

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

ISLANE MORRONE QUINTEROS

**O PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE
CORUMBÁMS: SEUS ESPAÇOS DE TRABALHO E AS NECESSIDADES DA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Corumbá

2012

ISLANE MORRONE QUINTEROS

**O PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE
CORUMBÁMS: SEUS ESPAÇOS DE TRABALHO E AS NECESSIDADES DA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Educação Social à banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação do Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no *Campus* do Pantanal. Sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ester Senna.

Corumbá

2012

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Ester Senna
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Carina Elisabeth Maciel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Titular

Prof^ª. Dr^ª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Membro Titular

Prof^ª. Dr^ª. Anamaria Santana da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Suplente

DEDICATÓRIA

Meu chão eu fiz de mola...

Eu vou nomeando meus sonhos um por um.
Colocando metas, fazendo projetos, com os dedos cruzados
E minhas melhores vibrações.
Claro que eu me frustro, faz parte da vida.
Mas meu chão eu *fiz de mola*.
Posso cair todos os dias,
Mas o resultado da minha queda é o impulso.

(Fernanda Gaona)

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação é uma tarefa árdua, desafiadora e desmistificadora. Embora pareça uma caminhada solitária, é sempre acompanhada por um conjunto de configurações que a fazem desenvolver. Há a contribuição mais direta e intensa de algumas pessoas e, por outro lado, há contribuições indiretas, ligadas a ações que envolvem outras dimensões de nossa vida.

Agradeço a DEUS, à minha mãe Ramona, ao meu PAItrão Beijamim, à minha orientadora Ester e ao meu tudo, Miguel, meu filhão, por mais esta etapa em minha vida.

Consegui concluir o ensino médio e fundamental graças ao sacrifício da minha mãe e das suas atividades de doméstica. Já aos 17 anos iniciei minha vida trabalhista na feira; com a enfermidade da minha mãe, tornei-me a provedora do lar. Logo em seguida, no mesmo ano, fui trabalhar na loja do Sr. Beijamim.

Com os incentivos de meu chefe e da minha mãe, passei no vestibular para cursar Pedagogia....

Na graduação, tive a oportunidade de permanecer e concluir o curso graças ao meu pai de coração, o Sr. BEIJAMIM REI NETO. Ele me deu condições para que pudesse estudar e trabalhar ao mesmo tempo, o que era necessário para o sustento meu e da minha mãe.

Com muito sacrifício, consegui concluir o curso, não com um aproveitamento total, pois não pude participar dos projetos e da Iniciação Científica, atividades de pesquisa que dão base e suporte para os acadêmicos que almejam seguir na vida de pesquisador.

Perdi meu pai aos três anos de idade, mas aos 17 anos o reencontrei!!

Agradeço à minha supermãe, que deixou de viver para cuidar de mim....

Agradeço a Deus pela oportunidade de ser mãe e gerar o meu maior presente, Miguel....

Depois do susto da gravidez não planejada, a felicidade....

Minha inspiração, hoje, para buscar sempre melhorar, é Miguel...

Sem ele nada teria graça, cor, melodia e alegria!!!

Agradeço à minha orientadora Ester Senna, pois sem ela e sua primorosa orientação esta pesquisa jamais teria sido realizada. Agradeço por ter acreditado no meu projeto e por ter me ajudado a transformá-lo neste trabalho. Agradeço pela confiança, pelos inúmeros incentivos e por ter me acolhido com muito carinho! Sua dedicação, disciplina e sabedoria fazem dela uma orientadora desejada por todos aqueles que estão comprometidos com a construção do conhecimento.

Não poderia deixar de agradecer também às professoras Mônica e Carina, pelas contribuições ao meu trabalho na banca de qualificação. O meu Muito Obrigada!

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar o papel do pedagogo em instituições não escolares, verificando a que necessidades vêm respondendo, bem como as repercussões e os impactos do seu trabalho. A pesquisa tem como campo empírico cinco instituições não escolares da cidade de Corumbá, no estado de Mato Grosso Sul, em que atuam pedagogos. O estudo adotou as seguintes fases: levantamento das instituições não escolares em que atuam pedagogos; análise dos documentos oficiais sobre o Curso de Pedagogia na atualidade; conhecimento das produções científicas sobre essas instituições; levantamento de dados através de entrevistas semiestruturadas com os Pedagogos dessas instituições; análise dos dados dos documentos e das entrevistas; discussão dos resultados. A Pedagogia Social foi compreendida levando-se em consideração as questões conjunturais e estruturais da sociedade contemporânea. Parte-se do pressuposto de que o novo padrão de regulamentação estatal dos ordenamentos mundiais produziu novas formas de exclusão social, bem como a necessidade de formação de um profissional polivalente. Os resultados da pesquisa demonstraram que a Pedagogia Social é produto das necessidades sociais da sociedade contemporânea, que clama por ajuda/benefícios aos segmentos excluídos. Com essa realidade, o campo de atuação do pedagogo vem aumentando substancialmente e se estendendo além dos limites escolares. Entretanto, as novas áreas exigem do profissional uma melhor formação acadêmica. Consequentemente, deve haver uma reestruturação curricular do curso de Pedagogia.

Palavras chaves: Pedagogia Social; instituições não escolares; formação profissional; Corumbá-MS.

ABSTRACT

The study aims to analyze the pedagogues' role in non educational institutions, by checking which needs they have been assisting, as well as the feedbacks and the impacts of their work. The empirical field is five non educational institutions from Corumbá, a city in the state of Mato Grosso do Sul, where pedagogues are working. The study adopted the following stages: a survey of non educational institutions where pedagogues have been working; analysis of official documents about the Pedagogy course nowadays; a survey of the scientific productions about those institutions; a data survey through semi-structured interviews with these institutions' pedagogues; data analysis in documents and the interviews; discussion of the results. Social pedagogy was understood by taking into consideration the conjuncture and structural issues in contemporary society, based on the assumption that the new state regulation pattern of the global order has produced new ways of social exclusion, as well as the need of a polyvalent professional. The results showed that the social pedagogy is a product from social needs of contemporary society, which currently demands for help/aid for the excluded segments. According to this reality, the pedagogues' field of action has been increasing essentially and has been broadening beyond the school boundary. However, the new areas demand a better academic formation. As a consequence, there must be a curricular restructure of the Pedagogy course.

Keywords: Social pedagogy; non educational institutions; professional formation; Corumbá-MS.

LISTA DE SIGLAS

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.....	ANFOPE
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.....	ANPED
Centros de Estudos Educação e Sociedade.....	CEDES
Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.....	CONARCFE
Conselho Federal de Educação.....	CFE
Conselho Nacional de Educação.....	CNE
Estatuto da Criança e do Adolescente.....	ECA
Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País.....	FORUMDIR
Sistema Único da Assistência Social.....	SUAS
Universidade de São Paulo.....	USP

LISTA DE TABELAS

Tabela I ó Receitas Próprias Municipais ó 2006 ó 2010.....	100
Tabela II ó Arrecadação de ICMS, por Atividade Econômica ó 2006 ó 2010.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura I ó Mapa da Cidade de Corumbá/MS.....	98
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: O PERCURSO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	
1.1 A Pedagogia e sua legislação.....	21
1.2 O Curso de Pedagogia a partir dos anos 1990.....	40
1.3 Inserção da Pedagogia Social nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia...52	
CAPÍTULO II: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES	
2.1 A Pedagogia Social: origem e desenvolvimento.....	61
2.2 A Pedagogia Social no mundo e no Brasil	70
CAPÍTULO III: A INSERÇÃO DE PEDAGOGOS EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS	
3.1 O cenário social e econômico do município de Corumbá-MS.....	91
3.2 Método e procedimentos da investigação.....	93
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	94
3.4 Reflexões a partir das entrevistas semiestruturadas	95
3.4.1 O trabalho do pedagogo em instituições não escolares.....	97
3.4.2 O papel do pedagogo nessas instituições.....	98
3.4.3 Repercussões e impactos do trabalho do pedagogo.....	105
3.5 Resultados e discussão.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE I.....	127
APÊNDICE II.....	130

INTRODUÇÃO

O presente tema originou-se de estudos realizados durante a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso¹ no período de 2009, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, no município de Corumbá². A pesquisa tratava das atividades lúdicas assim como da literatura infantil com crianças em situação de abrigo. Percebi que as casas de acolhimentos se apresentavam como uma nova possibilidade de atuação do pedagogo. Com essa constatação, minhas inquietações aumentavam, devido à possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre o papel do pedagogo em várias instituições não escolares no Município de Corumbá-MS. Por que hoje existe a necessidade do pedagogo social? As mudanças das últimas décadas produziram quais demandas ao pedagogo? Qual é seu papel dentro das instituições (governamentais e não governamentais) não escolares?

A partir dessa primeira experiência de pesquisa, o objetivo do presente estudo é analisar o papel do pedagogo em instituições não escolares, verificando a quais necessidades vêm respondendo, bem como as repercussões e os impactos do seu trabalho. Os objetivos específicos são: 1. Analisar o papel da Pedagogia Social e, por consequência, o papel do pedagogo em instituições não escolares, tendo como referência as questões sociais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea; 2. Conhecer o trabalho desenvolvido pelo pedagogo em instituições não escolares no município de Corumbá; 3. Analisar o curso de Pedagogia, com suas diretrizes e Pareceres. O campo empírico abarcou cinco instituições³ não escolares da cidade de Corumbá-MS.

