. 185).

Em relação à Espanha, Luzuriaga (1986, p.187) relata que sua educação, no século XIX, traça o mesmo caminho das demais nações do Continente, no sentido da nacionalização do ensino. No começo do século introduzem-se as idéias de Pestalozzi, chegando-se a criar, em 1806, um *Instituto Pestalozziano*, apoiado pela nobreza. Outro movimento que merece destaque é o representado pelas idéias de Lancaster, do ensino mútuo, que deu lugar à criação, em Madrid, em 1818, da *Escola central lancasteriana*, também apoiada pela nobreza, influenciada pelas idéias da *época das luzes*.

Mas o movimento mais importante, segundo o autor, que marcou o desenvolvimento da educação nacional é o surgido por influência da Revolução Francesa, refletida na Constituição de 1812, que faz da educação matéria do Estado, tornando-a realmente nacional e pública. Para Luzuriaga (1986, p. 188), outro passo importante no caminho da nacionalização do ensino é representado pelo *Informe*, redigido em 1813 pelo poeta D. Manuel José Quintana (1772 – 1837) e inspirado no Rapport de Condorcet, já mencionado. Segundo esse Informe, a educação deveria ser universal, total e igual, assim como pública, gratuita e livre. A reação política da corte do Rei Fernando VII não permitiu que essas idéias fossem levadas adiante.

Outros momentos importantes apontados por Luzuriaga: a criação das primeiras escolas infantis e das primeiras escolas normais na Espanha, inspiradas pela personalidade de D. Pablo Montesino (1781 – 1849), assim como a *lei provisória de ensino primário* de 1838, que importou em grande progresso na educação elementar. Foi ela substituída pela lei fundamental da instrução pública, de 1857, inspirada por outro emigrado ilustre, D. António Gil de Zárate (1796 – 1861), e assinada pelo ministro Moyano.

Luzuriaga (1986, p. 188) descreve que o último período do século favorável à educação nacional foi o da Revolução de 1868 e do movimento kraussista, iniciado pelo professor da Universidade de Madrid, D. Julián Sáenz del Río (1814 – 1869) e continuado na educação, entre outros, por D. Francisco Giner de los Ríos (1839 – 1915), que

deve ser considerado como o precursor do movimento pedagógico moderno na Espanha. Foi o fundador da Institución Libre de Enseñanza que inspirou esse movimento e a quem se devem as idéias progressivas da educação espanhola⁹. Segundo Luzuriaga, seu continuador foi D. Manuel B. Cossío (1857 – 1935), diretor do Museu Pedagógico nacional, criado em 1882, e que representou, com sua influência benéfica na instrução pública, o que a Institución representou na instrução particular.

Finalizando, Luzuriaga (1986, p. 189) relata que no campo da educação católica continuam durante o século XIX as ações das ordens religiosas, sobretudo dos jesuítas, em nível de ensino secundário. Em nível de educação primária destacam-se: D. Andrés Manjón (1846 – 1932), fundador das Escolas de Ave Maria, em Granada; D. Rufino Blanco (1860 – 1936), autor de diversas obras pedagógicas, entre as quais uma extensa Bibliografia Pedagógica; e D. Ramón Ruiz Amado (1861 – 1934), inspirado em parte na pedagogia germânica e autor também de numerosas obras sobre educação (também é considerado um pesquisador importante da área da Pedagogia Social).

Feito esse percurso do contexto educacional do século XIX na Europa, em específico na Alemanha e na Espanha, torna-se importante compreender também o contexto social do início do século XX, que marcou várias nações e suas gerações.

Eric Hobsbawn em seu livro *A era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991* sistematiza o percurso histórico, dividindo o século XX em três partes: 1º) A era da catástrofe, em que ele descreve como grandes impérios foram ruindo a partir de crises resultantes de grandes guerras; 2º) A Era de Ouro, descrita pelo autor como uma época de revolução social, cultural e a emergência de novas potências; 3º) O desmoronamento, em que aborda discussões referentes ao fim do socialismo, ao encerramento de uma época de influência de personalidades importantes, tanto na área social como nas artes. Hobsbawn faz essa divisão do *breve século XX* discutindo os fatos acontecidos de maneira não linear, apresentando contradições, disputas de poder, bem como o movimento de crescimentos, ápices e o declínio de grandes nações. Finaliza escrevendo que o futuro não é nada previsível!

Neste item, o foco será na primeira fase do século, analisado e denominado pelo autor como a *Era da catástrofe*, especificamente na

⁹ Vale destacar que nesse movimento encontram-se os precursores da Pedagogia Social na Espanha.

Europa, continente onde estão Alemanha e Espanha, berços da Pedagogia Social.

Hobsbawn inicia suas análises a partir da Primeira Guerra Mundial, identificada como responsável pelo colapso da civilização do século XIX. Assim o autor descreve aquele contexto: tratava-se de uma sociedade capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral; e totalmente convencida da centralidade da Europa, considerada o lugar do nascimento das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia dominava grande parte do mundo. Era uma Europa que crescia e que somava um terço da raça humana e cujos Estados formavam o sistema da política mundial (HOBSBAWN, 1995, p. 16).

O período que vai da Primeira Guerra Mundial até a Segunda Guerra, em toda a Europa, é considerado pelo autor como a Era da Catástrofe. Foram quarenta anos de calamidades: duas guerras mundiais, seguidas por duas ondas de revolução globais que levaram ao poder um sistema que se dizia a alternativa historicamente predestinada para a sociedade capitalista e burguesa e que foi adotado, segundo o autor, primeiro por um sexto da população mundial, e após a Segunda Guerra, por um terço de toda a população. Os grandes impérios coloniais erguidos durante a “Era do império” foram abalados e viram o seu fim.

Hobsbawn (1995, p.22) argumenta que, ao contrário do século XIX que foi um longo período de progresso ininterrupto, tanto material como intelectual e moral, representando melhorias nas condições de vida civilizada, houve, a partir de 1914 (uma época marcada pelo avanço de uma tecnologia revolucionária, principalmente pelo desenvolvimento e revolução na área dos transportes e nas comunicações), uma acentuada regressão dos padrões até então tidos como normais nos países desenvolvidos.

A sociedade eurocêntrica, que teve seu poder arruinado a partir do início do século XX, vivenciou a queda da Europa em si. Os europeus estavam reduzidos a um sexto da população mundial, constituíam uma minoria decrescente vivendo em países que mal reproduziam (quando reproduziam) suas populações, uma minoria cercada e erguendo barricadas contra a pressão da imigração das regiões pobres. As indústrias européias migraram para outras partes do planeta e, países que antes investiam na Europa, agora voltavam seus olhos para o Pacífico (HOBSBAWN, 1995, p.23). As grandes potências européias até 1914 desapareceram, como a URSS, herdeira da Rússia czarista,

foram reduzidas a um status regional ou provincial, com a possível exceção da Alemanha. O esforço para criar uma comunidade européia única, supranacional, resulta desse enfraquecimento.

“As luzes se apagam em toda a Europa”, disse Edward Grey, secretário das Relações Exteriores da Grã-Bretanha, observando as luzes de Whitehall na noite em que seu país e a Alemanha foram à guerra. “Não voltaremos a vê-las acender-se em nosso tempo de vida”. Em Viena, o satirista Karl Kraus se preparava para registrar e denunciar essa guerra através de um drama-reportagem intitulado “Os últimos dias da humanidade”. Hobsbawn (1995, p.30) relata que ambos viam a guerra mundial como o fim de um mundo e que não foram os únicos. Não foi o fim da humanidade, mas Hobsbawn descreve que aconteceram momentos em que o fim da humanidade poderia ser vislumbrado. O autor explica que os contemporâneos da guerra consideraram o período antes de 1914 como um período de relativa paz e que, após essa data, nada poderia ser semelhante aos tempos de antes. Até então, não havia uma grande guerra fazia um século, pelo menos uma guerra que envolvesse todas as grandes potências ou a maioria delas, sendo que os principais participantes eram as seis “potências” européias: Grã-Bretanha, França, Rússia, Áustria – Hungria, Prússia – após 1871 ampliada para Alemanha – e, depois de unificada, a Itália. A primeira guerra envolveu todas as grandes potências européias, com exceção da Espanha, os Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça. O autor defende que o início da Primeira Guerra se deu entre os países europeus: entre a tríplice aliança de França, Grã-Bretanha e Rússia de um lado, e as chamadas “Potências Centrais”, Alemanha e Áustria – Hungria, do outro (HOBSBAWN, 1995, p. 32).

Segundo o autor, o motivo para essa guerra foi a busca por metas ilimitadas. Na Era dos Impérios, a política e a economia se haviam fundido. A rivalidade política internacional se modelava no crescimento e competição econômicos, sem limites. Para os dois principais oponentes, Alemanha e Grã-Bretanha, o céu era o limite, pois a Alemanha queria uma política e posição marítima globais como as que então ocupavam a Grã-Bretanha, com o conseqüente rebaixamento de uma já declinante Grã-Bretanha a um status inferior (HOBSBAWN, 1995, p. 32).

As conseqüências da Primeira Guerra levaram ao estopim da Segunda. Hobsbawn (1995, p. 43) esclarece que:

Talvez a guerra seguinte pudesse ter sido evitada, ou pelo menos adiada, se se houvesse restaurado a economia pré-guerra como um sistema global de

prósperos crescimento e expansão econômicos. Contudo, após uns poucos anos, em meados da década de 1920, nos quais se pareceu ter deixado para trás a guerra e a perturbação pós-guerra, a economia mundial mergulhou na maior e mais dramática crise que conhecera desde a Revolução Industrial. E isso levou ao poder, na Alemanha e no Japão, as forças políticas do militarismo e da extrema direita, empenhadas num rompimento deliberado com o status quo mais pelo confronto, se necessário militar, do que pela mudança negociada aos poucos. Daí em diante, uma nova guerra mundial era não apenas previsível, mas rotineiramente prevista. Os que atingiram a idade adulta na década de 1930 a esperavam. A imagem de frotas de aviões jogando bombas sobre cidades, e de figuras de pesadelo com máscaras contra gases, tateando o caminho como cegos em meio à nuvem de gás venenoso, perseguiu minha geração: profeticamente num caso, erroneamente no outro.

Em relação à Segunda Guerra, Hobsbawn defende que a Alemanha, Japão e a Itália foram seus causadores. Ele argumenta que os outros países que foram arrastados à guerra, capitalistas e socialistas, não queriam o conflito, tentaram até evitá-lo. O autor explicita que quem causou a Segunda Guerra foi Adolf Hitler. Todos os partidos da Alemanha, dos comunistas na extrema esquerda aos nacional-socialistas de Hitler na extrema direita, combinavam-se na condenação do Tratado de Versalhes, considerando-o injusto e inaceitável. A guerra, portanto, começou em 1939 como um conflito europeu e depois da invasão da Polônia pela Alemanha, tornou-se uma guerra puramente européia, ocidental, de Alemanha contra Grã-Bretanha e França (HOBSBAWN, 1995, p. 46).

Hobsbawn (1995, p. 50) afirma que foi uma guerra de ideologias que resultou em uma luta de vida ou morte para ambos os países envolvidos. A Segunda Guerra Mundial ampliou a guerra maciça em guerra total. O autor descreve o impacto da guerra:

Suas perdas são literalmente incalculáveis, e mesmo estimativas aproximadas se mostram impossíveis, pois a guerra (ao contrário da Primeira Guerra Mundial) matou tão prontamente civis quanto pessoas de uniforme, e grande parte da pior matança se deu em regiões, ou momentos, em que não havia ninguém a postos para contar, ou se importar. As mortes

diretamente causadas por essa guerra foram estimadas entre três e quatro vezes o número (estimado) da Primeira Guerra Mundial (Milward, p.270; Petersen, 1986), e, em outros termos, entre 10% e 20% da população total da URSS, Polónia e Iugoslávia; e entre 4% e 6% da Alemanha, Itália, Áustria, Hungria, Japão e China. As baixas na Grã-Bretanha e França foram bem menores que na Primeira Guerra – cerca de 1%, mas nos EUA um tanto mais altas. Mesmo assim, são palpites. As baixas soviéticas foram estimadas em vários momentos, mesmo oficialmente, em 7 milhões, 11 milhões, ou na faixa de 20 ou mesmo 30 milhões. De qualquer modo, que significa exatidão estatística com ordens de grandeza tão astronômicas? Seria menor o horror do holocausto se os historiadores concluíssem que exterminou 6 milhões (estimativa original por cima, e quase certamente exagerada), mas 5 ou mesmo 4 milhões? E se os novecentos dias de sítio alemão a Leningrado (1941 – 4) mataram 1 milhão ou apenas três quartos ou meio milhão de fome e exaustão? Na verdade, podemos realmente apreender números além da realidade aberta à intuição física? Que significa para o leitor médio desta página que, de 5,7 milhões de prisioneiros de guerra russos na Alemanha, 3,3 milhões morreram (Hirschfeld, 1986)? A única coisa certa sobre as baixas da guerra é que levaram mais homens que mulheres. Em 1959, ainda havia na URSS sete mulheres entre as idades de 35 e 50 anos para cada quatro homens (Milward, 1979, p.212). Os prédios podiam ser mais facilmente reconstruídos após essa guerra do que as vidas dos sobreviventes.

Como é possível verificar por meio dos argumentos de Hobsbawm, bem como da própria história, o impacto social das guerras foi devastador, causando uma série de problemas nas sociedades atingidas. É a partir desse contexto que a Europa deixa de ser continente de grandes impérios, sendo palco de sérios problemas sociais que foram emergindo.

Em relação à educação no século XX, Luzuriaga (1986, p. 210) caracteriza o continente europeu pela democratização do ensino, sendo priorizada em praticamente todos os lugares a implantação da escola primária, pública, universal, gratuita e obrigatória.

Segundo o autor, depois da Primeira Guerra Mundial, foram introduzidas reformas na educação de países como a Inglaterra, França e

Alemanha. Com a revolução russa, produziram-se também movimentos reformadores em sentido totalitário, primeiro nesse país e depois, com sinais contrários, na Alemanha com o nacional – socialismo e na Itália com o fascismo. A Segunda Guerra Mundial mudou esse processo nos dois últimos países, com a queda de seus regimes políticos. E nos países democráticos voltou a intensificar-se o processo de democratização com as últimas reformas da Inglaterra e da França.

O autor afirma que outra tendência do século XX é a universalização da educação pela cooperação de todos os países, cooperação que, respeitando o sentido nacional, propõe o estabelecimento de uma educação pública de alcance universal.

Voltando a contextualizar a educação do século XX, agora na Alemanha, Luzuriaga (1986, p. 211) indica que, no início do século, a educação segue o caminho traçado pelo regime imperial autoritário, embora tecnicamente eficiente, no sentido de cumprir estritamente as leis de obrigatoriedade e universalidade do ensino. Ao mesmo tempo, os partidos avançados e o magistério cuidaram de levar a cabo a idéia da educação democrática por meio da *escola unificada*, na qual era facilitado o acesso ao ensino superior a todos os alunos ou, pelo menos, aos mais capazes. Nessa campanha distinguiram-se os pedagogistas mais notáveis da época, entre os quais podemos citar Kerchensteiner e Natorp. Para que essas idéias prosseguissem, tiveram que aguardar o fim da primeira guerra mundial e a revolução subsequente.

Luzuriaga continua seu relato, esclarecendo que o governo provisório da República alemã de 1918 anunciara a criação da escola unificada e a liberação do ensino de toda tutela eclesiástica. Depois, por iniciativa do ministro Konrad Haenisch, dispôs sobre a organização de *comunidades escolares*, criação de conselhos de mestres e conselhos de pais, supressão de frequência obrigatória ao ensino religioso, etc. As disposições mais importantes, entretanto, foram baixadas ao aprovar-se a Constituição da República de Weimar, em 1919. Implantava-se, com ela, a *escola unificada*, ao dispor em seu artigo 146:

“A instrução pública constituir-se-á organicamente. O ensino médio e superior assentarão numa escola básica comum. Para essa organização cumpre ter em conta a multiplicidade de profissões da vida, e para a admissão de uma criança a uma escola determinada, não se estenderá senão à sua capacidade e vocação e, não à posição social e econômica, ou à confissão religiosa dos pais” (LUZURIAGA, 1986, p.211).

O autor continua seu relato, explicando que todas essas reformas vieram por terra com o poder do partido nacional - socialista de Adolf Hitler, cujos objetivos podem sintetizar nos seguintes pontos:

- 1º) Formação do homem como soldado – político e sua subordinação ao chefe supremo, o Führer.
 - 2º) Criação de uma consciência racial-nacional como entidade suprema.
 - 3º) Desenvolvimento da disciplina e da obediência cega às autoridades políticas.
 - 4º) Cultivo e endurecimento do corpo por modo semelhante ao exercício militar.
 - 5º) Subordinação da educação intelectual à política, não admitida a existência de uma ciência independente.
 - 6º) Supressão da liberdade e da iniciativa individual na educação da vontade.
 - 7º) Subordinação da educação religiosa à política nacional – socialista.
- (LUZURIAGA, 1986, p. 212)

Luzuriaga esclarece que todas essas reformas perderam a validade com a queda desse regime, em 1945.

Na Espanha, Luzuriaga (1986, p. 224) retoma o papel importante ocupado pela Institución Libre de Enseñanza que possibilitou a vários mestres e professores estudar as idéias e instituições européias de educação, bem como introduzir novos métodos de ensino em suas escolas. É importante destacar que, por meio dessa instituição, alguns educadores tiveram sua formação com teóricos como Natorp, na Alemanha, trazendo posteriormente para a Espanha as discussões da Pedagogia Social.

Segundo o autor, ao ser proclamada em 1931 a República Espanhola, foi necessário atender primeiramente os problemas mais urgentes deixados pelo regime anterior, a monarquia. Para remediar o déficit referido, criaram-se 25.000 escolas. Ao mesmo tempo, empreendeu-se em grande escala a construção de edifícios escolares para o que se aprovou créditos de 400 milhões de pesetas, que deveriam ser aplicadas na razão de 50 milhões por ano. Para fomentar a freqüência, aumentaram-se os serviços sociais das escolas, como refeitórios, roupeiros, colônias escolares, etc., dedicando-se a isso anualmente três milhões de pesetas. Com o intuito de melhorar a deficiente situação econômica do magistério, estabeleceu-se vencimento mínimo de 3.000 pesetas e melhoraram-se os ordenados superiores. Em vista das deficiências na preparação do magistério, procedeu-se a reforma radical, aumentando os anos de estudo e intensificando a cultura profissional. Visando o mesmo fim, de acordo com Luzuriaga (1986, p. 225), realizaram-se muitos cursos de aperfeiçoamento para os

professores em exercício. Para resolver o problema do ensino da língua materna, foi estabelecido decreto sobre o bilingüismo, pelo qual o ensino deveria ser dado nas escolas em catalão e em espanhol. Segundo o autor, menção especial cabe às Missões Pedagógicas, que realizaram trabalho meritório, levando à população rural os elementos essenciais da cultura, com cursos, bibliotecas, coros, teatro, cinema, etc.

Luzuriaga (1986, p. 225) finaliza explicando que foi reformulado o enciclopédico plano de estudos anterior, simplificando-o. Facilitou-se o acesso mediante bolsas de estudos para os melhores alunos da escola primária. Ao mesmo tempo, aumentou-se o número, antes insuficiente, de escolas secundárias oficiais. Finalmente, tratou-se de substituir o ensino das ordens religiosas, então proibido, mediante o seqüestro de seus edifícios, e a organização de cursos de seleção para seus professores. No ensino superior, concedeu-se autonomia à Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Madrid e à Universidade de Barcelona; organizou-se uma Universidade Internacional num antigo Palácio Real e aumentaram-se os créditos para as investigações científicas e estudos superiores.

Norbert Elias, sociólogo alemão, faz um estudo do processo civilizatório da sociedade européia, em especial do povo alemão. Em seu livro *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*, busca compreender como os destinos de uma nação ao longo dos séculos são sedimentados pelo habitus de seus indivíduos. Ele afirma que “na realidade, porém, os problemas contemporâneos de um grupo são crucialmente influenciados por seus êxitos e fracassos anteriores, pelas origens ignotas de seu desenvolvimento” (ELIAS, 1997, p.30).

Elias (1997, p. 35) aponta que, somente a partir da década de 1950, a Europa demonstrou que estava se recuperando das guerras; os países da Comunidade Econômica Européia tiveram um crescimento anual médio entre 3% e 4% per capita, nos anos entre 1951 e 1976, o que equivale a um aumento de aproximadamente 100%. O autor explica que nessas sociedades a solução de velhos problemas permitiu que outros novos viessem à tona. Nessas sociedades, até os mais pobres estavam salvaguardados contra a fome, também todos os homens e mulheres se libertaram do pesado trabalho manual. A segurança física era garantida, apesar de haver constantemente ameaças de outras guerras. Tornam-se abundantes os processos para economia de mão – de – obra e há uma redução crescente das horas de trabalho.

O autor esclarece que, apesar de todos os avanços, apareceram novos problemas humanos, problemas resultantes da vida em comum

das pessoas em sociedade. Segundo ele, tais problemas acabam encobertos em sociedades menos afluentes pela dureza da labuta cotidiana, pela menor longevidade, e também pela maior distância entre as massas da população pobre e a minoria de ricos. Alguns desses novos problemas, de acordo com o autor, são características da mais recente fase da industrialização, que põe o acento em crescentes mercados de consumo.

O sociólogo também argumenta que durante o século XX aconteceram mudanças de comportamento significativas na sociedade européia. Ele contextualiza movimentos de emancipação que romperam com antigas formas de comportamento. O autor indica que, durante o século XX, reduziu-se o diferencial de poder entre os seguintes grupos:

- nas relações entre homens e mulheres; - nas relações entre pais e filhos ou, em termos mais gerais, entre as gerações mais velhas e mais jovens; - nas relações entre as sociedades européias e suas antigas colônias e, de fato, com o resto do mundo; - nas relações entre governantes e governados – com restrições. (ELIAS, 1997, p. 36 - 37)

Essas mudanças nas relações de poder de tantos e tão diversos grupos, de acordo com o autor, acarreta inevitavelmente um sentimento de incerteza nas pessoas. Considerando-se todos os ocorridos, o século XX é considerado pelo autor como um século de incerteza de status. Com essa crescente insegurança e também com a busca recente de identidade, as preocupações aumentam. Elias (1997, p.37) defende que não há dúvida de que o século XX é um século instável, inseguro, e não apenas por causa das duas Guerras Mundiais. Com toda essa insegurança, o sociólogo explica possíveis conseqüências:

Estamos hoje mais profundamente conscientes que nunca de que uma parcela imensa da humanidade vive a vida inteira flagelada pela fome, de que, de fato, há sempre e em muitos lugares gente morrendo de fome. Não se trata, por certo de um novo problema. Com poucas exceções, a fome é uma característica de sociedades humanas que constantemente ressurgem. Mas é uma peculiaridade dos nossos tempos em que a pobreza e a alta mortalidade deixaram de ser aceitas como uma condição da vida humana determinada por Deus. Muitos membros dos países mais ricos sentem ser quase um dever fazer alguma coisa a respeito da miséria de outros grupos humanos. Para evitar qualquer mal – entendido sobre esse ponto, diga-se desde já que, na realidade, relativamente pouco tem

sido feito. Mas a formação de consciência mudou no decorrer do século XX. O sentimento de responsabilidade que as pessoas têm umas pelas outras é certamente mínimo, se considerado em termos absolutos, mas em comparação com o que havia antes recrudescceu. Não estou dizendo tudo isto a fim de expressar nenhum juízo sobre o que é bom ou ruim, mas simplesmente para apresentar uma observação fatural: par a par com pequenas mudanças no poder, para desvantagem de antigos grupos institucionalizados, e para vantagem de antigos grupos marginalizados, ocorreu em uns e outros uma mudança na formação da consciência.

É nesse contexto, de uma Europa conturbada e em constantes mudanças sociais e de comportamentos, que as idéias da Pedagogia Social foram sendo disseminadas, a partir de suas formulações teóricas feitas no final do século XIX e início do século XX, na Alemanha.

Talvez a elaboração teórica (Pedagogia Social) de práticas (Educação Social) que já vinham sendo realizadas por outras necessidades, tornou-se relevante em uma sociedade que passou a sofrer com diferentes problemas relacionados às pessoas ou grupos de pessoas com as mais diferentes necessidades. Aliando-se ao Trabalho Social, a Pedagogia Social, poderia ser encarada como uma alternativa frente às diferentes e problemáticas realidades. Nesse sentido, o próximo tópico explicará os contextos específicos do surgimento e da estruturação dessa área, podendo esclarecer esses argumentos.

2.4 A ORIGEM DA PEDAGOGIA SOCIAL NA ALEMANHA

A partir das considerações abordadas no tópico anterior, torna-se oportuno esclarecer a origem das terminologias Pedagogia Social e Educação Social e compreender o contexto histórico em que surgem e se desenvolvem.

Cabanas (1997, p. 71) considera o pedagogo alemão Adolfo Diesterweg (1790-1866) como o responsável por cunhar as terminologias *Educação Social* e *Pedagogia Social*. Segundo o autor, a didática, a organização escolar e as políticas educacionais, eram as áreas de atuação acadêmica de Diesterweg; em termos de atuação política, ocupou cargos públicos, articulou organizações de professores e foi candidato pelo Partido Progressista.

A primeira vez que Diesterweg utilizou o termo educação social foi quando se referia aos propósitos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), por ocasião da celebração do centenário do nascimento

do pedagogo suíço. Cabanas (1997, p. 72) apresenta o fragmento da fala de Diesterweg:

La diferencia estriba únicamente en que Pestalozzi perseguía esos objetivos a través de la educación familiar y escolar, mientras que nosotros enfocamos el asunto em la vida de los adultos. Sus ideas se encaminaban a la educación del individuo, y en sus obras en más de un lugar previene frente a la *educación social* y colectiva. Sin duda esa orientación suya era, en parte, una consecuencia de la baja moralidad y el salvajismo de la vida del pueblo de su época, y, en parte, um resultado de la Idea que tenía de la gran importancia del influjo ejercido por el hogar y la escuela.

Em relação à terminologia *Pedagogia Social*, Cabanas (1997, p. 73) descreve que Diesterweg publicou um livro no ano de 1835, intitulado *Bibliografía para la formación de los maestros alemanes*. O autor identifica que na seção III do livro, intitulada: *Cuáles son las publicaciones más importantes sobre Pedagogía Elemental, Didáctica y Metodología?*, o parágrafo 9, na página 124, dessa seção, se intitula: *Escritos sobre Pedagogía Social*. Cabanas indica a primeira vez que a terminologia é utilizada. Segundo ele, sem nenhuma intenção epistemológica, referindo-se não a um ramo da pedagogia, mas sim a um gênero da bibliografia pedagógica. Fica evidente que Diesterweg utiliza as duas terminologias sem uma intenção prévia ou fundamentada de distinção.

Existem algumas divergências entre os pesquisadores em relação a essa afirmação de que Diesterweg foi quem utilizou por primeiro essas terminologias. Cabanas (1997, p. 73), no entanto, conclui que foi ele realmente quem utilizou os termos e que outro pesquisador alemão chamado H. Kronen fez um estudo detalhado do significado das terminologias e também do conceito de social presente nos escritos de Diesterweg.

A Alemanha é considerada o berço da Educação Social e da Pedagogia Social, tanto no sentido de elaboração das terminologias e sua fundamentação, como também na organização e reconhecimento social. Cabanas (1997, p. 77) descreve que os pesquisadores alemães vinculam a aparição da Pedagogia Social, enquanto prática, ao surgimento da sociedade industrial, no sentido de que esse processo de industrialização da sociedade provocou um acúmulo de problemas que atingiu grupos humanos. As imigrações, greves, aglomerações urbanas, bairros periféricos, são considerados problemas que desestruturaram a

vida humana e que a educação social atua a partir desses problemas. O autor complementa que ela pode ser considerada um fenômeno recente, ela surge a partir dos problemas já relatados.

Segundo Cabanas (1997, p.77), na Alemanha esses problemas surgiram com mais intensidade no período da primeira guerra mundial e com suas conseqüências no pós-guerra. O autor localiza historicamente a época do nascimento e consolidação da Pedagogia Social alemã que corresponde à República de Weimar (1919 – 1933). Nessa época, Paul Natorp, considerado um importante pesquisador da área, distinguiu a Pedagogia Social da individual em dois aspectos: que quem educa não são os educadores concretos, mas sim a comunidade, e que essa educação é a favor de uma coletividade e não apenas do indivíduo. Nesse sentido, como exemplifica Cabanas (1997, p.78), Natorp defende que a educação da juventude deveria acontecer nas organizações juvenis.

Continuando a contextualização histórica da estruturação da Pedagogia Social, Cabanas (1997, p. 78) descreve que no período Weimar aconteceram movimentos pedagógicos que favoreceram a idéia de uma Pedagogia Social. A existência de lugares educativos no campo, as escolas voltadas para preparar jovens para o mundo do trabalho e as universidades populares configuravam o cenário educativo dessa época. Por outro lado, o autor relata que o período pós-guerra favoreceu o aparecimento de certa delinqüência juvenil, surgindo leis e instituições para controlar essa nova realidade. Nesse sentido, em 1922 se promulgou uma lei de proteção aos jovens em situação de risco, criando-se serviços de assistência à juventude e às crianças desamparadas, delinqüentes ou com alguma deficiência. O autor descreve que, pela primeira vez, a condenação passa a ser uma medida extrema, mas que também deve ser educativa. Segundo ele, nesse momento na Alemanha surgem muitos agentes de Trabalho Social que se dedicavam ao trabalho nas prisões e nos lugares que recebiam crianças e jovens abandonados ou delinqüentes, dando-lhes mais liberdade e responsabilidade, em espaços que anteriormente eram apenas punitivos.

No período da República de Weimar também surgiram ações de educação de adultos, por meio de uma experiência significativa, que Cabanas (1997, p.78) relata. Essa iniciativa foi a *Academia del Trabajo*, fundada por E. Rosenstock-Huessy em Frankfurt (1921), onde se estabelecia um contato entre proletários e acadêmicos e se utilizava um novo método, em que, a partir dos acontecimentos cotidianos, se chegava à formulação de problemas científicos. Também foi propiciada

a fundação de bibliotecas populares que estimularam a prática da leitura pelas comunidades.

É nesse contexto que tem destaque o pedagogo Herman Nohl (1879 – 1960), considerado o *pai* da Pedagogia Social na Alemanha. Sendo professor de pedagogia em Jena, seus discípulos incentivaram-no a dar lições referentes à Pedagogia Social, que era confundida com a educação popular, no sentido de uma educação voltada para a população em geral. Foi assim que Nohl fundou a Universidad Popular em Jena, sendo que a época conturbada do pós-guerra o colocou em contato com os verdadeiros temas da Pedagogia Social. Proferiu um seminário onde discutiu os problemas que afetavam a muitos jovens e orientou a atenção social necessária aos mesmos por meio de um trabalho interdisciplinar com enfoques educativos, estabelecendo interlocuções com a área jurídica, a psiquiatria e o trabalho social. Essa foi a estruturação inicial da Pedagogia Social, sendo Nohl o responsável por sua organização, sendo que também tentou buscar meios para considerá-la uma área profissional, mas acabou por elaborar apenas a fundamentação teórica da área da Pedagogia Social, produzindo um grande número de escritos sobre o tema.

Segundo Cabanas (1997, p.79), a teoria de Nohl explica que a Pedagogia Social:

(...) no es una doctrina científica, sino un ámbito de intervención como la familia y la escuela; y donde no alcanza la acción pedagógica de estas instituciones aparece la pedagogía social para ejercer una acción subsidiaria, dependiente tanto del Estado como de organizaciones no gubernamentales. Para Nohl, lo más central del trabajo social pedagógico concreto está en la relación personal que no debe ser impedida por el burocratismo de las instituciones pedagógicas, y que se debe dar aun dentro de las mayores comunidades educativas.

Considerando o contexto social e histórico em que surge a Pedagogia Social, são claras as intenções defendidas: de que o Trabalho Social tenha um enfoque pedagógico, educacional, como também que a atuação pedagógica, educacional tenha o enfoque do social, dirigida aos diferentes grupos em alguma situação de risco.

Cabanas (1997, p.79) relata que, entre o período de 1933 a 1949, a Pedagogia Social teve um recesso e não se desenvolveu, pois nessa época a Alemanha passou por momentos conturbados com o nacional-socialismo. Dentro dessa visão política, todo o trabalho social foi colocado sob a responsabilidade do Estado, era ele quem deveria

desenvolver essas ações. O problema que Cabanas aponta é que todas as ações praticadas por esse movimento político possuíam uma ideologia racista: aqueles que precisavam de algum tipo de assistência social e pertenciam a alguma etnia desqualificada pelo regime político vigente eram marginalizados e suas necessidades não eram atendidas. As instituições ligadas a Igreja, bem como as organizações privadas que não seguiam a ideologia do nacional – socialismo, eram proibidas de realizar qualquer tipo de trabalho social. O autor complementa que a própria educação popular das classes trabalhadoras foi suprimida, surgindo em seu lugar a chamada *Frente Alemán del Trabajo*.

Em relação às mulheres, o nacional – socialismo defendia que elas eram responsáveis apenas por cuidar de seus filhos, não tendo acesso à educação e nem a trabalho nesse período. O trabalho extra-escolar com jovens foi assumido totalmente pelo regime político vigente e suas organizações próprias: *Juventude Hitleriana* e a *União de Muchachas Alemanas*, às quais a juventude deveria dedicar-se integralmente, sem desenvolver qualquer outro tipo de atividade. Fichtner (2009, p. 45) relata que “durante o regime nazista, muitos dos protagonistas da Pedagogia Social e do Trabalho Social foram obrigados a se exilar”.

Cabanas (1997, p.79) esclarece que, sob a máscara dos trabalhos sociais desenvolvidos pelo nacional – socialismo, o que se fazia era uma propaganda a favor do partido que estava no poder. As instituições fundadas por aquele regime foram a *Obra de Ayuda Invernal, o Socorro Popular Nacionalsocialista*, a organização *La fuerza por la alegría* (Kraft durch Freude), uma organização para levar meninos da cidade para o campo e outra de *Serviço Alemán del Trabajo*.

Todo o trabalho voluntário desenvolvido durante a época da República de Weimar foi absorvido em 1933 pelo serviço do trabalho obrigatório. Os trabalhos desenvolvidos estimulavam o fortalecimento físico, o ensino da política nacional e uma preparação pré-militar. Cabanas (1997, p.80) relata que os principais representantes teóricos do nacional – socialismo foram E. Krieck e A. Bäumlér. Eles não desenvolveram uma teoria própria da Pedagogia Social, mas defendiam um posicionamento que embasava os problemas pedagógicos de tipo social. Krieck defendia uma visão de que:

(...) se afirma la absoluta preponderancia de la comunidad especialmente la comunidad del pueblo) sobre el individuo, y, com tal idea, toda preocupaci6n de tipo pedag6gico – social em favor de casos individuales que requieran asistencia social queda

cuestionada, y, em cierto modo, pierde ya todo sentido. (CABANAS, 1997, p. 80)

Bäumer, considerado mais radical que Kriek, afirma que:

(...) todas las personas humanamente débiles, em riesgo o no bien integradas em la comunidad del pueblo no deben ser objeto de solicitud, ya que apenas son dignas de vivir. Esto, naturalmente, desautoriza los clásicos objetivos de la pedagogía social, y los excluye de una teoría de la educación. (CABANAS, 1997, p. 80)

Pela defesa desses posicionamentos, explicam-se as atitudes e posturas presentes nos diferentes trabalhos sociais desenvolvidos pelo regime nacional – socialista, que demarcam realmente um período de retrocesso na área social, ao invés de avanços.

A partir de 1945, com o fim da II Guerra, a teoria da Pedagogia Social alemã volta a aproximar-se daquela da época de Weimar e de Nohl, mesmo que com alguns pressupostos diferentes. Segundo Cabanas (1997, p. 80), a tentativa de construção das bases científicas da Pedagogia Social é um esforço que se mantém até nos dias de hoje.

No pós-guerra, tanto a infância, a juventude e mesmo os adultos alemães passaram por grandes necessidades materiais. Além da fome, de não ter onde morar, do desemprego, a geração que crescia se deparava com uma nova realidade: as mudanças na estrutura familiar. Muitos não tinham mais os pais, as mães passaram a ter que trabalhar fora do lar, aconteceram muitas separações matrimoniais, enfim, a família já não era a mesma. Além desses problemas, também havia os próprios do pós-guerra, como o surgimento do mercado negro, o tráfico de bens de consumo. Segundo o autor, tais práticas contribuíram para uma desorientação ética para a mentalidade dos jovens, aumentando as atitudes delinquentes. No início, todas as medidas assistenciais se ocuparam de proporcionar as condições básicas de existência, mas logo uma reorganização e re-planejamento político e educativo tornaram possíveis novamente a organização da educação social, surgindo, além das tradicionais, novas instituições de atendimento à infância e à juventude.

É nesse contexto que surge, na Alemanha, a antiga Associação Intenacional de Educadores de Jovens Inadaptados (AIEJI), sendo seu primeiro presidente o holandês Mulock Hower, que na época era diretor das casas da instrução de Zandbergen em Amesfoort na Holanda. Atualmente essa organização foi renomeada para *Asociación Internacional de Educadores Sociales*. É justamente essa organização

que permite uma maior estruturação da Pedagogia Social no mundo, bem como o reconhecimento profissional dos educadores sociais em alguns países. Moura, Neto e Silva (2009, p. 23) descrevem o percurso histórico do surgimento dessa organização:

A Seção Cultural do Alto Comissariado da República Francesa na Alemanha organizou neste país, na cidade de Spire, de 9 a 15 de abril de 1949, sob a responsabilidade dos professores H. Camionete Ette e H. Joubrel, um encontro internacional para discutir “os problemas da instrução de crianças e adolescentes inadaptados”. O objetivo, terminada a guerra, era ter uma compreensão entre alemães e franceses, de como educar as crianças órfãs da guerra. Um segundo encontro ocorreu em 1950, na cidade de Bad Durckheim, e um terceiro em 1951, na cidade de Freiburg-im-Breisgau. Foi, sobretudo, pelo impulso vigoroso dado pela Associação Francesa dos Educadores de Jovens Inadaptados que os participantes estrangeiros nas reuniões da Alemanha se motivaram a fundar em seu próprio país uma associação semelhante. Como resultado, durante a quarta conferência realizada na Alemanha, em 19 de março de 1951, foi fundada oficialmente na cidade de Schluchsee, a Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados, hoje renomeada como Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), sediada no Uruguai.