Considero esta proposta de pesquisa de relevância social e científica, pois busca o conhecimento, a compreensão e a análise de nova frente de trabalho desenvolvido pelo Pedagogo, que vem se configurando como o educador social. Esse educador deve responder às necessidades de cuidar, reabilitar, reinserir, qualificar e requalificar indivíduos. Assim Ortega (apud, DÍAZ, 2006, p. 99) dispõe sobre a Educação Social:

¹ O título do Trabalho de Conclusão de Curso é **Práticas Pedagógicas Baseadas em Atividades Lúdicas e Literatura Infantil com Crianças de 04 a 12 anos em Instituições Não escolares (abrigos) em Corumbá-MS: amostra de alguns resultados**. Autoras: CANDIA, A. L. A e QUINTEROS, I. M. Defendida em outubro de 2009 na UFMS/ *Campus* do Pantanal.

² O município de Corumbá localiza-se no oeste do estado de Mato Grosso do Sul. Limita-se a oeste com a Bolívia e ao sul com o Paraguai. Fundada em 1778, Corumbá tem uma área de 64.961 km² e uma população de, aproximadamente, 103.703 habitantes (IBGE, 2010). Sua economia é baseada na exploração e exportação de minério de ferro, na pecuária de gado de corte e no turismo pesqueiro.

³ Foram mapeadas 11 instituições em Corumbá/MS, que possuem pedagogos em seus quadros profissionais. Entretanto, apenas cinco pedagogos de cinco instituições aceitaram participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Essa questão será mais bem detalhada no capítulo III deste trabalho.

[...] a Educação Social é ou seria fundamental a dinamização activa das condições educativas da cultura, da vida social e dos seus indivíduos e a compensação, normatização ou, até, a reeducação da dificuldade e do conflito social. Portanto, uma Educação Social assim entendida promove e dinamiza uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social.

Para a realização da pesquisa, recorreremos ao método do materialismo histórico dialético, pois nos ajudou a conhecer em detalhes o objeto em foco, relacionando-o com as questões mais gerais da sociedade contemporânea. Para sairmos do trivial e aparente, faz-se mister observar as relações entre o que é singular e o que é universal. A essência do fenômeno só se mostrará a partir dessa dialética. Sob essa perspectiva ã[...] a essência humana é o conjunto das relações sociais (MARX; ENGELS, 2007, p. 534).

As diretrizes curriculares e os Pareceres do curso de Pedagogia, bem como as questões da Pedagogia Social, não estão desvinculadas do processo social e histórico em que estão inseridas. Assim, deve-se analisar seu contexto histórico, sempre permeado de contradições. Logo, justifica-se a escolha pelo método histórico dialético. Marx (1983, p.224) ensina que:

Do mesmo modo que toda ciência histórica ou social em geral, é preciso nunca esquecer, a propósito da evolução das categorias econômicas, que o objeto, neste caso a sociedade burguesa moderna, é dado, tanto na realidade como no cérebro; não esquecer que as categorias exprimem, portanto formas de existência, condições de existência determinadas.

Com base nessa perspectiva é que procuramos compreender, explicar e expor os múltiplos aspectos que produzem um educador polivalente, estabelecendo, assim, um novo papel ao pedagogo, inserido em espaços não escolares, em um determinado momento histórico.

Atendendo aos objetivos propostos, realizamos estudos das Diretrizes curriculares e de Pareceres do curso de Pedagogia da atualidade, assim como estudos aprofundados sobre a Pedagogia Social. Esses estudos tiveram como base a compreensão das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea. Em meio às crises contínuas e permanentes do capital, a educação procura se adequar, com a formação de profissionais que atendam às novas demandas sociais advindas de situações de pobreza e vulnerabilidade, em razão do aumento das desigualdades sociais. Os Relatórios do PNUD 2012 e Unicef 2012 confirmam isso. A título de exemplo, os dados sobre o trabalho infantil demonstram:

Mesmo quando não existe tráfico, muitas crianças são obrigadas a trabalhar para sobreviver. Estima-se que em 2008, em todas as partes do mundo, 215 milhões de meninos meninas entre 5 e 17 anos de idade estivessem envolvidos em trabalho infantil ó 115 milhões dessas crianças exerciam atividades que ofereciam risco (UNICEF, 2012, p. 32).

Sobre as crises econômicas tem-se o seguinte cenário:

Em termos globais, o número de desempregados no final de 2010 era de 30 milhões a mais do que antes da crise, e continuou a crescer em 2011. A carga é suportada desproporcionalmente por

trabalhadores na faixa de 15 a 24 anos de idade, cuja taxa de desemprego subiu de 11,8%, em 2007, para 12,6%, em 2010. Estudos sobre derrocadas anteriores sugerem que esta geração de jovens pode tornar-se desunida e desiludida, com repercussões a longo prazo para seu bem-estar pessoal e o de toda a coletividade (UNICEF, 2012, p. 39).

As crises econômicas e suas várias fases impõem, a seu modo, muitas modificações, causando severos impactos sociais.

As referências que subsidiaram minhas reflexões sobre o objeto de pesquisa foram: Marx (1984; 1989; 2008; 1996); Engels (1989; 2008); Antunes (2008); Pochmann (2008); Soares (2002); Oliveira (2002) entre outros. Essa base teórica orientou nossa análise no entendimento do lugar da Pedagogia Social na sociedade contemporânea. Já autores como Fireman (2006); Libâneo (2010); Scheibe (2007); Saviani (2008), entre outros, tratam da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e, por último, os autores da Pedagogia Social como Freire (1989); Serrano (2009); Machado (2009); Greco (2005); Gohn (2006); Graciani (1997); Díaz (2006); Caliman (2009); Caride (2004); Paes (1999), entre outros.

Para compreender com profundidade a educação e a formação dos seus profissionais, é necessário entender a dinâmica da sociedade onde os processos educativos/formativos se realizam e adquirem sentidos. Por isso, a educação deve ser vista considerando-se as questões estruturais de uma determinada sociedade e de suas conexões com as formas sociais dessa sociedade. Assim,

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. [...] (MARX, 1982. p. 25)

O capitalismo é um sistema que se estruturou numa mútua dependência de duas classes antagônicas: de um lado os burgueses, donos do capital; do outro lado os proletários, donos da força de trabalho. Entretanto, Marx (1996) nos elucida que essa é uma relação de exploração do homem sobre o homem, denominada mais-valia, ou mais trabalho, em que o proletário ganha parte do que produz, em que há separação do trabalho inicial e final, em que a jornada de trabalho é calculada a partir de 24 horas. Logo, o operário perde a noção de quanto trabalha e de quanto deveria valer sua força de trabalho.

A sociedade burguesa apresenta uma nova forma de acúmulo de riqueza baseada na produção do capital, que se materializa e se cristaliza através do trabalho assalariado e alienado. O trabalhador converte-se em força de trabalho, pois é a única coisa que possui; o

capitalista detém os meios de produção e também a força de trabalho que lhe foi vendida. Essa força de trabalho torna-se mercadoria importantíssima, cuja única finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital (ANTUNES, 2008). Sobre esse ponto, Marx elucida:

O capital tem um único impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, os meios de produção, a maior massa possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que apenas se reanima, à maneira dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou. Se o trabalhador consome seu tempo disponível para si, então rouba ao capitalista. O capitalista apóia-se, pois sobre a lei do intercâmbio de mercadorias. Ele, como todo comprador, procura tirar o maior proveito do valor de uso de sua mercadoria (MARX, 1996, p. 347).

Sob o capitalismo, por exemplo, os produtos do trabalho tomam a forma de mercadoria, convertendo-se em valor de uso e de troca. Durante a metade da hora da jornada de trabalho do operário, o capitalista paga toda a produção (matéria prima, força de trabalho, meios de produção) e obtém lucro. As outras horas restantes do trabalho são excedentes de mais trabalho ou mais valia, em que só existe lucro. Em outras palavras, o dinheiro se transforma em capital (MARX, 1984).

Não obstante, para Marx (1996), as leis que movem a acumulação do sistema capitalista se pautam em três momentos: crescimento acelerado, depois desaceleração do crescimento e, logo em seguida, estagnação e crise. Todavia, notamos historicamente que o sistema capitalista vem conseguindo se refazer, se recriar, ou seja, consegue neutralizar as crises, bem como se reestruturar para seu funcionamento, embora se constate que, nos tempos atuais, esses momentos não aparecem tão claramente, pois as crises têm se tornado contínuas, permanentes e destrutivas (MÉSZÁROS, 2002).

Pode-se inferir que esse movimento do capital engendra novas configurações, por exemplo, no mundo do trabalho e da educação, para atender às novas necessidades geradas. Conhecer como a sociedade capitalista se constrói e reconstrói torna-se indispensável para se pensar a educação e a formação dos profissionais dos nossos tempos.

Como já foi dito, o sistema capitalista está personificado em ciclos de crescimento e crise. Por conta dessa dinâmica, o mundo pós 1930 vive um período que Hobsbawm (1995) descreve como a era dos Anos Dourados, na qual as economias centrais apresentaram crescimento econômico satisfatório, assim como pleno emprego por três décadas consecutivas. Em síntese, foi um período marcado por políticas públicas sociais de manutenção e defesa do pleno emprego nos países altamente desenvolvidos.

Além do pleno emprego, os países cêntricos registraram desempenho econômico satisfatório, o que significou alta taxa de crescimento do produto nacional, estabilidade monetária, melhor distribuição da renda e redução do nível de pobreza. Ao mesmo tempo, os adicionais de produtividade e os avanços decorrentes da

continuada difusão do progresso técnico não foram prejudiciais a geração de emprego e à qualidade das ocupações (POCHMANN, 2008, p. 9).