Ainda referente ao histórico dessa organização, importante para a Pedagogia Social, os autores fazem o levantamento das edições dos congressos da AIEJI:

1º Congresso Internacional da AIEJI – Amersfoort (Holanda, 1952); 2º Congresso Internacional da AIEJI – Bruxelas (Bélgica, 1954); 3º Congresso Internacional da AIEJI (França, 1956); 4º Congresso Internacional da AIEJI – Lauzane (Suíça, 1958); 5º Congresso Internacional da AIEJI – Roma (Itália, 1960); 6º Congresso Internacional da AIEJI – Freiburg-im-Breisgau (Alemanha, 1963); 7º Congresso Internacional da AIEJI – Versalhes (França, 1970); 8º Congresso Internacional da AIEJI – Genebra (Suíça, 1974); 9º Congresso Internacional da AIEJI – Montreal (Canadá, 1978); 10º Congresso Internacional da AIEJI – Copenhague (Dinamarca, 1982); 11º Congresso Internacional da AIEJI –

Jerusalém (Israel, 1986); 12º Congresso Internacional da AIEJI – New York (EUA, 1990). Promulgada a Declaração de New York; 13º Congresso Internacional da AIEJI – Postdan (Alemanha, 1994); 14º Congresso Internacional da AIEJI – Brescia (Itália, 1997); 15º Congresso Internacional da AIEJI – Barcelona (Espanha, 2001). Promulgada a Declaração de Barcelona; 16º Congresso Internacional da AIEJI – Montevideu (Uruguai, 2005). Promulgada a Declaração de Montevideu; 17º Congresso Internacional da AIEJI – Copenhague (Dinamarca, 2009); (MOURA, NETO e SILVA, 2009, p.24)

Continuando nesse percurso histórico, Cabanas (1997, p. 80) indica que, quando começa a se re-pensar a Pedagogia Social na Alemanha, surgiram diferentes rumos para esta na parte ocidental do país e na parte oriental. Na República Federal fundaram-se lares infantis e agrupamentos de assistência e tempo livre para crianças e jovens, sendo favorecidas as ações do voluntariado. Suas diferentes instituições foram sendo normatizadas e estruturadas, responsabilizando - se por elas organizações privadas, bem como os municípios. Junto com esse movimento, uma legislação foi elaborada, amparando todas essas ações. Já na República Democrática da Alemanha, por corresponder a um Estado socialista, havia interesse em tudo o que fosse social, mas centralizado no Estado, submetido a um controle político e utilizado para formação da mente política dos cidadãos. Dentro do sistema educativo, funcionava uma *Educação Social* para crianças e jovens, que lhes formava a partir da disciplina, trabalho e obediência.

A exemplo do sistema soviético, crianças e jovens eram enquadrados em agrupamentos que moldavam suas idéias e sentimentos e organizavam suas atividades de tempo livre. Na escola recebiam formação cívica e política, iniciando-os na *defesa civil* e em uma *educação para a paz* que compreendia uma formação preliminar pensada para preparar combatentes que expandiriam para o mundo o sistema socialista. Os agrupamentos a que Cabanas (1997, p.81) se refere, são duas organizações: A dos *Pioneros*, para crianças de 6 a 14 anos, e a *Juventud Libre Alemana*, para jovens de 14 a 25 anos. O ingresso a elas era teoricamente livre, mas praticamente obrigatório. Cabanas complementa que, nessa época, a juventude alemã apresentava duas características: o conformismo social e uma ausência de delinqüência juvenil. As instituições de Pedagogia Social na República Democrática da Alemanha, eram de três tipos: lares para crianças e jovens sem famílias ou com famílias problemáticas; a atenção a terceira

idade, que proporcionava aos idosos uma série de serviços e vantagens; a educação de adultos, com programas de formação permanente com as universidades populares.

Na República Federal se multiplicaram as instituições de atendimento a crianças e jovens, mas não faltaram críticas. Cabanas descreve que, nos anos de 1960, com o reforço do movimento anti – autoritário, surgiu a acusação de que o Trabalho Social desenvolvido servia apenas para favorecer uma formação desses jovens de acordo com os preceitos capitalistas, ao invés de fomentar uma formação crítica contra a força de dominação inerente à sociedade burguesa.

A teoria crítica elaborada pela Escola de Frankfurt condenava a intenção *integradora* que possuía o trabalho com jovens. Para essa teoria, a Pedagogia Social requer uma perspectiva tanto pedagógica como política, no sentido de possibilitar aos sujeitos um distanciamento crítico dos fatos que cercam a sociedade.

Fichtner (2009, p.47) relata que a Pedagogia Social cresceu muito e se expandiu, institucionalizando-se profissionalmente e estruturando-se como responsável pela formação e capacitação de sujeitos para atuarem como pedagogos sociais nas diferentes áreas em que a pedagogia social atua. O autor quantifica o crescimento desses profissionais no contexto alemão: em 1925 eram 31.000 pedagogos e trabalhadores sociais; em 1950 eram 60.000 pedagogos e trabalhadores sociais; em 1997 eram 1.039.000 pedagogos e trabalhadores sociais. Fichtner chama a atenção que esse crescimento é um motivo de preocupação, pois confirma o crescimento dos problemas que estão sendo gerados na sociedade alemã e que não são resolvidos na sua origem.

A Alemanha é considerada o país de origem da Pedagogia Social. Outros países começaram a importar os ideais da Pedagogia Social e estruturaram ou estruturaram a área em seu país. A Espanha teve uma relação direta com os princípios da Pedagogia Social alemã, como também atualmente influencia a área em outros países, como é o caso do Brasil. Nesse sentido, no próximo tópico, será abordado o surgimento da Pedagogia Social na Espanha, bem como breves características da área em alguns países.

2.5 A PEDAGOGIA SOCIAL NA ESPANHA E SUAS PECULIARIDADES EM DIFERENTES PAÍSES

Como foi esclarecido no tópico anterior, é reconhecido que a Pedagogia Social surgiu na Alemanha, mas com o passar dos anos ela foi se estruturando em diferentes países. Na Espanha são muitos os

estudos dessa área, é importante conhecer como ela vem se organizando e esclarecer que existem vários pesquisadores espanhóis reconhecidos internacionalmente.

José Maria Quintana Cabanas é um desses pesquisadores. Na sua concepção, a Educação Social na Espanha surge a partir da atenção à infância e à juventude em situação de risco. O autor relata que as primeiras medidas legais se deram em *Fuero Juzgo* e nas *Partidas de Alfonso X*. Em 1409 se cria em Valencia o *Albergue para Niños Inocentes* e a primeira *Casa de Huérfanos*. Nos séculos XVII e XVIII, havia uma preocupação com a educação das crianças em situação de risco. Felipe IV ofereceu trabalho a eles e Carlos III criou umas *Casas de régimen de niños desamparados* como responsabilidade do *Fondo Pío Beneficial* e com o apoio das chamadas *Juntas de Señoras*. Em 1724, o frei Toribio de Velasco abre uma famosa instituição em Sevilla, chamada *los Toribios*. Em 1873, um decreto proíbe o trabalho de menores de 16 anos em minas e lugares perigosos. Concepción Arenal em 1887 concebe o tema da exploração do trabalho desenvolvido por menores e propunha a criação de colônias agrícolas para a reabilitação de jovens delinquentes. Em 1900 são legalizadas as condições para trabalho de mulheres e crianças.

Cabanas (1997, p.83) continua seu relato histórico, descrevendo que se deve ao doutor Tolosa Latour, em 1904, a *Ley de Protección a la Infancia* que fundaria o *Consejo Superior de Protección a la Infancia*. Em 1918, Avelino Montero Ríos elabora a lei que criaria o primeiro *Tribunal para Niños*, com a *Obra de Protección de Menores* que possui uma organização em cada província espanhola. Em 1920, em Amurrio, Gabriel Maria de Ybarra cria o *Centro Permanente de Estudios*, onde se desenvolvem estudos sobre a *inadaptação* do menor. A lei de 1948 concebe ao *Tribunal de Menores* duas funções: de proteção e de reformador, no sentido de reeducar.

O autor destaca a importância de Ramón Albó y Martí (1871 – 1955), que desenvolveu atividades políticas dentro de uma linha conservadora. Ele trabalhou pelo progresso do sistema penitenciário e para a reabilitação de crianças delinquentes, dirigiu a revista *Aurora Social* (1907 – 1908), se dedicou a *Obra de Protección de Menores* como também o fizeram Avelino Montero Ríos y Villegas, Ignacio Jiménez, Tolosa Latour e Javier Ybarra Bergé. Segundo Cabanas (1997, p.83), Ramón Albó, em 1921, sendo juiz de “Menores” em Barcelona, criou a escola de *reforma Toribio Durán*. Em ocasião da comemoração do cinqüentenário da *Obra de Protección de Menores* (1904 – 1954), Ramon Albó escreveu o livro *Siguiendo mi camino* que contém toda a

trajetória e ações desenvolvida pela *Obra* e também relata seus desafios no atendimento a crianças e jovens em situação de risco.

Cabanas (1997, p.84) destaca outra figura importante no cenário da pedagogia social na Espanha. José Pedragosa y Monclús (1874 – 1957) foi um sacerdote que no início de seus trabalhos entrou como capelão no cárcere *Modelo*, de Barcelona; segundo o autor, foi aí que Pedragosa desenvolveu sua vocação pedagógica e social que caracterizou sua vida. Ele fundou a *Casa de Familia* e dirigiu por toda a sua vida. Em 1908 foi nomeado diretor da *Sección Tercera da Junta Provincial de Protección a la Infancia*. Logo fundou e dirigiu o *Patronato de Libertos y de la Infancia Abandonada*. Também criou a *Granja Agrícola de Plegamans*, para a educação de jovens da área rural e estabeleceu o primeiro plano orgânico e sistemático de reeducação social conhecido em Barcelona. Pedragosa ainda foi diretor *do Albergue Provisional y Departamento de Observación* para crianças em situação de risco. Essas foram algumas das atividades desenvolvidas por Pedragosa que serviram como base para os modelos educativos do regime de *lugar* e de *granja*, que foram bastante seguidos posteriormente e que são paralelos às realizações de Makarenko e de Juan Bosco.

Outro personagem de destaque nas experiências da história da Pedagogia Social na Espanha apontado por Cabanas (1997, p.85) é José Juan Piquer y Jover (1911 – 1985). Ele estudou pedagogia em 1933 na Universidade de Barcelona, desenvolvendo trabalho sobre o cinema na escola. Dedicado aos serviços de readaptação das crianças marginalizadas, atuou na escola – granja de *Plegamans del Patronato de la Infancia*, dirigida por José Pedragosa. Desde 1940 e até 1971, atuou na *Junta de Protección de Menores* e no *Tribunal Tutelar*. Nesta instituição criou um arquivo pedagógico como ferramenta para o conhecimento e tratamento das crianças com algum problema. Ele foi pioneiro na aplicação dos testes psicológicos. No laboratório psicotécnico da instituição mencionada desenvolveu um trabalho pautado em quatro objetivos: psicotécnica, controle pedagógico das crianças, orientação psicológica e pedagógica e pesquisas. Em 1940 foi nomeado pelo *Consejo Superior de Protección de Menores* sub-diretor da instituição *Grupo Benéfico* na rua *Wad – Ras* de Barcelona, que abrigava a 1.300 crianças de ambos os sexos, sem pais ou pertencentes a famílias desestruturadas e marginalizadas. Desde 1950 foi redator – chefe da revista *Pro Infancia y Juventude*, da *Junta de la Protección de Menores* e desempenhou este cargo até 1963. Nesta revista, dedicava-se a escrever sobre reeducação de menores, e através dela se relacionou

com pedagogos especializados de toda a Europa, dos Estados Unidos e da América Latina.

Cabanas (1997, p.86), contextualizando historicamente o atendimento a crianças e jovens em situação de risco numa perspectiva educativa, descreve diferentes métodos e alternativas em que se apresenta a Educação Social.

Para ele, a história da educação social não está somente relacionada a ações de órgãos públicos. Grande parte do trabalho social desenvolvido na Espanha e em outros países surge a partir de iniciativas particulares e de entidades privadas, dando destaque às ações das Organizações Não-Governamentais. Essas ações têm como foco principal o atendimento de crianças e jovens em situação de risco. Seguindo seu relato, o autor descreve o trabalho desenvolvido pela *Obra de Integración Social* (OBINSO), que desenvolve trabalho especializado na área dos jovens chamados de *delinquentes* e que, em sua maioria, estão em regime fechado de liberdade. Durante o período de reclusão desses jovens, a OBINSO oferece apoio educativo. Essa organização possui centros de informação e de observação de jovens *delinquentes*, onde, de acordo com a legislação atual, os jovens com acusação de algum delito são levados como medida provisória. Esses centros funcionam em regime de convivência com 10 jovens e um responsável e mais duas pessoas que cuidam dos trabalhos domésticos. Outra atividade da OBINSO que Cabanas descreve é a instituição dos chamados *Educadores de calle* que, de um modo informal, atuam em ambientes de risco social, a fim de agrupar os jovens com certo controle educativo e de prevenção para que esses jovens não cometam algum tipo de delito.

O autor relata que, com o passar dos anos, verificou-se que o atendimento a crianças e jovens em situação de risco era desenvolvido por voluntários que não possuíam formação para esse trabalho. Nesse sentido, foi organizada uma escola que formaria profissionalmente esses voluntários, tornando-os *Educadores Especializados*. Tratava-se, segundo Cabanas (1997, p.86), de uma formação breve em nível secundário (técnico) que habilitava o educador especializado a trabalhar com meninos e meninas em regime aberto, a estilo familiar. Essa forma de organização substituía as antigas instituições de regime fechado e destinava-se a acolher educativamente a meninos e meninas pertencentes a famílias desestruturadas. Essa organização era chamada de *Colectivos Infantiles*, surgindo para substituir os antigos internatos de reeducação que eram regidos por congregações religiosas. Cabanas explica que o coletivo compreende duas comunidades, cada uma das

quais se divide em dois grupos pedagógicos de 12 ou 13 crianças que ocupam *espacios* vizinhos. Cada coletivo agrega em torno de 50 crianças atendidas por educadores de ambos os sexos; as crianças freqüentam esses espaços nas horas livres, dias de festas e finais de semana. As crianças freqüentam geralmente as escolas no próprio bairro do coletivo. Cada coletivo possui na sua equipe um coordenador, oito educadores, seis assistentes para serviços domésticos e um psicólogo compartilhado com outro coletivo.

Outra atividade desenvolvida é a das *Aldeas Infantiles S. O. S.* que constituem uma ação de benefício social, privada, com o objetivo de dar a criança órfã ou abandonada uma mãe, irmãos e um lar, evitando assim, as carências a que essas crianças estão sujeitas na sua primeira infância. Cada aldeia é composta por 15 a 20 casas e em cada uma delas moram oito ou nove crianças, sempre do mesmo sexo, que crescem juntos como irmãos, sob os cuidados de uma *mãe*, a qual se dedica integralmente ao trabalho. Esta figura feminina é a peça central desse sistema educativo. Ela recebe salário mensal que deve administrar para atender as necessidades da casa que cuida. Essas aldeias não possuem escolas próprias, sendo que as crianças são das comunidades vizinhas; desse modo, elas devem integrar-se nessas comunidades normalmente.

Existem também, de acordo com o autor, os chamados *Hogares Promesa*, que são semelhantes aos *Colectivos Infantiles*, e que também pretendem ser uma alternativa às antigas instituições re-educativas organizadas como internatos de atendimentos em massa. Nesses lares também funcionam as *celas* onde vivem familiarmente essas crianças e cada *cela* possui uma relativa autonomia no seu modo de funcionar. O único pedido a todas as *celas* é que sigam normas gerais comum. Uma diferença é que se nos coletivos os educadores eram remunerados como funcionários, nos lares, o educador contribui para a manutenção deste, que na realidade é sua casa como também das crianças.

Cabanas (1997, p.87) ainda relata que, em 1962, foram fundados em Oviedo os *Mensajeros de Paz*, com a finalidade de acolher a menores delinqüentes que ao sair da prisão se encontram sem família e rechaçados pela sociedade. Seu objetivo é integrá-los na sociedade “de acordo com valores que lhes dignificam sua personalidade”. Segundo o autor, existem em torno de cem lares dessa organização, que acolhem em torno de mil menores. O autor descreve que passaram a funcionar na Espanha cinco centros piloto, que respondem aos seguintes modelos:

- 1) Centros de *reinscripción social* (para menores que se encuentran em el último período de tutela); 2) centros de reforma para menores difíciles;

3) centros de reforma de menores deficientes psíquicos; 4) centros de atención psiquiátrica y psicológica; 5) centros para menores drogodependientes. (CABANAS, 1997, p.87)

A contextualização histórica destacou as práticas de atendimento a infância e a juventude, relatando experiências e nomeando personagens importantes nesse processo. Com o crescimento significativo de práticas nessa área, torna-se importante relatar a história da Educação Social na Espanha como objetivo acadêmico e profissional.

Segundo Cabanas (1997, p.89), o interesse pela Pedagogia Social na Espanha começou no início do século XX, evidenciando-se tal interesse por meio da tradução da obra básica de Paul Natorp do alemão para o espanhol. Segundo López (2009, p. 97), foi María de Maeztu (1882 – 1948) quem a traduziu e publicou em 1915. Cabanas relata que nesse período a pedagogia espanhola era bem próxima da pedagogia alemã. López (2009, p. 96) esclarece que:

Durante el primer tercio del siglo XX, época de um notable interes cultural y científico para España, existe una importante influencia del pensamiento y de la ciencia alemana en nuestro país. Tuvo como consecuencia la entrada de nuevas orientaciones em el campo pedagógico, siendo de Alemania de onde se hacen más traducciones al español. Entre los más estudiados, están Pestalozzi, Fröbel y Herbart (MÍNGUEZ, 2000, p.190; ORTEGA, 1999, p. 25).

López (2009, p. 97), contextualiza que os pioneiros em escrever sobre a Pedagogia Social na Espanha foram Concepción Arenal (1820 – 1893), María del Buen Suceso Luengo de la Figuera (1864 – 1929) , María de Maeztu (1882 – 1948), Ortega y Gasset (1883 – 1955), Lorenzo Luzuriaga (1889 – 1959), Ramón Ruiz Amado (1861 – 1934) e Rufino Blanco Fombona (1874 – 1944). Dentre esses teóricos da Pedagogia Social espanhola, encontra-se também a figura de Fernando de los Ríos, que segundo Lecea (1997, p.17) publicou em 1910 a obra “El fundamento científico de la Pedagogía Social de Natorp”.

Lecea (1997, p. 12) contextualiza que Fernando de los Ríos, Ortega y Gasset, María de Maeztu, Lorenzo Luzuriaga, entre outros, foram alunos de Paul Natorp e Hermann Cohen na universidade alemã de Marburgo, uma escola neokantiana que se caracterizava pelo seu anti-positivismo e por sua preocupação pela filosofia prática. Nessa universidade foram formados vários intelectuais espanhóis que se preocupavam com o papel social que deveriam cumprir na sociedade. Os intelectuais acima citados, segundo a autora, faziam parte da *Junta*

para Ampliación de Estudios. Compreende-se, dessa forma, a influência das teorias alemãs sobre as produções espanholas.

Cabanas relata que essa proximidade era verificada através do *Seminário de pedagogía realizado na Universidad de Barcelona* nos anos de 1930, de modo que, ao criar a seção de pedagogia da Universidade de Madrid, no ano de 1944, a Pedagogia Social foi incluída nos planos de estudo. O mesmo ocorreu na Universidade de Barcelona, em 1954. Cabanas diz ser relevante pontuar que nesse mesmo ano L. Luzuriaga publicava em Buenos Aires o seu livro *Pedagogía Social y política*, que na verdade não se tratava especificamente de um livro sobre Pedagogia Social, mas sim de sociologia da educação.

Esse fato serve para ilustrar a confusão que, segundo o autor, tem-se criado nas últimas décadas na Espanha a respeito da Pedagogia Social e da sociologia da educação, sendo possível verificar essa confusão nos planos de estudos pedagógicos na década de 1970. A pedagogia passou a ser entendida como ciências da educação e a sociologia da educação era confundida com a Pedagogia Social. Mas, no início dos anos de 1980, os pedagogos espanhóis preocuparam-se em estabelecer a diferença e foram se interessando pela desconhecida Pedagogia Social.

Cabanas (1997, p. 89) relata que, em 1984, J. M. Quintana publicou sua obra *Pedagogía Social* e estabeleceu o conceito de uma nova disciplina, não só no sentido de sua concepção tradicional (teoria da socialização educativa humana), como também da sua concepção nova (importada da Alemanha) que entende a educação social como uma forma de Trabalho Social, com perfil profissional para o pedagogo dentro desse setor, qualificado como Pedagogo Social. Foi uma importante inovação que resultou em modificações curriculares dos cursos de pedagogia, já que são muitos os pedagogos que querem formar-se e exercer sua profissão como Pedagogos Sociais ou Educadores Sociais. O livro mencionado foi durante dez anos o único tratado existente na Espanha sobre Pedagogia Social.

O autor descreve que foi a partir desse momento que foi se criando na consciência dos pedagogos espanhóis a necessidade de organizar os estudos da Pedagogia Social e a profissão de educador social, coincidindo paralelamente com o surgimento de novas profissões como o trabalho social e a animação sócio-cultural, que também aspiravam à formação em nível superior. Fruto desse movimento foi a pressão exercida sobre o Ministério da Educação e Ciência, o qual finalmente, em 1991, criou e organizou nas universidades espanholas a

diplomação em educação social. Em 1985 haviam acontecido as primeiras *Jornadas Nacionales de Pedagogía Social*. Em 1986 saiu o primeiro número da *Revista de Pedagogía Social*. Em 1994 surgiu o livro de P. Feroso, *Pedagogía Social*, e atualmente, segundo o autor, todas as universidades esforçam-se em suas faculdades ou seções de ciências da educação em implementar os estudos da educação social.

Finalizando, segundo Carreras (1997, p. 46), a concepção binária da Pedagogia Social como ciência da educação social dos indivíduos e grupos, por uma parte, e, por outra, como ajuda, desde uma vertente educativa, para as necessidades humanas que se propõe o trabalho social é a que predomina na Espanha. Segundo o autor, na Itália e Bélgica os educadores seguem algumas mesmas idéias, inclusive a mesma terminologia, ainda que existam algumas peculiaridades em cada país. O autor argumenta que nos demais países europeus e nas Américas não se têm somado a está linguagem e a este discurso como na realidade espanhola, que assimilou de forma muito próxima a Pedagogia Social de suas origens, na Alemanha.

É difícil apresentar um panorama da Pedagogia Social nos diferentes países do mundo, pois não se encontra um trabalho científico que tenha essa abrangência. Existem produções mais específicas que tratam de características peculiares em determinados países. Nesse breve tópico, apresentam-se experiências de alguns países com perspectivas teóricas e de atuação que se assemelham ou são divergentes.

Scarpa e Corrente (2006, p. 64) relatam as dificuldades de realizar um mapeamento da Pedagogia Social nos países europeus. Os autores explicam que cada país assume perspectivas diferenciadas nessa área, assumindo regulamentações específicas, bem como buscam a formação dos profissionais consonante com as suas peculiaridades. Nesse sentido, de acordo com a realidade política e social de cada país, os autores descrevem que surgiram profissionais para atuarem nessa perspectiva da pedagogia social/educação social/trabalho social, todos seguindo uma linha de trabalho e de fundamentação comuns, mas com nomenclaturas e alguns enfoques diferenciados.

O contexto europeu possui uma organização que prioriza uma linha comum por meio da União Européia, sendo propostas certas estratégias similares entre os países. No entanto, mesmo assim encontram-se divergências. Os autores apontam como semelhanças as bases comuns na formação do profissional que atua nessa área social, especialmente núcleos de matérias comuns, segundo Scarpa e Corrente (2006, p. 67):

Pedagogía. Sociología. Psicología. Antropología. Dinámicas de grupo. Técnicas de animación. Legislación social. Teorías y técnicas para la creación, gestión y valoración de proyectos educativos.

Os autores chamam a atenção para o fato de que, mesmo com uma formação básica similar nos diferentes lugares, o processo de reconhecimento desse profissional bem como a sua área de atuação, ainda não são oficializados em toda a Europa. Scarpa e Corrente (2006, p.71-72) apresentam um quadro do mapeamento realizado:

QUADRO 3. Quadro comparativo da Pedagogia Social no mundo

Pais Denominação	Quem forma	Duração	Áreas	Regulação
ALEMANNHA Pedagogo Social	Instituto Superior Profissional. Requisitos: 18 anos e 11 anos de assistência escolar	3 anos	Campo social salvo área de Educação Especial.	Sim
AUSTRIA	Está em discussão no Parlamento uma nova lei para reorganização das profissões sociais e de sua formação.			
BÉLGICA (Comunidade francesa e flamenga) Educador-guia especializado	Escola Superior de Educação Pedagógica	3 anos	Campo pedagógico-sanitário e socioeducativo	Leis de 29.04.1994, publicado no Journal Officiel de 20.04.1996.
DINAMARCA Pedagogo social		3,6 anos	Ações socioeducativas com crianças, adolescentes, jovens e adultos portadores de problemas físicos mentais e sociais	Acordos negociados com as autoridades municipais e departamentais e associações profissionais.
ESPAÑHA Educador social	Ministério de Educação	3 anos	Área socioeducativa, sociocultural e especializada	Sim
FRANÇA Educador especializado	Ministério Nacional de Educação, centros de formação credenciados pelo Estado	3 anos	Área social e socio-sanitária, além da terceira idade.	
FINLÂNDIA	Desde 1996, diploma geral de serviços sociais, sem qualificação específica. Formação universitária e politécnica (orientação: profissões sociais)		90% são empregados na administração pública e na área de assistência social	Não revelado
GRÉCIA	A profissão de educador é de bastante recente e não existe denominação oficial. A Educação profissional superior está orientada em função dos serviços sociais e assistenciais e da Educação Especial		Administração pública; área socio-sanitária. Os diplomados TEI às vezes trabalham nas áreas socio-cultural e juvenil.	Não revelado
IRLÂNDIA Educador social	Diploma reconhecido pelo National Council for Education Awards, Regional Technical College Dublin e Institute of Technology	3 anos	Serviços educativos. (Jovens com problemas). Saúde - Menores em dificuldades sociais, Educação Especial.	Não
ITALIA Educador Profissional	Formação individualizada mediante protocolos de entendimento entre regiões e universidades. Formação por meio da Facultad de Medicina y Cirugía, em colaboração com a Facultad de Psicología, Sociología y Ciencia de la	3 anos	Crianças, adolescentes, jovens, adultos e Terceira Idade com dificuldades, e o campo da Educação não formal.	Sim, por parte do Ministerio da Saúde.

	Educación.			
LUXEMBURGO Educador Profissional	Ministério Nacional de Educação	3 anos	Educação e Animação Social. Consultores orientação profissional. Socioeducação para a Saúde.	Sim
PAISES BAIXOS Socio pedagogo Assistente Social	Universidade de Educação Profissional	4 anos	Assistência sociopedagógica	
PORTUGAL Educador especializado	Instituto Superior de Ciências Sociais e outras escolas superiores; Faculdades de Psicologia	3 anos	Marginalidade social. Jovens e adultos delinquentes	Não
REINO UNIDO Assistente social para jovens Animador socio cultural	Institutos Superiores	2 anos	Ajuda social para jovens. Animação socio cultural. Cursos oferecidos pelas municipalidades.	
ISLANDIA Sócio Pedagogo	Ministério da Saúde, Faculdades de sociopedagogia	3 anos	Pessoas com problemas em todas as situações de vida cotidiana	
SUECIA Pedagogo social	Universidade de Estocolmo. Faculdade de Medicina. Departamento de Ciências Sociais	3 anos	Problemas sociais e psicossociais com crianças, adolescentes e adultos. Ajuda social.	Não
SUIÇA Educador especializado Pedagogo social	Escolas públicas e escolas reconhecidas nos cantões da Confederação suíça.	3 anos	Área pedagógico sanitaria e socioeducativa.	Não

Fonte: SCARPA, P. e CORRENTE, M. La dimensión europea del educador/a social. In: **Pedagogía Social**. Sevilla: Calamar. nº 14, 2006. p. 63 - 74.

(Tradução do quadro de Roberto da Silva).

Como se percebe nesse quadro, a Pedagogia Social se estrutura de diferentes maneiras nos vários países, sendo enfatizados em cada um os aspectos que marcam a sua necessidade e características. Esse quadro serve também para discutir a fundamentação da Pedagogia Social, que tem como referência a Educação Social, mas que está totalmente atrelada atualmente ao Trabalho Social. Ainda nessa direção, é importante ter a clareza de que existem diferentes fundamentações teóricas da área, e que isso delineará a prática realizada frente às muitas áreas de atuação da Pedagogia Social.

É com esses argumentos que se compreende o enfoque dado a essa área em países como Vietnam, China, Mongolia, Cuba e recentemente Venezuela, onde se defende uma Pedagogia Socialista, de base teórica marxista (SUÁREZ et al, 2006). Ribeiro (2009, p. 172),

tendo por base as obras de Nosella, Pistrak e Makarenko, descreve que a Pedagogia Socialista “é articulada aos processos revolucionários, cujo propósito é a articulação entre o trabalho produtivo e o ensino”. Não foram encontradas explicações sobre a atual situação da Pedagogia Social nesses países, nem uma sistematização nos moldes em que foi apresentado no quadro exposto acima. Constatam-se apenas discussões e debates sobre as possíveis fundamentações que devem orientar essa área.

Já no Uruguai existe uma organização das práticas dos educadores sociais. Segundo Camors (2009, p. 121), desde 1989 se desenvolve a Educação Social nesse país, que atualmente é organizada pelo Centro de Formación y Estudios del Instituto de la Niñez y Adolescencia del Uruguay. A formação desse profissional é organizada em nível terciário, não universitário, sendo reconhecida pelo Ministerio de Educación y Cultura desde 1997. O autor complementa que:

El trabajo realizado em el período 2001 – 2005 de intercâmbios y articulaciones entre la experiencia de la educación social de AIEJI en América Latina y la experiencia acumulada en la región, principalmente en educación popular y basada en las obras de Paulo Freire, significaron un aporte en ambas direcciones, si bien por momentos se planteaba el debate entre educaciones (popular y social) así como por momentos surgían interesantes síntesis, como por ejemplo el trabajo que se puede apreciar en Chile (CAMORS, 2009, p. 122)

Percebe-se a presença da tendência européia na organização, por meio da utilização de terminologias como Educador/ Educação social, como também das relações com a Associação Internacional dos Educadores Sociais. Entretanto, o autor destaca as relações com a Educação Popular de Paulo Freire, que caracteriza essa perspectiva educativa em vários países da América Latina. Estas breves explanações sobre a Pedagogia Social em diferentes países servem para esclarecer a abrangência e a complexidade desse campo.

Finalizando este capítulo, é possível compreender que a Pedagogia Social é uma área que pode ser bastante explorada, porém de difícil definição. As bases teórico – metodológicas da Pedagogia Social dependem da opção teórica para sua fundamentação e, como foi explanado, são muitas as perspectivas e muitas vezes contraditórias entre si. Pode-se afirmar que cada país, cada realidade, tem uma particularidade, e assim a Pedagogia Social não é a mesma em todos os lugares. Esses argumentos justificam esta pesquisa e fundamentam os

próximos capítulos. O segundo capítulo tem como foco a contextualização da Pedagogia Social no Brasil.

3 A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO POPULAR À PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

O objetivo do primeiro capítulo, além de conhecer as questões referentes a conceituações, fundamentações e a descrição da Pedagogia Social em alguns países, foi compreender suas origens históricas, abordando aspectos políticos, sociais e educacionais presentes nesse movimento.

Neste segundo capítulo, o esforço é compreender os aspectos históricos, políticos, sociais e educacionais relacionados à emergência da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira. Na pesquisa bibliográfica empreendida percebemos que a Pedagogia Social se entrelaça a existência de uma área reconhecida como a Educação Popular.

Tendo como referências as terminologias *Educação Popular* e *Pedagogia Social*, é possível buscar na história da educação brasileira como foram tecidas as relações entre essas áreas e compreender de que maneira aspectos políticos e sociais determinam os moldes que a educação se desenvolve no país, identificando o movimento conflituoso, divergente e contraditório que sofreram essas áreas.

Essas terminologias aparecem pela primeira vez na realidade educacional brasileira no início do século vinte, atreladas a um contexto histórico em que grande parte da população brasileira não tinha acesso à escola, não sabiam ler ou escrever. Com a proclamação da república, o momento político do país buscava promover o desenvolvimento e a modernização da realidade brasileira. Os primeiros anos do século vinte são dedicados à construção da nação moderna, tendo como referência as nações européias e da América do Norte. As influências desse movimento, especificamente na educação, foram a luta pela ampliação dos níveis de escolarização da população, bem como a preparação e profissionalização dos educadores para trabalharem nesse processo. Nesse momento, estava em constituição o sistema educacional brasileiro.

A partir dos anos de 1960, a terminologia Educação Popular passa a ser relacionada a uma educação voltada para classes populares, principalmente jovens e adultos analfabetos, mas numa perspectiva diferente da anterior. Em um contexto de ditadura militar, a Educação Popular é voltada para processos educativos não-escolares e ganha maior abrangência em suas práticas, a partir da teoria de Paulo Freire, educador considerado o pai da Educação Popular.

Já a terminologia Pedagogia Social que, pelos estudos realizados, não voltava a cena educacional desde o início do século, ressurgiu na realidade educacional brasileira a partir do ano de 2005, mas também com uma nova perspectiva: vinculada ao atendimento de uma demanda que busca a profissionalização de diversos educadores que atuam em diferentes espaços educativos, mas que não possuem uma formação específica.

A partir do detalhamento histórico, será possível compreender as relações entre a Educação Popular e a Pedagogia Social, identificando de que forma essas áreas estão imbricadas desde as suas origens na realidade educacional brasileira, bem como as aproximações e diferenças que se colocam nas perspectivas atuais.

Desde 2005 identifica-se um movimento, no Brasil, de um grupo que está sendo o responsável pela estruturação da Pedagogia Social enquanto área de conhecimento, formação acadêmica e profissional. Este grupo tem buscado por meio de estratégias (congressos, eventos, pesquisas, publicações, etc.) legitimar a área perante o campo educacional brasileiro.

Considerando que as discussões referentes a esta nova Pedagogia Social são recentes no país, torna-se apressado apresentar conclusões mais elaboradas, justamente por esse movimento não representar algo já consolidado. A busca por informações torna-se um desafio, sendo o trabalho de registro bastante artesanal, constituindo-se basicamente de levantamentos de dados via sites¹⁰ de internet, entrevistas com pessoas que integram deste processo, participações em eventos relacionados com a temática e também análise das primeiras produções da área.

Assim, o presente capítulo se configura como o início do relato da história da constituição da Pedagogia Social no Brasil, tornando a pesquisa algo inédito, bem como passível de alterações de dados constantemente.

3.1 O CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO, SOCIAL E EDUCACIONAL EM QUE SURGEM AS DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL

As lutas por condições melhores de sobrevivência e a busca pela afirmação de identidades constitui, segundo Paludo (2008, p.157)

¹⁰ O Portal da Pedagogia Social - <http://portaldapedagogiasocial.org>, traz informações sobre a Pedagogia Social no Brasil e suas relações com alguns países que formam uma rede colaborativa.

“uma das marcas da participação das classes populares nos movimentos sociais da modernidade”. Destaca-se entre as Revoluções Liberais Modernas, a Revolução Francesa, em que houve um grande envolvimento de setores populares, na luta pela liberdade, fraternidade e igualdade:

É nesse período histórico que iniciam as críticas radicais ao novo modo de produção, poder político e visão social de mundo que emergiam e que é fecundizada a luta dos movimentos reivindicatórios, de contestação, de liberdade e de busca pelo poder político do século XX. No bojo desses processos, ideários e práticas de educação estiveram presentes e a discussão do para que e qual a educação do/para o povo foi, de um lado, motivo de acaloradas discussões pelos intelectuais, políticos, governantes, ativistas e lideranças sociais e, de outro, presença nos movimentos sociais concretos. (PALUDO, 2008, p.157).

Para a autora, relacionado a esse contexto mais amplo, no Brasil e também na América Latina, no período compreendido entre os anos 1960 até meados de 1990, se originaram ideários e propostas em educação que se tornaram mundialmente reconhecidas. No Brasil, foi notável o desenvolvimento da concepção de Educação Popular. No entanto, sua teoria e prática, por aqui, iniciaram nos anos de 1900, com as experiências educativas dos anarquistas e, em menor escala, dos comunistas. E é esse o movimento que será descrito a diante.

As terminologias Educação Popular e Pedagogia Social aparecem no cenário educacional brasileiro de uma maneira diferente de como são concebidas atualmente. No caso da Educação Popular, que nos dias de hoje é relacionada a práticas educativas em diferentes espaços além da escola, antigamente era relacionada à democratização da oferta de ensino escolar para toda a população, e a Pedagogia Social seria a pedagogia escolar que deveria subsidiar esse processo de escolarização. Desta maneira, assim como na Alemanha, a terminologia surgiu com diferentes perspectivas do que as atuais.

Para Saviani (2008, p. 317):

Na Primeira República, a expressão “educação popular”, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país,

mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos.

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil passava por mudanças significativas em aspectos econômicos e políticos que influenciaram diretamente transformações sociais e educacionais. Saviani (2008, p.191) contextualiza mudanças no modo de produção que acarretaram na necessidade do país se reorganizar socialmente para atender a expansão de sua economia por meio do crescimento das indústrias. O autor defende que com esse processo de industrialização, o “eixo de vida societária” deslocou-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, gerando também um movimento de urbanização do campo e industrialização da agricultura.

É dessa mesma época que aparecem práticas de educação alternativas que, segundo Brandão (2002, p. 143), surgiram em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Eram projetos de educação realizados através de escolas de trabalhadores para operários adultos e a filhos de operários, com escolas de fundamentos anarquistas, e algumas comunistas, criadas em bairros próximos as fábricas. Segundo o autor, os operários militantes trouxeram para o Brasil o ideário da Escola Moderna.

É a partir dessa conjuntura do início do século XX que muitos intelectuais defendem a responsabilidade do Estado na escolarização de toda a população, considerando a educação um grande instrumento de participação política (SAVIANI, 2008, p.177). A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, que passou a organizar a partir do ano 1927 as Conferências Nacionais de Educação, configurou-se como um espaço de congregação de ideais educacionais originais, bem como um meio político de organização e lutas por legitimação de novas posturas educativas. A partir desse movimento é possível visualizar os impactos do contexto social, político e econômico na educação brasileira, por meio dos argumentos de Saviani (2008, p.193):

Caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a

Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada um à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial.

Além dos aspectos descritos por Saviani, Xavier (1999, p. 22) busca compreender esse movimento de disputas entre os intelectuais do período, tendo como pano de fundo o processo de modernização, que significava a busca por uma identidade nacional, em que a educação passou a ser o meio privilegiado, na crença dos intelectuais, em que se alcançaria a meta de unificação da nação brasileira. Esse movimento que passa a ser encarado como uma missão¹¹ pelos intelectuais resultou na organização de um grupo que buscou a re-estruturação da educação brasileira a partir de concepções inovadoras.

Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, propondo uma escola laica (ênfase na racionalidade científica), gratuita, obrigatória, pública, sendo dever de o Estado proporcioná-la. Essa nova visão educacional ganhou repercussão e legitimidade devido às articulações com a imprensa e os meios culturais, como também às funções que os intelectuais pioneiros ocupavam nas administrações públicas da época. O grupo dos escolanovistas era representado por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. É importante esclarecer que esse grupo não era constituído por intelectuais com idéias homogêneas e sim por consensos, o que os unia era a missão de colocar a educação como instrumento da construção da nação.