Essa fase dourada do capitalismo veio em resposta à depressão de 1929, ano em que o mundo viveu um processo de estagnação, com a diminuição dos valores dos títulos, das exportações e o aumento massivo do desemprego. Nesse cenário, os países do capitalismo avançado sofreram um processo de desaceleração econômica, crescendo o mínimo; por outro lado, os países periféricos cessaram totalmente seu crescimento. Em meio a esse acontecimento caótico, o Estado liberal transformou-se em Estado Intervencionista, desembocando na era dourada descrita por Hobsbawm (1995).

Em 1930 o Brasil, segundo Pochmann (2008), viveu um período de expansão econômica, riqueza e sustentação da renda nacional. Entretanto, o país não conseguiu combinar desenvolvimento econômico⁴ e desenvolvimento social.

[...] de 1930 a 1970, quando a produção nacional foi multiplicada por 18,2 vezes (6% ao ano), houve maiores avanços na proteção social e trabalhista coincidentemente nos governos autoritários (1937 a 1945 e 1964 a 1985). Assim, o fantástico crescimento das forças produtivas não foi acompanhado da superação da pobreza, da homogeneização do mercado de trabalho e da redução sensível da desigualdade de renda, em comparação com nações que apresentaram desempenho econômico similar.

Ou seja, o Brasil não conseguiu combinar desenvolvimento econômico e construção de uma sociedade justa, democrática e socialmente menos desigual. A partir da crise da dívida externa, logo no início da década de 1980, a economia nacional ingressou numa longa fase de estagnação das atividades produtivas, com agravamento sensível das condições sociais (POCHMANN, 2008, p. 109-110).

Depois de um longo processo de estabilidade econômica, as bases do mundo capitalista foram novamente afetadas. Nos anos 1970, teve fim a era de ouro do capitalismo, trazendo à tona o desemprego em larga escala, com a diminuições de títulos e de exportações, altas taxas de juros bancários e maremotos inflacionários, decorrentes da crise do petróleo. Foi um período de arrocho salarial e pauperização da classe trabalhadora. Portanto, uma crise de superprodução que produziu o esfacelamento e o esgotamento de um modelo de acumulação.

As transformações em curso demonstraram diretamente as exigências da sociedade capitalista contemporânea, que evidenciou a necessidade de reconfiguração e reorganização das atividades e acumulações econômicas. Por conta disso, foi constituído um novo modelo econômico como resposta à crise, designado Neoliberalismo. Foi uma contraofensiva liberal para assegurar as condições de acumulação:

⁴ [...] nem sempre intenções voltadas ao desenvolvimento econômico associam-se ao desenvolvimento social. Diferentes relatórios e análises sociológicas têm apontado como características do desenvolvimento mundial: o aumento da desigualdade social, a instabilidade e inadequação dos modelos econômicos adotados, a exploração indevida dos recursos naturais e a presença de estratégias inadequadas de sobrevivência de grande parte da população, que acabam por contribuir para a manutenção da pobreza e da desigualdade econômica. (KASSAR, 2005, p. 34)

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)socialização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental sociedade do descartável, que joga fora tudo que serviu como embalagem para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (ANTUNES, 2008, p. 191).

Essa nova fase do capital pós-crise de 1970 teve como características, segundo Pochmann (2008), um intenso processo de globalização financeira e produtiva dos mercados, novos ciclos de inovações tecnológicas, redefinição do papel do Estado, e flexibilização das relações de trabalho e das políticas públicas focais.

O mercado globalizado vem determinando uma flexibilização das relações de trabalho, produzindo alterações profundas no processo produtivo. Essa situação modifica o mercado de trabalho e aumenta a distância entre excluídos/incluídos do processo produtivo, trazendo uma grande contradição: ao lado de trabalhadores qualificados, exigência da revolução tecnológica, encontra-se uma massa de mão-de-obra desqualificada, que acaba sendo, quando possível, absorvida no trabalho considerado precário e informal nos centros urbanos e na zona rural (KASSAR, 2005, p. 34).

Com o desmoronamento do padrão de desenvolvimento fixado antes de 1980, o Brasil passou a registrar uma lenta expansão do PIB e, conseqüentemente, uma semiestagnação da renda per capita. E Pochmann (2008, p. 55) ainda ressaltou que essa semiestagnação foi acompanhada

[...] por importantes modificações no papel do Estado e em suas políticas públicas. O abandono das políticas nacionais e de planejamento de médio e longo prazo foi sucedido por maior ênfase nas políticas pontuais e de curto prazo, tendo em vista a emergência de vários problemas significativos, como a hiperinflação, o endividamento externo e interno, os desequilíbrios nos balanços de pagamentos e o desajuste nas contas públicas. Diante desse quadro decorrente da baixa expansão da economia nacional, os problemas sociais se tornaram ainda maiores e mais complexos.

Logo, as condições de vida dos trabalhadores, que são a maioria das pessoas no mundo, variam de acordo com a economia, que ora as melhora, ora oscila entre médias e péssimas, conforme a dinâmica do capital, com seus ciclos de crise e seus novos modelos econômicos. O fato é que o capitalismo é um sistema de desigualdades pautado nas diferenças de classes. Sempre existirá um exército de reserva em estado de pobreza e miséria permanente, que contribui para reduzir salários e aumentar os lucros dos capitalistas.

Os indicadores sociais de 2010⁵ do Brasil falam por si só: a miséria atingia 16,27% de pessoas, sendo 6% da população vivendo em assentamentos irregulares, ocupações de terra e favelas; 11,4 milhões de brasileiros vivendo em locais insalubres, de risco e sem acesso a serviços públicos básicos; a taxa de analfabetismo era de 14,1%: desse percentual 9,7%

⁵ Fonte: IBGE, Síntese dos Indicadores Sociais, 2010.

correspondiam a uma faixa etária de 15 a 24 anos, a 24,6% de 25 a 39 de idade e 32,9% acima de 60 anos; cerca de 30% dos estudantes das principais capitais cursando a 9ª série disseram já ter experimentado fumos e bebidas alcoólicas; 4,3% das crianças de 05 a 15 anos em situação de trabalho infantil; cerca de 19,3% das crianças, adolescentes e jovens até 17 anos vivendo em famílias com até ¼ de salário mínimo e 45,6% com até ½ salário mínimo *per capita*, etc.

Os termos mais utilizados nas estatísticas como os indicadores sociais de 2010 são modestamente, pouco melhor, gradativamente, não sofreu alteração, ligeiramente positivo, recuo, moderadamente, etc. Os documentos oficiais são enfáticos ao evidenciar que a concentração dos recursos em determinadas áreas e grupos sociais específicos foi e tem sido um sério obstáculo a maiores avanços na redução dos níveis da mortalidade infantil, no aumento da frequência escolar, na diminuição do trabalho infantil e na diminuição do índice de violência entre menores⁶: a exclusão de uma parte da população dos direitos fundamentais interessa à classe dominante, que controla a política e a economia do país (GRACIANI, 1997, p. 92).

Esse cenário é consequência de um sistema econômico fundado na injustiça, que produz marginalidade, violência, pobreza, crianças de rua, crianças em conflito com a lei, crianças em situação de vulnerabilidade social, exploração sexual infantojuvenil, trabalhador sem terra, seres humanos sobrevivendo através de lixões, crianças que trabalham ao invés de estudar, trabalho informal e precarizado, moradores de rua, etc. Assim, a globalização, de um lado, produz a riqueza extrema e, de outro, a miséria extrema. Na busca da sobrevivência, as pessoas são impelidas ao submundo da exploração e do trabalho ilícito (IBID, 1997).

Segundo Ianni (1998, p. 33) a globalização

[...] do mundo pode ser vista como um processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades. Rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam e se impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades. Muito do que parecia estabelecido em termos de conceitos, categorias ou interpretações, relativos aos mais diversos aspectos da realidade social, parece perder significado, tornar-se anacrônico ou adquirir outros sentidos. Os territórios e as fronteiras, os regimes políticos e os estilos de vida, as culturas e as civilizações parecem mesclar-se, tensionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades. As coisas, as gentes e as idéias movem-se em múltiplas direções, desenraízam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se.

⁶ Fonte: IBGE, Departamento de Pesquisas Econômicas e Coordenação de Pesquisa e Indicadores Sociais (COPIS) e Estudos e Análises de Dinâmica Demográfica e GEADO.

Marx e Engels, no livro *Ideologia Alemã*, já retratavam e explicavam que a intensificação e o estreitamento das relações econômicas entre as nações eram frutos diretos do desenvolvimento das forças produtivas e da divisão do trabalho desses países. Isso significa, em termos mais simples e diretos, que, à medida que as relações comerciais se aprofundavam e se tornavam interdependentes, as desigualdades sociais e a concentração de renda se tornavam maiores.

As relações entre as diferentes nações dependem do estágio de desenvolvimento das forças produtivas, da divisão de trabalho e das relações internas em cada uma delas. Este princípio é universalmente reconhecido. No entanto, não são apenas as relações entre uma nação e qualquer outra que dependem do nível de desenvolvimento da sua produção e das suas relações internas e externas; o mesmo acontece com toda a estrutura interna dessa nação. Reconhece-se facilmente o grau de desenvolvimento atingido pelas forças produtivas de uma nação a partir do desenvolvimento atingido pela divisão do trabalho. Na medida em que não constitui apenas uma mera extensão quantitativa das forças produtivas já conhecidas (como, por exemplo, o aproveitamento de terras incultas), qualquer nova força de produção tem por consequência um novo aperfeiçoamento da divisão do trabalho (IBID, 2007, p. 20).

No século XXI, as transformações ocorridas pela globalização, pela redefinição do papel do Estado, pela flexibilização nas relações de trabalho causaram grande impacto na área da educação e da formação de profissionais. A sociedade de hoje exige um novo perfil de profissional para atender às necessidades de um mundo em plena transformação e com novos problemas sociais advindos de uma nova forma de acumulação capitalista (aumento do trabalho informal não assalariado, conseqüentemente, sem proteção trabalhista e social). Portanto, com a expansão contínua do capitalismo, o trabalhador sem qualificação e barato é substituído por trabalhadores multifuncionais, totalmente qualificados, com novas habilidades cognitivas, aprendendo cotidianamente, cada vez mais.

Seguindo essa lógica, o campo de atuação do pedagogo na sociedade contemporânea não se restringe mais aos muros escolares ó passa a ser qualquer lugar em que ocorra o processo educativo. Buscaremos, nesta investigação, conhecer o papel, a repercussão e o impacto do trabalho do pedagogo em espaços não escolares, verificando a que necessidades vem respondendo.

Para a sistematização desta pesquisa, fez-se necessária a organização em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil. Essa primeira etapa da pesquisa está ligada à tentativa de conhecer e refletir sobre a trajetória do curso, através da sua legislação, buscando evidenciar as discussões e os embates que o curso vem sofrendo em sua estrutura desde a sua criação, em 1939, até os dias atuais. O objetivo foi acompanhar as alterações estruturais do curso, associando as mudanças econômicas, políticas e sociais por que passa a sociedade capitalista.

O segundo capítulo analisa a atuação do pedagogo em instituições não escolares. Essa segunda etapa da pesquisa teve o propósito de compreender a partir de que momento a Pedagogia extrapolou os muros da educação escolar e chegou aos dias atuais até os espaços não escolares e, conseqüentemente, à Educação Social. Traçar esse panorama foi uma tarefa árdua, pois os embates e as discussões são muitos sobre a origem e o significado da Pedagogia Social.

O terceiro capítulo discute a inserção de pedagogos em instituições não escolares no município de Corumbá-MS. Essa terceira etapa foi designada para discussão do resultado da parte empírica da pesquisa. Nela estão as respostas dos entrevistados, que trouxeram subsídios para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa e dos questionamentos levantados anteriormente.

A última parte da pesquisa foi designada para as considerações finais. O objetivo foi sintetizar as principais ideias e discussões da pesquisa.

CAPÍTULO I

O PERCURSO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O objetivo do capítulo é analisar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil. Faz-se necessário entender a evolução do curso desde sua criação, passando por todas as suas legislações, até os anos 2000. Esse panorama fornecerá os elementos para que se compreenda como o curso de Pedagogia foi tratado ao longo da história da educação no Brasil, associando as alterações na sua organização às mudanças econômicas, políticas e sociais da sociedade capitalista contemporânea.

1.1 A PEDAGOGIA E SUA LEGISLAÇÃO

1.1.1. ORIGEM DO CURSO DE PEDAGOGIA

O Brasil dos anos 1930 foi regido pelo regime centralizador do Estado Novo. Foi um período marcado por grandes mudanças econômicas, sociais, políticas e educacionais. Segundo Draibe (1993, p. 7-8) o Brasil de 1930 a 1980 foi constituído por um Estado⁷ ômeritocrático-particularista ou conservador.

Segundo Saviani (2008) e Ribeiro (1994), o Estado Novo foi marcado pela transformação do modelo econômico. No período anterior aos anos 1930, a economia brasileira era financiada e centralizada na oligarquia cafeeira. Todavia, com a quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929, a economia brasileira foi arrasada, logo ô[...] as bases sociais de domínio da oligarquia cafeeira começam a ruir. (SAVIANI, 2008, p. 190). Assim, os barões do café se tornaram isolados e enfraquecidos, dando lugar a segmentos ascendentes das classes dominantes, isto é, surgiu a burguesia urbana-industrial com o crescimento do setor industrial e a urbanização.

Ora, do ponto de vista da análise histórica global do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria decorrente desta análise, o desenvolvimento do capitalismo

⁷ O Estado é compreendido como uma instituição que se personifica em um instrumento que produz e reproduz as condições favoráveis à acumulação do capital e conseqüentemente, assim, favorece a edificação e desenvolvimento pleno do sistema capitalista. (OFFE, 1984). Grosso modo, é um instrumento que assegura, administra, mantém e conserva o pilar da sociedade capitalista. O Estado representa diversas instituições que constituem sua realidade e a maneira como elas interagem, pode ser chamado segundo Harvey (2006), como sistema estatal. A forma que o Estado capitalista vai assumindo é causa direta das condições da base material, isto é, da relação de produção de determinada sociedade. Assim o Estado ôÉ antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1985, p.191). Ou seja, o Estado se origina da contradição entre os interesses particulares e os interesses comuns da sociedade.

implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura (SAVIANI, 2008, p. 191).

No final dos anos 1920, o mundo viveu uma grande depressão econômica sem precedentes, decorrente da quebra da Bolsa de Valores nos Estados Unidos, com acentuada diminuição do valor de títulos e a diminuição das importações norte-americanas. Em outras palavras, foi uma crise gerada pela superprodução. Recorramos a Oliveira, (2003, p.136) para detalhar a situação da crise:

[...] as importações caem de 4,3 bilhões de dólares em 1929 para 1,3 bilhões em 1933. Alguns exemplos ilustram a situação: na Áustria ocorre a falência de instituições de crédito, na Alemanha a queda brusca de exportações com diminuição de 39% na produção industrial de 1929 a 1931, na Inglaterra as exportações caem entre 1929 e 1932, retraindo a produção e criando 2,7 milhões de desempregados em 1931. Os países fornecedores de produtos agrícolas também perdem muito de suas exportações. É o caso de Cuba (fornecedor de açúcar) e do Brasil (fornecedor de café).

Em consequência da crise, o sistema capitalista entrou em outra fase, na qual o Estado liberal e concorrencial se transformou em Estado intervencionista, nos diversos países mais avançados, pela adoção de políticas Keynesianas⁸, constituído em uma Social Democracia (SAVIANI, 2008).

As políticas Keynesianas corresponderam à ampliação da participação do Estado nas atividades econômicas investindo na manutenção do emprego, uma vez que o desemprego era um dos maiores agravantes da época. O mesmo Estado que regulava a economia é o que devia promover políticas públicas para conferir padrões mínimos de saúde, renda, educação e trabalho, entre outras, ou seja, a construção de um Estado de Bem Estar (*Welfare State*). As medidas tomadas pelo Estado para atingir essa finalidade de reorganizar a economia e a sociedade incluíram o controle do mercado financeiro, o incentivo ao sindicalismo, o combate ao desemprego, aumento de salários, diminuição da jornada de trabalho, aumento das exportações, políticas universais, entre outras. (OLIVEIRA, 2003).

A atuação do Estado de Bem-Estar (*Welfare State*) como regulador de mercado e provedor de serviços sociais proporciona o desenvolvimento de programas governamentais que privilegiam: a formação de mão de obra, as políticas para família, os planos habitacionais, as redes de auxílio precário, os sistemas de saúde, entre outros [...] (IBID, 2003, p.139).

⁸ **John Maynard Keynes** foi um economista inglês. Sua teoria econômica, de caráter liberal, teve grande influência, sobretudo por sua defesa da necessidade do desenvolvimento econômico e do pleno emprego. Criticava o liberalismo clássico que via o mercado como regulador da economia (JAPIASSÚ, 2006, p. 159).

Durante os anos 1930, no âmbito educacional brasileiro, emergiu a força do movimento renovador impulsionado pelas propostas do ideário da escola nova⁹, que trouxe, para o cenário nacional, ricas e profundas discussões sobre a escola laica, pública e gratuita para todos. Toda essa efervescência de discussões propiciou a criação de universidades pelo país. Neste período, o Decreto-lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia e, assim, surgiu o curso de Pedagogia como lócus de formação docente para a escola normal (SAVIANI, 2008). A estrutura do ensino superior à época (1940 a 1968) era pautada no modelo padrão da Universidade do Brasil. Segundo Fávero (2006), a Universidade do Brasil instituída, mantida e dirigida pela união tinha um caráter nacional, isto é, deveria ser padrão. O autor lembra que esse padrão não significava que todas as universidades do Brasil deveriam ser iguais à Universidade Federal, e sim se aproximar mais dessa estrutura.

Vale observar ainda que, ao instituir a Universidade do Brasil, a Lei nº 452/37, que a criou, não faz referência ao princípio de autonomia em suas disposições gerais. Essa inferência procede quando se analisa o art. 27, o qual dispõe que tanto o reitor como os diretores dos estabelecimentos de ensino seriam escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos e nomeados em comissão. Por outro lado, torna-se expressamente proibida, aos professores e alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos. Essas determinações não seriam de estranhar, considerando-se o contexto em que elas são elaboradas (IBID, 2006, p. 27).