BRANDÃO (2002, p.144) identifica nesse período que essa luta pela escola pública e pela quebra da hegemonia confessional católica na educação é, de modo geral, associada a alguns nomes de grandes educadores. Mas o autor enfatiza que nesse movimento, além de grandes nomes, o processo de luta por uma escola pública, gratuita e laica, envolveu educadores anônimos, sendo os embriões do que viriam a ser mais tarde os diferentes movimentos sociais.

Como esclarece Xavier (1999, p.39), é importante salientar que existia, durante esse período, uma disputa de projetos educacionais. Por

¹¹ Essa afirmação encontra-se em Pécaut (1990, p.15)

um lado, como já foi descrito, os escolanovistas que devido às posições que ocupavam e ao jogo de interesses tiveram seus ideais parcialmente atendidos pelo Estado. Por outro lado, encontravam-se os católicos que, mesmo perdendo alguns espaços nas disputas, passaram a dirigir críticas ferrenhas aos pioneiros da escola nova. Os intelectuais escolanovistas eram definidos por eles como comunistas e anti-cristãos, pois pretendiam impedir a igreja de exercer qualquer intervenção pública na educação. Para o Estado, entretanto, não era interessante defender e posicionar-se a favor deste ou daquele grupo, procurando, na verdade, efetivar alianças. O que se precede na bibliografia consultada é que o Estado assume a bandeira dos reformistas até certo ponto, ao mesmo tempo em que permitia a introdução de ideais católicos em certos aspectos, como a oferta de ensino religioso nas escolas e a atuação de colégios e universidades privadas.

Segundo Monarcha (1989, p. 17), a proposta da Escola Nova traz uma concepção de *Educação Popular* e uma organização de uma *Pedagogia Social*, que na época significava uma tentativa de democratização do acesso das massas à educação, por isso popular, e uma formação de uma sociedade ordenada através de uma pedagogia que atenda essa demanda, sendo assim social. Nesse aspecto, o autor chama a atenção sobre a base positivista que se expressava nas teorizações e práticas dos referidos intelectuais, especialmente na defesa de uma pedagogia científica e experimental, em alguns mais explicitamente do que outros. Outro fato pertinente é a base epistemológica que contribuía para a formação da corrente da Escola Nova no Brasil, que possuía suas bases na teoria de John Dewey, assimilado principalmente por Anísio Teixeira. A defesa da democracia e da ciência são aspectos a destacar nesse autor.

Os argumentos de Paludo (2001, p. 85) esclarecem de que maneira a concepção de Educação Popular está associada a todo o movimento descrito anteriormente, com todas as disputas e contradições que o caracterizaram:

A emergência da concepção de Educação Popular pode e deve ser associada ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida; às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento internacional dos trabalhadores; às idéias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua

entrada no cenário político. De uma forma ou de outra, estas três forças políticas estavam preocupadas com a construção de um poder popular, embora, para cada uma delas, o significado desta construção e a forma de realizá-lo fosse diferenciada.

É nesse contexto que novamente se apresentam os argumentos dos Pioneiros da Escola Nova, que defendiam a escola pública e laica. Conforme Monarcha (1989, p.17), para estes, a “revisão dos métodos pedagógicos e finalidades sociais da educação – ensejava a oportunidade para tornar público um discurso científico sobre o povo e para o povo”.

Para o autor eram os princípios desse movimento:

O laicismo, a gratuidade, a obrigatoriedade, a co-educação dos sexos, a educação pública, dever do Estado, a escola única... em resumo, “uma educação para uma civilização em mudança”, isto é, para uma revolução dentro da ordem, isto é, uma contra-revolução. As imagens originadas pelo discurso são avassaladoras: modernização do pedagógico e do social, retomada dos princípios da revolução democrático-burguesa, paz social pela educação, etc. (MONARCHA, 1989, p. 22).

Relacionados a estes princípios, a terminologia Educação Popular aparece, não com o enfoque atual, mas sim, referente a uma educação escolar das massas. Seria um período em que convivia a defesa de uma educação dirigida à formação das elites, junto com a defesa da organização da oferta de uma educação para toda a população, daí Educação Popular. Segundo Xavier (1999, p. 28):

(...) a grande preocupação de Azevedo era com a formação dos quadros dirigentes do país, pois, na concepção do educador, os dois fatores fundamentais do processo de reconstrução nacional – a formação das elites e a educação popular – encontravam-se atrelados hierarquicamente. Ou seja, a formação de elites meritocráticas em contraposição às elites parasitárias, sem nenhuma ligação com as aspirações populares, constituíam o ponto de partida para despertar no povo a consciência de suas necessidades (Azevedo, 1958).

Fica dessa forma evidente que, naquele contexto, os intelectuais se colocavam como uma elite que conduziria as “massas”, compreendiam que esse era o seu papel. Pecaut (1990, p.15) esclarece que os intelectuais se faziam interpretes das massas populares. Com um papel político de ajudar o povo a tomar consciência de sua vocação

revolucionária, bem como ideológico, de buscar um desenvolvimento econômico, a emancipação das classes populares e a independência nacional, que faziam parte um mesmo projeto.

Atrelado ao conceito de Educação Popular, surge a terminologia Pedagogia Social. As pesquisas de Monarcha (1989, p. 21) indicam que quem o utilizou pela primeira vez no Brasil, foi Fernando de Azevedo:

Com Fernando de Azevedo, aprendemos também “que os povos acomodam-se no interior das velhas estruturas, cabendo à pedagogia social fazer com que se liberem das amarras da tradição”. A Tradição, para os pioneiros, não era peso morto que se prolongava pelo tempo; ao contrário, era força viva e atuante que agia no presente. Daí a necessidade de uma revolução cultural.

Seguindo a idéia de entender os sentidos e significados que as terminologias em análise vêm sofrendo na esteira dos acontecimentos históricos a partir de seus determinantes políticos, econômicos e sociais, torna-se relevante as argumentações de Vanilda Paiva na organização do livro *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular* (1986). A obra é composta por vários artigos escritos por diferentes autores, que foram preparados em ocasião da participação dos mesmos no Seminário sobre Educação Popular promovido pelo IBRADES/Centro João XXIII, realizado no Rio de Janeiro em 1982. Na introdução, Vanilda Paiva faz um panorama do significado da terminologia Educação Popular no decorrer dos anos, mostrando como esse conceito é utilizado de diferentes maneiras e interesses, dependendo do contexto social em que é aplicado, enfatizando o papel da Igreja Católica nesse processo.

Paiva (1986, p.27) explica que nos anos vinte, o período em que como já foi explicado se formalizou seriamente as questões sobre a democratização do ensino, com atuação dos renovadores, a Educação Popular assumia as características apontadas acima, enfatizando que esta se referia ao acesso das camadas populares à escola. A autora destaca que neste período ouve uma grande disputa de interesses, em que do outro lado encontrava-se o movimento dos católicos, liderados pelo religioso D. Lemme e pelos leigos Jackson de Figueiredo e Alceu de Amoroso Lima, que defendia a escola confessional e a educação religiosa nas escolas públicas.

A autora esclarece que as duas correntes se acomodaram no período do Estado Novo, devido à expansão da escola secundária privada e pela ocupação dos renovadores de cargos, assumindo papéis importantes na administração do sistema público. Após este período,

mais especificamente na década de 1950, as alas liberal – radical e de esquerda do movimento renovador voltaram à ativa, juntamente com idéias tradicionais que também foram retomados. As forças católicas aliaram-se aos empresários do ensino e passaram a defender a democratização do ensino através do financiamento público ao ensino privado.

Nesse período, que vai dos anos quarenta a sessenta, identifica-se uma forte atuação dos idealizadores da Escola Nova brasileira, destacando-se Lourenço Filho e principalmente Anísio Teixeira:

(...) durante o Estado Novo, eles foram ocupando espaços na burocracia educacional. E foram bem acolhidos pelas autoridades governamentais em função do seu empenho na modernização do aparato técnico das escolas e da administração pública, de modo geral. Passo importante nesse processo foi a fundação, em 1938, do INEP, concebido e estruturado por Lourenço Filho e por ele dirigido até 1947. No âmbito do INEP criou-se, em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Figura central da educação brasileira em toda a década de 1950. Anísio manteve-se nessa posição nos anos iniciais da década de 1960. Permaneceu na direção da CAPES e do INEP entre 1951 e 1964 e, nessa condição, criou, em 1955, o CBPE e os CRPEs, que funcionaram até meados dos de 1960. A própria criação do ISEB contou com sua colaboração. Inspirou a fundação da Universidade de Brasília, em 1961, cuja direção entregou a Darcy Ribeiro, considerando-o seu sucessor, mas em 1963, assumiu a reitoria da instituição quando da passagem de Darcy Ribeiro para o Governo Jango, primeiro no MEC e depois na chefia da Casa Civil da Presidência da República. (SAVIANI, 2008, p.297,307)

Neste mesmo período, Saviani (2008, p.316) destaca que o empenho no desenvolvimento da nação aliado à política populista instigava a mobilização das massas. Segundo o autor, os dirigentes políticos precisavam desse apoio para obter êxito nas eleições. O fato do direito ao voto estar condicionado à alfabetização, gerou o empenho por parte dos governantes em elaborar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos à toda a população, inclusive a rural:

Daí o surgimento de campanhas ministeriais que se estenderam do final da década de 1940 até a1963:

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952 – 1953); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958 – 1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962 – 1963) (...) Todas essas campanhas consideravam a educação popular no sentido até então dominante, isto é, abrangendo as questões relativas à instrução pública, isto é, a educação elementar destinada seja às crianças (ensino primário), seja aos adultos (programas de alfabetização) SAVIANI (2008, p.317).

O autor esclarece que na primeira metade dos anos 1960 a concepção de Educação Popular sofre modificações e admite outro significado. Esta Educação Popular emergente dos anos sessenta assume em seu entendimento a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade. Dessa forma, a educação passa a ser vista como um meio de conscientização “do povo, pelo povo e para o povo” criticando uma educação tradicional, entendendo-a como uma “educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo ajustado à ordem existente” (SAVIANI, 2008, p.317).

Saviani (2008, p.317) justifica esta re-elaboração do significado de Educação Popular, a partir de uma série de acontecimentos que são advindos de diferentes públicos em resposta a uma realidade opressora vivenciada na época:

O clima favorável a essa mobilização e a essa metamorfose conceitual foi propiciado pelas discussões e análises da realidade brasileira efetuadas no âmbito do ISEB e do CBPE; pelas reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelas mudanças que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja. As principais iniciativas que medraram nesse clima foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB. Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior.

Seguindo essa contextualização, Paiva (1986, p. 28) esclarece que as mudanças na Igreja Católica resultaram em grande parte em ações católicas voltadas para a educação não- escolar da população adulta com financiamento público, o que, segundo a autora, “reduziu a importância da disputa entre escola pública X escola privada” (PAIVA, 1986, p.29). Outro aspecto destacado foi o de que os caminhos optados pelo Movimento da Educação de Base (MEB) e os desdobramentos das idéias que orientaram os jovens católicos naquele período possibilitaram uma aproximação dos princípios pedagógicos de renovação escolar. É nesse contexto que as ações católicas viram na obra de Paulo Freire grande respaldo e fundamento, bem como reconheceram profunda compatibilidade e consonância com as diretrizes modernas imprimidas pelo Concílio Vaticano II.

A autora explica que a Educação Popular e o trabalho político – pastoral fundiram-se progressivamente, especialmente nos países onde, em consequência dos golpes militares, a Igreja Católica mostrou ser a única instituição suficientemente forte para seguir atuando junto às camadas populares, como foi o caso brasileiro. Para Saviani (2008, p. 318):

O MEB, uma iniciativa patrocinada pela Igreja Católica e sustentada financeiramente pelo governo federal, a partir de seu segundo ano de atuação assumiu características não previstas tanto pelo governo como pela Igreja: transformou a orientação e as práticas produzindo efeitos significativos na própria Igreja, nas condições de vida da população e nos agentes pedagógicos, “tendendo a colaborar no estabelecimento de uma contra-hegemonia dirigida pelas classes subalternas” (WANDERLEY, 1984, p. 15). Conforme Wanderley seus efeitos teriam atingido inclusive o aparelho eclesiástico, que sofreu “impactos proféticos de transformação”, forjando “os embriões da Igreja popular” (idem, p.469). A expressão mais acabada da orientação seguida por esses movimentos e que maior repercussão teve no país e no exterior nos é dada pela concepção de Paulo Freire.

A crítica que Paiva (1986, p.36) faz em relação a essa perspectiva da Educação Popular é que esta assumiu outra significação. Como foi relatado, em certos períodos a Educação Popular era sinônimo de Educação escolar para toda a população, democratização do acesso, etc. Segundo a autora, no ano de 1986:

Em nome de uma pretensa autonomia comunitária, difunde-se a ideologia da paradoxal escola pública – privada – comunitária que contribui para o conformismo sob a ilusão da participação, ao invés de impulsar a luta para que o Estado preste à população da periferia das cidades o serviço educativo a que tem direito (PAIVA, 1986, p.36).

Mesmo com as críticas apresentadas por Paiva, a Educação Popular assume uma relevância muito maior no meio educacional, especialmente pelo seu impacto nas comunidades e movimentos sociais. A Igreja, que sempre esteve atrelada a esse movimento, no entanto, não representa a prática única da Educação Popular.

Brandão (2002, p. 145) esclarece que a Educação Popular, a partir dos anos sessenta, teve no grande educador Paulo Freire o seu principal idealizador, assim como nos movimentos de cultura popular, a sua agência prioritária de criação de idéias e de realização de experiências. O autor chama a atenção para três pontos que mostram a complexidade da área, mas que contribuem para a sua compreensão.

O primeiro seria em relação ao seu espaço de germinação, que é o de uma ampla frente polissêmica de idéias e de ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizada. Seria o lugar em que propostas e experiências de um também trabalho pedagógico, mas quase nunca formalmente escolar, dirigido de maneira especial a pessoas adultas excluídas da escola quando crianças ou jovens, no campo e na cidade, tomou corpo em grêmios estudantis, em agências da Igreja Católica, junto a sindicatos e embriões de movimentos populares, e até dentro de estruturas do próprio Estado, como seria o caso da Campanha Nacional de Alfabetização abortada pelo Golpe Militar de 1964. Havia mesmo uma marcada intenção em comprometer o Governo Nacional com um novo modelo de educação.

Segundo o autor, o segundo ponto, é que nos anos sessenta, se instaura dentro e fora das universidades uma ampla e nunca unitária crítica de teor ideológico dirigida à educação vigente, o perfil que se começa então a delinear é o de também ampla e difusa proposta nacional de cultura popular. Brandão (2002, p. 146) esclarece que estudantes secundaristas e, sobretudo universitários, ao lado de educadores acadêmicos e não – acadêmicos, juntam-se a artistas, a militantes políticos e a outros intelectuais no afã de participarem de uma verdadeira mobilização em prol da crítica das condições sociais de produção cultural em vigência. É a partir deste movimento que o “popular” vem a ser atrelado a esta cultura. Seriam manifestações de

uma nova cultura popular criada a partir dos encontros entre os intelectuais engajados e homens e mulheres trabalhadoras.

Esse processo, de acordo com o autor, seria o meio de desenvolvimento de uma consciência de si-mesmos, dos determinantes de sua condição dominada e das alternativas políticas de sua própria libertação. Seria uma prática cultural libertadora. Essas práticas libertadoras de cultura popular fundamentaram as discussões de uma Educação libertadora e que, segundo o autor, anos mais tarde seriam chamados novamente de Educação Popular, que eram práticas desenvolvidas nos centros populares de cultura dos movimentos de cultura popular. Desenvolviam-se então práticas de cultura popular no cinema, na literatura, no teatro e também na educação. O trabalho de alfabetização realizado dentro do projeto cristão - Movimento de Educadores de Base (MEB), era também considerado como um trabalho de cultura popular.

O terceiro ponto está relacionado aos fundamentos ideológicos, os percursos pedagógicos e os objetivos imediatos ou em longo prazo dos trabalhos de cultura popular na educação, que nunca foram homogêneos. Segundo o autor, a crítica feita à educação era a de que ela nunca foi neutra e menos ainda o era na sociedade industrial e no modo de produção capitalista; de um modo ou de outro ela servia a interesses de classe. “Nada se aprende que não provenha de uma visão de mundo e não conduza a uma ideologia política, a uma ética de vida, a uma visão de destino” (BRANDÃO, 2002, p. 148).

Os argumentos do autor servem para refletir sobre a amplitude dos processos que envolvem a Educação Popular. Seguindo esta perspectiva da busca pelo entendimento do que significa esta área nos dias de hoje, serão descritos alguns conceitos a seguir. Vasconcelos e Brito (2007, p. 91), definem a Educação Popular como “a capacidade de organização e estruturação de uma comunidade no compromisso e na assunção do processo educacional, sem que o Estado seja excluído de suas obrigações”.

Já Silva (2000, p.48) entende que a Educação Popular:

Refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de “educação popular” visam o desenvolvimento de habilidades básicas como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação

política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como o diálogo, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação.

Paludo (2008, p.158) destaca uma síntese de afirmações de Paulo Freire sobre a Educação e conclui que, para o autor, a Educação Popular é:

(...) a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética (FREIRE, 1997). Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (FREIRE, 1995).

Essas conceituações expressam um significado profundo da Educação Popular que pode ter uma importância educacional relevante nas relações sociais. Por meio de uma Pedagogia diferenciada, chamada de Libertadora, as práticas educativas, a partir da Educação Popular, podem incitar transformações sociais de realidades opressoras, ou seja, os sujeitos envolvidos em relações de dominação, humilhação, menosprezo podem mudar sua condição tendo como base a tomada de consciência de sua realidade. Pode-se dizer que o conceito descrito sobre Educação Popular confunde-se com o de sua finalidade e esclarece que se trata de uma educação diferenciada que foge a padrões pré-estabelecidos, requerendo uma pedagogia também diferenciada.

Nas décadas que se sucederam 1970, 1980 e 1990, período que vai da ditadura militar ao processo de redemocratização do país, discussões peculiares foram surgindo, relacionando a Educação Popular a processos escolares. Streck (2006) esclarece que a Educação Popular surgiu muitas vezes abertamente contra a educação formal, mas ele relata que era muito comum encontrar posicionamentos contra e a favor da possibilidade de uma autêntica educação popular dentro do sistema escolar “uma vez que o caráter controlador era visto como inerente à ordem institucional da qual a escola faz parte”. Segundo o autor, dois fatos que contribuíram como fundamentos dessas discussões foram: Paulo Freire assumir o cargo de Secretário Municipal de Educação na

cidade de São Paulo na década de 1980 e a conquista do poder local por governos que assumiram uma proposta de Educação Popular nesse mesmo período de redemocratização do país. Para Streck (2006), “a educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e com todos os riscos”:

As vantagens são um maior reconhecimento da educação popular entre outras tendências pedagógicas e compreensões do ensinar-aprender, como o construtivismo, o reprodutivismo ou o behaviorismo. Além disso, os lugares de fazer uma educação voltada para a transformação social não estavam mais tão claramente delimitados como nos tempos da Ditadura Militar, e as linhas da educação formal e não-formal tornaram-se mais permeáveis. Ou seja, a educação popular saiu de seu enclausuramento, e as atitudes de defesa e contestação deram lugar a uma busca para participar de forma propositiva da vida nacional. Ela não estava mais restrita a sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular, mas incorporou-se ao fluxo da política e da pedagogia. Acrescenta-se a isso um outro fato de não menor importância: com a diminuição ou o redirecionamento de recursos do exterior para o financiamento de projetos de organização e mobilização popular, as entidades de educação popular tiveram que competir no mercado nacional por recursos, o que teve implicações na escolha de prioridades e na definição dos objetivos. Entre os riscos, está o comprometimento de uma incipiente identidade. A discussão sobre refundamentação ou refundação da educação popular, realizada no início dos anos de 1990, é um indício de que, ao incorporar outras práticas e espaços educativos, havia também a necessidade da busca de uma linguagem que correspondesse a essas novas realidades. Por exemplo, uma vez que o projeto pedagógico de uma secretaria de educação assume a educação popular como diretriz, precisa-se prever a incorporação de todos os segmentos da população dentro do discurso. Educação popular, nesse caso, de certa forma volta a ter a conotação de educação pública, de todos. Como encontramos expresso por Martí (2001, p. 375) na segunda metade do século XIX: "Educação popular

não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre, mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam bem educadas".

Vale a pena destacar os argumentos do pesquisador que trazem reflexões pontuais e importantes para a área, tais como:

- Após a Ditadura Militar, com a redemocratização do país, as linhas da educação formal e não-formal tornaram-se mais permeáveis;

- Educação Popular não mais restrita a sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular, mas incorporou-se ao fluxo da política e da pedagogia;

- Em função de contingenciamento de recursos do exterior, as entidades de Educação Popular tiveram que redefinir suas prioridades e objetivos para garantir financiamentos no mercado nacional;

- Comprometimento de uma incipiente identidade está entre os riscos desse novo momento;

- A refundamentação ou refundação da Educação Popular envolve a busca de uma linguagem que correspondesse às novas realidades;

- A volta da conotação de Educação Popular como educação pública, de todos.

Os argumentos do autor contribuem para o entendimento de que a Educação Popular é uma terminologia com um conceito que continua em movimentação constante, variando no decorrer dos anos, sempre atendendo às demandas surgidas a partir de um contexto político, econômico e social. A relação com o Estado permeia as discussões da Educação Popular desde o início do século XX, o que exige que seja considerada essa relação no momento atual. No início do século as discussões educacionais estavam relacionadas ao crescimento do país, modernização e unificação de uma identidade nacional. Foi um período de intensidade das propostas de cunho social, visando que a população em geral tivesse acesso a educação, saúde, etc. Considerando as mudanças ocorridas desde então, especialmente aquelas decorrentes do período de redemocratização do país após ditadura militar de 1964, cabe perguntar: quais seriam as questões que se colocam na atualidade na relação Educação e Estado e que trazem conseqüências para a Educação Popular e a Pedagogia Social?

Petrus (1997) chama a atenção em seu livro que a Pedagogia Social nasce na Europa atrelada a uma crise do Estado de Bem Estar

Social¹², que representa um aumento em ofertas de políticas sociais por parte dos governos. Fichtner¹³ citando Marx, “uma sociedade na qual o livre desenvolvimento de cada indivíduo é a condição para o livre desenvolvimento de todos”, explica que a Pedagogia Social, rompendo com sua perspectiva tradicional, estaria atendendo aos princípios dos Direitos Humanos, que consistiria basicamente no livre desenvolvimento de cada um e de todos os seres humanos. Como podemos compreender a significação que a terminologia *Social* vem adquirindo no Brasil nas últimas décadas?

As discussões propostas por Saviani (2008, p. 425) contribuem para contextualizar tais questões, a partir da década de 1980 até a década de 1990.

O autor inicia seu relato abordando as discussões realizadas na VI Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1991, que representavam bem, por meio dos trabalhos apresentados, o contexto educacional que estava se configurando na época e que embasa discussões e norteiam práticas até os dias atuais. Ele destaca os cinco temas básicos do evento: *Escola básica, Estado e Educação, Sociedade civil e educação, Trabalho e educação e Universidade e Educação*. Saviani chama a atenção para o fato de que é no âmbito dos temas *Estado e educação* e *Trabalho e Educação* que se encontram as análises que iriam explicar a nova fase que caracterizará a década de 1990.

Em *Estado e Educação*, o autor destaca os trabalhos: *A crise do Estado e o neoliberalismo: perspectivas para a democracia e a educação na América Latina; O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação; e Impasses e alternativas no financiamento das políticas públicas para a educação*. Em *Trabalho e Educação* são destacados os trabalhos: *As mudanças tecnológicas e a*

¹² O Welfare State surgiu nos países europeus devido à expansão do capitalismo após a Revolução Industrial e o Movimento de um Estado Nacional visando a democracia. Segundo (DRAIBE: 1988, 21) “*seu início efetivo dá-se exatamente com a superação dos absolutismos e a emergência das democracias de massa.*” O Welfare State é uma transformação do próprio Estado a partir das suas estruturas, funções e legitimidade. Ele é uma resposta à demanda por serviços de segurança sócio-econômica. Marta Arretch (1995:11) afirma que com a industrialização surge a divisão social do trabalho, isto implica num crescimento individual em relação à sociedade. Desse modo, os serviços sociais surgem para dar respostas às dificuldades individuais, visando garantir a sobrevivência das sociedades (WIECZYNSKI, p.1).

¹³ No texto de sua conferência proferida no III Congresso Internacional de Pedagogia Social – FEUSP 2010.

educação da classe trabalhadora; e Os impactos da revolução tecnológica: transformação dos processos produtivos e qualificação para o trabalho.

Saviani também indica outros trabalhos que discutem essa questão e que foram apresentados em diferentes temas: a) no tema *Escola básica*, destaca-se o trabalho *Conseguiremos escapar do neotecnicismo?*; b) em *Sociedade civil e educação*, destaca *A desmobilização dos movimentos sociais no governo Collor*; o simpósio *Produção da exclusão social: violência e educação*; c) em *Universidade e educação*, a mesa – redonda *Condições de sobrevivência das universidades federais*, que tratou sobre questões do Estado mínimo.

Saviani (2008, p. 426) também enfatiza em sua contextualização histórica o surgimento das discussões sobre pós-modernidade, desde a publicação do livro *A condição pós-moderna* de Lyotard em 1979. Coincidindo com a revolução da informática, argumenta Saviani:

(...) se o modernismo se liga a revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós - modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos, se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeita-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir (...). Se a “ciência moderna” se legitimava pelo discurso filosófico, isto é, pelas metanarrativas, a ciência “pós-moderna” caracteriza-se pela “incredulidade em relação aos metarrelatos”.

Em termos econômico-políticos, Saviani destaca a denominação que se generalizou como neoliberalismo. Ele afirma que, se o clima pós-moderno remete ao livro de Lyotard, o neliberalismo remete ao Consenso de Washington. John Williamson publicou os resultados de uma reunião realizada em 1989 no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir reformas necessárias para a América Latina. Neste documento encontram-se consensos de organismos internacionais e de intelectuais que atuavam em diversos institutos de economia. Saviani (2008, p.427) esclarece que as constatações presentes no consenso refletem os rumos

tomados pela política internacional após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, no período de 1981 a 1989. Esse novo pensamento hegemônico, de acordo com o autor, convergia em torno de um denominador comum: “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos”. Essas regulamentações buscavam “o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa” (SAVIANI, 2008, p. 428)

A partir dessa realidade econômica e política, Saviani (2008, p. 428) explica que:

Nesse novo contexto, as idéias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Essas posturas adotadas pelos governos durante esse período traz conseqüências pontuais que atingem diretamente processos sociais, dentre eles os educacionais. Desta forma, é importante contextualizar os impactos e resultados das ações do neoliberalismo, a partir do Consenso de Washington, na sociedade de uma maneira geral. Nos anos que se sucederam a década de 1990 muitas mudanças vem acontecendo, sendo importante compreender como a terminologia Social se prolifera de uma maneira expressiva, justamente a partir dos resultados desse processo gestado entre os anos oitenta e noventa e que serve para a compreensão da atualidade, entendendo os processos educativos e sociais.

Qual a relação que podemos estabelecer entre o surgimento das discussões referentes à Pedagogia Social no Brasil, desde 2005, com esse contexto? A Pedagogia Social seria uma resposta passiva e de acordo com as perspectivas hegemônicas frente às demandas que nascem do afastamento do Estado das políticas públicas? Ou, ao contrário, representaria uma perspectiva crítica que se coloca contrária a esse processo, caracterizando uma perspectiva contra-hegemônica?

Para que essas análises sejam realizadas, é necessário entender o contexto social brasileiro depois da década de 1990, em que surgem as discussões referentes ao Pós-Neoliberalismo, Pós-Consenso de Washington, a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para

a Educação e, atrelado a todo esse movimento, o fortalecimento do Terceiro Setor.

Nogueira (1999), traz reflexões em seu texto referentes às reformas de Estado provenientes dos acordos do Consenso de Washington¹⁴, apontando os efeitos gerados na economia dos países envolvidos, bem como os impactos sociais, que passaram a justificar o Pós- Consenso de Washington, atrelado a uma perspectiva Pós-Neoliberal. Esse relato e explicação são fundamentais para compreender o porquê que o termo Social tem sido utilizado cada vez mais na atualidade.

O autor inicia seu texto contextualizando que a reforma do Estado na época em que publicou o texto (1999), estava sofrendo um triplo esgotamento:

1 – o modelo de desenvolvimento que fez a glória do capitalismo no decorrer dos últimos dois séculos: agressivo, predatório da natureza, impulsionador da produção intensiva de bens de consumo supérfluos, etc; 2 – o modelo neoliberal com que se tentou, dos anos 70 em diante, responder à crise do Estado e repor a centralidade do mercado, a partir de políticas de desregulamentação e de ajustes de clara orientação monetarista; 3 – a crise da esquerda, que bem ou mal acompanhou as vicissitudes do neoliberalismo, recebeu o impacto das mudanças estruturais que afetaram as sociedades contemporâneas e sentiu os efeitos da desagregação do sistema socialista do Leste europeu (NOGUEIRA, 1999, p.69).

É nesse movimento que Nogueira descreve que onde antes era consenso, já não é mais, o que antes era ignorado (como a exclusão), hoje é cada vez mais motivo de preocupação. Nesse campo de incertezas, surgem discursos que marcam novos caminhos a serem considerados, são exemplos:

¹⁴ O Consenso de Washington foi catalisado pela experiência dos países latino-americanos nos anos 80. Àquela altura, as economias da região não estavam funcionando. O PIB se encontrava em contração há três anos consecutivos no início da década. A incapacidade funcional dos mercados foi claramente relacionada a políticas públicas ineficientes. O resultado foi inflação muito alta e extremamente variável. Em meio a esses graves problemas, formou-se o chamado Consenso de Washington entre economistas do governo norte-americanos, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (Bird) (Nogueira 1999).

- John Williamson (patrono do Consenso de Washington) que defendeu uma “adaptação” nos princípios por ele formulados em 1989, os modelos de liberalização devem tomar “maior cuidado com o social, com a educação e com a criação de instituições que aumentem a governabilidade da economia”.

- Michael Hammer (teórico da “reengenharia”) – “não considere suficientemente a dimensão humana” em relação a uma postura de demissão como meio de redução de custos pelas empresas.

- Stephen Roach (papa do downsizing - processo de enxugamento para racionalizar a empresa e poder produzir reduções de custos significativos a curto prazo) – “Se você compete construindo, tem futuro. Se compete cortando, não têm”.

Esses discursos apresentados pelo autor servem para exemplificar que a postura até então adotada já não estava conseguindo superar aspectos da crise do capitalismo. Nesse sentido Nogueira (1999, p. 72) traz o posicionamento do vice-presidente do Banco Mundial, Joseph Stiglitz, que defende a necessidade de se trabalhar por um “consenso post-Washington”, pois o até então seguido Consenso de Washington (1990) propunha políticas que lutavam pela estabilidade macroeconômica, pela liberalização comercial e pela correta determinação de preços, mas essas ações, segundo Stiglitz, não garantiam a boa funcionalidade do mercado. Defende como necessária maior regulação fiscal, políticas para competição, políticas que facilitem a transmissão da tecnologia e promovam a transparência. Para que haja o desenvolvimento, no entanto, é necessário incluir metas de desenvolvimento sustentável, desenvolvimento equitativo e o desenvolvimento democrático. Stiglitz também defende que não se deve discutir o “tamanho” do estado, mas sim as atividades e os métodos de governo.

Fazendo uma análise desses discursos, Nogueira defende que o espectro da crise agiganta-se por toda a parte, produzindo turbulências no plano societal e no individual, no mercado e no Estado, pondo em risco equilíbrios e direitos. O autor chama a atenção que, mesmo com os constantes avanços tecnológicos, das descobertas da ciência e das conquistas produtivas, a desigualdade continua viva e operante. A visão defendida anteriormente de que, com o progresso econômico, as desigualdades deveriam acabar fez com que os cidadãos fossem perdendo direitos e políticas voltadas para aspectos sociais, pois era hegemônica a visão fatalista de que com o progresso alguém deveria ser sacrificado. O autor descreve que foi isso que aconteceu na América Latina (NOGUEIRA, 1999, p. 74). Complementando a idéia, o autor

indica que os gastos governamentais com o social não subiram, poucos esforços foram despendidos para melhorar a qualidade da gestão das políticas sociais, quase nada foi feito para valorizar seriamente o “capital humano” dos diversos países. Nogueira faz três constatações que mostram que essa situação crítica está no seu limite, e que mudanças são urgentes para manutenção do capitalismo:

1 – políticas e ajustes macroeconômicos recessivos são poderosas fontes geradoras de pobreza e desigualdade; 2 – a política econômica não pode ser concebida de costas para a sociedade, ela precisa ter um forte e claro conteúdo social; 3 – a adoção de políticas sociais especificamente voltadas para a diminuição da desigualdade gera estímulos fantásticos nos vários níveis da sociedade (NOGUEIRA, 1999, p.74).

O autor (1999, p.75) enfatiza que esses pontos estão no centro das preocupações de vários intelectuais, governos, ONGs, partidos democráticos, e são também recomendações importantes de organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Após descrever aspectos da realidade complexa vivenciada atualmente, Nogueira (1999, p.76) faz uma análise da relação entre Estado e sociedade civil. Ele expõe duas visões possíveis: a do Estado que prioriza o mercado a partir de uma ótica gerencial, considerando recursos financeiros, humanos e organizacionais; ou então um Estado que sirva para dignificar a vida coletiva, que considere uma reforma qualitativa, democrática. Seriam essas as duas perspectivas presentes hoje, em disputa.

Discutindo aspectos da crise, o autor defende que esta é uma crise que envolve opções políticas, é resultado de políticas de governos que não souberam evitar a superposição de vários desafios, não souberam equacionar a mudança estrutural desse fim de século e facilitaram a generalização de problemas que se imaginavam resolvidos. Como exemplo, cita o desemprego, que não é uma fatalidade, mas decorre de uma incapacidade governamental e societal de fazer as opções acertadas diante da revolução tecnológica e da reorganização global da economia (NOGUEIRA, 1999, p.77).

Considerando que vivemos em uma sociedade que estimula o individualismo, causando uma despolitização da sociedade civil, o autor traz as seguintes conseqüências: a sensação de que se vive em meio a processos que não se controlam e que transcorrem em alta velocidade,

num ambiente que exponencia a produção, a difusão e a troca de informações, que fragmenta grupos e interesses, que estimula, mas paradoxalmente dificulta a coordenação, que amplifica os efeitos da pobreza e da exclusão, que chega quase a proibir as instituições políticas de processar as demandas de uma sociedade sempre mais explosiva e solicitante.

Nogueira (1999, p.79-80) discute o projeto democrático que, segundo ele, ao mesmo tempo em que é estimulado, não pode ser praticado. Seria um projeto que atenderia as necessidades da maioria, garantindo direitos sociais, e que é defendido pela sociedade civil, mas justamente está bloqueado, embora não desativado. O autor acredita na possibilidade da realização desse projeto por meio de inúmeros atos cotidianos de contestação, desobediência, quebras de hierarquias autoritárias, de conquistas de novos espaços de organização, de repúdio a injustiças e atrocidades. Para que essa mudança aconteça realmente, será necessária a retomada de um projeto maior que fique longe do padrão mercantil e monetarista, que possa implementar políticas que respondam às necessidades e aos valores socialmente instituídos. Esclarece que é no campo do projeto democrático de reforma do Estado que se põe efetivamente a questão da sociedade civil. Para fundamentar essa defesa, o autor utiliza Gramsci que diria que os sujeitos sociais se candidatam a dominação e a hegemonia na medida em que “se tornam estado”. Sem Estado não há sociedade civil digna de atenção; sem Estado não pode haver hegemonia (NOGUEIRA, p. 80 - 81). Seria apenas pela ativação política que a sociedade civil se vincularia ao espaço público democrático. Somente por meio das ações políticas da sociedade civil seria possível uma mudança e o surgimento de um projeto de hegemonia popular, libertador e democrático.

Um esclarecimento importante do autor é que o entendimento da dialética Estado – sociedade civil e a assimilação de um conceito rigoroso de sociedade civil não são importantes apenas para que fiquemos teoricamente mais aptos para entender o mundo em que vivemos, mas são decisivos para que compreendamos o sentido mesmo da reforma do Estado que se encontra hoje em pleno curso¹⁵ (NOGUEIRA, 1999, p. 82).

Essa contextualização feita por Nogueira é referente a um processo intensificado na década de 1990, em que o governo brasileiro,

¹⁵ O autor escreveu o texto em 1999, e enfatiza as reformas em que o Estado passava. Da mesma forma seus apontamentos são fundamentais, para compreendermos hoje, quais foram os resultados deste processo.

comandado por Fernando Henrique Cardoso, assumiu profundamente as reformas neoliberais, seguindo os pressupostos do Consenso de Washington.

A proposta de um pós-neoliberalismo, em que questões sociais passam a ser o foco das políticas de uma maneira geral, até mesmo econômicas, também é um reflexo do que os grandes pensadores capitalistas, já relatados, propuseram como sendo o Pós- Consenso de Washington. Nessa perspectiva Therborn (1995, p. 182), já arriscava relatar o que seria esse processo futuro (e que se vivencia atualmente):

Devemos perguntar-nos, então, o que pode chegar a ser o “pós – neoliberalismo”. Na minha opinião, ele não é necessariamente o socialismo, nem outra nova etapa do capitalismo. Podemos dizer, mais concretamente, que o pós-neoliberalismo será uma situação política e social em que os desafios e as tarefas da justiça social, os direitos sociais e econômicos de todos os seres humanos, os problemas planetários do meio ambiente e a questão da arquitetura do ambiente social estarão no centro do discurso político. Dado que o neoliberalismo como tal é uma superestrutura do capitalismo atual, a pós-neoliberalismo deverá ser outra nova situação política e ideológica.

Os argumentos defendidos pelo autor chamam a atenção pela atualidade dos seus apontamentos e representam claramente as ênfases em projetos e programas desenvolvidos por vários governos.

Nesse contexto de proliferação de projetos e programas sociais, de incentivos à participação social em ações sociais, no sentido do cidadão se sentir responsável pela melhoria da sociedade, as parcerias entre organizações privadas e Estado também são fortalecidas. Eis que surge uma nova discussão referente ao Terceiro Setor.

Para Gohn (1999, p. 66), “o termo “terceira onda” está na agenda dos chamados termos emergentes da modernidade e se relaciona diretamente com o terceiro setor”. A primeira onda surgiu, provavelmente, há mais de dez mil anos quando o homem passa a ser agricultor, se sentindo dono de sua terra e produzindo o seu alimento; a segunda onda surgiu a partir da Revolução Industrial com a centralização das populações trabalhando em fábricas. A terceira onda surge atualmente em um contexto onde é substituída a força muscular pela força mental como fator de produção. A autora descreve que ela ultrapassa os limites da economia e da tecnologia e com isso provoca

mudanças sociais, nos aspectos culturais, morais, institucionais e políticas.

O termo Terceira Via é, segundo a autora, a expressão política do momento, vale destacar que a autora escreveu o seu texto em 1999, mas essa é uma frase recorrente na atualidade. O surgimento dessa terminologia é datado por Gohn por volta dos anos de 1920, através de movimentos políticos, com a social-democracia clássica alemã e teve significados diferentes relacionados pela autora: até a década de 1930 com o Mussolini, utilizava esse termo referindo-se a um caminho entre o bolchevismo e o *laissez-faire*. Nos anos de 1960, Ota Sik, referindo-se a um socialismo de mercado, retomou o termo e acrescentou novos significados em seus livros: “A terceira via” e “Nem comunismo soviético nem capitalismo”. Em 1970 a idéia reaparece no Partido Comunista italiano, com o objetivo de discutir a crise do socialismo.

Nas análises da autora, essa terminologia aparece nas épocas de crise em uma sociedade. Já nos anos de 1990, a terceira via ressurgiu com força na Inglaterra e Alemanha e, já em um contexto de globalização vivenciado por sistema neoliberal, ela é disseminada pelo mundo ocidental.

Gohn (1999, p.69) descreve como o termo e a proposta vai ganhando forma na Inglaterra, citando Tony Blair, que através do suporte sociológico de Giddens, levou o termo para a mídia criando uma visão da social-democracia trabalhista onde há um Estado que procura humanizar o capital, através de uma “economia mista, globalizada, atuando em rede”. A novidade dessa proposta é que ela não se contrapõe ao capitalismo e ao comunismo ou socialismo, agora ela se contrapõe ao *laissez-faire* econômico. Segundo a autora, Tony Blair defende a terceira via como algo moderno, que une a corrente do pensamento de esquerda e a corrente do liberalismo. A autora complementa sua análise descrevendo que a crise dos mercados financeiros de 1997 e 1998 erodiu “um dos fundamentos que levou à construção da terceira via” – o Consenso de Washington, que resultou em “privatizações em massa de empresas estatais, liberação dos mercados de bens de capital, desregulamentação acentuada da economia e forte redução do papel do Estado são os componentes essenciais daquelas políticas” (GOHN, 1999, p. 71).

A educação surge nesse contexto como o principal meio de aplicação dessas políticas neoliberais e a forma mais eficaz de disseminar o consenso do desenvolvimento de potencialidades e habilidades que o indivíduo deve desenvolver para atender as novas formas de organização da sociedade, para “vivermos na tal sociedade

informativa/midiática da terceira onda” (GOHN, 1999, p. 73). Essas novas políticas, segundo a autora, “supõe novas regras de contrato social que envolvam parcerias entre o público estatal com o chamado público não-estatal, ou seja o terceiro setor”. É nesse contexto que surge essa terminologia e todas as práticas e políticas que a acompanham.

A partir desse contexto, a contribuição de Montañó proporciona uma reflexão crítica e problematizadora das questões apontadas, relacionando as propostas políticas e as práticas, realizando uma leitura para além das proposições reducionistas. Para o melhor entendimento do conceito de Terceiro Setor o autor descreve:

Assim como o termo é construído a partir de um recorte do social em esferas: o Estado (“primeiro setor”), o mercado (“segundo setor”) e a “sociedade civil” (“terceiro setor”). Recorte este, como mencionamos, claramente neopositivista, estruturalista, funcionalista ou liberal, que isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles, que, portanto, desistoriciza a realidade social. Como se o “político” pertencesse à esfera estatal, o “econômico” ao âmbito do mercado e o “social” remetesse apenas à sociedade civil, num contexto reducionista (MONTAÑO, 2002, p.53).

No Brasil, o responsável por disseminar a concepção discutida pelo autor foi Bresser Pereira, que segundo Montañó (2002, p. 44) “considerava, portanto, a primeira geração de reformas, nos anos 80, como “neoliberal”, entretanto a segunda onda, nos anos 90 e sob seu comando, é (auto)definida como social-liberal”. Segundo o autor, o Terceiro Setor era chamado enganosamente de “publicização” por Bresser Pereira, pois responsabilidades do Estado passaram a ser transferidas para o mercado ou para as organizações pertencentes ao público não-estatal (terminologia utilizada) ou seja, o terceiro setor. O discurso que justifica essa atitude, como descreve o autor, é “sob o pretexto de chamar a sociedade à participação em torno do controle social e da gestão de serviços sociais e científicos, desenvolvendo a democracia e a cidadania” (MONTAÑO, 2002, p.44).

Ainda a respeito da implementação dessa perspectiva nas políticas brasileiras, Montañó (2002, p. 46) descreve que “para operacionalizar esta publicização, três conceitos viraram palavras de ordem: descentralização, organização social e parceria”. A descentralização “engloba tanto a transferência de decisões para as unidades subnacionais, como a delegação de autoridade a administradores de nível mais baixo, obedecendo ao princípio da

subsidiariedade” (MONTAÑO, 2002, p.46). Seria uma descentralização de responsabilidades nos diferentes níveis federativos e instituições.

As organizações sociais “se converteriam no tipo de instituição central para o desempenho das atividades sociais e científicas” (MONTAÑO, 2002, p.47), elas seriam as chamadas entidades públicas não-estatais, com características e formas de controle social, como também produções de bens e serviços sociais e científicos. Nesse sentido, criam-se leis e incentivos para a criação de “organizações sociais”, para a “filantropia empresarial”, para o serviço voluntário e outras atividades, surgindo as relevantes e importantes “parcerias”. Essa concepção de parcerias representa na verdade, segundo Montañó (2002, p.47), a “desresponsabilização do Estado da resposta à “questão social” e sua transferência para o setor privado (privatização), seja para fins privados (visando o lucro), seja para fins públicos”. Montañó (2002, p. 51) descreve como a lógica referente ao terceiro setor é construída:

A perspectiva hegemônica, em clara inspiração pluralista, estruturalista ou neopositivista, isola os supostos “setores” um dos outros e concentra-se em estudar (de forma desarticulada da totalidade social) o que entende que constitui o chamado “terceiro setor”: estudam-se as ONG’s, as fundações, as associações comunitárias, os movimentos sociais, etc., porém desconsideram-se processos tais como a reestruturação produtiva, a reforma do Estado, enfim, descartam-se as transformações do capital promovidas segundo os postulados neoliberais.

Santos (2006, p. 81), contribui com essa discussão, relacionando a abrangência do Terceiro Setor na sociedade:

Pode-se afirmar que o conceito é utilizado para designar o conjunto de organizações criadas e mantidas por iniciativa da sociedade civil, hipoteticamente, para atuar na assistência a parcelas das populações empobrecidas, defesa dos direitos humanos, desenvolvimento sustentável de comunidades, preservação de sistemas ambientais e geração de renda para trabalhadores excluídos da economia formal. O Setor abrangeria organizações relacionadas a campos tão diversos quanto educação, cultura, saúde, assistência social, esporte, comunicação, pesquisa, lazer, religião, associações de profissionais e luta por distribuição mais igualitária de bens sociais.

Santos (2006, p. 87) apresenta, em sua pesquisa, uma forma de compreender a relação entre Educação e Terceiro Setor:

Seus compromissos políticos devem estar vinculados a: 1- Emancipação humana, 2- Melhoria da qualidade de vida de indivíduos e da coletividade, 3- Busca ativa de solução de problemas das comunidades, 4- Ampliação das possibilidades de participação democrática ativa (e não somente representativa) nos processos decisórios e de gestão das localidades, 5 – Superação das condições de exploração de parcelas da população. Os campos de atuação da educação no Terceiro Setor são: 1 - Educação para a cidadania (...) 2 – Educação para o mundo do trabalho (...) 3 – Educação para a formação e desenvolvimento de atores sociais (...) 4 – Educação para o uso e construção de saberes apoiados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (...).

A discussão da Educação no contexto político, econômico e social brasileiro do século XXI inclui necessariamente a questão da globalização. Estudos recentes como os de Roger Dale (2004), Shiroma (2009) e Scocuglia (2009) têm indicado a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE):

Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p.436).

O autor explica esta relação e suas implicações na Educação, indicando que nesse contexto se expressam processos contraditórios, presentes em discursos nas políticas referentes aos projetos sociais, incluindo a Educação:

A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação. As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as “políticas educativas”, o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas “políticas educativas”, pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do

conseqüente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo (ver Dale, 1994; Dale & Robertson, 1998). De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-económicas nacionais. E é por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (ver Dale, 1998*) (DALE, 2004, p.441).

Shiroma (2009, p. 180) exemplifica essa perspectiva globalizante, apresentando a influência direta de normas e diretrizes supranacionais:

Documentos internacionais amplamente difundidos no início da década, como *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1992)* e derivados da Conferência Mundial de Educação Para Todos (*FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1990*) recomendaram a construção de consensos em torno da necessidade de reformas educativas na América Latina e Caribe. Um discurso globalizado sobre educação – tendo em vista apagar as antinomias sociais e econômicas – alastrou-se pelo mundo, definindo metas e prioridades para a educação. No plano discursivo, representantes do capital e do trabalho, embora portadores de projetos de sociedade antagônicos, pareciam almejar os mesmos fins. Educadores, associações de professores, intelectuais, Ministério da Educação, OMs, fizeram a apologia da descentralização, participação e autonomia. Sob as mesmas palavras repousavam sentidos distintos. Vimos crescer a sensação de esvaziamento das palavras. Não que as palavras não sirvam mais, mas justamente pela polissemia da qual estão imbuídas, são úteis tanto para discernir quanto para confundir (SHIROMA, 2009, p.180).

Os argumentos dos autores indicam a existência de normativas que regulam a educação de uma maneira global, geral, não especificando peculiaridades de cada país ou região, não considerando diferenças entre grupos culturais, etc.

Assim, podemos caracterizar o início do século XXI como um momento marcado pelo aumento de desigualdades sociais no mundo, em que o discurso sobre a educação como uma redentora de problemas sociais, volta novamente à cena. É também nesse contexto que surgem os argumentos a favor de uma Pedagogia Social como uma alternativa contra-hegemônica de uma educação alienante, configurando uma proposta que contribua efetivamente no processo de conscientização e transformação social, não ficando apenas no discurso.

Para o melhor entendimento de como a Pedagogia Social está se estruturando no Brasil, no próximo tópico serão apresentados os fatos recentes que demonstram o movimento que busca a constituição da área no país, sendo nossa intenção identificar sob quais argumentos e ações este movimento está buscando sua legitimação.

3.2 O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL

O marco que identifica o surgimento da Pedagogia Social no Brasil é 2005. Por ser uma área com ações recentes no país, é possível que nossa descrição apresente lacunas. A relevância desse registro, no entanto, justifica-se pela busca do entendimento de um movimento que está em constituição.

É importante considerar que, por ser a Pedagogia Social no Brasil uma área ainda recente, as publicações e discussões estão sendo formuladas em diferentes lugares e também com diferentes enfoques e perspectivas. Existem relatos de eventos que discutiram a Pedagogia Social ou/e a Educação Social em algumas universidades e que evidenciam a realização de atividades isoladas ou regionais. Na verdade, pode-se demarcar o lançamento da Pedagogia Social no Brasil, no ano de 2006, com a realização do I Congresso Internacional de Pedagogia. No entanto, desde 2005 as discussões e aproximações com a área começaram, a partir de ações de grupos de pesquisa.

O relato abaixo consta no Portal da Pedagogia Social¹⁶ e indica como aconteceram as discussões iniciais:

¹⁶ O Portal da Pedagogia Social - <http://portaldapedagogiasocial.org>, traz informações sobre a Pedagogia Social no Brasil e suas relações

Desde 2003 tem sido possível conhecer por inteiro quase toda a história da criança órfã e abandonada no Estado de São Paulo e que foram judicialmente colocadas sob a tutela do Estado. Os arquivos estudados pelo grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Roberto da Silva compreendem cerca de 300 mil prontuários, 150 anos de história e 45 períodos governamentais, isto é 45 diferentes propostas, políticas e práticas de atendimento de crianças e adolescentes em São Paulo. O estudo multidisciplinar e a constituição de linhas de pesquisas específicas para cada área de conhecimento representada no grupo deixou evidente a insuficiência das ciências humanas e sociais em oferecer as respostas e os atendimentos que se faziam necessários para que aquelas crianças superassem as situações de vulnerabilidade que as colocaram sob a tutela do Estado. Questionávamos, sobretudo, o escopo da Psicologia Institucional e a necessidade de uma então Pedagogia Institucional como mais adequada para o trabalho dentro das instituições totais. O grupo também entendia que, sob a perspectiva do reordenamento institucional proposto pelo ECA era preciso evitar que os abrigos continuassem cometendo os mesmos erros do passado e para isto constituiu, por meio de convênio com a Força Sindical, um campo experimental de estudos para que o grupo supervisionasse um abrigo e orientasse a elaboração de seu projeto pedagógico. Esta intersecção entre pesquisa histórica e estudo de campo tornou evidente a necessidade de formação do pessoal de abrigo e a constituição de métodos e técnicas de trabalho no sentido de dotá-lo dos recursos necessários para corrigir os erros e as distorções que observávamos no passado. O I Colóquio Multidisciplinar de Pesquisa em Sociologia do Desvio, realizado de outubro a dezembro de 2004 na Faculdade de Educação da USP foi o primeiro momento coletivo de aprofundamento teórico e metodológico do próprio grupo de pesquisa. A partir de agosto de 2005 teve início os Encontros de Equipes Técnicas de Unidades de Atendimento Social, realizados em agosto, setembro, outubro,

com alguns países que formam uma rede colaborativa, bem como apresenta dados da era em desenvolvimento em todo o Brasil.

novembro e dezembro, também na Faculdade de Educação da USP, agregando ao Abrigo Meu Guri e ao grupo de pesquisa outros quatro abrigos. A pouca receptividade, entretanto, quanto à idéia de uma pedagogia específica para o trabalho educacional dentro das instituições totais, já desaconselhada no passado por Paulo Freire, conduziu o grupo à considerar o conceito de Pedagogia Social e sua abrangência maior, para além das instituições totais. No final de 2005, o diálogo com centros de pesquisas, universidades e pesquisadores europeus contribuíram para sedimentar a idéia da Pedagogia Social como matriz conceitual para pensarmos a pesquisa, a formação e a condução das atividades educativas nos espaços não escolares, assumindo então a educação não-formal importância central no desenho desta nova linha de pesquisa (SITE: [HTTP://PORTALDAPEDAGOGIASOCIAL.ORG](http://PORTALDAPEDAGOGIASOCIAL.ORG)).

O diálogo com centros de pesquisas, universidades e pesquisadores europeus a que se refere o relato acima se deu com o Professor Hans-Uwe Otto, da Universidade de Bielefeld da Alemanha. Desde então, pesquisadores brasileiros tomaram a iniciativa de organizar a Pedagogia Social no Brasil. Esse movimento conta com grupos pioneiros que pertencem a diferentes instituições de ensino superior, a saber: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Federal do Paraná, Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Essas são as instituições principais, mas com o decorrer das atividades outras instituições do país passaram a compor esse movimento, como também se firmaram parcerias com instituições internacionais.

O I Congresso Internacional de Pedagogia Social¹⁷ - CIPS, realizado entre os dias 8 e 11 de Março de 2006, resultou de parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a Universidade Presbiteriana Mackenzie e as Faculdades Metropolitanas Unidas. Sob coordenação do Professor Roberto da Silva, da Faculdade de Educação da USP, este evento contou com mais de 800 participantes. Com 54 publicações, disponíveis na base Scielo¹⁸.

¹⁷ A programação deste congresso constitui o anexo nº 1.

¹⁸ Todas as publicações dos três Congressos Internacionais de Pedagogia Social estão disponíveis no site: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>.

Duas foram publicações¹⁹ receberam o título de Menção Honrosa, um trabalho foi *Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora* da Universidade Federal do Ceará que ouviu crianças hospitalizadas a respeito do seu processo de escolarização enquanto faziam tratamentos de saúde e o outro trabalho foi *As marcas de uma instituição: uma discussão acerca da identidade social de egressas de orfanato* da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista que aproveitou a história de vida da autora e sua longa vivência em abrigos para desenvolver uma reflexão crítica sobre a condição de meninas que são obrigadas a passar suas vidas em abrigos, desprovidas do convívio familiar.

Dentre várias discussões relevantes sobre a temática, a atividade que demarca o início da estruturação da Pedagogia Social no Brasil foi a aprovação da Carta da Pedagogia Social²⁰, em que ficam firmados três compromissos²¹:

1. Consolidar a Pedagogia Social como a Teoria Geral da Educação Social, logo, como área de conhecimento das Ciências da Educação, o que implica em claras definições quanto ao seu objeto de estudo, seus métodos e técnicas, tanto de pesquisa quanto de trabalho, e a configuração do seu campo de atuação;
2. Modelar as propostas de formação do Educador Social e do Pedagogo Social em cursos de níveis técnico, graduação e pós - graduação;
3. Obter a regulamentação da Educação Social e da Pedagogia Social como profissões e, conseqüentemente, construir as instituições de representação profissional.

Em 2008 foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo o II Congresso Internacional de Pedagogia Social²², de 16 a 19 de Abril. Este evento contou com mais de 800 pessoas e com 15 publicações.

Também receberam o título de Menção Honrosa duas publicações²³, *Gênero e prisão: o encarceramento de mulheres no sistema penitenciário brasileiro*, da Faculdade de Educação de São

¹⁹ Os dados das duas publicações encontram – se no anexo nº 2.

²⁰ A Carta da Pedagogia Social do Brasil se encontra, na íntegra, no anexo nº 3.

²¹ Informações obtidas em texto escrito pelo Professor Roberto da Silva, disponível em: http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/jornada/2009/trabalhos/txt_Roberto%20Silva.pdf

²² A programação deste congresso constitui o anexo nº 4.

²³ Os dados das duas publicações encontram – se no anexo nº 5.

Paulo, que transformou em dissertação de mestrado alguns milhares de fichas de entrevistas coletadas quando atuava como psicólogo em uma penitenciária feminina e *A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil*, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sobre estudos tendo como principal fonte de pesquisa os artigos publicados no CIPS 2006 para realizar uma comparação entre a Pedagogia e suas áreas de atuação e a Pedagogia Social.

Esses dois eventos marcam o início da estruturação e organização da Pedagogia Social, pois as publicações, contatos e discussões realizadas durante as atividades delinearão as próximas ações desse movimento em construção. No primeiro evento, metas foram traçadas e, no segundo, parcerias foram firmadas. As comunicações científicas e algumas das conferências dos dois CIPS, juntamente com outras produções nacionais e internacionais sobre o tema, resultaram em uma coletânea publicada em 2009, sob organização dos Professores João Clemente de Souza Neto, Roberto da Silva e Rogério Moura. Intitulado *Pedagogia Social*²⁴, este pode ser considerado o primeiro livro da área no Brasil. Para divulgação do livro e aprofundamento das discussões referentes a área no Brasil, foram realizadas as Jornadas de Pedagogia Social²⁵, que delinearão os próximos passos desse movimento.

Em Julho de 2009, na Faculdade de Educação da USP, foi ofertado o *Curso de Introdução a Pedagogia Social* e, no segundo semestre do mesmo ano, a instituição também ofertou a disciplina *Direito à Educação sob a perspectiva da Pedagogia Social*. Essas duas atividades, organizadas pelo Professor Roberto da Silva, fizeram com que as discussões sobre os fundamentos teóricos da Pedagogia Social brasileira se aprofundassem.

Em 2010, na Universidade de São Paulo, aconteceu o III Congresso Internacional de Pedagogia Social²⁶, realizado nos dias 21 a 24 de abril. Devido a problemas com espaço físico disponível para o evento, o número de inscritos foi restrito, contabilizando uma média de 600 inscritos, mas certificação para 380 pessoas. Apesar de aparentemente ser um evento de menor porte, comparado com os dois primeiros, foram realizadas algumas deliberações importantes e que

²⁴ O sumário do livro está disponível no anexo nº 6.

²⁵ Os locais em que foram realizadas as Jornadas de Pedagogia Social encontram-se no anexo nº 7.

²⁶ A programação deste congresso constitui o anexo nº 8

representam efetivamente o amadurecimento referente à estruturação da Pedagogia Social no Brasil, atendendo as metas propostas no primeiro evento.

As deliberações do Congresso se referem a:

- Criação da Coleção Pedagogia Social com o respectivo Conselho Editorial junto à Editora Expressão e Arte;
- Criação da Associação Brasileira de Pedagogia Social²⁷ (ABRAPSocial) como principal instituição acadêmico científica da área;
- Convênio firmado entre a Faculdade de Educação da USP e a Universidad Pedagógica Provincial de Buenos Aires - Argentina, para intercâmbio em Pedagogia Social;
- Conclusão da proposta de Curso de Especialização em Pedagogia Social a ser oferecido pela Faculdade de Educação da USP;
- Publicação de parte das Conferências, das palestras e das Comunicações Orais do Congresso no nº 22 da Revista de Ciências da Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Também estiveram presentes no III CIPS, representantes das duas principais entidades internacionais da área: *Associação internacional de Educadores Sociais* (AIEJI) e *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social* (SIPS), além da primeira entidade criada no Brasil para representação de educadores sociais, a *Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Ceará* (AESC).

Outra atividade que merece destaque no III CIPS certamente foi à discussão relativa à regulamentação²⁸ da Educação Social no Brasil como profissão, discussão esta feita com o Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB/CE), autor da proposta no Congresso Nacional. Como esta encontra-se em processo de elaboração, ficou definido que a ABRAPSocial colocar-se-á como interlocutora nesta discussão, devendo participar das Audiências Públicas que serão abertas.

A partir do III CIPS verifica-se uma maior articulação com instituições internacionais, passando a configurar-se o início de uma rede colaborativa entre países que já possuem a Pedagogia Social estruturada, como também relações com países que iniciam nesse processo, como é o caso brasileiro. Mas também é interessante a constatação de que o Brasil ocupa um papel central nesse processo, ficando como o responsável pela organização desse outro movimento de

²⁷ A Ata de Fundação encontra-se no anexo nº 9 e o Estatuto da entidade encontra-se no anexo nº 10.

²⁸ O Projeto de Lei encontra-se no anexo nº 11.

proporções internacionais. Existem conversas e suposições de que a teoria Freiriana e sua Educação Popular, como fundamentos da Pedagogia Social brasileira, podem configurar uma re-elaboração da Pedagogia Social em todo o mundo. São apenas bastidores, mas que podem delinear ações futuras que poderão ser analisadas em outro momento.

Informações disponíveis no Portal da Pedagogia Social indicam que a fundamentação teórica – metodológica da Pedagogia Social no Brasil é a teoria de Paulo Freire, conforme demonstra o texto abaixo:

Pedagogia Social é a Teoria Geral da Educação Social assim como a Pedagogia Escolar é a Teoria Geral da Educação Escolar. Pedagogia Social constitui a fundamentação teórica e metodológica para as práticas de Educação social, popular e comunitária, que tem estatuto epistemológico dentro das Ciências da Educação na Europa, mas era praticamente desconhecida no Brasil onde estas práticas alternativas à Educação Escolar eram pejorativamente denominadas Educação não formal. Em cada país a Pedagogia Social assumiu configuração própria, de acordo com a história, a cultura e as demandas locais, mas em todos os países Paulo Freire é reconhecido como um de seus principais teóricos e a Educação Popular constitui a base da Educação Social, especialmente na América Latina e na África (SITE: [HTTP://PORTALDAPEDAGOGIASOCIAL.ORG](http://PORTALDAPEDAGOGIASOCIAL.ORG)).

É nesse sentido, que este movimento e as atividades desenvolvidas pelo grupo que o compõe, sempre têm enfatizado seus argumentos pautados em referenciais Freirianos. Esta em elaboração um Dicionário da Pedagogia Social²⁹ significa a busca por delimitar quais os conceitos Freirianos podem compor e contribuir para a base epistemológica da Pedagogia Social no Brasil.

É interessante perceber a busca por tentar fundamentar a Pedagogia Social a partir dos referenciais Freirianos, quando na verdade, pela história descrita neste trabalho, às áreas já estão relacionadas desde suas origens no Brasil. Identifica-se nesse processo de constituição um movimento natural em que a Pedagogia Social se fundamenta a partir dos preceitos teóricos da Educação Popular.

²⁹Disponível em:

http://portaldapedagogiasocial.org/wiki/index.php?title=Página_principal

Podemos sintetizar o desenvolvimento da Pedagogia Social com base nas programações dos congressos. Em 2006, as temáticas das conferências e das mesas-redondas apresentam uma idéia de aprofundar discussões sobre a Pedagogia Social, relacionando-a com o Trabalho Social, aliando a discussão de políticas públicas, enfatizando o atendimento a infância e a adolescência em contextos adversos.

O evento de 2008 deixa claro o interesse em compreender a Pedagogia Social como uma área acadêmica e profissional, a partir de debates com áreas próximas já existentes que seriam a Pedagogia e o Serviço Social. Também se verifica uma preocupação em compreender a Pedagogia Social para além de uma perspectiva de atendimento da infância e adolescência, e a busca por estabelecer relações com os Movimentos Sociais, Educação de Jovens e Adultos, etc.

No evento de 2010 verifica-se o encerramento de um ciclo que busca a consolidação da área no país, por meio de ações que a legitimam, ao mesmo tempo em se coloca a possibilidade de consolidar parecerias internacionais. As iniciativas concretas para a regulamentação da profissão indicam um novo momento deste processo.

Parecem poucos os cinco anos em que todas essas atividades aconteceram! As publicações são uma fonte interessante para identificar em que bases teóricas o movimento se estrutura. Além do livro que já foi citado, existem também os anais referentes aos três congressos realizados. No próximo tópico serão abordadas as características destas produções, com base em um breve levantamento realizado das produções sobre o tema no Brasil.

3.3 AS PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A PEDAGOGIA SOCIAL.

Para caracterizar as produções brasileiras sobre a Pedagogia Social buscar-se-á identificar com que frequência que essas publicações aparecem, em qual formato, suas origens e possíveis fundamentações teórico-metodológicas. É possível identificar uma variedade enorme de temáticas que se aproximam da área em questão e que também contribuem para a constituição do campo da Pedagogia Social no Brasil.

O primeiro levantamento realizado foi com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-se como descritores as palavras-chave Pedagogia Social e Educação Social³⁰. Os temas que

³⁰ As referências completas dos trabalhos estão no anexo nº 12. Estão relacionados trabalhos publicados até o ano de 2009.

foram identificados, bem como as frequências em que aparecem, estão relatados no quadro abaixo:

**QUADRO 4. Dissertações e Teses da CAPES – Descritores
Educação Social e Pedagogia Social**

TEMAS	FREQUENCIA
PEDAGOGIA SOCIAL	3 vezes
PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA	1 vez
FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS	5 vezes
EDUCADOR SOCIAL	12 vezes
EDUCAÇÃO SOCIAL	7 vezes
EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA	6 vezes
EDUCADORES SOCIAIS DE RUA	2 vezes

Fonte: Trabalhos publicados até 2009 no Banco de Teses e dissertações da CAPES.

Corroborando as discussões apresentadas até aqui, percebe-se que as temáticas mais frequentes são aquelas relacionadas à atuação profissional do educador social (formação de educadores sociais, educador social e educadores sociais de rua), totalizando 19 incidências. As demais temáticas, totalizando 16 incidências, estão relacionadas à discussão da área da Pedagogia Social propriamente dita.

Nas análises realizadas, a partir dos resumos dos trabalhos, é possível identificar que as pesquisas são destinadas em sua maioria a análises de práticas diferenciadas de educação. Também é possível afirmar que muitos trabalhos partem de realidades pessoais, tanto de experiências de vida como profissionais, que passaram a ser refletidas teoricamente. Comparada com outras áreas que discutem questões referentes à Educação, identifica-se um número pequeno de publicações, mas que indicam uma crescente procura por novas questões educativas.

Foram elencados 36 trabalhos no total, sendo 29 realizados em cursos de mestrado, 06 em cursos de doutorado e 01 não identificado. Embora seja a área que tem a maior produção de pesquisas, sem sombras de dúvida, a Educação não é o único campo em que acontecem as discussões, como demonstram os quadros abaixo:

QUADRO 5. Áreas em que ocorre a produção em Pedagogia Social nos Cursos de Mestrado

AREAS	FREQUENCIA
EDUCAÇÃO	24 trabalhos
POLÍTICA SOCIAL	02 trabalhos
SERVIÇO SOCIAL	01 trabalho
PSICOLOGIA	01 trabalho
TEOLOGIA	01 trabalho
TOTAL	29 trabalhos

Fonte: Trabalhos publicados até 2009 no Banco de Teses e dissertações da CAPES

QUADRO 6. Áreas em que ocorre a produção em Pedagogia Social nos Cursos de Doutorado

AREAS	FREQUENCIA
EDUCAÇÃO	04 trabalhos
SERVIÇO SOCIAL	01 trabalho
PSICOLOGIA	01 trabalho
TOTAL	06 trabalhos

Fonte: Trabalhos publicados até 2009 no Banco de Teses e dissertações da CAPES

No quadro abaixo podemos ter idéia das universidades em que se originaram as teses e dissertações.

QUADRO 7. Universidades em que ocorre a produção em Pedagogia Social

UNIVERSIDADES	FREQUENCIA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	7 trabalhos
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	03 trabalhos
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO	03 trabalhos
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	03 trabalhos
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	02 trabalhos
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	02 trabalhos
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	02 trabalhos
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	02 trabalhos
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	02 trabalhos
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	01 trabalho
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	01 trabalho
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	01 trabalho
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	01 trabalho
UNIVERSIDADE DE LONDRINA	01 trabalho
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	01 trabalho
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	01 trabalho
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	01 trabalho
ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA	01 trabalho
TOTAL	35 trabalhos

Fonte: Trabalhos publicados até 2009 no Banco de Teses e dissertações da CAPES

Constata-se que a Universidade de São Paulo é aquela que tem tido a maior produção na área (7 trabalhos). Embora a produção esteja distribuída em universidades de vários estados do país, existe uma concentração da produção em universidades do estado de São Paulo, ou seja, 11 trabalhos foram produzidos na PUC/SP, Centro Universitário Salesiano de SP, UFSCar, PUC/Campinas e Unicamp. Fica clara a centralização das produções em lugares em que existem pesquisadores dispostos e com afinidade em orientar essas diferentes temáticas.

A leitura dos resumos permite perceber que, em sua maioria, os trabalhos referem-se a análises de práticas, algumas pessoais, discutindo os processos educativos em diferentes espaços que não a escola. Entre todos os trabalhos, o de Maria Stela Santos Graciani, intitulado *Pedagogia Social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida* é um destaque, pois a partir desta tese defendida em 1996, na Universidade de São Paulo, foi publicado o Livro *Pedagogia Social de Rua* (1999), que é um dos referenciais mais citados em produções que abordam discussões em relação a processos educativos em contextos diferenciados. Este livro pode ser considerado uma referência para profissionais, como é o caso de educadores que trabalham na rua. Para entender o enfoque da pesquisa realizada, segue a citação de um trecho do prefácio do livro, elaborado por Moacir Gadotti (1999, p.13):

Necessitamos de uma pedagogia dos direitos e do educador social de rua não apenas para os educadores que trabalham na rua. A violação dos direitos é também resultado de um processo distorcido de “educação” daquelas mesmas pessoas que deveriam resguardar esses direitos. Essa é a educação dominante, sustentada na cultura da indiferença, herança de uma civilização que nasceu com a marca da violência e do descompromisso com a sorte das maiorias. Não podemos esquecer que o Brasil foi o último país do mundo a pôr fim à escravidão em que gente era comprada e vendida. O Brasil é um país que nasceu com a marcada exclusão. Herdamos, portanto, a insensibilidade diante da miséria. A pedagogia do educador social é, de certa forma, um contrapedagogia que busca instaurar uma nova cultura, a cultura da solidariedade que possa neutralizar a banalização da vida à qual as elites brasileiras se acostumaram.

Em seu livro, Graciani utiliza como fundamento teórico para suas análises e argumentos a teoria de Paulo Freire. Nessa perspectiva, a

autora concebe a Educação Popular como base para esta Pedagogia Social de Rua:

Entendo a Educação Popular como prática social a medida em que se propõe a transformar, produzir, criar e elaborar um processo de conhecimentos na sociedade, dentro de relações sociais dadas (relações de classe, relações de formação social). Essa prática reforça o poder de resistência e luta da classe dominada e se inscreve dentro do movimento já existente como uma prática que se propõe a contribuir para a sua dinamização. Pretende ser um espaço em que as próprias camadas populares desenvolvem (expressam, criticam, enriquecem, reformulam e valorizam) coletivamente o seu conhecimento, as formas de aprender e explicar os acontecimentos da vida social. É o conhecimento que brota da experiência de vida e de luta das camadas populares (no caso, crianças e jovens marginalizados urbanos), e que é elaborado por elas mesmas, que reforça o seu poder de transformar a sociedade. É esse conhecimento que aumenta a sua capacidade de discernir e recusar as regras da dominação e que fortalece o seu poder de decidir quais são as lutas e formas de organização mais capazes de concretizar novas regras de vida social (GRACIANI, 1999, p. 28).

Graciani também se tornou uma colaboradora com o movimento responsável pela estruturação da Pedagogia Social no Brasil, tendo participado dos congressos e contribuído com as publicações, como no caso do livro *Pedagogia Social*, o qual já foi apresentado anteriormente.

Todas as discussões apresentadas no livro *Pedagogia Social* são fundamentais para compreender a Pedagogia Social, mas chama atenção a peculiaridade da tentativa de estruturação da área na realidade brasileira. Este livro conta com publicações de autores internacionais e nacionais que buscam caracterizar a Pedagogia Social em seus países, bem como buscam apresentar de que maneira essa área pretende se instalar no contexto educacional brasileiro.

Uma das discussões presentes no livro, que merece destaque é a relação entre Pedagogia Social à Educação Não-Formal. Silva (2009), na obra em pauta, diverge de posicionamentos já assumidos por outros pesquisadores da área da Educação, como Gohn (2006).

Gohn é pesquisadora da área de Movimentos Sociais no Brasil e define os conceitos de Educação Formal, Informal e Não-Formal:

Quando tratamos da educação não-formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p.3).

Trilla (2008, p.32) é pesquisador da Pedagogia Social na Espanha e também contribui para essas definições:

A educação formal compreenderia o "sistema educacional" altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade; a educação não-formal, toda a atividade organizada, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis; e a educação informal, um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio.

A definição apresentada pelos autores é semelhante e compreende que a educação informal ocorre de maneira espontânea, ela acontece na interação direta com o meio em que vive; já a educação formal e não-formal necessitam de um mediador, que irá organizar, planejar, elencar, coordenar os processos de aprendizagem de algo. Esse mediador seria o educador.

Mas devido à diversidade de enfoques teóricos e posicionamentos divergentes em relação à base da Pedagogia Social, alguns teóricos discordam que ela se desenvolve na perspectiva da

Educação Não-Formal, considerando que essa perspectiva limitaria a possibilidade de uma estruturação da Pedagogia Social. Quem traz reflexões a esse respeito é Neto, Silva e Moura (2009, p.306) defendendo, em seu texto, argumentos de que as Ciências da Educação se dividem nas seguintes áreas de concentração: Pedagogia Escolar/ Educação Escolar e Pedagogia Social/ Educação Social.

Nessa perspectiva, os autores defendem que a educação popular, social e comunitária, até então pertencentes à Educação Não-Formal no contexto brasileiro, passam a ser consideradas dentro dos domínios da Pedagogia Social, que seriam três: 1. Sociocultural, 2. Sociopedagógico e 3. Sociopolítico.

Os autores explicam que o que compõe o Domínio Sociocultural são as áreas do conhecimento relacionadas às Artes, a Cultura e o Esporte; o Domínio Sociopedagógico abrange as áreas relacionadas à Infância, Adolescência, Juventude e Terceira Idade. Já o Domínio Sociopolítico compreende as áreas em que se apresentam processos sociais e políticos, como por exemplo, participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social. Esses domínios da Pedagogia Social estão em elaboração e, aos poucos, demonstram a abrangência de atuação da área em questão.

Outras publicações relacionadas com o tema podem ser encontradas no Brasil. Um destaque é o livro de Verônica Regina Müller e Patrícia Cruzelino Rodriguez chamado *Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes* (2002). O livro prioriza discussões referentes aos direitos das crianças e adolescentes, considerando que essas atuações com esses sujeitos são práticas de Educação Social.

É importante destacar como uma produção científica que contribui com a área, a *Revista de Ciências da Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo*, que sempre procura publicar artigos científicos sobre a Pedagogia Social e a prática educativa em diferentes contextos. É nesta revista que se encontram as publicações que receberam o título de Menção Honrosa nos I e II CIPS. Entre as quais se encontram o trabalho de Paula e Machado (2008), em que os autores buscam relacionar e comparar as áreas da Pedagogia chamada tradicional, com a Pedagogia Social. Outro artigo dos mesmos autores (2009) é encontrado no periódico *Educar em Revista da Universidade Federal do Paraná* em que as mesmas questões são aprofundadas. Também existe o artigo de Ujie, Natali e Machado (2009), publicado no periódico *Revista Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos*,

em que são aproximadas as discussões de atuação do Educador Social na educação infantil e no contra-turno escolar, contribuindo nesse processo do entendimento da Pedagogia Social no espaço escolar.

Talvez não se tenha relacionado neste trabalho alguma publicação que certamente existe. Mas buscou-se priorizar os meios principais de divulgação e de melhor acesso aos arquivos.

A diversidade das temáticas discutidas nos congressos, desde discussões sobre o terceiro setor e empreendedorismo até discussões sobre pedagogias libertárias e transformadoras, evidencia a complexidade que caracteriza a sociedade brasileira nesse início do século XXI. É no movimento contraditório, característico de processos políticos e econômicos, que influenciam diretamente na educação, que emerge a Pedagogia Social no contexto brasileiro.

Scocuglia (2009) defende a idéia de que a Pedagogia Social com bases teóricas Freirianas, pode se constituir em uma perspectiva contra-hegemônica à sociedade desigual que temos. O autor enfatiza dois aspectos da teoria de Paulo Freire que fundamentam essa idéia. A primeira seria referente à repercussão de sua teoria em todo o mundo e o segundo seria a tendência de conscientização crítica da realidade por parte dos sujeitos envolvidos nas práticas Freirianas:

Parece – nos que o primeiro passo a considerar é a influência da Pedagogia freiriana no mundo. Sabemos que a obra de Paulo Freire é traduzida, utilizada e debatida em vários idiomas e em muitos países. Em um sentido completamente diverso da globalização hegemônica do capitalismo, podemos dizer que Freire é um dos pensadores da Educação e da Pedagogia mais *globalizados*. Os numerosos eventos, as publicações e as constantes referências à sua obra e ao seu legado prático – teórico demonstram a possibilidade concreta de a sua Pedagogia vir a ser um contraponto vigoroso à influência da globalização hegemônica na Educação mundial (SCOCUGLIA, 2009, p.232).