Para Saviani (2008), a concepção e organização da Universidade do Brasil contrapuseram-se às ideias iniciais que deram origem à Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e à Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. A USP foi instituída por meio do Decreto nº 6.283/34 e a UDF por meio do decreto Municipal nº 5.513/35, no Rio de Janeiro (ambos idealizados por Anísio Teixeira). Ambas as ideias iniciais fundavam-se no desenvolvimento de estudos e pesquisas, tendo como base as observações e o exercício prático nas escolas. Todavia, contrariando essa ideia, na universidade do Brasil [...] separa-se o profissional do cientista, deslocando-se o eixo das atividades universitárias para a formação profissional (IBID, 2008, p.38). Para Brzezinski (1996), os cursos da Universidade do Brasil eram carentes de fundamentação teórica sólida e de qualidade, com total desprezo pela

⁹ A Pedagogia nova nasce das críticas à Pedagogia tradicional que se iniciou no final do século XIX. A Pedagogia nova apresenta novo olhar para interpretar e implantar a educação. Essa nova teoria advoga ou se orienta na questão das diferenças essencialmente individuais, que ultrapassam as diferentes de raça, credo, cor ou classe social, relativa ao psicológico e cognitivo, isto é, cada ser humano é único. Portanto, a escola se transformaria em um lugar espontâneo, livre e estimulante, onde seriam organizadas por áreas de interesses de conhecimentos, as iniciativas devem partir dos alunos, aos professores cabe a orientação estimulante, sendo trabalhada em grupos pequenos de alunos. Assim a escola deixaria de ser opaca, silenciosa, disciplinada e sombria. Ainda segundo Saviani (2008, p. 9) [...] esse ideário ao mesmo tempo que procurava evidenciar as deficiências da escola tradicional, dava força à ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos.

pesquisa, se caracterizando em uma vertente profissionalizante, isto é, a Pedagogia foi designada ao campo prático. Assim segundo Brzezinski (1996, p. 42):

O professor assim formado passa a dominar métodos e técnicas adequadas à prática docente, mas não se aprofundava em estudos de Pedagogia como área do saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio de pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática.

A estrutura de curso foi difundida e assim definida:

[...] em 1937, um golpe de Estado instituiu no Brasil o regime político autoritário, unitário, antiliberal e antidemocrático, que se autodenominou Estado Novo. [...] o governo cometeu atos repressivos, dentre eles a prisão de Anísio Teixeira e o desaparecimento da UDF com a instalação da Universidade do Brasil e, nesta, a faculdade Nacional de Filosofia. [...] o padrão federal universitário, intitulado Universidade do Brasil, e outorgado pelo autoritarismo, golpeou também a Universidade de São Paulo [...], foi atingida pelo padrão centralizador, que progressivamente foi transformando o sistema universitário em aparelho ideológico do Estado (BRZEZINSKI, 1996, p. 40-41).

A faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, organizada pelo Decreto-Lei nº. 1.190, de 1939, foi implantada e estruturada em quatro sessões: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Também havia a sessão especial, designada Didática. (SAVIANI, 2008; SILVA, 2006; SCHEIBE e AGUIAR, 1999). Vejamos o trecho do Decreto-Lei nº. 1.190/39:

DA CONSTITUIÇÃO DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro seções fundamentais, a saber:

- a) seção de filosofia;
- b) seção de ciências;
- c) seção de letras;
- d) seção de Pedagogia.

Parágrafo único. Haverá, ainda, uma seção especial de didática.

O curso de Pedagogia tinha a dupla função de formar bacharéis e licenciados. Nos três primeiros anos formavam-se os bacharéis, com as disciplinas de conteúdos próprios das sessões. Com mais um ano de curso de Didática, no quarto e último ano, que se destinava a todos os cursos de licenciatura, formava-se o licenciado. Assim se constituiu o famoso esquema 3+1. (SAVIANI, 2008; SILVA, 2006; SCHEIBE e AGUIAR, 1999; FURLAN, 2008).

Para todos os cursos da faculdade foram definidos os currículos plenos. Para o curso de Pedagogia, a grade curricular prevista era (Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril 1939):

Do curso de Pedagogia

Art. 19. O curso de Pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

Segundo Saviani (2008), o rol de disciplinas do curso de Pedagogia dava grande destaque à *Psicologia Educacional*, presente em todos os anos do curso, demonstrando a influência das ideias da escola nova.

As disciplinas do curso de Didática eram (Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939):

Do curso de didática

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

O objetivo dessas disciplinas do curso de Didática era para que o bacharel em Pedagogia se tornasse licenciado, necessitando para isso cursar apenas duas disciplinas (Didática geral e especial): *Art. 58. Os bacharéis em Pedagogia que se matricularem no curso de didática não serão obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas, que haja estudado no curso de Pedagogia.* (Decreto-Lei nº. 1.190/39).

Como bacharel em Pedagogia, o profissional tornava-se técnico em educação, podendo ocupar cargos nas Secretarias e Ministério da Educação; como licenciado, tornava-se professor do ensino Normal (preparava docentes para o ensino primário), um campo não exclusivo de atuação, já que, pelo Decreto-Lei nº. 8.530/46 (conhecida como lei Orgânica do Ensino Normal), todo licenciado podia lecionar no ensino Normal (SILVA, 2006).

Os estudiosos da área, como Saviani (2008); Silva (2006); Scheibe e Aguiar (1999); Furlan (2008), entre outros, questionam que a função do técnico em educação era muito vaga; não havia clareza alguma sobre suas reais finalidade e importância. Especialista do quê? Técnico de quê? Por outro lado, Saviani (2008) e Libanêo (2010) também questionam o papel do pedagogo como licenciado. Quais matérias podiam e deviam lecionar? Saviani (2008, p. 41) completa: *“[...] nesse quadro, como uma espécie de prêmio de consolação, foi dados aos*

licenciados em Pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio e posteriormente, nos anos de 1966 e 1968, o pedagogo também [...] podia ministrar aula de Psicologia, Sociologia e Estudos Sociais (FIREMAN, 2006, p. 25).

A estrutura do curso se manteve dicotômica e generalista até a regulamentação seguinte, o Parecer nº. 251/62 do CFE.

Para Silva (2006) e Brzezinski (1996), a característica generalista correspondia às disciplinas fixadas para a formação do pedagogo. Essas disciplinas não favoreciam a identificação do profissional nem como professor nem como técnico em educação. Já a característica dicotômica advém da separação entre bacharelado e licenciatura, demonstrando uma concepção de processo pedagógico que se estabelecia na separação da teoria e da prática; do ensino e da pesquisa.

1.1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DO PARECER CFE nº. 251/1962

O esquema 3+1 deixou de vigorar a partir da nova regulamentação do curso de Pedagogia, em decorrência do Parecer nº 251/62, de autoria de Valnir Chagas¹⁰ e aprovado pelo Conselho Federal de Educação¹¹. Esse Parecer foi aprovado na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ó Lei federal nº 4.024/61 (SAVIANI, 2008).

Nesse Parecer, o relator Valnir Chagas teceu considerações sobre o curso de Pedagogia e sua indefinição. Começou tratando do embate relativo à manutenção ou extinção (a ideia de extinção decorria da alegação de falta de conteúdos) do curso. Depois projetou que, no futuro, a formação dos professores primários ocorreria em nível de graduação e a formação de especialistas em educação ou técnicos em educação (se assim se preferir) em nível de pós-graduação. Tal ideia permanece até hoje, tanto nos documentos oficiais como também em alguns discursos dos profissionais da área. Na conclusão do Parecer, foram

¹⁰ Para Saviani (2008), o professor Valnir Chagas foi uma pessoa importante e marcante na legislação brasileira, no que se refere à formação de professores de 1960 a 1970. Nasceu nos anos 1920 no Ceará. Diplomou-se em Direito, Letras e Pedagogia. Fez parte do Conselho Federal de Educação por 18 anos, do qual foi relator de inúmeros Pareceres, resoluções e indicações sobre a reformulação do curso de Pedagogia e também das demais licenciaturas.

¹¹ O Conselho Federal de Educação (CFE) foi criado pela Lei nº 4.024/61, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Em 1962, o CFE foi instalado, assumindo o objetivo de propor modelos educacionais. Para tanto, elaborou e emitiu vários Pareceres, resoluções e indicações. Segundo Rothen (2008), duas palavras definem o CFE: doutrina e jurisprudência. O autor argumenta que Os conselheiros tinham a consciência de que, mediante seus Pareceres, estavam criando legislação, mesmo quando isso significasse alterar a legislação em vigor (p. 455). E continua dizendo que o período da elaboração da Lei nº 4.024/61 teve [...] como marca principal o acirrado confronto entre os escolanovistas e os católicos. As diferentes posições no período de discussão da LDB/1961 se diferenciavam em relação às seguintes questões: centralização ou não pela União do processo educativo, a defesa da escola pública versus a escola privada e a vinculação ou não da educação ao desenvolvimento econômico (p. 456).

fixados os currículos mínimos e a duração do curso de Pedagogia. Saviani (2008) e Silva (2006) afirmam que tal Parecer deixa bem clara e específica a ideia que o curso de Pedagogia deixaria de existir, como uma questão de tempo e lógica do esboço traçado pelo relator.

Com referência à duração do curso:

[...] não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivos com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia. Adotado há vários lustros, esse prazo ___ o mesmo seguido na maioria dos sistemas estrangeiros que conhecemos ___ tem-se revelado bastante satisfatório, a ponto de não ser objeto de críticas mais sérias. Se restrição, neste particular, ainda se faz ao plano em vigor na maior parte de nossas Faculdades de Filosofia, esta visa não ao total de quatro anos, porém ao que chamamos esquema 3+1. Daí propomos a fórmula única de quatro anos, que retoma e generaliza a solução contida na chamada reforma Souza Campo (Dec. Lei 9.092, de 26-03-46) (BRASIL, CFE, Documenta, 1963, n.º.11, p. 65).

Para Saviani (2008), a nova regulamentação trouxe poucas alterações na estrutura do curso de Pedagogia. Entretanto, faz uma ressalva de que a nova legislação diferia da anterior devido ao que ele chamou de "flexibilidade" isto é, as disciplinas da licenciatura poderiam ser cursadas paralelamente às disciplinas do bacharelado. Isto é, a legislação anterior proveniente do "padrão federal" não permitia que se cursassem as disciplinas do bacharelado com as da licenciatura, caracterizando a rigidez de cursar cada disciplina em seus respectivos anos. Esta situação mudou com a flexibilidade da nova regulamentação, caindo por terra o esquema 3+1.

Quanto às disciplinas, o novo currículo foi estruturado em matérias obrigatórias e opcionais. O currículo mínimo fixado para o bacharel era composto por cinco disciplinas obrigatórias e duas opcionais (SILVA, 2006). Recorremos à Resolução CFE 2/62 (Documenta, 1963, n. 11, p. 65-66) para visualizar as disciplinas obrigatórias e opcionais:

Art. 1.º --- O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas:

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia (geral, da Educação)
3. História da Educação
4. Filosofia da Educação
5. Administração Escolar
- 6/7. Duas dentre as seguintes
 - a) Biologia
 - b) História da Filosofia
 - c) Estatística
 - d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógicas
 - e) Cultura Brasileira
 - f) Educação Comparada
 - g) Higiene Escolar
 - h) Currículos e Programas
 - i) Técnicas Audio-visuais de Educação
 - j) Teoria e Prática da Escola Primária
 - l) Teoria e Prática da Escola Média
 - m) Introdução à Orientação Educacional

Sintetizando, o bacharel em Pedagogia cursava sete disciplinas, sendo cinco obrigatórias e duas optativas. E se o egresso de Pedagogia pensasse na licenciatura, deveria cursar, além das sete disciplinas acima descritas, mais duas que correspondiam à Didática e Prática de Ensino. Isso porque o Parecer CFE nº 292/62 (Documenta, 1962, n. 10, p. 101) fixou a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura:

Art. 1.º __ Os currículos mínimos dos cursos que habilitam ao exercício do magistério em escolas que habilitam ao exercício do magistério em escolas de nível médio, abrangerão as matérias de conteúdos fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

1. Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem.
2. Didática.
3. Elementos de Administração Escolar

Parágrafo único. É também obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional.

Constata-se, no Parecer 292/62, que, no rol de disciplinas fixado para as licenciaturas em geral, as únicas que os bacharéis em Pedagogia não haviam cursado eram Didática e Prática de Ensino. Assim sendo, para se tornar licenciado, bastava cursá-las (SAVIANI, 2008 e SILVA, 2006).

Analisando as disciplinas fixadas pelo Parecer 02/62, observamos que pouco se alterou na estrutura do curso, comparado com o Decreto-Lei de 1939. Entretanto, é importante mencionar que nesse novo documento duas disciplinas remetem à Pedagogia Social: cultura brasileira e técnicas audiovisuais de Educação. Tudo muito tímido e aquém da formação de qualidade do pedagogo social.

Silva (2006) chama atenção para o fato de que o Parecer 251/62 não é claro quanto ao campo de trabalho do profissional que chama ora de técnico de educação, ora de especialista em educação, ou ainda de administrador. Para a autora, é muito vaga, superficial e confusa a forma como o documento trata da função não docente do técnico/especialista da educação, sem falar nas õ[...] disciplinas opcionais resultaram difusa e ofereciam poucas possibilidades para fazer do aluno «técnico de educação» (IBID, 2006, p. 17).

Analisando o Parecer 251/62, percebe-se a questão da autora. Visualizemos melhor essa questão com o Parecer CFE nº 251/62 (BRASIL, CFE, Documenta nº11, p. 62-63):

[...] a formação dos administradores e demais especialistas de Educação [...] formação...dos professores dêesses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional [...] A Administração escolar...constitui a base de formação específica do chamado «técnico de Educação».

Sobre a situação acima descrita, Silva (2006, p. 17) discorre:

Mas o interessante é apontar que os legisladores trataram a questão do curso de Pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou

seja, fixaram um currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse.

A indefinição do curso de Pedagogia, quanto ao seu conteúdo, campo de atuação (de licenciados e bacharéis) e finalidades é característica contínua e permanente, desde a sua criação até os dias atuais. Por isso faz-se necessária a sua reformulação, isto é, uma reestruturação curricular.

Entretanto, apesar da necessidade de reformulação e a insatisfação dos egressos do curso em seus espaços de atuação, como Silva (2008) nos relata em seu livro, a modalidade de curso de Pedagogia estabelecida pelo Parecer 251/62 perdurou até 1969, quando foi reorganizado, sendo abolida a distinção entre licenciado e bacharel, e criadas as chamadas habilitações técnicas: administração escolar; supervisão escolar; inspeção escolar e organização educacional.

1.1.3. O CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DO PARECER CFE nº. 252/1969

Com o final da primeira metade do século XX, mais especificamente com o advento do golpe militar no Brasil, a estrutura governamental se alterou. Foi um período marcado pelo fim do ciclo da substituição de importações (pois a meta da industrialização já havia sido completada), dando lugar a um novo modelo econômico denominado o [...] capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência (SAVIANI, 2008, p. 364). O autor explica que, em decorrência do aprofundamento das relações capitalistas, veio o entendimento de que, para ocorrer o desenvolvimento econômico com segurança, era necessário remover o obstáculo educacional que se apresentava na época, com altos índices de evasão, repetência, sem falar da pouca oferta de ensino à população em idade escolar (IBID, 2008).

Com a adoção do modelo econômico associado-independente, houve a entrada de grandes demandas de empresas estrangeiras, o que resultou na adoção do mesmo modelo organizacional rígido e racional do trabalho denominado Fordismo. Logo, com essa realidade, novas necessidades foram surgindo, originadas das demandas de força de trabalho que o mercado necessitava absorver para a elevação da produtividade. Dessa forma, o modelo organizacional do trabalho foi também associado ao sistema educacional, através da orientação pedagógica tecnicista¹² (IBID, 2008).

¹² Com o fim da primeira metade do século XX, as ideias renovadoras, advindas do ideário da Escola Nova, apresentaram sinais de crise e esgotamento. Intensificou-se, logo em seguida, a preocupação com os métodos pedagógicos. Assim surgiu uma nova teoria educacional, denominada Pedagogia tecnicista. A Pedagogia tecnicista tem como pilares estruturados três conceitos: racionalidade, eficiência e produtividade. Ela torna o

Antes de prosseguir, faz-se necessário tratar de uma questão fundamental referente ao modelo de organização do trabalho denominado Fordismo.

Durante e ao longo do século XX, a organização do trabalho se estruturava e se definia, segundo Antunes (2008, p. 24-25),

[...] pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-mas-as, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.

A essa forma de organização correspondia um perfil de trabalhador com qualificações e funções mínimas para a realização de trabalhos simples (IBID, 2008). É importante salientar que essa forma de organização do trabalho correspondeu às necessidades históricas de um determinado momento, como aponta Antunes (2008). O autor ressalta que a organização fordista do trabalho foi uma resposta a uma época em que era preciso e necessário satisfazer de maneira rápida as crescentes demandas de mercados que pareciam insaturáveis. Logo, a melhor forma de satisfazer isso era com os processos de fabricação em larga escala e de forma parcelar.

Nesse cenário de produção fordista, a educação procurava incorporar as novas formas da produção e organização do trabalho, na tentativa de responder aos anseios do capital.

Saviani é bem incisivo em definir que o pano de fundo dessa tendência está na teoria do capital humano, que se espalha entre os [...] técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquire força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (2008, p. 365). Recorremos a Frigoto (1984, p. 41) para esclarecer sobre a teoria do capital humano:

O conceito de capital humano - ou, mais extensivamente, de recursos humanos - busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no fator humano passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, consequentemente, de mobilidade social. A tese central da teoria do capital humano que vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda,

processo educativo operacional e objetivo. Essa forma de trabalho é semelhante ao sistema fabril, que submete o operário a um trabalho objetivado e parcelar, que se traduz em estranho e indiferente aos sujeitos que executam as ações. A educação passa a ser organizada de forma racional para não pôr em risco sua eficiência e produtividade. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes (SAVIANI, 2008. p. 10).

configurando-se como uma teoria de desenvolvimento, sem desviar-se de sua função apologética das relações sociais de produção da sociedade burguesa.

A teoria do capital humano impulsionava uma concepção produtivista de educação. Essa teoria foi formulada nos anos 1950, mas só se consolidou aqui no Brasil nos anos 1960, Segundo Saviani (2008), permanece hegemônica até os dias atuais. Pode-se captá-las nos Planos de governo e nos relatórios dos organismos internacionais.

Por volta de 1969, o Brasil viveu o reflexo dessa nova etapa. Entrou em vigor a Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (chamada Lei da Reforma Universitária). A esse respeito, Silva (2006, p. 24-25) assim se expressa:

A universidade não fugiu ao novo controle do Estado [...] Apesar de anunciada desde 1964 com intuito de disciplinar o estudante e de mudanças parciais na universidade já terem sido decretadas com o objetivo de economizar recursos e obter mais produtividade, a reformulação do ensino superior, no seu todo, passou a ser tratada com urgência em 1968, quando a efervescência do movimento estudantil alcança sua culminância. Com a aprovação da lei federal n. 5.540 de 28 de novembro de 1968 é a Lei da Reforma Universitária --, triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior..., [...] alguns críticos passaram a chamar de universidade tecnocrática [...] Daí a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão militar, tanto no que concerne à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, acentuando então a relação entre os cursos superiores e as profissões. Daí também a institucionalização do ciclo básico, do sistema de créditos com matrículas por disciplinas, dos cursos de pequena duração e da departamentalização, ou seja, reunião de disciplinas afins num mesmo departamento, o qual passa a concentrar o ensino e a pesquisa numa mesma área.