O autor fundamenta suas afirmações, com os seguintes argumentos:

Por que isso ocorre? A meu ver, porque suas categorias de análise, seus principais conceitos e a força da sua prática e das práticas educativas que utilizam seu legado em todo o mundo tem oferecido denúncias, respostas e propostas convincentes aos principais problemas que as políticas educacionais enfrentam nos últimos quarenta anos, entre os quais

se destacam: bilhões de analfabetos absolutos, funcionais, digitais, políticos; precária escolarização das camadas sociais subalternas; privilégio da Educação das elites; Educação bancária; reprodução dos processos opressivos nas salas de aula; necessidade de reEducação dos educadores e de oferta de condições de trabalho adequadas e quantitativas; importância das ações dialógicas na Educação; necessidade da conquista da Educação crítica pelas vias/ estágios da consciência; aparato educacional voltado para os interesses, valores e necessidades das camadas oprimidas; combate aos determinismos práticos e teóricos; busca da consciência da realidade nacional; a Educação e a Cultura como exercícios da liberdade; os direitos dos oprimidos ao conhecimento; o trabalho como uma das matrizes do conhecimento político; a esperança e a ousadia que combatem o fatalismo e o medo; a construção da Pedagogia da autonomia; as construções dos inéditos viáveis e da utopia da denúncia e do anúncio; enfim, a Educação na história como possibilidade de mudança (SCOCUGLIA, 2009, p.232).

Fundamentado em Peter McLaren, Scocuglia (2009, p.238) defende uma Pedagogia Crítica, e que esta possui um compromisso ético de justiça social, o autor afirma:

Nossos destaques às proposições de McLaren pretendem, além de ratificar a importância da Pedagogia Social – que tem em Paulo Freire um dos seus principais construtores e um dos seus principais referenciais prático – teóricos -, enfatizar a utilização do legado freiriano como um alicerce político – pedagógico das possibilidades das globalizações contra – hegemônicas. Afinal, a ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a Pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social podem vir a ser antíteses da Pedagogia que hoje ajuda a sustentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo.

Com esses argumentos de uma Pedagogia Social contra-hegemônica, fundamentada na teoria Freiriana, pode-se perceber que as relações entre a Educação Popular e a Pedagogia Social passam a ser retomadas na atualidade educacional brasileira. No início do século XX as duas concepções aparecem juntas, com o decorrer do tempo, a

Pedagogia Social desaparece do cenário educacional brasileiro, ressurgindo a partir de 2005 e propondo novas discussões sobre a área.

As constatações realizadas neste tópico, em relação às produções acadêmicas brasileiras sobre Pedagogia Social, nos mostram que não se pode compreender esta área como algo tão novo no Brasil, pois entendida como uma prática desenvolvida em diferentes espaços educativos com diferentes sujeitos, a chamada Educação Social em outros países, no Brasil seria a Educação Popular. A novidade estaria na organização da Pedagogia Social enquanto área acadêmica de produção científica e de formação do profissional Educador Social, que atuaria em diferentes espaços educativos. Esses aspectos podem ser verificados nas análises e comparações que serão realizadas no próximo capítulo.

4 AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA

No capítulo anterior, foi apresentado o percurso histórico da Educação Popular e Pedagogia Social no Brasil. Nesse percurso, destacamos informações que permitiram a contextualização política e econômica da conjuntura social contemporânea. Tendo como referência esta trajetória, foi possível perceber as relações existentes entre essas duas áreas no início do século, bem como é possível perceber as diferenças e as aproximações presentes no contexto atual. Ficou evidente que esse processo conta com agentes que compõem um movimento que busca a legitimação da Pedagogia Social na atualidade.

O viés histórico permite perceber que, quando se trata da Pedagogia Social assim como da Educação Popular, subtende-se uma discussão referente à Educação voltada para toda a população, tanto na época dos Pioneiros da Escola Nova que propunham a escolarização de toda uma população, bem como atualmente em que se compreendem essas áreas como uma das perspectivas em Educação que acontece com a população em todas as suas comunidades, de várias maneiras.

Com base nas reflexões realizadas no primeiro e segundo capítulos, consideramos dois argumentos fundamentais e que ratificam a necessidade de uma análise das relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular. São eles:

1 – Internacionalmente, pesquisadores afirmam que Paulo Freire desenvolveu uma teoria que pode fundamentar e contribuir efetivamente com a Pedagogia Social. Segundo estes pesquisadores a teoria Freiriana é uma teoria da Pedagogia Social, embora seu fundador nunca tenha utilizado esta terminologia. Estas afirmações podem ser encontradas em textos de autores como Ryyänem (2009), Oña (2005), Palma e Flecha (1997), Caride (1997), Nuñez (1990), etc. e em depoimentos de importantes teóricos da área na atualidade. O Professor Bernd Fichtner da Universität Siegen, da Alemanha, afirma que a teoria Freiriana pode contribuir para uma re-elaboração da Pedagogia Social em todo o mundo, tornando-a mais crítica. O Professor Justo Luis Pereda Rodríguez, da Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca – Pinar del Río – Cuba, também afirma a importância de Paulo Freire como o grande teórico da Pedagogia Social.

2 – As relações entre a Educação Popular e Pedagogia Social na realidade brasileira aparecem em perspectiva histórica originárias de uma mesma finalidade, ou seja, a educação de toda a população em vários contextos, e também compartilham do mesmo fundamento teórico-metodológico, a teoria Freiriana.

Esses dois argumentos justificam a organização do presente capítulo, que tem por objetivo a busca pelo entendimento dos fundamentos que estão na base da constituição, organização e legitimação da Pedagogia Social na realidade educativa brasileira, bem como esclarecer suas aproximações com a Educação Popular.

Com base no percurso histórico desenvolvido nos capítulos anteriores, uma constatação tornou-se relevante. Ao discutir as origens da Pedagogia Social em outros países, foram abordadas questões referentes às diferentes práticas educativas, denominadas Educação Social. Com a contextualização da realidade brasileira, é possível afirmar que a chamada Educação Social em outros países, no Brasil, possui características da Educação Popular, com suas peculiaridades. Assim, ao analisar a relação entre características da Educação Popular e da Pedagogia Social, será possível verificar em que aspectos as áreas se aproximam.

Vale destacar que o presente capítulo configura o apanhado das discussões de toda a pesquisa, relacionando conceitos, retomando discussões. Os resultados alcançados foram considerados a partir dos objetivos traçados, tendo como eixo norteador as respostas às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1 - O que é a Pedagogia Social e quais suas origens e fundamentos?
- 2 – Que elementos contribuem para a estruturação e legitimação da Pedagogia Social no Brasil?
- 3 - Considerando o conhecimento produzido na área da Educação Popular, já existente e consolidado há alguns anos no país, quais as aproximações e diálogos com a nova Pedagogia Social?

O tópico a seguir busca sintetizar as discussões referentes à Pedagogia Social, suas origens e fundamentos a partir da contextualização realizada durante todo o trabalho, especificando peculiaridades que contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

4.1 A PEDAGOGIA SOCIAL, SUAS ORIGENS E FUNDAMENTOS: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE

Entender o que significa a Pedagogia Social, bem como conhecer suas origens e identificar seus fundamentos foram os pontos de partida para o entendimento do processo de constituição dessa área na realidade educacional brasileira. Seguindo essa perspectiva, neste tópico, serão retomadas algumas discussões, presentes principalmente no primeiro capítulo.

Em relação às origens, a pesquisa evidenciou que ela surge na Alemanha no final do século XIX, estruturando-se a partir do início do

século XX, tanto no sentido de elaboração das terminologias e sua fundamentação, como também na organização e reconhecimento social. É importante destacar que a Pedagogia Social surge atrelada a um contexto de expansão da sociedade industrial, no sentido de que esse processo de industrialização provocou um acúmulo de problemas sociais. As migrações, greves, aglomerações urbanas e as demandas que passam a existir em bairros periféricos são considerados problemas que desestruturaram a sociedade europeia, sendo que a Pedagogia Social passa a atuar a partir deles. O período pós-guerra e a conseqüente desestruturação social dos países também favoreceram o aparecimento de certa delinqüência juvenil, exigindo leis e instituições para atender a essa nova realidade. Também surgem muitos agentes de Trabalho Social que se dedicavam ao trabalho nas prisões e nos lugares que recebiam crianças e jovens abandonados ou delinqüentes. Outros aspectos também contribuíram para o desenvolvimento dessa área, a saber: a existência de lugares educativos no campo, as escolas voltadas para a preparação de jovens para o mundo do trabalho, ações de educação de adultos e a fundação de bibliotecas e universidades populares configuravam o cenário educativo da época.

Nessa retrospectiva histórica, uma questão chama a atenção, no sentido de similaridades com a história da educação no Brasil. Como foi descrito no segundo capítulo, no caso brasileiro, as concepções de Educação Popular e Pedagogia Social, no início do século XX, significam uma perspectiva de escolarização de toda a população. É possível verificar no primeiro capítulo que este mesmo processo aconteceu na Alemanha, a diferença é que neste país o pedagogo Herman Nohl identificou questões específicas da Pedagogia Social, a diferenciando da perspectiva da escolarização. Entre outras atividades de Nohl, destacam-se a fundação da Universidade Popular, em Jena, como também um seminário em que discutiu os problemas que afetavam a muitos jovens e orientou a atenção social necessária aos mesmos por meio de um trabalho interdisciplinar com enfoques educativos, estabelecendo interlocuções com a área jurídica, a psiquiatria e o trabalho social, configurando desta forma a estrutura inicial da Pedagogia Social. Nesse sentido, também se torna necessário esclarecer que quem diferenciou filosoficamente a Pedagogia foi Paul Natorp. Para ele a diferença da Pedagogia Social da individual seria que, na social, quem educa não são os educadores concretos, mas sim a comunidade e que essa educação é a favor de uma coletividade e não apenas do indivíduo.

Nessa tentativa de comparação, também é possível verificar que é somente no início do século XXI que, pela primeira vez, se identifica no Brasil esta perspectiva de Pedagogia Social relacionada aos processos de educação em diferentes contextos atrelados aos vários grupos sociais e culturais, em que se busca a profissionalização dos muitos educadores que atuam nesses espaços. Diferente do processo ocorrido na Alemanha, em que a busca desse entendimento começou há mais ou menos um século, no Brasil, essas discussões possuem menos de uma década. A perspectiva de Educação Popular que surge no início do século XX e que passou por reformulações no decorrer dos anos, assumindo uma peculiaridade própria a partir da década de 1960, não procura esta profissionalização e formalização, que é objetivo explícito da Pedagogia Social.

Examinando o percurso histórico da estruturação da Pedagogia Social na Alemanha, muitos problemas foram enfrentados, bem como confusões teóricas, influências políticas que interferiram em ações diferentes dos princípios da área, além de proibições e coerções. Mas um fato contribuiu para o fortalecimento e reconhecimento da área: em 1951 foi criada, na cidade de Schluchsee, a Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados, hoje renomeada como Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI). A AIEJI por meio da realização dos seus congressos fundamenta as discussões referentes aos Educadores Sociais, considerados os profissionais da Pedagogia Social até os dias de hoje.

Com o passar dos anos, a área se estruturou e profissionalizou-se na Alemanha e em vários outros países. Atualmente, a Pedagogia Social é responsável pela formação dos Educadores Sociais/ Pedagogos Sociais, área profissional que vem aumentando significativamente. Também é reconhecida como espaço de pesquisas científicas, sendo responsável pela formação dos profissionais para a área de Animação Sócio-Cultural, que não é voltada para atuação relacionada a problemas sociais, mas sim aos espaços de lazer, cultura e esportes.

Em relação aos fundamentos da Pedagogia Social, encontram-se diferentes argumentos e posicionamentos. Na perspectiva histórica e filosófica, são importantes as influências de Kant e Pestalozzi, o primeiro contribuiu como embasamento teórico para as idéias desenvolvidas por Paul Natorp e o segundo contribuiu, além de seus escritos sobre a educação, também com suas práticas educativas, sendo considerado o primeiro Educador Social da história, embasando visões de pedagogos importantes que posteriormente iriam desenvolver suas teorias.

Paul Natorp (1913), em seu livro *Pedagogia Social: teoria de la educación de la voluntad*, considerado o primeiro escrito no mundo sobre a Pedagogia Social, fundamenta filosoficamente e passa a orientar as produções acadêmicas e de formação profissional da área.

Neste livro, Natorp define o conceito que fundamenta a idéia de Pedagogia Social: a educação do indivíduo está condicionada socialmente às condições sociais da cultura e as condições culturais da vida social. O autor ainda complementa que uma verdadeira Pedagogia Social não pode esquivar-se da pergunta sobre as leis fundamentais da vida e da comunidade. Para ele, a palavra “Pedagogia” não significa somente a educação da criança nas suas formas tradicionais, mas sim se refere à obra inteira de elevação do homem ao alto da plena humanidade. A Pedagogia Social não é a educação do indivíduo isolado, mas sim do homem que vive em uma comunidade, porque a sua finalidade não é somente o indivíduo. Desta forma, o autor torna a Pedagogia uma ciência social, atrelada ao Direito e a Economia, delineando-se uma Pedagogia Social (NATORP, 1913, p. 97).

Esta definição de Natorp pode ser relacionada à concepção de Paulo Freire de educação: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p.79) Esta concepção do pai da Educação Popular se aproxima da concepção de Natorp, considerado o pai da Pedagogia Social. É mais uma semelhança que pode ser identificada como um dos fundamentos dessas áreas.

Atualmente, a perspectiva que perpassa os argumentos dos autores pesquisados é a de que uma diversidade de teorias pode fundamentar a Pedagogia Social de diferentes maneiras, sendo necessário considerar caso a caso as várias realidades e suas peculiaridades para identificar qual teoria é a mais adequada para fundamentar as metodologias, práticas e discussões da área.

Considerando esse argumento, apresentam-se quatro perspectivas que são marcantes como seus fundamentos. A primeira é chamada de *ajuda a juventude*, que compreende a idéia de que a Pedagogia Social deve ocupar-se dos aspectos educativos, profissionais e culturais relativos à juventude; a segunda é o entendimento da área como *higiene social*, em que são enfatizadas questões sobre ajudar os grupos em suas necessidades sociais, sem nenhuma outra preocupação; a terceira perspectiva é referente à idéia da Pedagogia Social como fator de emancipação, advinda da Escola de Frankfurt, que se entende como liberação das limitações impostas pela divisão de classes; e a quarta perspectiva diz respeito à concepção positivista da Pedagogia Social que

apenas considera fatos sociais comprovados cientificamente, ou seja, as questões de valores, normas e finalidades da educação compreendem algo subjetivo que não dizem respeito à cientificidade almejada, não sendo portanto considerados.

Dependendo da concepção utilizada como fundamento, as práticas desenvolvidas na área da Pedagogia Social estarão atendendo a uma determinada concepção de sociedade, proporcionando mudanças sociais significativas, ou apenas corroborando uma perspectiva de manutenção da realidade e do *status quo*, reforçando o determinismo social, em que cada um deve ocupar o lugar que lhe é destinado, mantendo uma estrutura social estabelecida. Esses argumentos devem ser considerados no processo de constituição e busca por uma fundamentação da Pedagogia Social, como é o caso brasileiro.

Buscando uma compreensão deste processo, no próximo tópico serão abordados os elementos que estão contribuindo no processo de constituição da área na realidade educacional brasileira.

4.2 OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PEDAGOGIA SOCIAL NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Como elementos constitutivos da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira foram considerados os aspectos *econômicos*, *sociais*, *políticos* e *educacionais* que perpassam toda a contextualização histórica realizada na pesquisa e evidenciam as possíveis características desse sub-campo. Neste tópico busca-se uma possível síntese das análises, tendo como referência o que já foi abordado nos capítulos anteriores, especialmente no segundo, em que se evidenciam questões pontuais da realidade brasileira.

Os elementos *econômicos*, *sociais*, *políticos* e *educacionais* estão totalmente relacionados e configuram o contexto em que a sociedade se desenvolve; são questões indissociáveis, que podem contribuir no entendimento da constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira. Também é necessário levar em conta as influências do contexto internacional a que a realidade nacional está atrelada. O primeiro ponto a ser considerado são as questões econômicas que servem como um pano de fundo para o entendimento dos outros elementos³¹. Esse pano de fundo se refere a duas discussões principais

³¹ Cabe destacar que não se pode compreender o processo de relações sociais apenas a partir de um determinismo econômico. Devem ser considerados outros aspectos, como os culturais de grupos e nações, mas neste trabalho não serão abordadas estas questões.

abordadas no segundo capítulo que dizem respeito ao Pós-Neoliberalismo/ Pós-Consenso de Washington, bem como a expansão do Terceiro Setor. O autor utilizado para contribuir neste processo de entendimento foi Nogueira (1999), especialmente a discussão que realiza sobre as influências econômicas nas políticas sociais.

Nos estudos realizados, foi possível perceber um movimento econômico de desvalorização do “capital humano”, cuja premissa orientadora era a de que, com o progresso econômico, as desigualdades sociais iriam acabar. Os custos desse processo implicaram o sacrifício de alguns estratos da população, especialmente aqueles mais dependentes das políticas sociais. Uma das conseqüências desse processo foi o fato dos governos deixarem de investir na melhora da qualidade da gestão das políticas sociais. Essas perspectivas resultaram do chamado Neoliberalismo e foram ratificadas nos países latino-americanos pelo chamado Consenso de Washington, um conjunto de acordos para gerir a economia, defendendo abertura de economias nacionais, privatização dos serviços públicos e, em questões políticas, a crítica às democracias de massa. Esses determinismos econômicos influenciaram diretamente as questões sociais.

O aumento das desigualdades sociais se acirrou de tal maneira que os grandes economistas defensores dessa perspectiva tiveram que re-elaborar suas teorizações para superar a crise do capitalismo instalada, surgindo discussões referentes ao Pós-neoliberalismo, atrelado a questões do Pós-Consenso de Washington. Esta re-elaboração culminou em novas diretrizes que os governos deveriam adotar pra buscar seu crescimento econômico e superar a crise. A constatação de que políticas e ajustes macroeconômicos recessivos são fontes geradoras de pobreza e desigualdade entra em cena, estabelecendo-se novos pontos para orientar as discussões, a saber: a política econômica não pode ser elaborada negando a sociedade, ela precisa ter um forte e claro conteúdo social e que a opção por políticas sociais especificamente voltadas para a diminuição da desigualdade resulta estímulos fantásticos nos vários níveis da sociedade (NOGUEIRA, 1999, p.74). A partir dessas constatações emergem questões políticas que figuram como o terceiro elemento a ser avaliado.

É nesse contexto que as questões referentes ao Terceiro Setor adquirem maior visibilidade, entendido como um movimento que busca colocar a sociedade no controle social e da gestão dos serviços sociais, ou seja, tornar a sociedade responsável por questões que antes cabiam ao Estado. A terminologia público–não estatal passa a ser discutida nessa realidade, sendo que as fronteiras entre o que é público ou privado

ficam indefinidas. Tal lógica incentiva o crescimento de muitos projetos sociais e de Organizações Não-Governamentais. Percebe-se uma mudança nos chamados movimentos sociais, especialmente aqueles que defendem bandeiras específicas: atualmente, com poucas exceções, foram absorvidos por essas novas organizações. É interessante observar que várias dessas bandeiras, hoje apoiadas, antes eram renegadas pelos governos e seus programas, ou seja, pelo Estado e suas políticas.

Da mesma forma, os programas ou políticas sociais passam a apresentar um discurso considerando a participação ativa da comunidade, parcerias e discussões democráticas, questões que eram defendidas pela população representada pelos movimentos sociais e demais organizações representativas. Tais discursos, ao serem absorvidos pelo Estado, evidenciam a contradição e a dualidade na implantação dessas políticas e programas.

Identificando esse percurso complexo em que se apresentam e se inter-relacionam questões econômicas, sociais e políticas, torna-se indispensável a compreensão de como esse contexto influencia diretamente o meio educacional. Configura-se, assim, o quarto elemento a ser relevante nesse processo de entendimento da constituição da Pedagogia Social brasileira.

A realidade educacional brasileira está atrelada a todas essas perspectivas descritas. Como foi abordado no segundo capítulo, verifica-se a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, totalmente relacionada às questões econômicas (DALE, 2001). É com base nesse contexto que estudos da Pedagogia Social, fundamentada na teoria Freiriana, defendem uma perspectiva contra-hegemônica (SCOCUGLIA, 2009).

Na realidade educacional brasileira, a Pedagogia Social se desenvolve sob a justificativa de atendimento a novas demandas sociais, seguindo o que anuncia o livro *Pedagogia Social* (MOURA, NETO e SILVA, 2009), especificamente no tópico *Áreas prioritárias para atuação da Pedagogia Social no Brasil*. Além de abordar as características principais dessa área, as afirmações dos autores contribuem para contextualizar a realidade educacional brasileira atualmente.

Moura, Neto e Silva (2009, p.290) explicam que:

Mais do que uma definição teórica e conceitual, a configuração do campo de trabalho da Pedagogia Social precisa ser pragmática, isto é, resgatar a nossa tradição cultural e responder aos desafios colocados pela dinâmica da própria sociedade e das

transformações sociais, assim como preencher lacunas e ocupar espaços criados, tanto pela legislação quanto pelo desenho das políticas públicas e sociais.

Os autores seguem descrevendo as demandas existentes nos seguintes setores: *Educação, Infância e Adolescência, Juventude, Sistema penitenciário, Terceiro setor, ONG, projetos e programas sociais*.

Em relação à *Educação*, os autores afirmam que ampliar a formação do Pedagogo nos cursos de Pedagogia culmina atualmente em cinco desafios que dizem respeito à questão da qualidade social da Educação e a ampliação do Direito a Educação. Esses cinco desafios se constituem em:

1º Insuficiência dos currículos de formação do Pedagogo que não instrumentalizam o profissional para atender as demandas referentes a problemas sociais;

2º A oferta cada vez maior de cursos de especialização em Pedagogia Social, atendendo a uma grande procura de profissionais que trabalham em diferentes realidades e que não possuem formação adequada para este trabalho. Porém, esses cursos não possuem definições claras quanto a sua fundamentação, o que pode resultar na má qualidade desses cursos;

3º A implantação da escola em tempo integral, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Artigo 34, § 2º e Artigo 87, § 5º), que exige a incorporação de elementos educativos diferenciados característicos de espaços não-escolares, e a necessidade da criação de um profissional que atue tanto em questões escolares como também em questões que extrapolam perspectivas educacionais formais;

4º O movimento em favor da creche e da pré-escola em tempo integral, criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), questões atuais e na maioria das vezes atreladas a falta de discussão sobre o direito à convivência da criança de 0 a 6 anos com a família e a comunidade;

5º A criação, por meio do embate entre movimentos sociais e o Estado, de uma Constituição chamada cidadã, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Estatuto do Idoso, da Lei de Execução Penal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo os autores, essas conquistas sociais estão consolidadas como direitos, mas faltam os meios e os agentes para dar-lhes a necessária eficácia.

Moura, Neto e Silva (2009, p. 292) também chamam a atenção para a realidade da escola pública atual que vive uma vinculação cada vez mais forte entre política educacional e política social. Eles justificam seu argumento descrevendo as diferentes necessidades apresentadas pelos alunos nas escolas e as conseqüentes políticas adotadas para atendê-las. É o caso da desnutrição dos alunos, que fez com que se ofertasse obrigatoriamente a chamada merenda escolar; o baixo capital cultural dos alunos que resultou em oferecer gratuitamente o livro didático, o rádio, a televisão, a antena parabólica, o vídeo e a internet como meio para superar isso. Questões de saúde estão presentes na escola, como é o exemplo do Dentista, etc. São palavras dos autores:

Atribuir à escola as funções de alimentar, de vestir, de cuidar da higiene, da saúde e dos aspectos relativos à identidade, subjetividade e auto-estima ocorre em detrimento de suas funções finalísticas, quais sejam, de ensinar e aprender.

As iniciativas dos governos federais, estaduais e municipais de elaborar e apoiar iniciativas para aumentar a participação da família, da comunidade e de voluntários junto à escola foram analisadas pelos autores. Essa participação não é estimulada para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, mas sim no sentido de suprir deficiências de políticas sociais, tais como a insuficiência de locais públicos para as artes, cultura, esporte e lazer, sendo também um meio de suprir a carência de recursos humanos e de recursos para investimentos na escola.

Três aspectos são reconhecidos como presentes nesse processo seja de modo implícito ou explícito. O primeiro é referente à transferência de atribuições sociais para a escola por meio de políticas compensatórias que, na verdade, demonstram o fracasso, a insuficiência ou a incapacidade de instâncias de socialização anteriores em cumprirem suas próprias finalidades, tais como a família, a igreja, a comunidade, o mercado de trabalho e a sociedade em geral. A segunda questão é relacionada à incapacidade do poder público em disponibilizar espaços para expressões culturais e esportivas. E o terceiro aspecto é que a escola pública brasileira torna-se o lócus privilegiado para a execução das políticas sociais, sejam elas compensatórias, complementares ou reparatórias (MOURA, NETO e SILVA, 2009, p. 293). Os autores confirmam suas afirmações comprovando que, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por meio dos temas transversais, fazem com que os professores tenham que trabalhar

conteúdos intercalados sobre Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Educação Sexual.

Os autores ainda apontam conseqüências desse processo: a escola pública passa por avaliações que consideram apenas aspectos didático-pedagógicos, não considerando a função social que ela cumpre; os professores não tem preparo para trabalhar com novas atribuições; funcionamento ineficaz dos colegiados escolares, tais como Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil e a Gestão Democrática. Eles defendem que:

Se quisermos que a escola pública brasileira cumpra funções sociais é preciso – primeiro – reconhecê-la como capaz de bem cumprir esta função e, segundo, dotá-la dos instrumentos teóricos, metodológicos, materiais e humanos necessários para dar conta desta função. É esta a contribuição que a Pedagogia Social pode oferecer no âmbito da Educação (MOURA, NETO e SILVA, 2009, p. 293).

O exposto até aqui permite perceber a perspectiva atual da Pedagogia Social, de discutir os problemas relacionados à insuficiência da escola no trabalho com questões sociais.

Já em relação à *Infância e Adolescência*, os autores iniciam seus argumentos explicando que, ao introduzir os conceitos de “proteção integral” (Art.1) e “prioridade absoluta” (Art.4) no atendimento de crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente especifica o seu atendimento em duas medidas distintas referentes à proteção e a socioeducativa. Eles esclarecem que quando o ECA define as medidas de proteção não especifica qual a esfera que deve se responsabilizar (federal, estadual ou municipal) e também não menciona a qual área profissional se dirige esse atendimento (Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, etc.). O mesmo acontece no caso das medidas socioeducativas, constatando-se várias indefinições. Os autores concluem que:

Como se depreende do estudo do ECA, em alguns casos, a prescrição de direitos não foi acompanhada da necessária atribuição de responsabilidades a uma das instâncias do poder público, gerando um vazio institucional que dá origem ao nosso famoso empurra-empurra. Em outros, a prescrição de direitos não foi acompanhada da necessária explicitação de qual profissional ou área de conhecimento deva ser responsável pelos procedimentos garantistas, possibilitando que, na prática, todo o atendimento ao

adolescente em regime de cumprimento de medida socioeducativa seja feito por carcereiros, monitores, agentes de segurança e agentes de Educação, corruptelas que se utiliza para camuflar a falta de recursos humanos especializados para a prestação dos serviços prescritos em lei (MOURA, NETO e SOUZA, 2009, p.296).

Os autores seguem fazendo questionamentos, tais como: por que o ECA não é eficiente para devolver às suas famílias as crianças e adolescentes abandonados em abrigos? Por que o ECA não é capaz de promover a reabilitação de pessoas que tenham cometido deslizes aos 12, 15 ou 17 anos? Por que uma lei como o ECA não possibilita que sejam tiradas das ruas, do trabalho infantil, da prostituição e do tráfico de drogas crianças, adolescentes e jovens?

MOURA, NETO e SILVA (2009, p. 296) justificam essa fragilidade da legislação pela carência de recursos financeiros, falta de infra-estrutura, inadequação das instalações físicas, morosidade do judiciário, elevado grau de dissolução dos costumes, etc. De acordo com os autores, o ECA não pode se tornar eficaz apenas pela ação de juízes e promotores. Eles questionam qual a formação que a Educação tem proporcionado para a população, mobilizados na promoção, garantia e defesa dos direitos da criança e do adolescente?

Em relação à *Juventude*, os autores esclarecem que este é um conceito recente no Brasil, não reconhecido juridicamente, e que pode ser confundido com o conceito de adolescência. Desta maneira não existem políticas voltadas para este público. De acordo com MOURA, NETO e SILVA (2009, p. 297):

Vale lembrar que o ECA suscitou o surgimento de uma categoria jurídica intermediária – entre 18 e 21 anos de idade – comumente denominada jovem – adulto, só reconhecível quando se faz necessária a tutelado sistema de garantia de direitos.

É verificada uma série de situações que afetam este público, entre elas, o Ensino Médio, formação profissional, desemprego, migração, violência urbana e mortalidade violenta. Eles apresentam os seguintes dados:

(...) em um país em que 85% da população prisional está na faixa entre 18 e 25 anos de idade e que a morte violenta entre a faixa etária de 15 a 24 anos de idade atinge média de 51,68 vítimas mortais por 100mil habitantes, segundo o Terceiro Relatório Nacional

sobre Direitos Humanos (USP, 2007) (MOURA, NETO e SILVA, 2009, p.297).

Os autores relatam que somente agora aparecem no Brasil propostas e instâncias específicas para lidar com estes problemas, como por exemplo, conselhos da juventude, planos nacionais, estaduais e municipais e ações como a Lei do Aprendiz, do primeiro emprego e ProUni. Este seria um espaço para atuação da Pedagogia Social.

Outra questão está relacionada ao *Sistema penitenciário*. De acordo com Moura, Neto e Silva (2009, p. 298), o Brasil administra um dos dez maiores sistemas penitenciários do mundo, com mais de 370.000 pessoas encarceradas (dados de 2006), distribuídos em mais de 1200 unidades prisionais, existindo cerca de 200.000 mandatos de prisão não cumpridos e uma taxa de reincidência imprecisa, mas certamente acima de 50%. Nas palavras dos autores:

Ainda que se possa afirmar que a condição de confinamento prolongado, a necessidade de rápida adaptação a um ambiente hostil marcado pela cultura da violência e a perda de referenciais de valor sejam capazes de suscitar outras formas de saberes e de produção de conhecimentos, a questão fundamental é a qualidade da formação de quem faz a mediação entre os objetivos da Educação e os objetivos da pena e da prisão e é esta a tarefa que se quer seja assumida pela Pedagogia Social (MOURA, NETO e SILVA, 2009, p. 298).

É defendida a necessidade de se repensar a formação do técnico e do profissional que trabalham diretamente no atendimento a esta clientela dentro das chamadas “instituições totais”. Entendem-se como áreas para compor um currículo desta formação a Educação, o Serviço Social, a Psicologia, o Direito, a Medicina, a Administração, que ofereceriam perspectivas com uma visão mais humanista dos problemas sociais, já que a lógica prevalente é a de que as instituições e seus agentes trabalham orientados pela lógica de administração do problema e não de resolução do problema. Moura, Neto e Silva (2009, p.300) concluem que, com o apoio das legislações que regem essa área, tais como o ECA destinado aos abrigos e instituições correccionais para adolescentes e a Lei de Execução Penal para as prisões atreladas ao esforço governamental e da sociedade civil para a reforma destas instituições, entende-se que a formação de recursos humanos específicos para o trabalho dentro das instituições totais é uma necessidade urgente.

Em relação ao *Terceiro setor, ONG, projetos e programas sociais*, Moura, Neto e Silva (2009, p.301) apresentam dados de uma

pesquisa realizada em 2002 pelo IBGE, IPEA, a Associação Brasileira de Organizações não-governamentais (ABONG) e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) sobre a atuação de fundações privadas e de associações sem fins lucrativos no Brasil. Segundo os dados, foram identificadas 276 mil instituições privadas e sem fins lucrativos que empregam 1,5 milhões de pessoas, pagando salários e outras remunerações no valor de R\$17,5 bilhões. Cerca de 77% dessas instituições não tem sequer um empregado, o que sugere que parcela significativa dos serviços prestados seja realizada por meio de trabalho não-remunerado ou informal. Por outro lado, cerca de 2.500 entidades (1% do total) absorvem quase um milhão de trabalhadores. De acordo com esta pesquisa, as organizações relacionadas à Educação são as mais antigas, empregando quase metade do total de pessoas ocupadas em entidades sem fins lucrativos.

De acordo com os autores:

O que se depreende desta pesquisa, naquilo que interessa para a Pedagogia Social é que, por baixo, há cerca de dois milhões de pessoas exercendo trabalhos de natureza social sem que tenham recebido formação adequada para tal (...) legitimar o espaço de atuação das ONGs junto à escola pública e à Educação formal, assim como profissionalizar os seus trabalhadores, livrando-os das condições de precariedade a que são submetidos é uma tarefa que requer, por exemplo, a regulamentação de sua atividade como profissão, o que só é possível por meio de cursos regulares, sejam técnicos ou de nível superior, mas que lhes propiciem a necessária formação pedagógica para o trabalho com crianças, adolescentes, jovens e adultos (MOURA, NETO e SILVA, 2009, p.302).

Esses argumentos que englobam todas as áreas descritas compõem o que os autores chamam de “A cara da Pedagogia Social no Brasil” e são importantes para compreender a maneira e a finalidade que a área pretende constituir na realidade educacional brasileira. Também é possível constatar que o contexto econômico, social, político e educacional atual, descrito nesta pesquisa, influenciaram o surgimento dessa área na última década.

No mesmo livro, os autores desenvolvem um tópico intitulado *Pedagogia Social como nova área de concentração*, em que reafirmam o princípio de que a Pedagogia Social no Brasil precisa ter uma característica própria, articulada com a realidade social brasileira e “embebida, como dizia Paulo Freire, da história e da rica tradição

cultural forjada nos mais diversos rincões deste país” (MOURA, NETO e SILVA, 2009, p.305). Os autores descrevem pontos importantes a serem considerados nesse processo de constituição desse sub-campo, são eles:

1 – a impropriedade do termo Educação não-formal para designação das práticas de Educação popular social e comunitária; 2 – a fragmentação epistemológica das áreas de conhecimento que conduzem à mesma fragmentação das ações e das políticas; 3 – a confusão conceitual no uso dos termos educador social, popular ou comunitário (MOURA, NETO e SILVA, p.305).

A partir dessas três considerações, os autores propõem a reorganização da área. A partir da primeira questão, os autores defendem que a educação popular, social e comunitária, até então pertencentes à Educação Não-Formal, passem a ser consideradas dentro dos domínios da Pedagogia Social que seriam três: 1. Sociocultural, 2. Sociopedagógico e 3. Sociopolítico.

Os autores explicam que o que compõe o Domínio Sociocultural são as áreas do conhecimento relacionadas às Artes, a Cultura e o Esporte; o Domínio Sociopedagógico abrange as áreas relacionadas à Infância, Adolescência, Juventude e Terceira Idade. Já o Domínio Sociopolítico compreende as áreas em que se apresentam processos sociais e políticos, como por exemplo, participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social. Esses domínios da Pedagogia Social estão em elaboração e aos poucos demonstram a abrangência de atuação da área em questão.

A proposta dos autores é a de que a Pedagogia Escolar/ Educação Escolar e Pedagogia Social/ Educação Social comporiam áreas de concentração de uma mesma área de conhecimento, as Ciências da Educação. Na concepção dos autores, tais áreas não seriam sinônimas, dicotômicas, nem contraditórias, seriam complementares, pois a educação acontece em espaços e contextos distintos. Tais áreas, na verdade, constituem-se em área de formação, linhas de pesquisa e campo de trabalho. É defendida pelos autores a proposta de formação inicial, tanto do Pedagogo Social como do Educador Social (MOURA, NETO e SILVA, 2009, p.306).

Em relação às áreas de formação da Pedagogia Social, os autores propõem que o ensino nos níveis técnico, de graduação e de pós-graduação lato e stricto sensu deva ser fundamentado em uma mesma

matriz teórica – da Pedagogia Social, por meio de uma perspectiva comparada entre países que compõem uma rede colaborativa entre si, como por exemplo Alemanha, Espanha, Portugal, Finlândia e Uruguai; com apoio tecnológico, com o Portal da Pedagogia Social e orientado para uma perspectiva de ação – reflexão – ação, atrelado a rede de projetos sociais e ONGs.

O modelo de curso técnico em nível médio em Pedagogia Social é a forma que está mostrando uma resposta mais imediata às necessidades de formação dos profissionais que atuam em diferentes espaços educativos. A concepção deste curso visa atender com ênfase a adolescentes e jovens sem perspectivas de acesso ao Ensino Superior, mas que já possuem uma inserção na área social; seriam os chamados oficinairos, arte – educadores, artesões, presentes nas propostas de Educação integral.

Em relação ao modelo de graduação, a busca é por uma perspectiva internacional, buscando relações com os países já citados. As dificuldades relacionam-se à legalização para o reconhecimento de um novo curso de graduação e à complexidade de elaborar um currículo que atenda a perspectiva de internacionalização.

O curso de especialização em Pedagogia Social é adequado para profissionais formados em outras áreas que não a Pedagogia. Teriam como alternativas os recursos de Ensino a Distância e de Tecnologia da Informação e da Comunicação, adequados para atender a essa demanda por não se tratar de formação inicial.

Moura, Neto e Silva (2009, p. 308) apresentam a idéia do programa de Mestrado e do Doutorado em Pedagogia Social. Em relação ao mestrado, a perspectiva proposta é a de colaboração entre professores de vários países, buscando uma cooperação acadêmica. Já o doutorado seria em co-tutela, mecanismo já reconhecido por meio de um acordo de cooperação acadêmica celebrado entre a Faculdade de Educação da USP e o International Program Doctorate Education (INEDD), da Universität Siegen. De acordo com este acordo, é possível mandar de 3 a 5 brasileiros para a Universität Siegen e receber de 1 a 3 alemães no doutorado da USP. A idéia, de acordo com os autores, é expandir esses convênios aos países já citados.

Este panorama realizado pelos precursores deste movimento de constituição da Pedagogia Social brasileira demonstra o grande empenho em torná-la reconhecida no país, podendo transformar-se em uma grande área de conhecimento, pertencente ao campo educacional. Verifica-se que o diferencial da proposta veiculada pela Pedagogia

Social atual, é justamente a busca pela profissionalização de uma área reconhecida como não – formal.

4.3AS APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA SOCIAL: EM FOCO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PERÍODO DE 2000 A 2010

Neste tópico foram elencados e analisados os fundamentos, aspectos históricos e possíveis finalidades que podem relacionar a Educação Popular e a Pedagogia Social, bem como as aproximações entre essas áreas, tendo como referência as produções científicas, especialmente os trabalhos apresentados nos Congressos Internacionais de Pedagogia Social (nos anos de 2006 a 2010) e os trabalhos do Grupo de Trabalho 6 - Educação Popular – apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação – ANPEd, no período de 2000 a 2009. No caso da Educação Popular, foram elencados 175 trabalhos no período de 2000 a 2009 do Grupo de Trabalho número 6 da ANPEd. Em relação à Pedagogia Social, foram relacionados 102 trabalhos apresentados nos três Congressos Internacionais de Pedagogia Social, nos anos 2006, 2008 e 2010. Foram analisados todos os resumos dos trabalhos, com o objetivo de identificar sua temática.

Em relação aos trabalhos do GT 6 de Educação Popular da ANPEd, foram identificados os mais diversos temas gerais de pesquisa, tais como: *conceitos/ teorias; crianças e adolescentes; cultura; educação; educação popular; escola; gênero; grupos culturais e etnias; meio ambiente; movimentos sociais; pedagogia; políticas públicas; práticas educativas; educação em presídios; tecnologias; trabalho; e responsabilidade social*. Todos esses foram considerados como temas gerais.