Segundo Fireman (2006), a reforma universitária trouxe ao cenário brasileiro a departamentalização do ensino superior, isto é, desmembrou as faculdades em seções e setores. E também criou a faculdade de Educação, que tinha a incumbência de formar todos os licenciados na parte pedagógica que lhes faltava. Nesta realidade, o curso de Pedagogia agregado à faculdade de Educação tinha a incumbência de formar professores primários, da escola Normal e também o especialista.

Depois de um ano de aprovada a reforma universitária, seus reflexos chegaram ao campo pedagógico através do Parecer 252/69, que reformulou o curso de Pedagogia, introduzindo as habilitações técnicas (SAVIANI, 2008).

Valnir Chagas, relator do Parecer, tece considerações sobre o curso de Pedagogia desde a sua criação, passando pelas regulamentações posteriores e assinalando os pontos positivos e negativos, avanços e recuos no caminho trilhado pelo curso (SILVA, 2006).

O relator, no anteprojeto da resolução, parte da ideia de que a profissão que corresponde ao setor da educação [...] é uma só e, por natureza, não só admite como exigem modalidades diferentes de capacitação, a partir da base comum (BRASIL, CFE, Documenta, n. 100, 1969. p. 106). Dessa forma, o curso de Pedagogia passou a ser constituído

por duas partes: uma comum e outra diversificada. A parte comum correspondia às matérias de fundamentação, indispensáveis à formação de qualquer profissional da área. A parte diversificada correspondia às habilitações técnicas, com suas respectivas matérias. O documento da resolução 2/69 regulamentou algumas habilitações e também abriu a possibilidade de as universidades incorporarem ou acrescentarem outras habilitações em seus currículos (SILVA, 2006).

Não há, em consequência, porque instituir mais de um curso, porquanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, a maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em todas, com pouca ou nenhuma adaptação (BRASIL, CFE, Documenta, 1969, n. 100. p. 106).

Assim, partindo da concepção do documento de que um único curso comportava diversas habilitações, devia prover apenas um diploma. O Parecer tece uma analogia do curso de Pedagogia com os demais cursos superiores, posicionando-se no princípio de que os demais cursos superiores formavam os especialistas em determinada área ou em determinado conteúdo, para posteriormente receberem formação pedagógica para o processo de ensino, justificando o duplo título de bacharel e licenciado. Entretanto, no caso da Pedagogia, contrariamente aos demais cursos superiores, a formação pedagógica constituía o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para *licença* comum de magistério (BRASIL, CFE, Documenta, 1969, n. 100. p. 109). Logo, não necessitava da mesma licença que os demais cursos superiores tinham que possuir para o ensino. Todavia, mesmo que o Parecer propusesse uma tendência favorável para o título de bacharel, isso não ocorreu, pois o plenário aprovou ementa do Cons.º D. Luciano Duarte e fixo (por maioria de votos) como título único o de Licenciado (BRASIL, CFE, Documenta, 1969, n. 100. p. 109).

Definido que o diploma único era o de licenciado, o documento da resolução 2/69 dispõe, no primeiro artigo:

Art. 1.º -- A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistema escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, CFE, Documenta, 1969, n. 100. p. 113).

O Parecer deixa bem claro que a posição natural das especialidades pedagógicas é sempre a pós-graduação (BRASIL, CFE, Documenta, 1969, n. 100, p. 113). Entretanto, o Parecer as regulamentam na graduação, constituindo sua parte diversificada, justificando da seguinte forma: [...] prende-se tão-somente às exigências imediatas do mercado de trabalho (BRASIL, CFE, Documenta, 1969, n. 100, p. 107).

Quanto à estrutura curricular do curso, era composta por uma parte comum e outra diversificada. Visualizemos (BRASIL, CFE, Documenta, 1969, n. 100, p. 114):

§ 2.º -- A parte comum abrangerá as seguintes matérias:

- a) Sociologia Geral;
- b) Sociologia da Educação;
- c) Psicologia da Educação;
- d) História da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Didática.

Observando as matérias que constituíam a parte comum do currículo, percebemos uma única diferença em comparação com a regulamentação anterior (Parecer nº. 251/62). As disciplinas eram as mesmas, exceto a Didática, que foi incorporada neste documento atual (SAVIANI, 2008; SILVA, 2006).

A incorporação da matéria Didática nessa regulamentação foi justificada por três importantes questões:

Assim, como única modificação neste particular, propomos o acréscimo da Didática: em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, *last but not least*, porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos (BRASIL, CFE, Documenta, 1969, n. 100. p. 107).

O § 3º do artigo 2.º, juntamente com o artigo 3.º da resolução, fixam as habilitações e suas respectivas disciplinas:

- ❖ Orientação Educacional: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º; princípios e métodos de orientação educacional; orientação vocacional; medidas educacionais.
- ❖ Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de administração escolar; estatística aplicada à educação.
- ❖ Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; currículos e programas.
- ❖ Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; legislação de ensino.

- ❖ Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; metodologia do ensino de 1º grau; prática de ensino na escola de 1º grau (estágio)
- ❖ Administração escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; administração da escola de 1º grau; estatística aplicada à educação.
- ❖ Supervisão escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; supervisão da escola de 1º grau; currículos e programas.
- ❖ Inspeção escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; inspeção da escola de 1º grau; legislação de ensino.

Observando as disciplinas fixadas pelo Parecer 252/69, percebemos que as duas matérias que remetiam à Pedagogia Social, à cultura brasileira e técnicas áudio-visuais, estabelecidas pela regulamentação de 62 foram retiradas do Parecer de 69. Assim, foi permanecendo a carência de fundamentação básica para a formação do pedagogo social, na trajetória do curso de Pedagogia.

Quanto à duração do curso de Pedagogia, o artigo 4º da resolução estabelece duas hipóteses de duração do curso. Seguindo o esquema acima descrito, as habilitações de Orientação Educacional até Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, eram cursadas na modalidade de longa duração, correspondente a 2.200 horas, no mínimo em três anos e no máximo em sete anos letivos. As três habilitações restantes do esquema acima listavam-se na modalidade de curta duração, correspondente a 1.100 horas de atividades, no mínimo em 1,5 e no máximo em quatro anos letivos (SAVIAI, 2008 e SILVA, 2006).

Silva (2006) chama nossa atenção para uma questão. Por que, na modalidade de curta duração, foram designadas apenas as escolas de 1º grau? O Parecer esclarece que não se trata de uma questão de hierarquia do trabalho pedagógico, que remete à questão de maior importância ou maior profundidade, pois “[...] os problemas de organização e controle da escola primária oferecem tanta complexidade quanto os do ensino médio e superior” (BRASIL, CFE, Documenta, 1969, n. 100. p. 107). Dessa forma, como Silva (2006) diz, mais uma vez a justificativa para a variação do curso nas duas hipóteses estabelecidas pelo artigo 4º da resolução tende à lógica e exigência do mercado.

Ainda a respeito da modalidade de curta duração, todos os licenciados de qualquer curso poderiam cursar, conforme estabelece o Parecer 252/69 (BRASIL, CFE, Documenta, 1969, n. 100. p. 111):

Esta idéia de aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes, resultante do princípio mais amplo da educação permanente. [...] permitiu-se que os licenciados em geral venham a obter diploma de Pedagogia mediante a complementação de estudos que alcance o mínimo de 1.100 horas. Com isto, muitos professores de disciplinas de conteúdos que se sintam atraídos pelo trabalho pedagógico puro poderão realizar-se mais plenamente, sem repetir o curso em toda a sua duração, trazendo para o novo campo a experiência colhida nos mais variados setores do magistério.

O artigo 5º da resolução esclarece às Universidades que o curso de Pedagogia poderia incorporar outras habilitações, além das já estabelecidas na Resolução. Bastava a aprovação do Conselho Federal de Educação e a adoção de duas regras: direcionar para o exercício de funções técnicas ou de assessoria (BRASIL, CFE, Documenta, 1969, n. 100. p. 115) e comportar as três áreas seguintes:

- ❖ A primeira corresponde às disciplinas da parte comum, não incluindo a sociologia geral;
- ❖ A segunda corresponde às disciplinas da parte diversificada: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, 2º grau e do ensino superior; medidas educacionais; currículos e programas;
- ❖ Outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior.

Saviani (2008) e Silva (2006) chamam a atenção para o fato de a Resolução não fazer nenhuma menção do que seriam [...] outras matérias e atividades pedagógicas, no último item do artigo anterior. Entretanto, no Parecer há um elenco de disciplinas que correspondem a tal questão: economia da educação; antropologia pedagógica; educação comparada; técnicas audiovisuais de educação; rádio e televisão educativa; ensino programado; educação de adultos; educação de excepcionais; clínica de leitura; clínica da voz e da fala; higiene escolar; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica etc.