No quadro a seguir é possível verificar essas diversas temáticas gerais e a frequência com que aparecem:

QUADRO. 8 Temas gerais dos 175 trabalhos do GT 6 – ANPEd, período 2000 a 2009

TEMAS GERAIS	FREQUÊNCIA
1 - <i>conceitos/ teorias</i>	16x
2 - <i>crianças e adolescentes</i>	14x
3 - <i>cultura</i>	8x
4 - <i>educação</i>	39x
5 - <i>educação popular</i>	29x
6 - <i>escola</i>	19x
7 - <i>gênero</i>	7x
8 - <i>grupos culturais e etnias</i>	5x
9 - <i>meio ambiente</i>	2x
10 - <i>movimentos sociais</i>	5x
11 - <i>pedagogia</i>	1x
12 - <i>políticas públicas</i>	5x
13 - <i>práticas educativas</i>	6x
14 - <i>educação em presídios</i>	2x
15 - <i>tecnologias</i>	2x
16 - <i>trabalho</i>	11x
17 - <i>responsabilidade social</i>	4x
TOTAL:	175x

Fonte: Site da ANPED (www.anped.org.br). Trabalhos apresentados nas reuniões anuais no período de 2000 a 2009 - Grupo de trabalho nº6 - Educação Popular.

Nos temas gerais se destacam: *educação* (39 vezes), *educação popular* (29 vezes), *escola* (19 vezes), *conceitos/teorias* (16 vezes), *crianças e adolescentes* (14 vezes) e *trabalho* (11 vezes). Para fins de análise da presente investigação, optou-se por detalhar os temas específicos presentes nos dois temas que apresentam maior incidência: *educação* e *educação popular*. O quadro abaixo evidencia os temas específicos relacionados ao tema geral *educação*:

QUADRO 9. Temas específicos relativos à *educação*

TEMAS ESPECÍFICOS	FREQUÊNCIA
1 - <i>educação e auto-poíese</i>	1x
2 - <i>de jovens e adultos</i>	2x
3 - <i>educação indígena</i>	8x
4 - <i>educação formal e não – formal</i>	1x
5 - <i>pesquisa em educação</i>	1x
6 - <i>participação popular e educação</i>	1x
7 - <i>educação no meio rural</i>	1x
8 - <i>educação de crianças e jovens</i>	3x
9 - <i>educação biocêntrica</i>	1x
10 - <i>história da educação brasileira</i>	1x
11 - <i>educação de adultos</i>	2x
12 - <i>educação em saúde</i>	2x
13 - <i>educação rural</i>	2x
14 - <i>educação religiosa</i>	2x
15 - <i>cultura</i>	1x
16 - <i>violência e valores na educação</i>	1x
17 - <i>educação do campo</i>	5x
18 - <i>educação não – escolar e universidade</i>	1x
19 - <i>sistemas sócio – educativos</i>	1x
20 - <i>educação para a cidadania</i>	1x
21 - <i>pesquisa educacional em espaços sociais</i>	1x
TOTAL:	39x

Fonte: Site da ANPED (www.anped.org.br). Trabalhos apresentados nas reuniões anuais no período de 2000 a 2009 - Grupo de trabalho nº6 - Educação Popular.

Constata-se uma grande polissemia temática, já que mais da metade dos 21 temas específicos aparecem apenas uma vez (13 temas). Os temas mais frequentes são educação indígena (8 vezes) e educação no campo (5 vezes). Pode-se dizer que a maioria das temáticas arroladas diz respeito a um tipo específico de educação ou ao contexto em que ela acontece.

Evidencia-se que a dispersão temática também se repete com relação ao tema geral educação popular, como demonstra o quadro abaixo. Com relação ao tema geral *educação popular*, os temas específicos identificados são os seguintes:

QUADRO 10. Temas específicos relativos à *educação popular*

TEMAS ESPECIFICOS	FREQUÊNCIA
1 - <i>educação popular na América Latina</i>	1x
2 - <i>cidade como campo da educação popular</i>	1x
3 - <i>educação popular e saúde</i>	5x
4 - <i>modelo conscientizador da educação popular</i>	1x
5 - <i>educação popular e movimentos sociais</i>	2x
6 - <i>agenda da educação popular</i>	1x
7 - <i>educação popular e emancipação social</i>	1x
8 - <i>educação pública popular</i>	1x
9 - <i>educação popular com arte</i>	1x
10 - <i>educação popular e emancipação humana</i>	1x
11 - <i>educação popular na universidade</i>	1x
12 - <i>saberes do trabalho e educação popular</i>	1x
13 - <i>educação popular do campo</i>	2x
14 - <i>educação popular e competência republicana</i>	1x
15 - <i>educação popular em economia solidária</i>	1x
16 - <i>ECA, LDB e educação popular</i>	2x
17 - <i>educação não-formal e educação popular</i>	1x
18 - <i>sistematização em educação popular</i>	1x
19 - <i>educação popular enquanto saber e experiência</i>	1x
20 - <i>mediação pedagógica da educação popular</i>	1x
21 - <i>história da educação Popular</i>	1x
TOTAL:	29x

Fonte: Site da ANPED (www.anped.org.br). Trabalhos apresentados nas reuniões anuais no período de 2000 a 2009 - Grupo de trabalho nº6 - Educação Popular.

No quadro a seguir, é possível identificar os temas específicos mais frequentes nas duas temáticas gerais: educação e educação popular:

QUADRO 11. Temas específicos mais frequentes relativos à educação e educação popular

TEMAS ESPECÍFICOS	FREQUÊNCIA
1 - <i>educação indígena</i>	8x
2 - <i>educação do campo</i>	5x
3 - <i>educação popular e saúde</i>	5x
4 - <i>educação de crianças e jovens</i>	3x
TOTAL:	21x

Fonte: Site da ANPED (www.anped.org.br). Trabalhos apresentados nas reuniões anuais no período de 2000 a 2009 - Grupo de trabalho nº6 - Educação Popular

A incidência maior de alguns temas pode indicar quais discussões estão sendo priorizadas na pesquisas acadêmicas, entendidas dentro da perspectiva de Educação Popular.

Em síntese, pode-se dizer que, dos 175 trabalhos apresentados no GT de Educação Popular, no período em tela, 107 (61%) compreendem 15 diversas temáticas, enquanto 68 (39%) discutem temas ligados diretamente a duas temáticas: *educação* e a *educação popular*. Conclui-se que, de um total de 17 temáticas gerais, apenas 2 concentram 39% dos temas específicos, o que demonstra que as discussões priorizadas no GT de Educação Popular da ANPEd estão relacionadas à educação nas suas mais diferentes perspectivas e atuações. Dentre os 68 trabalhos, encontram-se 42 temas específicos que falam sobre a educação aliadas a alguma especificidade. Essa variedade de temas apresentados em um evento científico reforça o entendimento de que o meio acadêmico de pesquisadores da área da Educação Popular passa a reconhecer a educação como um campo que abrange diferentes perspectivas e atuações.

Em relação aos trabalhos científicos apresentados nos três Congressos Internacionais de Pedagogia Social – CIPS, de 2006 a 2009, também foram elencados temas gerais, que são os seguintes: *conceitos/teorias; crianças e adolescentes; cultura; educação; escola; grupos culturais e etnias; pedagogia; políticas públicas; educação em presídios; trabalho; e responsabilidade social*.

No quadro a seguir aparece a frequência dos temas gerais:

QUADRO 12. Temas gerais dos 89 trabalhos dos I, II e III CIPS, período 2006 a 2010

TEMAS GERAIS	FREQUÊNCIA
1 - <i>conceitos/ teorias</i>	6x
2 - <i>crianças e adolescentes</i>	14x
3 - <i>cultura</i>	3x
4 - <i>educação</i>	28x
5 - <i>escola</i>	4x
6 - <i>grupos culturais e etnias</i>	2x
7 - <i>pedagogia</i>	15x
8 - <i>políticas públicas</i>	1x
9 - <i>educação em presídios</i>	3x
10- <i>trabalho</i>	10x
11- <i>responsabilidade social</i>	3x
TOTAL:	89x

Fonte: Anais dos I, II e III Congressos Internacionais de Pedagogia Social, 2006, 2008 e 2010.

As temáticas gerais que mais aparecem são *educação* (28 vezes), *pedagogia* (15 vezes), *crianças e adolescentes* (14 vezes) e *trabalho* (10 vezes). Comparando-se a produção das duas áreas, Educação Popular e Pedagogia Social, percebemos que 03 temáticas gerais estão entre as mais frequentes na produção científica de ambas, a saber: educação, crianças e adolescentes e trabalho. Nos textos apresentados nos Congressos Internacionais de Pedagogia Social, a temática pedagogia também se destaca; veremos em seguida como os temas específicos caracterizam a especificidade dessa produção. Em relação ao tema geral *educação*, o quadro a seguir permite visualizar os temas específicos e sua frequência:

QUADRO 13. Temas específicos relativos à educação

TEMAS ESPECÍFICOS	FREQUÊNCIA
1 - <i>cidade educadora</i>	1x
2 - <i>educação popular</i>	1x
3 - <i>educação social</i>	3x
4 - <i>educação indígena</i>	1x
5 - <i>educação em saúde</i>	3x
6 - <i>educação não-formal/pedagogia social</i>	1x
7 - <i>educação de rua</i>	1x
8 - <i>práticas de educação não – formal</i>	1x
9 - <i>educação do campo</i>	1x
10 - <i>educação comunitária</i>	1x
11 - <i>educação ameríndia</i>	1x
12 - <i>educação sócio – comunitária</i>	2x
13 - <i>sistema sócio – educativo</i>	9x
14 - <i>educação de surdos</i>	1x
15 - <i>educação profissional</i>	1x
16 - <i>educação ambiental</i>	1x
TOTAL:	29x

Fonte: Anais dos I, II e III Congressos Internacionais de Pedagogia Social, 2006, 2008 e 2010.

Os temas específicos mais frequentes são sistema sócio-educativo (9 vezes), educação social (3 vezes), educação em saúde (3 vezes) e educação sócio-comunitária (2 vezes). Todos os demais temas aparecem apenas uma vez.

Já em relação ao tema geral *pedagogia*, foram identificados os seguintes temas específicos:

QUADRO 14. Temas específicos relativos à *pedagogia*

TEMAS ESPECÍFICOS	FREQUÊNCIA
1 - pedagogia social	3x
2 - pedagogia de Paulo Freire	1x
3 - pedagogia libertária	1x
4 - pedagogia hospitalar	2x
5 - pedagogia juvenil	1x
6 - pedagogia movimento negro	1x
7 - curso de pedagogia	1x
8 - pedagogia social	1x
9 - pedagogia e pedagogia social	1x
10 - pedagogia social e saúde	2x
11 - pedagogia social e terceira idade	1x
TOTAL:	15 x

Fonte: Anais dos I, II e III Congressos Internacionais de Pedagogia Social, 2006, 2008 e 2010.

Dentre os temas específicos relativos à Pedagogia, 3 são os mais frequentes: pedagogia social (3 vezes), pedagogia hospitalar (2 vezes) e pedagogia social e saúde (2 vezes).

Na temática criança e adolescentes, aparecem os seguintes temas específicos:

QUADRO 15. Temas específicos relativos a *crianças e adolescentes*

TEMAS ESPECÍFICOS	FREQUÊNCIA
1 - adolescentes abrigados	1x
2 - adolescentes em conflito com a lei	2x
3 - jovens em situação de risco social	1x
4 - assistência a infância	1x
5 - adolescentes infratores	1x
6 - trabalho infantil	1x
7 - a criança no contexto rural	1x
8 - egressos de orfanato	1x
9 - jovens protagonistas	1x
10 - Estatuto da Criança e do Adolescente	1x
11 - juventude	1x
12 - direitos das crianças e dos adolescentes	2x
TOTAL:	14 x

Fonte: Anais dos I, II e III Congressos Internacionais de Pedagogia Social, 2006, 2008 e 2010.

Os temas específicos adolescentes em conflito com a lei e direitos das crianças e adolescentes são aqueles que aparecem mais de uma vez; todos os outros aparecem apenas uma vez.

O quadro 16 apresenta os temas específicos mais frequentes considerando as três temáticas gerais analisadas (educação, pedagogia e crianças e adolescentes). São eles: *sistemas sócio – educativos* (9 vezes), *educação social* (3 vezes), *educação em saúde* (3 vezes) e *pedagogia social* (3 vezes):

QUADRO 16. Temas específicos mais frequentes relativos à educação, pedagogia e crianças e adolescentes

TEMAS ESPECÍFICOS	FREQUÊNCIA
1 - <i>sistemas sócio – educativos</i>	9x
2 - <i>educação social</i>	3x
3 - <i>educação em saúde</i>	3x
4 - <i>pedagogia social</i>	3x
TOTAL:	18x

Fonte: Anais dos I, II e III Congressos Internacionais de Pedagogia Social, 2006, 2008 e 2010.

A concentração da produção científica em alguns temas específicos indica as prioridades da pesquisa na área de Pedagogia Social. De um total de 89 trabalhos, divididos entre 11 temas gerais, 31 (36%) estão relacionados a 9 diferentes temáticas e 58 (64%), estão concentrados nas temáticas gerais *educação, pedagogia e crianças e adolescentes*.

Na análise desses dados também é significativo observar que apenas 3 temas gerais, do total de 11, congreguem 64% dos temas específicos. É possível concluir que os diferentes tipos de educação e de pedagogia são objetos de pesquisa da Pedagogia Social, pois são 27 temas específicos e diferentes que compõe o conjunto dos trabalhos. No caso dos trabalhos dos três CIPS, também surge uma incidência relevante de pesquisas sobre o tema geral crianças e adolescentes.

A seguir estão relacionados os temas específicos que se repetem nas produções do GT 6 da ANPED e dos CIPS:

QUADRO 17. Temas específicos presentes tanto nos trabalhos apresentados no GT 6 da ANPEd como nos CIPS

TEMAS ESPECÍFICOS
1 - <i>educação indígena</i>
2 - <i>educação formal e não – formal</i>
3 - <i>educação em saúde</i>
4 - <i>educação do campo</i>
5 - <i>sistemas sócio – educativos</i>
6 - <i>cidade educadora; cidade como campo da educação popular</i>
7 - <i>práticas de educação não – formal; educação não-formal e educação popular</i>
8 - <i>pedagogia de Paulo Freire; pedagogia libertária; educação popular e emancipação social; educação popular e emancipação humana</i>
9 - <i>pedagogia juvenil educação de jovens e adultos educação de crianças e jovens</i>
10 - <i>pedagogia do movimento negro educação popular e movimentos sociais</i>
11 - <i>pedagogia social e saúde pedagogia hospitalar educação em saúde educação popular e saúde</i>
TOTAL: 11x

Fonte: Site da ANPED (www.anped.org.br). Trabalhos apresentados nas reuniões anuais no período de 2000 a 2009 - Grupo de trabalho nº6 - Educação Popular; Anais dos I, II e III Congressos Internacionais de Pedagogia Social, 2006, 2008 e 2010.

O quadro acima permite identificar 11 temáticas que foram tratadas nos trabalhos dos dois eventos. Por meio deles é possível perceber que realmente as duas áreas (Educação Popular e Pedagogia Social) priorizam discussões atreladas à educação e suas diferentes maneiras de se expressar e acontecer. Essa variedade de temáticas indica que a educação e a pedagogia recebem o adjetivo de popular e social respectivamente, justamente por abranger inúmeras perspectivas educacionais.

Os quadros apresentados servem como indícios de um movimento atual referente a mudanças na área da Educação Popular,

sendo identificados pontos de aproximação com a Pedagogia Social. As considerações a seguir contribuem para o entendimento desse processo.

Pesquisadores da área de Educação Popular, como Brandão (2002) e Streck (2006), apontam que as mudanças recentes nas concepções e finalidades talvez estejam fragilizando a área. Nessa perspectiva, Brandão busca retomar o sentido que caracterizou historicamente a Educação Popular. Para o autor, são quatro pontos em que a perspectiva da Educação Popular é inovadora frente às tradições pedagógicas. O primeiro é em relação ao mundo em que se vive, que pode ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e humano; o segundo aspecto diz respeito a esta constante mudança que é um direito e dever de todas as pessoas que devem sentir-se partícipes desse contexto; o terceiro está relacionado à finalidade da educação, pois cabe a ela formar as pessoas para que possam sentir-se e identificar-se como co-construtoras do mundo em que vivem; o quarto ponto relaciona-se à cultura e o poder, para que sejam pensados por todas as pessoas, tornando-as conscientes de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais (BRANDÃO, 2002, p.169).

O autor segue refletindo com a seguinte pergunta “o que é a educação popular hoje?”. Afirma em seguida que seria melhor perguntar:

(...) quais as educações disponíveis para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos reconhecidos como de algum modo pertencentes a “classes”, “camadas”, “segmentos” ou “culturas” *populares* hoje, no Brasil? E quero chamar a atenção para o fato de que “popular” não precisa ser tomado aqui como um adjetivo de teor ideológico, no mais das vezes associado a alguma “política de esquerda”. O próximo censo do IBGE haverá de nos demonstrar que entre mendigos confessos (se é que o censo os ouve), desempregados crônicos, famílias abaixo do nível social da pobreza, segundo critérios da ONU, trabalhadores submetidos a um dos mais baixos salários mínimos do Continente, as pessoas populares somam cerca de dois terços de quem somos: as e os brasileiros. O fato de que algumas revistas de elite preferiram tratá-los como a faixa nível “C” ou “D” da população brasileira, pouco significa, no caso, principalmente de levarmos em conta o fato de que quem assim pensa e classifica os outros está na “faixa A”. Pois bem, de que “educações” pode ou deve

participar esta imensa maioria de pessoas?”
(BRANDÃO, 2002, p. 170).

Brandão segue seus questionamentos, afirmando que, atualmente, essa “classe popular” pode participar da educação ofertada pelas escolas públicas, que são estabelecimentos de ensino municipais, estaduais ou mesmo federais da União. Existem também ofertas regulares de campanhas como a Alfabetização Solidária ou algum Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em que jovens e adultos analfabetos podem participar. Também existe uma educação oferecida por instituições conveniadas, quando uma escola, por exemplo, é mantida com recursos públicos e com recursos e trabalhos civis, particulares, empresariais ou de Organizações Não-Governamentais. As classes populares podem ainda participar de diferentes tipos de agências de treinamento, de qualificação profissional ou de formação da pessoa, criadas por instituições patronais, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O autor esclarece que os casos são muito numerosos e conclui que essas pessoas podem finalmente participar de experiências pedagógicas oferecidas por instituições civis, por governos municipais ou até mesmo estaduais, cuja proposta de trabalho cultural por meio da educação inclui, de algum modo, as palavras e idéias contidas no ideário da Educação Popular.

Podem se identificar que esses argumentos, evidenciando como é considerada a Educação Popular na atualidade, podem ser relacionados com os pressupostos oferecidos pelos autores Moura, Neto e Silva (2009) quando tentam definir a “Cara da Pedagogia Social no Brasil”.

Eis que surgem nos dias atuais, novamente no contexto econômico, social, político e educacional brasileiro, as relações entre a Educação Popular e a Pedagogia Social. Esta última, por meio de um movimento próprio de legitimação, busca o reconhecimento enquanto área de formação profissional, acadêmica e de pesquisa, referentes aos processos educativos em diferentes espaços como também na escola, mas superando concepções pedagógicas tradicionais.

Já, no segundo tópico deste capítulo, são descritos argumentos em que Streck (2006) também demonstra a realidade atual da Educação Popular e suas constantes mudanças. Os argumentos do autor podem servir como justificativas do surgimento da Pedagogia Social como um sub-campo da educação específico e reconhecido, bem como demonstram que a Educação Popular está atrelada ao processo de constituição deste sub-campo.

O autor afirma que após a Ditadura Militar há uma configuração diferente da educação formal e não-formal, deixando de lado essa

divisão específica do que é formal e não é formal. Podemos relacionar tal diferença com as propostas apresentadas pela Pedagogia Social, que surge como uma nova área na educação, não admitindo a tradicional divisão da educação formal, informal e não-formal. Nesta nova perspectiva, as Ciências da Educação seriam divididas entre Pedagogia Escolar e Pedagogia Social.

Streck também verifica que a Educação Popular não está mais restrita a sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular, mas incorporou-se ao fluxo da política e da pedagogia como um todo. Da mesma forma, é possível afirmar que a Pedagogia Social, por meio de seus intentos, também pretende atender a essas demandas e, mais do que isso, entende-se que ela também surge a partir das novas posturas políticas e tendências pedagógicas atuais.

O autor chama a atenção para uma incipiente identidade, bem como uma possível refundamentação ou refundação da Educação Popular, pela busca de uma linguagem que corresponda às novas realidades. Talvez essa seja a brecha em que a Pedagogia Social, com todos os seus argumentos e propostas, possa ser identificada à área da Educação Popular.

Streck também identifica a volta da conotação do termo Educação Popular como educação pública e para todos. As políticas públicas atuais relacionam a esta questão a perspectiva da educação em tempo integral, a qual também integra-se a Pedagogia Social, como vimos foi anteriormente. Entendida como um processo de democratização do acesso ao ensino de uma maneira em que o sujeito possa desenvolver outras habilidades, essa perspectiva de educação em tempo integral também segue a lógica de uma nova postura de escolarização de toda a população, fundamentada em novos preceitos. Justamente a Educação Popular e a Pedagogia Social acompanham e se integram a essas discussões

Finalizando os argumentos do autor, ele cita uma afirmação de Martí (STRECK, 2006) salientando que a Educação Popular não é restrita a apenas aos grupos pobres da população, mas sim para todos. Tal orientação também perpassa os princípios da Pedagogia Social, já que, por mais que a ênfase dos discursos, tanto em outros países como no Brasil, esteja voltada a ações educativas vinculadas aos problemas sociais e para as camadas populares, existe a perspectiva de Animação Sócio-Cultural, que abrange outras áreas, como cultura e esportes, em que os profissionais atuariam em museus, centros de lazer, turismo, etc.

Ainda em relação à defesa de que a Educação Popular deva ser para todos e não apenas a grupos pobres, Roberto da Silva (2009)

fundamentado em Paulo Freire, afirma que a Pedagogia Social não pode ser destinada apenas para os oprimidos, mas também aos opressores, pois como defendido por Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1978), é por meio da comunhão entre os homens e de sua conscientização crítica da realidade que o oprimido deixa de ser oprimido e o opressor deixa de ser opressor.

Concluindo, percebe-se que a Educação Popular e a Pedagogia Social caracterizam-se por movimentos diferenciados. Em relação à Educação Popular, identifica-se um movimento não estruturado no sentido da formação de profissionais, embora não existe a busca de meios específicos de formalizá-la. As práticas de Educação Popular podem acontecer e acontecem de maneiras espontâneas, considerando iniciativas de pessoas ou de grupos, podendo ser utilizadas por qualquer instância que discuta educação ou cultura. Já o movimento que se identifica em relação à Pedagogia Social é contrário, no sentido de que busca legitimar e reconhecer a área perante os meios e instituições legais. Podemos dizer que esta é sua principal característica e o que a difere da Educação Popular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou realizar o primeiro mapeamento, no Brasil, sobre a constituição da Pedagogia Social como um sub-campo do campo da educação brasileira. Verificou-se que essa nova área, na verdade, está seguindo um percurso histórico na educação brasileira desde o início do século XX. Atualmente ela surge com novas perspectivas e finalidades, mas o entendimento que orienta esse trabalho é o de que a Pedagogia Social ressurgiu atrelada à Educação Popular, área que seus pesquisadores também indicam atualmente novas perspectivas. Essas constatações surgem a partir de todo um percurso da pesquisa que se embasou em levantamentos bibliográficos, buscas de informações em sites de internet, participação em eventos da área, conversas com sujeitos desse movimento. Como fio condutor da pesquisa, utilizou-se o conceito de *campo* de Pierre Bourdieu, considerando o seu processo de constituição em que se encontram disputas de interesses, busca por legitimação de ideais por meio de estratégias de agentes que compõem determinado movimento.

O objetivo geral que guiou este trabalho foi *Compreender o percurso histórico da constituição da Pedagogia Social como um sub-campo da educação no Brasil, seus fundamentos, origens e suas relações com a Educação Popular.*

Para atender este objetivo da pesquisa, buscou-se estruturar o trabalho de uma maneira que em todo ele encontram-se dados e suas possíveis análises. Desta forma o **CAPÍTULO 1 - A PEDAGOGIA SOCIAL, SEUS FUNDAMENTOS, ORIGENS E PRÁTICAS**, articulou-se como resposta ao primeiro objetivo específico *Identificar os fundamentos da Pedagogia Social suas origens e características em diferentes países.*

A respeito desse primeiro momento da dissertação, foi considerado necessário apresentar os conceitos de Pedagogia Social, Educação Social e Trabalho Social, conhecer os possíveis fundamentos da Pedagogia Social e suas conseqüências, contextualizar as origens da área na Europa, especificamente na Alemanha, reconhecer a disseminação da área em outros países, principalmente sua relação direta com a Espanha.

A definição dos conceitos foi um desafio, visto a complexidade da área. Mas era uma tarefa necessária para posteriormente apresentar suas possíveis fundamentações que estão implicadas diretamente nas várias possibilidades de realização da Pedagogia Social, determinando seus resultados e expressando qual a visão de mundo e sociedade a que suas intervenções podem estar relacionadas.

A partir desta fundamentação, foi possível contextualizar e compreender a realidade social e educacional na Europa na época em que surgem as primeiras discussões da Pedagogia Social na Alemanha no final do século XIX e início do século XX, depois na Espanha e em diferentes países, com suas peculiaridades.

Esse panorama realizado contribuiu para orientar o mesmo tipo de contextualização, mas na realidade brasileira. No *CAPÍTULO 2 - A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO POPULAR À PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL*, buscou-se responder o segundo objetivo específico da pesquisa, que era *Verificar os elementos que contribuem para a constituição da Pedagogia Social como um sub-campo da educação brasileira*.

As novidades que apareceram nesse percurso realizado no segundo capítulo foram justamente identificar que as origens da Pedagogia Social no Brasil estão atreladas às origens da Educação Popular que, no início do século XX, possuíam um significado relacionado ao processo de democratização do ensino escolar para a população. Com o decorrer da história, pode-se compreender que os elementos econômicos, sociais, políticos e educacionais influenciaram em uma mudança no conceito de Educação Popular e que, por sua vez, também estão direcionando as novas discussões da Pedagogia Social.

As áreas passam a ser conhecidas como perspectivas referentes aos processos educativos em diferentes contextos além da escola ou então na própria escola, mas indo além de concepções pedagógicas tradicionais. A diferença que marca a Pedagogia Social nesse processo e que mostra sua possível finalidade como novo sub-campo da educação brasileira é justamente a busca pela profissionalização dos profissionais que atuam nessas diversas práticas educativas.

Nesse percurso histórico também foram descritos os fatos recentes, a partir de 2006, em que é demarcado o lançamento da Pedagogia Social no Brasil. Por meio de congressos, jornadas, publicações, como também de criação de entidades representativas, formulação de leis, que são considerados processos que buscam a legitimação do sub-campo, é possível indicar que este movimento tende a tornar-se cada vez mais expressivo na realidade educacional brasileira.

O último *CAPÍTULO 3 - AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA*, busca atingir o terceiro objetivo específico que é *Relacionar a área da Pedagogia Social com a Educação Popular*. Como foi comprovado por meio da contextualização histórica, a Educação Popular possui relações

bem próximas com a Pedagogia Social. Para compreender esse processo, o último capítulo retomou as discussões de todo o trabalho identificando as semelhanças entre as áreas.

Verificou-se que na Alemanha, no início, as áreas também possuíam os mesmos significados identificados no Brasil. Mas a diferença é que na Alemanha buscou-se identificar as peculiaridades da Pedagogia Social, esta que passou diferentes momentos, mas atualmente é reconhecida como uma área de formação acadêmica e profissional em vários países.

Quanto aos fundamentos, identificaram-se proximidades entre as idéias de Paul Natorp, que fundamentou filosoficamente a Pedagogia Social na Alemanha, e as idéias de Paulo Freire, que com sua teoria fundamenta a Educação Popular. Para os dois a educação é um processo amplo que acontece na comunidade, na coletividade, ela não é um processo isolado e individual do sujeito.

Em questões atuais se reconhecem mudanças nos significados da Educação Popular que possuem similaridades com as novas perspectivas da Pedagogia Social. As novas demandas sociais, que possuem origem nas questões econômicas, políticas, sociais e culturais, exigem uma nova postura educacional que os processos tradicionais não estão atendendo. Pesquisadores da área da Educação Popular como Brandão e Streck apresentam argumentos confirmando essa nova realidade. E a Pedagogia Social também se propõem a atuar frente a essas novas demandas.

É possível entender que, mesmo considerando as práticas educativas como um processo que acontece em toda a sociedade independente de classe social ou grupos culturais, se percebe que a ênfase atual da Pedagogia Social está dirigida ao atendimento dos problemas sociais, principalmente aqueles relacionados aos direitos das crianças, adolescentes e jovens de classes populares.

Concluindo este processo, foi realizado um confronto entre as produções da Educação Popular, por meio dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho número 6 da ANPED – Educação Popular, no período 2000 a 2009, com os trabalhos apresentados nos três Congressos Internacionais de Pedagogia Social. Foi possível verificar que as pesquisas desenvolvidas nas respectivas áreas consideram como lócus de pesquisa a educação e suas diferentes maneiras de acontecer, principalmente em diferentes grupos sociais e culturais.

Finalizando, é importante relatar que este processo de pesquisar sobre a *Constituição da Pedagogia Social na realidade educacional*

brasileira foi gratificante pela oportunidade de acessar conhecimentos sobre os processos complexos que envolvem a educação e entender que visões radicais e deterministas que prejudicam um entendimento mais real de determinado processo. Buscou-se durante todo o trabalho desenvolver uma visão crítica, apontando os prós e os contras de um movimento recente.

Nesse fechamento do trabalho, uma ressalva torna-se importante que, mesmo com a estruturação da Pedagogia Social, se defende que a Pedagogia já existente não pode se eximir das novas demandas sociais e deve buscar uma reflexão sobre suas finalidades atuais. Existem proximidades entre os fundamentos e os históricos entre as duas áreas, como também a concepção comum de que a prática educativa em todas as suas formas de existir são práticas sociais.

Nesse sentido é possível concluir uma afirmação: os processos que envolvem a educação são contraditórios e os Educadores, considerados profissionais desta área, enfrentam diariamente essa contradição no seu cotidiano, tanto em relação às suas concepções, como também em suas práticas.

É acreditando nesta perspectiva que se pretende que esta dissertação possa contribuir para a formação desses profissionais, ampliando horizontes, tendo como consequência direta o trabalho educativo com os sujeitos envolvidos nos mais diversos processos educativos. E é pensando nesses sujeitos, na busca de melhores condições de suas vidas, que existe a motivação pessoal de seguir pesquisando e buscando novas alternativas que atendam a essa melhoria. Desta forma, acredita-se que a Pedagogia Social, embasada em uma postura crítica e conscientizadora, possa contribuir efetivamente nesse processo de transformação social.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10^a Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.
- CABANAS, José Maria Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 68 – 91.
- _____. **Educación Social: antología de textos clásicos**. Madrid: Narcea. 1994.
- CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália). In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R.(orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 51 – 60.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP. 1999.
- CAMORS, Jorge. A Pedagogia Social na América Latina. In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.
- CARIDE, José. Antonio. La pedagogía social em España. In: Nuñez, V. **La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Barcelona: Gedisa, 2002. p.81 – 112.
- _____. Acción e intervención comunitárias. In: PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p.222 – 247.
- CARRERAS, J. S. Q. La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS, A. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 40 - 67.
- CARVALHO, A. D. de e SANTOS, E. dos. Novas racionalidades e novos imperativos da educação social. Disponível em: <http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPESOC/>. Acesso em 03 Nov. 2009.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WNDERLEY, M. B.; BÓGUS, L. e YAZBEK, M. C. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000. p.17 – 50.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma

- “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 423 – 460, maio/ ago. 2004
- ELIAS, Norbert. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FICHTNER, Bernd. **Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha**. In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 43 – 50.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia dos direitos e pedagogia social de rua**. In: GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social de Rua**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal na pedagogia social**. In: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 1., 2006, . Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br> Acesso em: 04 Dez. 2008.
- GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia Social de Rua**. São Paulo: Cortez, 1999.
- HOBBSBAWN, Erick. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INEP. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v.2. 2006.
- LECEA, T. R. de. **Fernando de los Ríos: estudio preliminar a las obras completas I**. Barcelona: Anthropos, 1997, 331 p.
- LÓPEZ, Suzana Torío. **La Pedagogía Social en España**. In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 95 – 108.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 15 ed. 1984.
- KANT, Emmanuel. **Sobre Pedagogía**. In: LUZURIAGA, L. **Sobre educación: Kant, Pestalozzi y Goethe**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999.
- MICELL, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920 – 1945)**. Coleção corpo e alma do Brasil. São Paulo: DIFEL, 1979.
- MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez, 1989.

- MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOURA, Rogério, NETO, João Clemente Souza e SILVA, Roberto da. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.
- MÜLLER, V. R. e RODRIGUEZ, P. C. **Reflexões de quem navega na educação social**: uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec, 2002.
- NATORP. Paul. **Pedagogía Social**: teoría de la educación de la voluntad. Madri: La Lectura, 1913.
- NOGUEIRA, Marco Antônio. Um Estado para a sociedade civil. In: RICO, de M. e R., R. (Orgs.). **Gestão social**: uma questão em debate. São Paulo: EDUC; IEE, 1999.
- NUÑEZ, Violeta. **La educación em tiempos de incertidumbre**: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 2002.
- _____. **Pedagogía Social**: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- _____. **Modelos de Educación Social em la época contemporánea**. Barcelona: PPU, 1990.
- OÑA, José Manuel. El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. In: **Revista de Educación Social**. España: Asociación Estatal de Educación Social. N.º 4, 27 de setembro de 2005.
- PALMA, F. L. y FLECHA, R. Educación de personas adultas. In: PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: Streck, D. R., REDIM, E. e ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 157 – 159.
- _____. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo, 2001.
- PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- PAULA, Ercília. M. A. T. de. e MACHADO, Érico Ribas. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. In: **Educar em Revista**. UFPR, Curitiba/PR. n.35, p.223 – 236, Set/Dez, 2009.
- _____. A Pedagogia Social na Educação: Análise de Perspectivas de Formação e Atuação dos Educadores Sociais no Brasil. In: **Revista de Ciências da Educação**. UNISAL, Americana/SP - Ano X - N.º 18 - 1.º Semestre/2008.
- PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil** – entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1999.
- PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997.

- RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 159 – 178.
- RYYNÄNEM, Sanna. A pedagogia social na Finlândia e o contexto brasileiro. In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 61 - 82.
- SANTOS, D. P. B. Formação de educadores para o terceiro setor. In: **Olhar do Professor**. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Ponta Grossa, PR, v. 9, n.1, Ed. UEPG, 2006. p. 79-95.
- SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCARPA, P. e CORRENTE, M. La dimensión europea del educador/a social. In: **Pedagogía Social**. Sevilla: Calamar. n° 14, 2006. p. 63 - 74.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da Pedagogia Globalizada. In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 225 – 240.
- SGANDERLA, Ana. Paola. **A Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro**: a defesa de uma base científica da organização escolar. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- SHIROMA, Eneida. O. Sentidos da descentralização nas propostas internacionais para a educação. In: BORGES, L. F. P. e Mazzuco, N. G. **Democracia e Políticas Sociais na América latina**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 179 – 192.
- SILVA, G. M. D. da. **Sociologia da sociologia da educação**: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1929 – 1979). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- SILVA, Roberto da. As bases científicas da Educação Não-Formal. In: *MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 179 – 193.*
- SILVA, Tomás Tadeu. da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- STRECK, Danilo. R. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas? In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32. Rio de Janeiro, Mai/Ago. 2006.
- SUÁREZ, N. P. et al. La Pedagogía Socialista: su concreción en el modelo cubano. Disponível em: www.ilustrados.com/publicaciones. Acesso em: 4 Mar. 2009.

- THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. In: GENTILI, P. e SADER, E. **Pós – neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 39 – 62.
- TRILLA, Jaume. A educação não – formal. In: ARANTES, V. A.(org.), TRILLA, J. e GHANEM, E. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. p. 15 – 58.
- UJIE, Nájela T.; NATALI, Paula M. e MACHADO, Érico Ribas. Contextos de formação do educador social no Brasil. In: **Educação Unisinos**. Unisinos, v. 13, n. 2. p. 117 – 124. Mai/Ago, 2009.
- VALLE, Ione Ribeiro. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008. p. 95 – 118.
- _____. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Da Educação e Pesquisa**. São Paulo. FEUSP, v.33, n.1, p.117 – 134. jan/ abr, 2007.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. e BRITO, R. H. P. de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire: Glossário**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- XAVIER, Libânea Nassif. **O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.
- WIECZYNSKI, M. Considerações teóricas sobre o surgimento do Welfare State e suas implicações nas políticas sócias: uma versão preliminar. Disponível em: www.portalsocial.ufsc.br. Acesso em 12 de Dez. 2008.
- ZUCCHETTI, D. T. A pedagogia social e as racionalidades do campo educativo. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 13. Nº 38. Rio de Janeiro: Mai/Ago 2008.

**ANEXO A - programação principal - I congresso internacional de
pedagogia social**

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Faculdades Metropolitanas Unidas
8 a 11 de Março de 2006

CONFERÊNCIAS

Conferência I

Tema: Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social no Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – FEUSP

Profª Drª Maria Stela Graciani – Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP

Antonio Carlos Gomes da Costa – Presidente da Modus Faciendi

Mediação: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Mackenzie

8 de março de 2006, de 10 às 12 horas

Local: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

Conferência II

Tema: Sociologia della Devianza: paradigma de la ricerca sociale

Prof. Dr. Geraldo Caliman – Università Pontificia Salesiana, UPS/Roma

9 de março de 2006, de 9 às 12 horas

Local: Universidade FMU

Conferência III

Tema: Social Pedagogy and Social Work: perspectives, activities, and partners in civil society

PhD. Hans Uwe Otto – University of Bielefeld – Alemanha

10 de março de 2006, de 9 às 12 horas

Local: Universidade Presbiteriana Mackenzie

MESAS REDONDAS

Mesa Redonda 1 – 10 de Março 13:30 – 15:30 hrs

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Metodologia da pesquisa em Ciências da Educação e Psicologia

Profª Drª Marília Pontes Esposito – FE/USP

Profª Drª Miriam Jorge Warde – PUC/SP

Mediador: Prof. Dr. Robson de Jesus Ruche

Mesa Redonda 2 – 08 de Março 16 – 18 h

Universidade de São Paulo

Metodologia da pesquisa em História: Arquivística e Informática.
 Prof^ª Dr^a Irene Rizzini – PUC/RJ
 Prof. Dr João Eduardo Ferreira IME-USP
 Mediadora: Maria Cristina Vendrameto
 Mestranda FE/USP

Mesa redonda 3 – 8 de Março 13:30 – 15:30 hrs
 Universidade de São Paulo
 Hegemonia das Ciências Jurídicas sobre as ciências humanas e sociais.

Prof^ª Dr^a Aldaíza Sposati – PUC/SP
 Prof. Dr. Rogelio Perez Perdomo
 Universidad Metropolitana de Venezuela
 Mediadora: Profa. Dra. Flávia Schilling – FE/USP

Mesa Redonda 4 – 9 de Março 13:30 – 15:30 hrs
 Centro Universitário FMU
 Políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes
 Cenise Monte Vicente – UNICEF
 Tânia Maria Ramos de Godoi Diniz
 Mediadora: Profa. Dra. Alzira Jerez Laguna – FMU

Mesa Redonda 5 – 9 de Março 16 – 18 hrs
 Centro Universitário FMU
 Medidas de Proteção
 Prof^ª Dr^a Célia Aparecida Pavanelli – UPM
 Dayse César Franco Bernardi – Presidente da Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (AASPTJSP)

Mediadora: Profa. Ms. Maria Elisa Braga – FMU

Mesa Redonda 6 – 10 de Março 15:30 – 17 hrs
 Universidade Presbiteriana Mackenzie
 A contribuição das ciências na execução das medidas sócio-educativas

Prof. Dr. Sérgio Paulo Rigonatti – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psiquiatria Forense e Psicologia Jurídica – FM/USP

Prof. Dr. Raul Gorayeb – Centro de Referência da Infância e Adolescência (Unifesp)

Mediador: Prof. Dr. David Léo Levick

Mesa Redonda 7 – 9 de Março 14 – 17:00 hrs Universidade de São Paulo

Escolarização de Adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas.

Profª Drª Irandi Pereira

Prof. Dr. José Donizzeti Liberati

DrªMartha de Toledo Machado – Promotora de Justiça – Coordenadora do Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude Coordenação: Cenpec

OFICINAS

Oficinas 1 – 9 de Março 18:30 – 20:30 h

Centro Universitário FMU

60 vagas

Eixo Temático: Práticas de abrigo e desabrigo

Coordenação: Equipes Técnicas de Abrigos

Oficina 2 – 8 de Março 18:30 – 20:30 h

Universidade de São Paulo

40 vagas

Eixo Temático: Escolarização de Adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas.

Coordenação: Equipe Febem

Oficina 3 – 8 de Março 18:30 – 20:30 h

Universidade de São Paulo

30 vagas

Eixo Temático: Educação Ambiental: juventude e formação de sujeitos ecológicos.

Coordenação: Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi -

Isabel Franco, Virgínia Talaveira, Paulo Marco de Campos Gonçalves.

Oficina 4 - 10 de Março 13:30 -15:30 h

Universidade Presbiteriana Mackenzie

9 de Março 16:00 – 18:00 h

Centro Universitário FMU

8 de Março 18:30 – 20:30 h

Universidade de São Paulo

30 vagas cada em Laboratório de Informática

Eixo Temático: Registro e tratamento da informação no atendimento a criança e adolescentes

Coordenação: Reginaldo Rideaki Kamiya

Oficina 5 - 10 de Março- 18:30 – 19:30 h

Universidade Presbiteriana Mackenzie

90 vagas

Eixo Temático: A Função da Escola na Construção de Valores Sócio-Morais: Os Temas Transversais na Cultura da Descartabilidade.

Coordenação: Profa. Dra. Clary Milnitsky – UFRGS/Núcleo de Pesquisa Construção de Valores Sócio Morais na Adolescência

Oficina 6 - 10 de Março 16:00 -18:00 h

Universidade Presbiteriana Mackenzie

9 de Março 18:30 – 20:30 h

Centro Universitário FMU

8 de Março 13:30 – 15:30 h

Universidade de São Paulo

30 vagas cada

Eixo Temático: Métodos e técnicas para trabalho com famílias

Coordenação: Claudia Cabral

Associação Brasileira Terra dos Homens (ABTH)

Fátima Cristina Costa Fontes – PUC-SP

Tânia Diniz – FMU

Oficina 7 – 8 de Março 14:00 – 17:00 h

Universidade de São Paulo

30 vagas

Eixo Temático: Aplicação da Teoria dos Jogos Teatrais no trabalho social com jovens

Coordenação: Dr. Rogério Adolfo de Moura – FEUSP

ANEXO B – Menções Honrosas – I CIPS.

PESQUISA 1: Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora.

AUTORA: Sandra Maia Farias Vasconcelos.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Ceará.

PESQUISA 2: As marcas de uma instituição: uma discussão acerca da identidade social de egressas de orfanato.

AUTORA: Suely Guilherme de Souza Vieira.

INSTITUIÇÃO: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.

ANEXO C – Carta da Pedagogia Social do Brasil

Carta da Pedagogia Social

Nós, brasileiros e brasileiras, reunidos durante o I Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado pela USP, Mackenzie e UniFMU no período de 8 à 11 de março de 2006, achamos por bem nos manifestarmos sobre as questões estruturais e conjunturais da sociedade brasileira, especialmente no que se refere à Educação.

Preliminarmente, reafirmamos nossa crença no Estado Democrático de Direito e na necessidade de prevalência das instituições sobre os interesses individuais e corporativos como regra de convivência democrática entre o Estado e a sociedade e entre os poderes executivo, legislativo e judiciário.

Reafirmamos também nossas esperanças de uma efetiva integração entre os países da América do Sul, com gradual integração de suas políticas e supressão de toda e qualquer forma de divisão que não seja estritamente fundamentada na história e na cultura de seus povos.

Reafirmamos nossa comunhão com os compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro para elevação do nível educacional de sua gente, especialmente em relação à Conferência Mundial de Educação, aos Objetivos do Milênio e às Metas de Dakar, propugnando pela universalização do Ensino Médio e pela Escola de Tempo Integral.

Reafirmamos, por fim, a opção política de termos, no Brasil, a Educação, a Saúde, a Segurança Pública e o acesso à Justiça como políticas públicas inerentes ao próprio Estado, portanto como direito público subjetivo de todos os brasileiros e brasileiras. A escola pública é, por excelência, a escola do povo brasileiro e nos unimos a todos aqueles que lutam por uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória e de qualidade.

Manifestamos nossa preocupação com a *ameaça neoliberal* à Educação e recusamos veementemente que o Governo brasileiro aceite negocia-la nas instâncias internacionais, especialmente na Organização Mundial do Comércio, como serviço a ser prestado a quem pode pagar.

Preocupamo-nos também com as limitações da educação formal para promover a inclusão social por meio do Ensino Fundamental em contraposição à abrangência que pode ter a educação não-formal no Brasil.

A elevação da educação não-formal ao *status* de política pública é uma exigência da realidade social brasileira e é preciso reconhecer os múltiplos espaços em que a Educação pode acontecer, como bem afirmam a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. Objetivos como a implantação da escola de tempo integral não pode ser atingido

se o Brasil não incorporar a Educação não-formal à Educação formal e se não reconhecer a tarefa educativa que cumprem as organizações não-governamentais.

As práticas de educação não-formal constituem as bases do trabalho educativo protagonizado por organizações não-governamentais, sindicatos, movimentos, programas e projetos sociais, que anseiam por encontrar o seu lugar dentro da Educação de forma legítima e segura, sendo necessário reconhecer a complementaridade destas ações em relação aos esforços já desenvolvidos pela escola formal.

Em suas múltiplas atividades, o congresso aponta para questões cruciais em relação à educação brasileira:

1. a necessidade urgente de que seja efetivada a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola pública, concebendo-a como *unidade orçamentária*;

2. a insuficiência dos atuais currículos de formação de professores, tanto no bacharelado quanto nas licenciaturas, para trabalhar com a dimensão social dos problemas que afetam o acesso, a permanência e o rendimento escolar dos alunos;

3. a necessidade de afirmação da vocação social da escola pública brasileira para fazer frente às tentativas de sua privatização;

4. a necessidade de integração da escola pública com a rede de proteção social e a incorporação à Educação, por parte da Associação de Pais e Mestres, da legislação social brasileira, sobretudo, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei Orgânica de Assistência Social, da Lei de Acessibilidade e do Estatuto do Idoso;

A concepção de Educação enunciada no I Congresso Internacional de Pedagogia Social aponta para a necessidade de um projeto de sociedade em que a Educação ocupe uma função central, tanto nas políticas públicas quanto nas relações humanas e sociais e para isto se faz imperioso repensar o planejamento urbano das cidades e dos grandes centros, para que os seus espaços públicos e coletivos criem condições para que estas relações sejam essencialmente pedagógicas.

Educação em Saúde, Educação em Direitos Humanos, Educação Digital, Educação no Campo, Educação Rural, Educação Ambiental, Educação de Trânsito, Educação em Valores, Educação para a Paz, Educação Alimentar e tantas outras formas de educação hoje caracterizadas pela literatura e pela legislação como práticas de Educação não-formal caracterizam práticas de Pedagogia Social.

Entendemos que estas múltiplas manifestações constituem práticas de Pedagogia Social, mas que carecem de fundamentação teórica e metodológica para que se configurem como um *corpus de*

conhecimentos dotado de unidade conceitual, ainda que suportado por diferentes concepções teóricas e metodológicas.

Diante deste entendimento, a Pedagogia Social não pode ser uma mera somatória de conteúdos da Pedagogia e do Serviço Social, nem precisa concorrer com estas áreas, mas deve edificar-se sobre o princípio da responsabilidade educacional da família, do Estado e da sociedade com a educação de todos os seus membros.

Como consequência das discussões, reflexões e propostas do I Congresso Internacional de Pedagogia Social entendemos oportuno que as universidades públicas – federais, estaduais e municipais – prioritariamente, orientem seus esforços para a formação de profissionais capazes de fazer frente aos desafios que a sociedade brasileira enfrenta, estruturando cursos de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado em Pedagogia Social como meio efetivo de criar o campo, o currículo e a profissão de *pedagogo social*, tal como já ocorre em países como Chile, Portugal, Espanha e Alemanha, dentre outros.

A regulamentação da Pedagogia Social como profissão deve – a médio e longo prazo – consubstanciar-se na definição da identidade social e profissional de milhões de brasileiros que hoje se dedicam – voluntária ou profissionalmente - ao trabalho social no Brasil e que gostariam de ter o seu trabalho reconhecido como profissão.

A Comissão Organizadora
Março de 2006

ANEXO D - programação principal - II Congresso Internacional de
Pedagogia Social

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
16 a 19 de Abril de 2008

CONFERÊNCIAS

Conferência I

Pedagogia Social: a profissão de quem faz Educação em um mundo globalizado.

Professor Bernd Fichtner da Universidade de Siegen - Alemanha;

Conferência II

História e percurso da Pedagogia Social na América Latina.

Jorge Bernardo Camors Garibaldi (AIEJI/Uruguay)

Prof. Dr. Roberto da Silva (Feusp) (apresentação);

Conferência III

Práxis da pedagogia social no contexto brasileiro.

Sanna Ryyananen, doutoranda pela University of Tampere, Finlândia.

MESAS REDONDAS

Mesas Redonda 1

Regulamentação da Pedagogia Social como profissão no Brasil: pontos de conflitos e de interesses

Ana Mercês Bahia Bock – Presidente do Conselho Federal de Psicologia

Elisabete Borgianni – Presidente do Conselho Federal de Serviço Social

Helena Costa Lopes de Freitas – presidente da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Mediação: Prof. Dr. Roberto da Silva – Feusp

Mesa Redonda 2

O papel das ONGs na política educacional brasileira

Aldalice Moura da Cruz Otterloo – Abong,- Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais

Frei David R. Santos – Educafro

Vera Masagão Ribeiro – Ação Educativa

Mediação: Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanen -Feusp

Mesa Redonda 3

Educação Ambiental como prática de Pedagogia Social

Prof. Dr. Pedro Roberto Roberto Jacobi – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental – USP/Feusp

Profª Drª Eda Terezinha de Oliveira Tassara – Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP
Prof. Dr. Pedro Javier Aguerre Hughes – PUC-SP- Unibero)
Mediação: Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi (Procam/Feusp)

Mesa Redonda 4 – Abrigos

Perspectivas para o reordenamento institucional de abrigos no Brasil

José Carlos Bimbatte Junior – Coordenador de Proteção Especial da Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Social
Profª. Drª. Myrian Veras Batista – Coordenadora do Núcleo de Estudos da Criança, do Adolescente e da Família, da PUC/SP

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Coordenador da Pastoral do Menor

Mediação: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Coordenador da Pastoral do Menor

Mesa Redonda 5

A Pedagogia Social e as práticas educativas dos movimentos sociais

Profª Drª Maria da Glória Marcondes Gohn – Centro Universitário 9 de Julho

Padre José Oscar Beozzo – CESEC-Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação popular em São Paulo

Célia Firmo – Coordenadora Pedagógica do MOC-Movimento de Organização Comunitária (BA)

Mediação: Jamir Cândido Nogueira (Feusp)

Mesa Redonda 6

Educação Rural, Educação no Campo e Pedagogia da Terra

Profª Drª Lisete Regina Gomes Arelaro (Geusp)

Edgard Kolling – Coordenador Geral de Educação do MST

Mediação: Profª Drª Lisete Regina Gomes Arelaro

Mesa Redonda 7

Justiça Restaurativa como método de resolução de conflitos na Escola Pública

Prof. Dr. Leonardo Sica – Ipan – Instituto Panamericano de Política Criminal

Profª. Drª. Alice Akemi Yamasaki – Universidade Federal Fluminense

Mediação: Cauê Nogueira de Lima (Feusp)

Mesa Redonda 8

Diálogos e Fronteiras: Pedagogia Social, Educação Não-Formal e Educação Sócio Comunitária

Prof. Dr. Jaume Trilla Bernet – Universidad de Barcelona – Espanha

Profa. Dra. Valéria Aroeira Garcia – Centro de Memória da UNICAMP.

Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes – UNISAL.

Mediador – Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UNISAL

Mesa Redonda 9

A Educação em Regimes de Privação da Liberdade -

Marc de Mayer – Programa Internacional de Educação em Prisões (Unesco)

Carmen Silveira de Oliveira – SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República

Laura Garcia – Universidade Computlense de Madri

Mediação: Fábio Aparecido Moreira (Feusp/Ford)

Mesa Redonda 10

Escola de tempo integral: dilemas para o direito à convivência familiar e comunitária

Prof^ª Dr^a Isabel Cristina Gomes – Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP

Bia Goulart – Projeto Bairro-Escola, de Nova Iguaçu

Mediação: Prof^ª Dr^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento - Feusp

Mesa Redonda 11

Educação de Jovens e Adultos: a certificação de competências e a profissionalização

Prof^ª Dr^a Stela Conceição Bertholo Piconez – NEA-Feusp

Prof^ª Dr^a Maria Clara Di Pierro -Feusp

Mediação: Carla Pessinate Borges-Feusp

Mesa Redonda 12

Educação Índigena e Educação Quilombola

Daniel Munduruku – Doutorando Feusp

José Vicente – Reitor da Universidade Zumbi dos Palmares

Prof. Dr. Maria do Carmo Santos Domite – Programa de Formação de Professores Indígenas da Feusp

Mediação: Prof. Dr. Marcos Ferreira dos Santos

OFICINAS

Oficina 1 – O que é o Infopen – Sistema de Informações Penitenciárias

Alexandre Cabanas – Departamento Penitenciário Nacional/MJ

Objetivo: familiarizar os operadores sociais com o registro, armazenamento e tratamento de informações criminais e penitenciárias no Brasil

Oficina 2 – Método Paulo Freire/IPF

Prof^a Dr^a Francisca Rodrigues Oliveira Pini e Prof^a MS Raiane Pastrícia Assumpção (IPF)

Objetivo: demonstração do método de alfabetização de adultos criado por Paulo Freire.

Oficina 3 – Genograma – equipe de pesquisa

Tiago Farah, Carolina Betti e Thais Tolentino Mosca (Mackenzie)

Objetivo: demonstração de metodologia para trabalho com família.

Oficina 4 – Ensino de Ciências

Prof^a Dr^a Martha Marandino

Objetivo: a utilização da Educação não-formal para o ensino de Ciências

Equipe do laboratório de Educação não-formal para o Ensino de Ciências

Oficina 5 – Teatro

Leonardo Liberti e Julia Henning – Equipe do LabArt/Feusp

Objetivo: demonstração de técnicas e de exercícios corporais para utilizar os recursos dramáticos na Educação não-formal.

Oficina 6 – O que é o Infopen – Sistema de Informações Penitenciárias

Alexandre Cabanas – Departamento Penitenciário Nacional/MJ

Objetivo: familiarizar os operadores sociais com o registro, armazenamento e tratamento de informações criminais e penitenciárias no Brasil

Equipe Depen/MJ

Oficina 7 – Produção de Vídeo / Oficina de Vídeo (1ª Parte)

Angélica Lúcia Kanô – Feusp.

Objetivo: visão geral sobre captação, tratamento e edição de imagens para produção audiovisual.

Equipe do LabArte/Feusp

Oficina 8 – Abrigos

Grupo de Pesquisa em Abrigos

Objetivo: como trabalhar registro e tratamento da história pessoal de crianças e adolescentes abrigados.

Oficina 9- Genograma – equipe de pesquisa

Tiago Farah, Carolina Betti e Thais Tolentino Mosca (Mackenzie)

Objetivo: demonstração de metodologia para trabalho com família.

Grupo de Pesquisa em Abrigos

Oficina 10 – Trabalhando com Música

Amanda Ribeiro e Renata Saito – Equipe do LabArte/Feusp

Objetivo: demonstrar a utilização da música como instrumento de Educação não-formal.

Oficina 11 – Produção de Vídeo / Oficina de Vídeo (2ª Parte)

Angélica Lúcia Kanô – Feusp.

Objetivo: visão geral sobre captação, tratamento e edição de imagens para produção audiovisual.

Equipe do LabArte/Feusp

Oficina 12 – EJA / Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos

Equipe do NEA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Feusp.

Objetivo: demonstrar a experiência do NEA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Feusp

Oficina 13 – Método Paulo Freire/IPF

Profª Drª Francisca Rodrigues Oliveira Pini e Profª MS Raiane Patrícia Assumpção (IPF).

Objetivo: demonstração do método de alfabetização de adultos criado por Paulo Freire.

Oficina 14 – Literatura Infantil Indígena

Objetivo: o trabalho com literatura infantil indígena.

Prof. MS. Daniel Munduruku

Oficina 15 – Trabalhando com Dança

Débora Carvalho – Equipe do LabArt/Feusp

Objetivo: demonstrar a utilização da dança como instrumento de Educação não-formal.

ANEXO E – Menções Honrosas – II CIPS

PESQUISA 1: Gênero e prisão: o encarceramento de mulheres no sistema penitenciário brasileiro.

AUTOR: Hélio Roberto Braunstein.

INSTITUIÇÃO: Faculdade de educação de São Paulo.

PESQUISA 2: A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil.

AUTOR: Érico Ribas Machado.

INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ANEXO F - estrutura do livro *Pedagogia Social*

REFERÊNCIA

MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. 324 p.

TÍTULO – PEDAGOGIA SOCIAL

NOTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DOS ORGANIZADORES

INTRODUÇÃO

CINCO PARTES:

PARTE I

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA SOCIAL

- No mundo. Rogério Moura, João Clemente de Souza Neto e Roberto da Silva;
- Origens da Pedagogia Social. Hans – Uwe Otto;
- Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. Bernd Fichtner;
- A Pedagogia Social na Itália. Geraldo Caliman;
- A Pedagogia Social na Finlândia e o contexto brasileiro. Sanna Ryyänänen;
- A Pedagogia Social em Portugal. Manuel Loureiro e Steven Casteleiro;
- La Pedagogía Social en España. Suzana Torío Lopez;
- A Pedagogia Social na América Latina. Jorge Camors.

PARTE II

REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL

- A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. Evelcy Monteiro Machado;
- Educação Social: uma questão de relações. Sueli Maria Pessagno Caro;
- Exclusão e Educação Social, conceitos em superfície e fundo. Marlene Ribeiro;
- As bases científicas da Educação Não – Formal. Roberto da Silva;
- A Pedagogia Social e o adolescente autor de ato infracional. Antonio Carlos Gomes da Costa;
- A Pedagogia Social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. Maria Stela Santos Graciani;
- A Pedagogia Social de Paulo Freire como contraponto da Pedagogia Globalizada. Afonso Celso Scocuglia;
- Participación y Educación Social. Violeta Nuñez;

- Pedagogia Social e as políticas sociais no Brasil. João Clemente de Souza Neto;
- Políticas, programas e ações para a juventude. Rogério Moura.

PARTE III

A CARA DA PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL

Rogério Moura, João Clemente de Souza Neto e Roberto da Silva;

- Áreas prioritárias para atuação da Pedagogia Social no Brasil: Educação, Infância e Adolescência, Juventude, Sistema penitenciário, Terceiro setor, ONG, projetos e programas sociais. Educação, Infância e Adolescência, Juventude, Sistema Penitenciário, Terceiro Setor, ONG, projetos e programas sociais.

PARTE IV

PEDAGOGIA SOCIAL COMO NOVA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO

Rogério Moura, João Clemente de Souza Neto e Roberto da Silva;

- Áreas de formação da Pedagogia Social;
- Linhas de pesquisas da Pedagogia Social.

PARTE V

MARCOS NORMATIVOS DA PEDAGOGIA SOCIAL

- Declaración de New Cork (1990);
- Declaración de Barcelona (2003);
- Declaración de Montevideo (2005);
- Carta da Pedagogia Social (2006);
- Código Deontológico da profissão de Educação Social em Portugal.

ANEXO G – Jornadas de Pedagogia Social - 2009 – 2010

- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Mackenzie – São Paulo;
- Universidade Católica do Porto – Portugal;
- Pontifícia Universidade Católica de Brasília - Brasília;
- Centro Universitário Salesiano – Americana/SP;
- Universidade Estadual de Campinas – Campinas/SP;
- Universidad de la Republica – Montevideo – Uruguai;
- Universidade Federal do Paraná – Curitiba/PR;
- Instituto de Governança Social – Belo Horizonte/MG;
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo/RS;
- Gramma e Piñar Del Río – Cuba;
- Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória/ES;
- Universidade Estadual de Ponta Grossa – Ponta Grossa/PR.

ANEXO H- programação principal - III Congresso Internacional de
Pedagogia Social

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
21 a 24 de Abril de 2010

CONFERÊNCIAS

I Conferência

Perspectivas Latinoamericanas para a Pedagogia Social.

Palestrante: Prof. Dr. Bernd Fichtner (Universität Siegen, Alemanha)

II Conferência

Da formação à profissionalização: os desafios da Pedagogia Social no contexto iberoamericano.

Palestrante: Prof. Dr. José Antonio Caride Gomes (Sociedad Iberoamericana de Pedagogia Social, Espanha)

III Conferência

As armadilhas teóricas e conceituais da Pedagogia Social em construção.

Palestrante: Prof^{ra}. Dr^a. Violeta Nuñez (Universidad de Barcelona, Espanha)

MESAS REDONDAS

Mesa Redonda 1:

O que fazemos no Brasil é Educação Não Formal ou Educação Social?

Profa. Dra. Evelcy Monteiro Machado (UFPR)

Prof. Dr. Elie Ghanem (Feusp)

Renata Bittencourt (Instituto Cultural Itaú)

Mesa Redonda 2:

As instituições da Pedagogia Social”

Prof. Dr. Benny Andersen, Dinamarca (AIEJI)

Prof Dr. José Antonio Caride Gomes (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Espanha)

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro (ABRAPSocial)

Mesa Redonda 3:

Educação Social em regimes de privação da liberdade

Prof. Dr. Timothy Ireland (UNESCO)

Gerardo Mondragon (Autor do Modelo Pedagógico Contextualizado)

Marisa Fortunato (Fundação CASA)

Mesa Redonda 4:

Educação Social na Infância, Adolescência e Juventude

Prof. Dr. Roberto da Silva (FEUSP)

Profa. Dra. Maria Stela Santos Graciani (PUC/SP)

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura (UNICAMP)

Mesa Redonda 5:

Regulamentação e representação profissional dos Educadores Sociais no Brasil

Prof.a. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro (ABRAPSocial)

Luiz Carlos Favaron (Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Ceará – AESC)

Deputado Chico Lopes (PSB/CE)

Mesa Redonda 6:

Educação Social na Escola de Tempo Integral

Prof. Ricardo de Queiróz (Coordenação Estadual do Programa Mais Educação)

Prof.^a Dr.^a Jacqueline Moll (Coordenadora Nacional do Programa Mais Educação – MEC/SECAD)

Prof.a. Dra. Sonia Maria Portela Kruppa (FEUSP)

Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura (UNICAMP)

Mesa Redonda 7:

Propostas hegemônicas e contra-hegemônicas na Educação globalizada

Prof. Dr. Afonso Celso Scocuglia (UFPB)

Prof. Dr. Prof. Dr. Justo Luis Pereda Rodríguez (Cuba)

Prof. Dr. Antonio Carlos Máximo (UNESCO)

Mesa Redonda 8:

Cursos, currículo e propostas para formação do Educador Social

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (Editor da Revista de Ciências da Educação – UNISAL)

Lic. Marcelo Krichesky (Coordenador do Curso de Especialização em Pedagogia Social na Universidad Pedagógica Provincial de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Prof.^a Dr.^a Marga Janete Ströher (Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Social, Faculdade Est São Leopoldo/RS)

Mesa Redonda 9:

Justiça Restaurativa sob a perspectiva da Pedagogia Social

Prof. Ms. Edison Prado de Andrade (Doutorando FEUSP)

Egberto de Almeida Penido (Juiz de Direito – SP)

Prof. Dr. Pedro Scuro Neto (Instituto Brasileiro de Justiça Restaurativa)

Mesa Redonda 10:

Perspectiva da Religião e da Espiritualidade na Educação Social

Prof. Dr. Geraldo Caliman (UCB)

Prof. Dr. Lindberg Clemente de Moraes (UPM)

Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos (USP)

VIVÊNCIAS

Vivência 1:

O Projeto Político Pedagógico da Educafro
Frei David dos Santos

Vivência 2:

A Pedagogia Comunitária da Secretaria Municipal de Educação de
Praia Grande

Vivência 3:

Restauração arquitetônica de centros históricos (POEAO – Santana de
Paranaíba)

Assembléia Geral da Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES)

1. Apresentação da ABES
2. Reforma Estatutária da ABES para transformá-la em
Associação Brasileira de Pedagogia Social
3. Apresentação das candidaturas para Diretoria
4. Apresentação das candidaturas para Representantes Locais
5. Apuração dos votos e posse da nova diretoria e dos
Representantes Locais.

ANEXO I – Ata de fundação da Associação Brasileira de Pedagogia
Social

Aos vinte e quatro dias do mês de abril de dois mil e dez, realizou-se na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, durante o III Congresso Internacional de Pedagogia Social, e sob coordenação da presidente Sueli Maria Pessagno Caro, secretariada por Izabel de Carvalho Gonçalves Dias, realizou-se, em primeira convocação, a Assembléia Extraordinária para alterações estatutárias da ABES – Associação Brasileira dos Educadores Sociais. Da pauta da assembléia constaram os seguintes itens:

1. encerramento das atividades da ABES (art. 32);
2. transformação da ABES em ABRAPSOCIAL;
3. eleição e posse de nova diretoria.

Havendo quorum regimental para as deliberações (art. 17) a que se refere o artigo 32 dos estatutos, foi instalada a Assembléia, que contou com a presença de convidados e observadores externos. Preliminarmente, a presidente recuperou o histórico de constituição da ABES, as atividades realizadas, a prestação de contas, devidamente homologada pelos integrantes do Conselho Fiscal presentes e, em seguida, relatou as dificuldades de maior dedicação por parte dos integrantes da diretoria, o que resultou em diminuição significativa das atividades da ABES. A presidente se reportou à Assembléia Extraordinária realizada em dezanove de fevereiro de dois mil e dez, quando os associados votaram unanimemente pelo encerramento das atividades da ABES e fusão desta com a Associação Brasileira de Pedagogia Social, a ser criada. A presidente esclareceu que não se trataria de fusão e sim de alteração da razão social e das finalidades estatutárias da ABES para transformá-la em ABRAPSOCIAL. Tendo sido devidamente explicitados os motivos que justificavam a extinção da ABES, foi colocado em votação o encerramento de suas atividades e imediata alteração estatutária, passando a ABES a ser denominada ABRAPSOCIAL, com aprovação unânime por parte dos presentes. Ficou acordado que a ABRAPSOCIAL será a sucessora da ABES em todos os direitos e obrigações, excetuando-se eventuais dívidas e compromissos financeiros assumidos até a presente data. Ato contínuo, procedeu-se à renúncia coletiva de toda a direção da ABES para viabilizar a eleição da primeira diretoria da ABRAPSOCIAL. Sueli Maria Pessagno Caro passou a palavra a Roberto da Silva que, secretariado por Juliana Gama Izar e Juliana Fonseca, passou a enfatizar as alterações estatutárias necessárias para mudança da razão social da ABES em ABRAPSOCIAL. O texto foi lido artigo por artigo, com destaques dos pontos de interesse para discussão, particularmente os critérios para escolha de integrantes permanentes do Conselho

Científico e a duração do mandato dos integrantes da Diretoria Executiva. Esclarecidos os pontos em destaque, Roberto da Silva e Sueli Maria Pessagno Caro colocaram em votação o novo estatuto, que foi aprovado por unanimidade dos presentes. Neste estatuto aprovado, as finalidades estatutárias da ABRAPSOCIAL são no sentido de desenvolver esforços com vistas à regulamentação da profissão de educadores sociais e pedagogos sociais no país, assim como fomentar a criação de associações estaduais e municipais como órgãos representativos das categorias profissionais. Ficou definido que as futuras assembleias da ABRAPSOCIAL coincidirão com os futuros Congressos Brasileiros de Pedagogia Social. Também ficou decidido que os sócios fundadores da extinta ABES passariam a figurar como sócios fundadores da ABRAPSOCIAL, assim como os demais presentes signatários da ata de constituição da ABRAPSOCIAL. Por livre deliberação dos presentes, ficou definido que, além dos sócios fundadores acima definidos, a ABRAPSOCIAL poderá ter pessoas físicas como sócios individuais e pessoas jurídicas de direito público ou privado nacional ou estrangeira sediada em território brasileiro como sócios institucionais. Também se decidiu que a ABRAPSOCIAL poderá ter representantes nos estados e municípios, condição que possibilitará a descentralização das assembleias da nova entidade, coincidindo com a realização das Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social ou com encontros estaduais e municipais. Ato contínuo decidiu-se que as assembleias gerais ordinárias da ABRAPSOCIAL serão realizadas obrigatoriamente em seção específica dos Congressos Brasileiros de Pedagogia Social, visto que em futura edição será realizado o IV Congresso Internacional de Pedagogia Social e I Congresso Brasileiro de Pedagogia Social. Ficou definida também a representação regional do país no Comitê Científico da ABRAPSOCIAL, com o mínimo de cinco e o máximo de doze representantes, assegurando-se, em qualquer caso, a representatividade das regiões do país. Os cinco representantes iniciais, respectivamente, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, da Universidade Estadual de Campinas, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Presbiteriana Mackenzie, constituem o núcleo permanente do comitê científico, com possibilidades de que os demais representantes eleitos venham a ter assento como representantes permanentes. O mandato dos integrantes da Diretoria Executiva ficou definido em quatro anos, com possibilidade de reeleição. Foi minuciosamente explicitado que a direção da ABRAPSOCIAL será feita de forma colegiada, exercendo titular e suplente de cada cargo

exatamente as mesmas atribuições e com os mesmos poderes. Resolvidas as questões de ordem estatutária, Roberto da Silva e Sueli Maria Pessagno Caro convidaram os presentes à apresentação de chapa completa para composição da primeira diretoria da ABRAPSOICIAL. Consultados os presentes, apresentou-se uma única chapa completa, integrada pelos seguintes associados:

PRESIDENTE

Roberto da Silva, brasileiro, solteiro, maior, professor universitário, CPF. 074.678.098-24, E RG. 15.026.904-3 SSP/SP, residente à Rua Clara de Miranda, 90, Jardim Polopoli, São Paulo.

VICE PRESIDENTE

Sueli Maria Pessagno Caro, brasileira, solteira, maior, professora universitária e psicóloga, CPF 016874128-80, RG 6874389 residente à Rua Frei Manoel da Ressurreição, 461, Jardim Brasil, Campinas – SP.

1º SECRETÁRIO

Rogério Adolfo de Moura, brasileiro, solteiro, maior, professor universitário, CPF 085.807.108-80, RG. 15.796.572, residente à Rua Itu, 26, Apto. 07, Centro, Campinas - SP

2º SECRETÁRIO

Evelcy Monteiro Machado, brasileira, casada, maior, CPF 500.134.839-00, RG RG. 1.179 342-8 SSP/PR, residente à Rua Rodolpho Senff, 1121, Jardim das Américas, Curitiba, Paraná, Professora Universitária

1º TESOUREIRO

João Clemente de Souza Neto, brasileiro, solteiro, maior, professor universitário, CPF 011.569.298-30, RG 11.823.393 SSP/SP, residente à Rua Aliança Liberal 703, São Paulo, SP.

2º TESOUREIRO

Noêmia de Carvalho Garrido, brasileira, casada, maior, CPF: 776 088 528 – 87, RG: 19.945.284-2, professora de Educação Básica, residente à Rua Felipe Camarão, 145 - Jardim Santa Rita de Cássia, Hortolândia/SP.

ASSESSORES JURÍDICOS

Jacyara da Silva Paiva

CONSELHO FISCAL.

Juliana Gama Izar, brasileira, solteira, maior, CPF 223400758-58, RG 33506563-6, Pedagoga, residente à Rua Catanduvras do Sul, 348, Jd. Primavera, São Paulo/SP.

Hilda Aparecida de Souza Moraes, brasileira, maior, casada, RG.10.316.423-6, CPF. 016.283.078-54, residente à Av. Antonio Francisco de Paula Souza,3007,Bloco 12-Ap.03, Vila Georgina-Campinas – SP.

Giovanni Batista Dias Ferreira Pinto, brasileiro, solteiro, maior, empresário, CPF 048426676-48, RG 12092646, residente à Alameda Campinas, 720, Apto. 42, São Paulo.

Por sugestão dos ex-diretores da ABES, NOÊMIA DE CARVALHO GARRIDO passou a integrar a chapa como Tesoureira e HILDA APARECIDA DE SOUZA MORAES como integrante do Conselho Fiscal. Colocada em votação, a chapa foi aprovada por unanimidade dos presentes, convencionando-se que os diretores eleitos deveriam assumir posse imediata, comprometendo-se, por exemplo, a proceder ao encerramento formal da ABES junto aos órgãos de controle, registro e fiscalização. Fica registrada em ata a presença dos seguintes observadores, convidados pela Comissão Organizadora do III Congresso Internacional de Pedagogia Social: 1. Eusébio Nájera Martinez, representando Benny Andersen, presidente da Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI); 2. José Antonio Caride Gómez, presidente da Sociedad Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS, Espanha); 3. Bernd Fichtner, do Instituto Internacional de Doutorado em Educação (INEDD/Siegen, Alemanha); 4. Marcelo Morales (Instituto del Niño del Uruguay); 5. Luiz Carlos Favaron, presidente da Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Ceará (AESC), que também assinam a presente ata. Declaro a bem da verdade e para os devidos fins que o presente documento, digitado em seis (06) páginas, constitui, em seu inteiro teor, os Estatutos da Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial), devidamente aprovados em Assembleia em vinte e quatro de abril de dois mil e dez. Nada mais havendo a tratar e sendo esta fiel transcrição dos originais, registrado às fls... do Livro de Atas da ABES, com o qual foi conferido e constatado conforme, assinam a mesma o presidente eleito, eu JULIANA GAMA IZAR e JULIANA NERI FONSECA, secretárias desta assembléia e a advogada JACYARA SILVA DE PAIVA.

**LISTA DE PRESENÇA
(EM ORDEM ALFABÉTICA)**

1. Alina Swarovsky Figueira - OAB/SP nº 238.910
2. Anelize Salvador D'Aristo – 20.578.482-81
3. Ângela Maria de Carvalho – RG. 12.107.419
4. Arioneide Dourado Nunes Pereira – RG. 05.802.708-40
5. Beatriz Clair de Andrade – RG.
6. Bernd Fichtner – CI. 5.710.238-85
7. Cândida Andrade de Moraes Xavier – RG. 8.486.212-20
8. Carla Juliana Pissinatti Borges – RG. 44.581.942-X
9. Célia Maria Marques da Nóbrega – RG.
10. Cleilson dos Santos Almeida – RG. 26.911.446
11. Doracy Costa de Oliveira – RG. 06.998.457-34
12. Edison Prado de Andrade – OAB/SP nº 200.389
13. Eliane Pontes Magalhães – RG. 200.500.911.7859
14. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula - RG: 8.474.545-6
15. Érico Ribas Machado – RG. 8.185.915-9
16. Evelcy Monteiro Machado – RG. 1.179.342-8
17. Fernanda Biazon Freitas – RG. 808.972.140-4
18. Francisco Antonio Macongo Chocolate – RNE V 573684-13
19. Francisco Carlos Oleiro Corrêa – RG. 100.023.467-71
20. Francisco Erlon Barros – RG. 3.000.010.285-53
21. Gabriel Lomba Santiago – RG.
22. Geraldo Caliman – RG. M-721.753
23. Hilda aparecida de Moraes – RG. 10.316.423-6
24. Inês Botelho de Araújo – RG. 526.799-5
25. Izabel de Carvalho Gonçalves Dias – RG. 8.318.008
26. Jacyara da Silva Paiva – RG. 501.870.551
27. João Clemente de Souza Neto – RG 11.823.393
28. José Bento Jorge Vasconcelos dos Santos – RG. 11.086.741-5
29. Josenildo Luiz Gonzaga – RG. 42.362.988-8
30. Jozilda Berenice Fogaça Lima – RG. 103.944.242-9
31. Juliana Fonseca de Oliveira Neri – RG. 28.933.645-4
32. Juliana Gama Izar - RG 33506563-6
33. Kátia Cristina Norões – RG. 258723968
34. Lidiane Neri de Brito – RG. 16.799.339
35. Luiz Carlos Favaron – RG. 3.155.756
36. Marcelino Marques – RG. 1.029.633-ES
37. Marcelo Luiz da Costa – RG. 24.103.861-3
38. Marcos Veltri – RG. 17.352.697-4
39. Maria de Fátima Tomás da Silva – RG. 990.060.031-16
40. Maria Stela dos Santos Graciani – RG. 3.378.127-8
41. Maria Verônica dos Santos – RG. 920.230.036-10

42. Noêmia de Carvalho Garrido – RG. 19.945.284-2
43. Paulina dos Santos Gonçalves – RG. 203.781.245-6
44. Raquel Antunes de Oliveira – RG. 22.047.935-5
45. Roberto da Silva – RG. 15.026.904-3
46. Rogério Adolfo de Moura – RG. 15.796.572
47. Sarah Leticia Porto Vendrameto – CPF 345.037.878-37
48. Sueli Maria Pessagno Caro - RG 6874389
49. Thereza de Azevedo Leite – RG. 1.652.080
50. Tiago da Silva Sigiani – RG. 12.985.105
51. Vera Lúcia Arend – RG. 1.562.318
52. Waldirene Maria Barbosa – RG. 808.187-8

ROBERTO DA SILVA

Presidente

Advogadas

ALINA SWAROVSKY FIGUEIRA

OAB/SP nº 238.910

Jacyara Silva de Paiva

OAB/ES nº 8.592

ANEXO J – Estatuto da Associação Brasileira de Pedagogia Social

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PEDAGOGIA SOCIAL ABRAPSocial

ESTATUTO SOCIAL

CAPÍTULO I DA DENOMINAÇÃO, SEDE E FINS

Art. 1º – A Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial) é uma associação civil sem fins lucrativos, de duração indeterminada, regida pelo presente estatuto e pelas demais disposições legais que lhe forem aplicadas, com sede, domicílio e foro na cidade de Campinas, Estado de São Paulo.

Art. 2º – A ABRAPSocial tem como finalidade promover a Pedagogia Social como Teoria Geral da Educação Social no Brasil, zelar pela qualidade da Educação Social, desenvolver ações que valorizem o trabalho profissional de seus associados, produzir e divulgar informações e conhecimentos técnicos e científicos, fazer publicações, promover intercâmbios que auxiliem na formação do Pedagogo Social e do Educador Social, bem como fomentar a regulamentação destas profissões no Brasil.

Art. 3º – Constituem-se objetivos da ABRAPSocial:

- I. Promover a Pedagogia Social como a Teoria Geral da Educação Social no Brasil, considerando-se sempre a especificidade da realidade brasileira;
- II. Promover, por meios próprios ou em parceria, estudos, pesquisas e publicações com vistas ao registro e memória da Educação Social no Brasil;
- III. Proceder aos estudos técnicos necessários à regulamentação da Pedagogia Social e da Educação Social como profissões no Brasil;
- IV. Promover, por meios próprios ou em parceria, ações de formação continuada aos educadores sociais e demais profissionais envolvidos na Educação Social;
- V. Fomentar e assessorar a criação de associações profissionais nos estados e nos municípios;
- VI. Produzir materiais técnico, científico e didático-pedagógico que contribuam para o aprimoramento teórico e metodológico da Educação Social;
- VII. Promover intercâmbio com associações e representações de educadores sociais estrangeiras, no âmbito do movimento internacional da Pedagogia Social;

VIII. Viabilizar todos os meios, recursos e estratégias necessárias à regulamentação e consolidação da Pedagogia Social e da Educação Social como profissões no Brasil.

Art. 4º – A ABRAPSocial buscará realizar suas finalidades estatutárias e concretizar seus objetivos, prioritariamente, por meio de:

- I. Fomento à criação, instalação e funcionamento de associações profissionais de Educadores Sociais no Brasil;
- II. Assessoria técnica aos poderes legislativo, judiciário e executivo quantos aos estudos com vistas à regulamentação da Pedagogia Social e da Educação Social como profissões;
- III. Apoio técnico a organizações governamentais e não-governamentais na elaboração de projetos pedagógicos fundamentado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social;
- IV. Produção de material didático-pedagógico para suporte às práticas de Educação Social;
- V. Organização de publicações acadêmico-científicas;
- VI. Institucionalização dos espaços de discussão, reflexão e aperfeiçoamento da Educação Social;
- VII. Representação da área de conhecimento da Pedagogia Social junto a organismos nacionais e internacionais de caráter profissional e sindical enquanto inexistentes as instâncias de representação profissional próprias.

Art. 5º – A ABRAPSocial é uma organização autônoma e independente, sem qualquer vinculação política, ideológica, filosófica ou econômica, assentada nos princípios da Educação ao longo de toda a vida, da prevalência dos Direitos Humanos e da convivência pacífica entre povos, nações, credos e raças.

Art. 6º – A ABRAPSocial poderá se manifestar, sempre por meio de seu Comitê Científico, sobre assuntos que dizem respeito às suas finalidades estatutárias, à Educação em geral e sobre temas de interesse para a sociedade brasileira, sendo, entretanto, vedada sua vinculação à política-partidária, a agremiações de natureza política, ideológica ou religiosa, exceto em caráter eventual para o cumprimento de suas finalidades estatutárias.

Art. 7º – Para a consecução das finalidades estatutárias da ABRAPSocial, a Diretoria Executiva poderá criar e manter filiais, sucursais, agências ou escritórios em qualquer parte do território nacional.

Art. 8º – A ABRAPSocial é regida pelos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da economicidade, da

eficiência, da razoabilidade e da proporcionalidade, entre outros que se afinem com os princípios desta associação.

Art. 9º – A ABRAPSocial não distribui entre seus associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas de seu patrimônio, obtidos mediante o exercício de suas atividades, e os aplica integralmente na consecução do seu objetivo social.

Art. 10 – A ABRAPSocial buscará o enquadramento como organização da sociedade civil de interesse público (OSCI), de que trata a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, orientando-se pelas normas da lei retromencionada.

§ Único – A ABRAPSocial poderá remunerar seus diretores que exerçam funções executivas, nos termos da legislação vigente.

CAPÍTULO II DOS ASSOCIADOS

Art. 11 – A ABRAPSocial é constituída pela livre adesão de pessoas físicas e jurídicas, em número ilimitado, que expressa e textualmente comunguem com suas finalidades e objetivos estatutários.

Art. 12 – A ABRAPSocial possui as seguintes categorias de associados:

- I. Sócios fundadores;
- II. Sócios institucionais;
- III. Sócios individuais, com as seguintes subcategorias:
 - a. Profissional;
 - b. Técnico;
 - c. Trabalhador Social.

§ 1º – São considerados sócios fundadores as pessoas físicas signatárias da Ata de Fundação da ABES assim como as pessoas físicas signatárias da Ata de Alteração Estatutária que transforma a ABES em ABRAPSocial.

§ 2º – A categoria de sócio fundador é uma distinção honorífica, em reconhecimento ao elevado espírito cívico dos propositores, mas não constitui nenhum privilégio em relação à ABRAPSocial ou na ocupação de seus cargos de direção.

§ 3º – São sócios institucionais as pessoas jurídicas de direito público ou privado, nacional ou estrangeira sediada em território brasileiro e constituída de acordo com as leis vigentes, que requeiram adesão e sejam aprovadas pela Diretoria.

§ 4º – São sócios individuais as pessoas físicas que requeiram adesão e que sejam aprovadas pela Diretoria, de acordo com as seguintes categorias:

- a. Profissional, assim consideradas as pessoas portadoras de diploma de curso superior de Pedagogia, mestrado ou doutorado em Educação, classificados no Código Brasileiro de Ocupações sob número e portadores de diploma de curso superior em Pedagogia Social ou equivalente, com validade no Brasil;
- b. Técnico, assim consideradas as pessoas portadoras de certificado de conclusão de Ensino Médio, Técnico ou Profissional, nos termos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com validade no Brasil ou em efetivo exercício da função de Educador/Educadora Social em órgãos públicos ou privados, programas e projetos sociais, mediante comprovação do exercício funcional;
- c. Trabalhadores Sociais, assim consideradas as pessoas oriundas de qualquer área de conhecimento que não a Educação, mas que exerçam, de forma direta ou indireta, funções de Educação Social ou análogas e similares.

§ 5º – Os portadores de título acadêmico obtido por meio de curso de pós-graduação Lato Sensu, também conhecido como curso de especialização, integram a categoria de profissionais, desde que em efetivo exercício da função.

Art. 13 – Serão considerados novos associados aqueles que solicitarem sua associação e forem apresentados e aprovados pela Diretoria.

§ Único – a alteração de categoria ou subcategoria associativa dar-se-á mediante solicitação do associado e comprovação da situação funcional que a justifique.

Art. 14 – Os associados se desligarão da ABRAPSocial quando desejarem, mediante solicitação por escrito.

§ 1º – Os associados serão excluídos da ABRAPSocial, mediante decisão da Diretoria, sempre garantido recurso à Assembléia Geral, nas seguintes condições:

- I. Quando deixarem de comparecer a pelo menos três reuniões da Assembléia Geral, sem justificativa;
- II. Quando deixarem de cumprir com suas obrigações para com a ABRAPSocial, nos termos fixados neste Estatuto;
- III. Quando utilizarem a ABRAPSocial para fins de promoção pessoal, veiculação de idéias político-ideológicas contrárias às finalidades estatutárias da ABRAPSocial.

§ 2º – Serão também excluídos da ABRAPSocial os associados que realizarem qualquer ato que seja contrário aos objetivos da ABRAPSocial, a critério da Assembléia Geral, garantido o direito de ampla defesa ao associado.

Art. 15 – São direitos dos associados:

- I. Participar, com direito a voz e voto, das Assembléias Gerais Ordinárias e Extraordinárias;
- II. Votar e ser votado para os cargos eletivos, por meio da composição de chapas;
- III. Receber informações sobre as atividades da ABRAPSocial;
- IV. Requerer manifestação do Comitê Científico sobre questões relativas à formação, pesquisa e exercício profissional;
- V. Participar, com plenos direitos, dos eventos organizados, patrocinados ou apoiados pela ABRAPSocial;
- VI. Propor eventos, estudos, pesquisas e publicações de interesse para a Educação Social;
- VII. Pleitear apoio institucional da ABRAPSocial em iniciativas de interesse para a Pedagogia Social e/ou Educação Social;
- VIII. Requerer, a qualquer tempo e pelos meios apropriados, informações quanto à gestão dos recursos materiais, humanos e financeiros da ABRAPSocial;
- IX. Recorrer junto à Diretoria e, em caráter de recurso, à Assembléia Geral, de decisões da Diretoria Executiva.

§ 1º – Os associados da ABRAPSocial não respondem, solidária ou subsidiariamente, pelas obrigações da associação;

§ 2º – Os associados não receberão remuneração pelo exercício dos cargos de Diretoria e Conselho Fiscal;

§ 3º – A ABRAPSocial remunera os dirigentes que efetivamente atuam na sua gestão executiva e aqueles que lhe prestam serviços específicos, respeitados, em ambos os casos, os valores praticados pelo mercado na região onde exerce suas atividades.

§ 4º – Nenhum associado da ABRAPSocial poderá atuar como preposto ou representação da entidade sem que ocupe cargo eletivo ou função prevista neste estatuto ou que porte instrumento específico de outorga ou delegação para tais finalidades.

Art. 16 – São deveres dos associados:

- I. Acatar as deliberações coletivas e decisões da Diretoria e do Comitê Científico;
- II. Manter atualizado os dados cadastrais junto à ABRAPSocial;
- III. Assumir e desempenhar com esmero os cargos eletivos para o qual for eleito;

- IV. Zelar, em sua esfera de competência, pela imagem institucional da ABRAPSocial;
- V. Manter em dia as contribuições associativas deliberadas em Assembléia Geral;
- VI. Zelar pela integridade dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a prática da Educação Social em seus diversos níveis, instâncias e modalidades;
- VII. Pleitear o aval institucional da ABRAPSocial para efeito de obtenção de financiamento junto a agências de fomento nacionais e estrangeiras para a realização de projetos de interesse para a Educação Social;
- VIII. Manter sob guarda registros e documentação relativas a projetos sob sua responsabilidade;
- IX. Prestar contas dos recursos materiais, humanos e financeiros colocados sob sua responsabilidade.

CAPÍTULO III

DA ADMINISTRAÇÃO

Art. 17 – A ABRAPSocial será administrada por:

- I. Assembléia Geral
- II. Comitê Científico
- III. Diretoria Executiva
- IV. Conselho Fiscal.

DA ASSEMBLÉIA GERAL

Art. 18 – A Assembléia Geral é o órgão deliberativo máximo da ABRAPSocial, composta por todos os associados no usufruto de seus direitos estatutários.

Art. 19 – Compete à Assembléia Geral:

- I. Eleger os integrantes da Diretoria e do Conselho Fiscal e seus respectivos suplentes;
- II. Deliberar sobre as reformas do estatuto;
- III. Aprovar plano de trabalho para o exercício seguinte;
- IV. Destituir o associado que descumpra com as obrigações previstas neste Estatuto;
- V. Aprovar as contas do exercício anterior, após parecer do Conselho Fiscal;
- VI. Destituir integrantes da Diretoria e do Conselho Fiscal;
- VII. Eleger e empossar os delegados estaduais e locais.

Art. 20 – A Assembléia Geral será realizada, ordinariamente, a cada 2 (dois) anos para:

- I. Eleição dos componentes do Comitê Científico, Diretoria Executiva e Conselho Fiscal;

- II. Discussão e aprovação do Plano de Trabalho da Diretoria Executiva;
- III. Deliberar sobre qualquer assunto de interesse para a Pedagogia Social, a Educação Social e as categorias profissionais.

§ 1º – Para as deliberações a que se referem os incisos II e VI do artigo anterior, é exigido que o voto concorde com dois terços dos presentes à Assembléia Geral Extraordinária especialmente convocada para esse fim, não podendo ela deliberar, em primeira convocação, sem maioria absoluta dos associados, ou com menos de um terço nas convocações seguintes.

§ 2º – A Assembléia Geral da ABRAPSocial será realizada, obrigatoriamente, em seção específica dos Congressos Brasileiros de Pedagogia Social.

§ 3º – Assegura-se a um quinto dos associados o direito de convocar, extraordinariamente, a Assembléia Geral, nos moldes do artigo 60 do Código Civil, de 2002.

§ 4º – As Assembléias Gerais Extraordinárias poderão ser realizadas de forma descentralizada, por ocasião de encontros regionais, locais ou estaduais.

Art. 21 – A Assembléia Geral será realizada, extraordinariamente, quando convocada:

- I. Pela Diretoria;
- II. Pelo Comitê Científico;
- III. Pelo Conselho Fiscal;
- IV. Por solicitação devidamente fundamentada de número expressivo de associados, não inferior a um quinto do total.

Art. 22 – A convocação da Assembléia Geral será feita por meio de comunicado afixado na sede da ABRAPSocial, de cartas impressas e/ou eletrônicas enviadas aos associados, com antecedência mínima de 15 (quinze) dias.

§ 1º – Qualquer Assembléia será instalada em primeira convocação com a maioria absoluta dos associados e, em segunda convocação, após 30 (trinta) minutos da primeira, com qualquer número.

§ 2º – As decisões da Assembléia Geral serão tomadas por maioria simples, excetuando-se os casos previstos neste Estatuto.

DO COMITÊ CIENTÍFICO

Art. 23 – O Comitê Científico constitui a instância acadêmico-científica da ABRAPSocial e é integrada por instituições de ensino, de pesquisa, de ciência e de tecnologia brasileiras inscritas na categoria de sócios institucionais e que cumpram os seguintes requisitos:

- I. Estar regularmente constituída de acordo com a leis brasileiras;
- II. Ter cursos de formação em áreas similares ou afins autorizados de acordo com a legislação brasileira;
- III. Ter cursos de graduação em áreas similares ou afins autorizados de acordo com a legislação brasileira;
- IV. Ter cursos de pós-graduação lato sensu ou strictu sensu autorizados de acordo com a legislação brasileira.

Art. 24 – O Comitê Científico será composto por, no mínimo três (03) e no máximo doze (12) integrantes e respectivos suplentes, assegurada, em qualquer caso, a representação de:

- I. Uma instituição de ensino superior da Região Norte do Brasil;
- II. Uma instituição de ensino superior da Região Nordeste do Brasil;
- III. Uma instituição de ensino superior da Região Centro-Oeste do Brasil;
- IV. Uma instituição de ensino superior da Região Sul do Brasil.

§ 1º – O assento no Comitê Científico é de caráter institucional e a indicação do representante é de responsabilidade das instituições titulares do cargo.

§ 2º – O representante institucional no Comitê Científico deverá ser, obrigatoriamente, portador de título de doutor outorgado por instituição de ensino reconhecida no Brasil ou por ela validado.

Art. 25 – São membros permanentes do Comitê Científico as seguintes instituições:

- I. Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL);
- II. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP);
- III. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP);
- IV. Programa de Mestrado em Psicologia Educacional do Centro Universitário FIEO (UNIFIEO).

§ Único – As demais instituições tem mandato de 4 (quatro) anos, permitida a recondução.

Art. 26 – Compete ao Comitê Científico:

- I. Dotar a ABRAPSocial do corpus de conhecimentos que constituem os fundamentos teóricos e metodológicos da concepção de Educação Social que justificam sua existência;

- II. Elaborar, direta ou indiretamente, os estudos técnicos necessários à regulamentação da Pedagogia Social e da Educação Social como profissões no Brasil;
- III. Elaborar, direta ou indiretamente, os estudos técnicos necessários à institucionalização de cursos de formação inicial e continuada em todos os níveis e modalidades de ensino;
- IV. Organizar e realizar os Congressos Brasileiros de Pedagogia Social e as Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social, bem como publicar os seus Anais;
- V. Exercer as funções de Comitê Editorial nas publicações próprias da ABRAPSocial;
- VI. Responder às consultas técnicas oriundas dos poderes executivo, legislativo e judiciário, bem como de organizações da sociedade civil e conselhos de classe;
- VII. Exercer as funções de Conselho de Ética em relação ao exercício profissional por parte dos associados da ABRAPSocial.

DA DIRETORIA EXECUTIVA

Art. 27 – A Diretoria da ABRAPSocial será composta por representantes da categoria sócios individuais no pleno usufruto dos seus direitos associativos, assegurada a representação de todas as subcategorias, eleitos em Assembléia Geral, nos termos do artigo 17 do presente estatuto.

Art. 28 – A Diretoria Executiva é composta dos seguintes cargos:

- I. Presidente;
- II. Vice-presidente;
- III. 1º Secretário, designado como Secretário Geral;
- IV. 2º Secretário, designado como Secretário Adjunto;
- V. 1º Tesoureiro, designado como Diretor Administrativo;
- VI. 2º Tesoureiro, designado como Diretor Administrativo Adjunto;
- VII. Assessor Jurídico.

§ 1º – As candidaturas aos cargos eletivos da ABRAPSocial serão apresentadas por meio de chapa com indicação para todos os cargos relacionados nos artigos 15, inciso III, 28 e 35 deste Estatuto.

§ 2º – O mandato dos membros da Diretoria Executiva será de dois anos, sendo permitida a reeleição consecutiva.

§ 3º – A direção executiva da ABRAPSocial será exercida de forma colegiada durante a vigência dos respectivos mandatos, cabendo a cada diretor um voto e ao presidente em exercício o voto de desempate.

§ 4º – Presidente e vice, diretor administrativo e adjunto, secretário geral e adjunto exercem as mesmas funções e possuem as mesmas atribuições correspondentes aos respectivos cargos.

Art. 29 – Compete à Diretoria Executiva:

- I. Elaborar e submeter à Assembléia Geral a proposta de programação anual da ABRAPSocial;
- II. Executar o planejamento anual de atividades aprovado pela Assembléia Geral;
- III. Elaborar e apresentar à Assembléia Geral o relatório anual;
- IV. Contratar e demitir funcionários e prestadores de serviços;
- V. Celebrar contratos, convênios e assemelhados com outras instituições, visando à consecução de seus objetivos;
- VI. Deliberar sobre a admissão e demissão de associados;
- VII. Autorizar a abertura de representações regionais, filiais e escritórios locais;
- VIII. XIX. Deliberar sobre a criação de comissões temáticas, grupos de trabalhos ou outras instâncias temporárias para a consecução de atividades específicas.

Art. 30 – A Diretoria reunir-se-á no mínimo uma vez por semestre e, extraordinariamente, sempre que necessário.

Art. 31 – Compete ao Presidente e ao Vice-Presidente concomitantemente:

- I. Representar a ABRAPSocial ativa, passiva, judicial e extrajudicialmente;
- II. Cumprir e fazer cumprir este estatuto, as deliberações da Assembléia Geral e as decisões da Diretoria Executiva;
- III. Convocar e presidir as reuniões da Diretoria Executiva;
- IV. Despachar, com o Secretário Geral, a correspondência e documentos que assim o exijam;
- V. Assinar, com o Tesoureiro, documentos creditícios, financeiros, bancários, fiscais e tributários;
- VI. Outorgar procuração em todas as suas modalidades;
- VII. Firmar, mediante prévia autorização da Diretoria Executiva ou Assembléia Geral, contratos, convênios, acordos de cooperação ou qualquer outro instrumento necessário à celebração de parcerias nacionais e estrangeiras;
- VIII. Substituir um ao outro em suas faltas ou impedimentos.

Art. 32 – Compete ao Secretário Geral e ao Secretário Adjunto, concomitantemente:

- I. Secretariar as reuniões da Diretoria Executiva, do Comitê Científico, da Assembléia Geral e redigir as respectivas atas;

- II. A guarda e conservação de todos os documentos e registros relativos à ABRAPSocial e seus associados;
- III. Cuidar das relações institucionais da ABRAPSocial.
- IV. A guarda e conservação dos registros e dos documentos relativos às atividades do Comitê Científico;
- V. Apoiar o Comitê Científico na organização e realização dos Congressos e das Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social;
- VI. Cuidar das relações acadêmicas e institucionais pertinentes ao Comitê Científico;
- VII. Substituir um ao outro em suas faltas ou impedimentos.

Art. 33 – Compete ao Diretor Administrativo e ao Diretor Administrativo Adjunto, concomitantemente:

- I. Arrecadar e contabilizar as contribuições dos associados, rendas, auxílios e donativos, mantendo em dia a escrituração da ABRAPSocial;
- II. Realizar as compras, as despesas e pagar as contas autorizadas pelo Presidente;
- III. Apresentar relatórios de receitas e despesas, nas reuniões de Diretoria e sempre que forem solicitados;
- IV. Apresentar ao Conselho Fiscal a escrituração contábil da ABRAPSocial, incluindo os relatórios de desempenho financeiro e contábil e sobre as operações patrimoniais, creditícias, financeiras e bancárias realizadas;
- V. Conservar, sob sua guarda e responsabilidade, os documentos relativos à regularidade contábil, fiscal e tributária da ABRAPSocial;
- VI. Proceder à contratação e demissão, bem como à supervisão dos recursos humanos autorizados pela Diretoria Executiva;
- VII. Apoiar o Comitê Científico na organização e realização dos Congressos e das Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social;
- VIII. Elaborar o planejamento financeiro dos Congressos e das Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social;
- IX. A guarda e conservação dos registros e dos documentos relativos às atividades do Comitê Científico;
- X. Substituir um ao outro em suas faltas ou impedimentos.

Art. 34 – O Conselho Fiscal será composto de três conselheiros com, pelo menos, conhecimentos básicos sobre contabilidade, economia ou finanças, eleitos pela Assembléia Geral, admitindo-se a reeleição.

Art. 35 – Compete ao Conselho Fiscal:

- I. Examinar os livros de escrituração contábil da ABRAPSocial;
- II. Verificar regularmente o cumprimento das obrigações trabalhistas, previdenciárias, fiscais e tributárias da ABRAPSocial;
- III. Opinar sobre os balanços e relatórios de desempenho financeiro e contábil e sobre as operações patrimoniais realizadas, emitindo pareceres para os organismos superiores da Instituição;
- IV. Requisitar junto ao Diretor Administrativo, a qualquer tempo, documentação comprobatória das operações econômico-financeiras realizadas pela ABRAPSocial;
- V. Acompanhar o trabalho de eventuais auditores externos independentes;
- VI. Convocar extraordinariamente a Assembléia Geral.

§ 1º – O Conselho Fiscal reunir-se-á ordinariamente uma vez por semestre e, extraordinariamente, sempre que necessário, por convocação da Diretoria Executiva, em todos os casos com a presença de, no mínimo, dois conselheiros.

§ 2º – O mandato do Conselho Fiscal será coincidente com o mandato da Diretoria.

§ 3º – Em caso de vacância, a Diretoria Executiva indicará um conselheiro dentre os associados individuais da ABRAPSocial para término do respectivo mandato.

Art. 36 – Compete ao Assessor Jurídico:

- I. Assessorar a Diretoria Executiva;
- II. Assessorar o Comitê Executivo;
- III. Prestar assessoria e consultoria aos associados nos assuntos de interesse estatutário.

CAPÍTULO IV DO PATRIMÔNIO E DO FUNDO SOCIAL

Art. 37 – O fundo social da ABRAPSocial será constituído de bens móveis, imóveis, contas bancárias e aplicações que a associação venha a possuir.

Art. 38 – No caso de dissolução da ABRAPSocial, o respectivo patrimônio líquido será transferido a outra pessoa jurídica qualificada nos termos da Lei 9.790/99, preferencialmente que tenha o mesmo objetivo social.

Art. 39 – Na hipótese da ABRAPSocial obter e, posteriormente, perder a qualificação instituída pela Lei 9.790/99, o acervo patrimonial

disponível, adquirido com recursos públicos durante o período em que perdurou aquela qualificação, será contabilmente apurado e transferido a outra pessoa jurídica qualificada nos termos da mesma Lei, preferencialmente que tenha o mesmo objetivo social.

Art. 40 – Constituem rendas da ABRAPSocial:

- I. As doações de bens e direitos de pessoas físicas e jurídicas;
- II. As dotações a ela destinadas;
- III. Os recursos financeiros provenientes da venda de publicações, materiais técnico-científicos e outros bens e serviços produzidos pela ABRAPSocial;
- IV. A receita proveniente da elaboração e execução de projetos, termos de parceria, contratos e convênios de prestação de serviços a terceiros;
- V. As rendas e arrecadações eventuais ou extraordinárias.

§ 1º – A ABRAPSocial utilizará suas rendas integralmente na manutenção e desenvolvimento de seus objetivos estatutários.

§ 2º – Os recursos recebidos em doação, parceria, convênios ou contratos que tenham como destino exclusivamente o financiamento das atividades-fim da ABRAPSocial serão apropriados em conta específica na contabilidade da Instituição.

CAPÍTULO V DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Art. 41 – A prestação de contas da ABRAPSocial observará no mínimo:

- I. Os princípios fundamentais de contabilidade e as Normas Brasileiras de Contabilidade;
- II. A publicidade, por qualquer meio eficaz, no encerramento do exercício fiscal, ao relatório de atividades e das demonstrações financeiras da entidade, incluindo as certidões negativas de débitos junto ao INSS e ao FGTS, colocando-os à disposição para o exame de qualquer cidadão;
- III. A realização de auditoria, inclusive por auditores externos independentes se for o caso, da aplicação dos eventuais recursos objeto de Termo de Parceria, conforme previsto em regulamento;
- IV. A prestação de contas de todos os recursos e bens de origem pública recebidos será feita, conforme determina o parágrafo único do artigo 70 da Constituição Federal.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 42 – A primeira Assembléia Geral da ABRAPSocial elegerá e empossará os delegados estaduais para mandato de dois anos, não sendo permitida a reeleição.

Art. 43 – Dentro do prazo de 120 (cento e vinte) dias, o Comitê Científico apresentará à Diretoria Executiva a proposta de um Código de Ética a ser submetido à aprovação da Assembléia Geral.

Art. 44 – A ABRAPSocial será dissolvida por decisão da Assembléia Geral Extraordinária, especialmente convocada para esse fim através de comunicado, quando se tornar impossível a continuação de suas atividades. A aprovação da dissolução se dará por meio de votação dos presentes com maioria simples.

Art. 45 – O presente estatuto entrará em vigor na data de seu registro em Cartório.

Art. 46 – Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria e referendados pela Assembléia Geral.

Roberto da Silva - presidente

Sueli Maria Pessagno Caro – vice presidente

Jacyara Silva de Paiva - Advogada OAB/ES nº 8.592

Edison Prado de Andrade - Advogado – OAB/SP nº 200.389

ANEXO K – Projeto de Lei profissão Educador Social

PROJETO DE LEI Nº de 2009**(Do Sr. Chico Lopes)***Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências.*

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º - Fica criada a profissão de Educador e Educadora Social, nos termos desta Lei.**Parágrafo único:** A profissão que trata o *caput* deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.**Art. 2º** - Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem:

I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;

II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;

III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

IV – a realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;

V – a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária;

VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais;

VII - o enfrentamento à dependência de drogas;

VIII – as atividades sócio educativas para terceira idade;

IX - a promoção da educação ambiental;

X – a promoção da cidadania;

XI - a promoção da arte-educação;

XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;

XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;

XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer.

Art. 3º - O Ministério da Educação – MEC fica sendo o órgão responsável pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social, dos profissionais que trata esta Lei, em

diferentes níveis de escolarização e na manutenção de programas de educação continuada.

Parágrafo único - Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício desta profissão.

Art. 4º - Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – adequar para a denominação “educador ou educadora social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata o artigos 2o e 3º desta Lei;

II – Criar e prover os cargos públicos de educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;

III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.

Art. 5º - Ficam revogadas as disposições contrárias.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A existência dos profissionais denominados de “Educadores e Educadoras Sociais”, que se destacam pela sua atuação em contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, não é uma característica exclusiva do Brasil. Desde o fim do século XIX encontramos registros que falam do potencial de atuação desses profissionais na Europa. Mas foi em meados do século XX, com o fim da 2ª Guerra Mundial, que estes profissionais passaram a acelerar a construção de sua identidade. Em 1951 foi fundada a Associação Internacional de Educadores Sociais – AIEJI, objetivando promover a união dos educadores e educadoras sociais de todos os países, contribuindo na formação e elaboração de suas competências e na consolidação desta profissão. Ao longo dos anos, a AIEJI foi organizando vários congressos internacionais, no sentido de concretizar estes objetivos. Em 2005, em Montevidéu-Uruguai, por ocasião do 16º Congresso Internacional dos Educadores e Educadoras Sociais, e que contou com a participação de várias representações do Brasil, foi elaborada uma documento que ficou conhecido como Declaração de Montevidéu, onde os Educadores e Educadoras Sociais de dezenas de países declararam:

“1. Reafirmamos e comprovamos a existência do campo da Educação Social como um trabalho específico orientado a garantir o exercício dos direitos dos sujeitos de nosso trabalho, e que nos exige permanente

compromisso em seus níveis éticos, técnicos, científicos e políticos. 2. Para o cumprimento deste compromisso, é indispensável à consolidação da profissão de Educador e Educadora Social (...). 7. Os Educadores e Educadoras Sociais renovam o compromisso com a democracia, com a justiça social, com a defesa do patrimônio cultural e pela defesa dos direitos humanos, baseados na convicção de que outro mundo é possível.”

França, Holanda, Bélgica, Suíça, Itália, Uruguai, Alemanha, Canadá, Portugal, fazem parte de um movimento internacional que conta com a participação efetiva de mais de quarenta países que vêm lutando pela regulamentação e formação em nível de graduação e pós-graduação dos educadores e educadoras sociais, dos quais muitos obtiveram êxito. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB dispõe, pela primeira vez na história, em seu Art. 1º que a educação: *“abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas Instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”* Ou seja, reconhece a existência de contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, onde há destacada atuação dos Educadores e Educadoras Sociais que fundamentam sua prática educativa, sobretudo, no legado da Educação Popular, especialmente a desenvolvida a partir da década de 70, tomando por base a influência do educador Paulo Freire. Várias ações têm sido realizadas no sentido de dar visibilidade e promover a valorização da Educação Social e reconhecer os Educadores e Educadoras Sociais em nosso País, como:

- 1 - Encontros Estaduais de Educação Social em vários Estados;
- 2 - 5(cinco) Encontros Nacionais de Educação Social, o último realizado em 2008 na cidade de Olinda – PE com a presença de mais de 1200 (mil e duzentos) Educadores e Educadoras Sociais de todo o Brasil;
- 3 - 2(duas) Conferências Internacionais de Pedagogia Social, promovidas pela Universidade de São Paulo;
- 4 - Diversas Audiências Públicas nos Estados e Municípios;
- 5 – Criação de associações e sindicatos desta categoria;
- 6 – Aprovação de Leis criando o dia do Educador e da Educadora Social;
- 7 – Realização de cursos de extensão e especialização em Educação Social, além de pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação *strictu sensu* e *lato sensu*.

Como resultado desse árduo trabalho de investigação, cita-se então algumas produções acadêmicas no Brasil, como “Pedagogia Social de Rua” de Maria Stella Graciane; “Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa” e “Por uma Pedagogia da Presença” de Antônio Carlos Gomes da Costa; “Educação Social de Rua” de Walter Ferreira de Oliveira e “Desafios, riscos e desvios” de Geraldo Calimam. Os Educadores e Educadoras Sociais possuem indubitável relevância no cenário profissional brasileiro e têm sido os parceiros mais importantes de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, sociólogos e advogados, dentre outros profissionais, que atuam no processo de enfrentamento a dívida social que o País tem com sua população. No entanto, possuem características de atuação, necessidades de formação e organização próprias, e assim, buscam o fortalecimento de sua identidade profissional. Em janeiro de 2009, os Educadores e Educadoras Sociais obtiveram até o presente a sua mais importante conquista no processo de reconhecimento social e profissional e no fortalecimento de sua identidade trabalhista. Foram incluídos na Classificação Brasileira de Ocupações- CBO, do Ministério do Trabalho e Emprego, com a seguinte descrição:

“5153-05 – Educador Social. Descrição Sumária: Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento”.

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, através da Secretaria Nacional de Assistência Social, em seu Guia de Orientação nº 1 para os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) orienta que a equipe do CREAS deve ser composta, minimamente, em Gestão básica, por 1 Coordenador, 1 assistente social, 1 psicólogo, 1 advogado, 1 auxiliar administrativo e 2 educadores sociais e estagiários. Dobrando o número de educadores sociais na proposta para Gestão Plena e Serviços Regionais, o que representa o reconhecimento da importância desta categoria. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, aponta como uma das Ações do “EIXO 3 - Marcos Normativos e Regulatórios”:

“4.1 – Regularizar a ocupação de educador social e elaborar parâmetros básicos de formação para o exercício da ocupação de educador social.”

Outro dado relevante é a abertura de concursos públicos para provimento de cargos de educadores e educadoras sociais, que já vem acontecendo, em pelo menos 100 municípios de 21 Estados no Brasil. A criação da profissão de Educador e Educadora Social, além de valorizar estes agentes que tanto contribuem para o enfrentamento da dívida social brasileira, pode suscitar importantes debates acerca da educação no seu sentido mais pleno, com a abrangência que lhe dá o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respondendo ao genuíno atendimento de interesses e necessidades sociais de nosso tempo. Dessa forma, solicito apoio de meus nobres pares para a aprovação deste Projeto de Lei, que é peça fundamental na melhoria das condições laborais dos sujeitos sociais, através da promoção de seu reconhecimento profissional e na elaboração e difusão de saberes culturais e técnico-científicos importantes, na construção de uma Nação mais justa e igualitária.

Sala das Comissões, em 03 de junho de 2009.
Deputado Federal Chico Lopes
PCdoB/CE

ANEXO L – Referências de Teses e Dissertações da Capes

PESQUISA REALIZADA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES – ATÉ 2009

PALAVRAS – CHAVE PARA BUSCA: PEDAGOGIA SOCIAL, EDUCAÇÃO SOCIAL

AMORIM, L. M. R. **A prática educativa dos educadores sociais de rua no Distrito Federal:** uma análise da metodologia de ação. 118p. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, 1998.

ARAÚJO, I. O. B. **Educação Social:** um caminho para a formação e atuação do professor de jovens e adultos. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2007.

BARROS, F. E. **Educação Social:** práticas pedagógicas em espaços não escolares. o caso do projeto "ponte de encontro". 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2009.

BOLEIZ JUNIOR, F. **Pistrak e Makarenko:** pedagogia social e educação do trabalho. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2008.

BORBA, P. L. O. **“Educadores sociais e suas práticas junto a jovens: o cotidiano de ongs na cidade de campinas/sp”.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2008.

BRITO, C. L. **O olhar do educador social sobre a percepção da violência nos jovens na rua.** 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

CARO, S. M. P. **Educador social:** proposta de formação e descrição do perfil psicológico. 253p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2003.

CARVALHO, M. T. S. **Rua – vida, vida – rua:** esperança, o educador social de rua. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 1995.

CHAGAS, C. V. **Formação, vivências e desempenhos do educador social:** percepções e expectativas. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

COSTA, O. F. **Com os pés no chão das ruas e praças:** uma análise das ONG's de educação de rua do Recife. 203p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

CUNHA, E. S. **Educação social:** uma proposta alternativa para a construção da cidadania das camadas populares. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000.

FERREIRA, M. C. **A relação com o aprender a ser educador:** processos formativos de educadores sociais e suas contribuições para a formação do professor – um estudo de caso. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.

FREITAS, S. A. **O trabalho do educador social em Angola – um espaço de construção de direitos humanos.** 245p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GARCIA, V. A. **A educação não-formal como acontecimento.** 425p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social de rua:** análise e sistematização de uma experiência vivida. 275p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GRANDINO, P. J. **A dimensão relacional na educação:** análise de uma experiência formativa entre professores e educadores sociais. 275p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEME, M. C. G. **Ousando dizer a própria história: o protagonismo político – pedagógico da educação social de rua.** 90p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIBERALESSO, R. C. B. **A educação social de rua e os pressupostos educacionais freirianos:** um estudo de caso. 94p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

LIRA, B. M. **"Tô na rua educando sem medo":** análise da prática educativa social dos educadores sociais de rua. 90p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2009.

MATUDA, F. G. **Telecentro comunitário como espaço de educação social:** um estudo de caso. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

MENEZES, M. V. **Contingências identificadas nos relatos verbais de educadores sociais em interação com adolescentes internos em um centro de sócio-educação.** 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

NATALI, P. M. **O lúdico em instituições de educação não-formal:** cenários de múltiplos desafios, impasses e contradições. 197p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

OLIVEIRA, C. G. **Educador Social:** um profissional relevante na escola de periferia. 100P. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2007.

- PAIVA, J. S. **(Sobre)Vivências**: um estudo fenomenológico-existencial acerca dos modos de ser sendo crianças e adolescentes em situação de rua. 279p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.
- PARENTE, J. M. **A contribuição do educador social na educação não-formal: experiências de instituições sócio-educativas de Campinas – SP**. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2006.
- SAMBA, S. J. **O processo da educação social nas instituições de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco em Luanda**: a experiência dos “Candengues Unidos”. 259p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- SANTOS, F. D. **A formação de educadores sociais como estratégia para a promoção da inclusão social por meio da inclusão digital**. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.
- SANTOS, S. P. **Educadores sociais, adolescentes em situação de rua e políticas públicas**: a construção do sentido e do significado a partir da dialética Exclusão/Inclusão. 140p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- SANTOS, A. P. **Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da pedagogia social do projeto axé**. 259p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, 2009.
- SANTOS, P. P. **Educador Social**: análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente em situação de rua. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- SILVA, C. B. P. **Educação, trabalho e política profissional**: a formação e o mundo do trabalho dos educadores sociais em Uberaba – MG (1990-2002): identidades, contradições e perspectivas.
- SILVA, G. H. **A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana**: a pluralidade de um sujeito singular. 239p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2008.
- VALLE, M. **“Os modos de ser sendo” educadores e educandos num contexto de educação social: um estudo fenomenológico existencial acerca do programa “crer com as mãos”**. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

VANGRELINO, A. C. S. **Processos de formação de educadores sociais na área de infância e juventude**. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VIEIRA, C. R. **Pedagogia Social: discursos e práticas: um estudo da AMMEP (SL/RS)**. 2007, 101p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

ZOPPEI, E. **O itinerário das Passagens: a lição do (des)encontro entre educadores sociais e adolescentes no Fórum da Vara da Infância e da Juventude/Brás**. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2004.

WEGNER, M. **Pedagogia Social e valores: o resgate do direito à educação**. 89p. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de teologia, 2008.