O artigo 6º da resolução fixa a obrigatoriedade da realização de estágio supervisionado, conforme as habilitações e suas respectivas atividades práticas, atingindo pelo menos 5% da duração fixada pelo curso em cada caso. No parágrafo único seguinte, exige a experiência de magistério para as habilitações em orientação educacional, administração escolar e supervisão escolar. Segundo Silva (2006) quanto a essa questão da experiência de magistério, o Parecer n. 867/72, que teve como relator Valnir Chagas é mais claro, porque

estabelece que tal experiência deve compor o currículo do egresso antes de entrar no curso, além de fixar a duração dessa experiência.

No artigo 7º da resolução, é fixado o limite de duas habilitações que o aluno pode cursar de cada vez. No entanto, abre a possibilidade de retorno do aluno para obter novas habilitações, que serão agregadas ao diploma. No parágrafo único posterior, é estabelecida a capacitação profissional do pedagogo em três situações: a primeira corresponde ao exercício das atividades relativas às habilitações cursadas; a segunda corresponde ao exercício do magistério no ensino normal das disciplinas relativas às habilitações específicas e também à parte comum do curso (esta na condição do curso na modalidade longa, de 2.200 horas); a terceira e última corresponde ao exercício do magistério na escola 1º grau, com a condição de ter cursado a habilitação em ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais e estudado a respectiva metodologia e prática de ensino.

Silva (2006) esclarece que o direito ao magistério primário pelos pedagogos foi justificado pelo relator Valnir Chagas da seguinte forma: “[...] quem pode o mais pode o menos: quem prepara professor primário tem condição de ser também professor primário” (Documenta, 1969, n. 100. p. 110). Entretanto, o documento especifica que tal questão não é tão simples quanto parece, pois nem todos os pedagogos recebem formação específica para o exercício do magistério do 1º grau. Assim sendo, para obter esse direito, é necessário cursar metodologia do ensino de 1º grau e prática de ensino da escola de 1º grau, com as suas respectivas cargas de estágio supervisionado.

A resolução no artigo 8º trata da questão das habilitações serem obtidas em duas situações. A primeira corresponde ao nível de graduação, que todos os licenciados de qualquer curso podem obter; a segunda corresponde ao nível de pós-graduação, que os licenciados das áreas afins podem obter.

A regulamentação provinda do Parecer 252/69 e da resolução 2/69 tem como principal característica a introdução das habilitações específicas na parte diversificada do currículo de Pedagogia, com o intuito de formar o “especialista em educação” além de formar, pela parte comum, o professor do ensino Normal (SAVIANI, 2008 e SILVA, 2006).

Segundo Saviani (2008) e Silva (2006), o documento (Parecer 252/69) demonstra claramente os esforços dos legisladores em superar os estigmas dos problemas advindos do caráter generalista que a regulamentação anterior (Parecer 252/62) consagrou, levando a caracterização do curso de Pedagogia como de segunda categoria, pela imprecisão de suas funções, de seu campo de atuação e de sua composição curricular.

Tentando superar tais problemas, a nova legislação pedagógica supervalorizou as habilitações porque, supostamente, explicitava funções específicas e importantes para serem desenvolvidas na escola e também porque o mercado demandava por especialistas. Todavia, essa concepção explicitada no documento se apresentou duplamente equivocada (SAVIANI, 2008 e SILVA, 2006). Os autores explicam que a nova regulamentação continuou com o caráter generalista designado na parte comum e trouxe a tendência tecnicista na parte diversificada do currículo, formando o especialista. Para Silva (2006, p. 41), “[...] ao fixar o mínimo de currículo para o curso de Pedagogia, o Parecer n. 252/69 consegui fragmentá-lo de várias maneiras, pois passou implicitamente a ideia de que as partes comuns e diversificadas (que formam o currículo) são independentes e distintas, [...] como se cada uma delas dispusesse de um corpo de conhecimentos que lhe fossem próprio e exclusivo (idem, p. 42). Toda essa realidade levou à divisão do trabalho pedagógico, o que conseqüentemente gerou uma visão parcial e não global do fenômeno educacional na profissão do pedagogo. Além disso, as questões apontadas acima poderiam se desenvolver em duas situações de duração de curso na modalidade longa e curta:

São por demais ambiciosas as pretensões impostas a ele, o que, a meu ver, provoca duas espécies de dificuldades: primeira, atender, ao mesmo tempo, às necessidades de formação de profissionais docentes e não-docentes, em suas diferentes especialidades; segunda, conseguir oferecer condições, nos cursos em duração plena, para formar docentes em inúmeras disciplinas, levando em conta, principalmente, as dificuldades em se orientar as múltiplas práticas de ensino correspondentes às diferentes disciplinas em questão. Esta situação fica agravada se considerarmos que o Parecer assegura ainda, aos diplomados em Pedagogia, mediante determinadas condições, o direito ao magistério nas séries iniciais do 1º grau (IBID, 2006, p. 45).

Silva (2006) chama a nossa atenção para a leitura do Parecer 252/69, em que o próprio relator Valnir Chagas reconhece que o mercado de trabalho daquele período não demandava a atuação de profissionais não docentes. Entretanto, a reformulação do curso foi encaminhada no sentido estruturante da teoria do capital humano, com a educação subordinada à necessidade ou lógica do capital. Assim, a formação necessária dos futuros profissionais deveria servir ao tripé produtividade, racionalidade e eficiência ajustando-se a educação à visão parcial, norteadada pela técnica e afastando-se da sua verdadeira essência: a arte, a pesquisa e a emancipação humana (SAVIANI, 2008).

Apesar das diversas tentativas de reformulação do curso de Pedagogia, tanto por parte do CFE como do movimento organizado dos educadores, essa regulamentação perdurou por mais de 30 anos, passando pela aprovação da LDB n. 9394/96 e sendo alterada realmente apenas em 2006, com as novas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia.

Em 1971 foi aprovada a Lei educacional nº. 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, tendo como relator a figura emblemática de Valnir Chagas. Depois

de aprovada a lei educacional, o conselheiro teve a incumbência de realizar uma segunda tarefa: regular toda a legislação do sistema de ensino à nova lei (SAVIANI, 2008; SILVA, 2006).

Assim no período de 1973 a 1975, o conselheiro elaborou e fez homologar no CFE um conjunto de oito indicações, basicamente com as orientações para a formação dos professores de vários cursos; formação pedagógica das licenciaturas, passando pelo preparo de especialistas em educação e também pela formação de professores para a educação especial.

Para fins deste estudo, do conjunto das oito indicações elaboradas, faz-se necessário mencionar a indicação CFE n.º. 67/75, que trata dos estudos superiores de educação, estabelecendo orientações básicas a serem seguidas para a área pedagógica e a indicação CFE n.º. 70/76, da regulamentação do preparo de professores e especialistas.

1.1.4. PERÍODO DAS INDICAÇÕES (1973- 1978)

Os anos 1970 foram marcados pela denominada crise do petróleo, isto é, crise de superprodução. Após 40 anos da primeira grande crise do sistema capitalista do século XX, o mundo experimentou um segundo momento de turbulências. Antunes (2008) chamou de crise estrutural do capital, que atingiu duramente as economias dos países centrais, com fortes impactos e repercussões nas economias dos diversos países periféricos. Para Soares (2002), foi uma crise financeira e de produtividade, atribuída às mudanças no paradigma tecnológico.

Sua intensidade é tão profunda que levou o capital a desenvolver práticas materiais da destrutiva auto-reprodução ampliada ao ponto em que fazem surgir o espectro da destruição global, em lugar de aceitar as requeridas restrições positivas no interior da produção para satisfação das necessidades humanas. Esta crise fez com que, entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, com vistas à recuperação do ciclo de reprodução e que afetou fortemente o mundo do trabalho (ANTUNES, 2008, p. 183).

Soares (2002) avalia que foi uma crise global de um modelo econômico de acumulação, cujas tentativas de solucionar os problemas produziram novas conjunturas que deram origem a um modelo diferente, chamado neoliberal, que incluía, por definição, õ[...] a informalidade no trabalho, o desemprego, a desproteção trabalhista e conseqüentemente uma nova pobreza (SOARES, 2002, p.12).

O neoliberalismo representou a retomada dos valores e ideias do liberalismo clássico, que nasceu do pensamento iluminista e dos avanços da economia. O neoliberalismo, segundo Oliveira (2003), foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e o Bem Estar Social. Teórica, porque buscou seus fundamentos no liberalismo clássico; política, porque pregou o Estado mínimo para as áreas sociais, num momento em que se necessitava ampliar a cidadania.

O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional (ANTUNES, 2008, p. 194).

Segundo Soares (2002) e Oliveira (2003), a postura neoliberal propagava a retirada da ação do Estado e exaltava a modernização vinculada à privatização, à redução de muitos programas sociais, à retirada de muitos benefícios do campo dos direitos sociais, e ainda buscava o enfraquecimento dos sindicatos e dos movimentos organizados da sociedade civil, fortalecidos e incentivados no Estado de Bem Estar Social. Em outras palavras, nas políticas neoliberais, o Estado se configura como mínimo. Isso significa a redução do Estado em seu tamanho, papel e funções:

Esse novo modelo de acumulação implica que: os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público - privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz a ampliação do assistencialismo [...] (SOARES, 2002, p. 13).

Diante dessas questões estruturais, as políticas neoliberais chegaram aos países latino-americanos, estabelecendo novos laços de dependências dos países capitalistas periféricos em relação aos países de capitalismo avançado. O Brasil entrou tardiamente nesse processo: essas políticas se consolidaram nos anos 1990. A partir daí o governo diminuiu os gastos com serviços sociais e infraestrutura; houve demissões do funcionalismo público e corte de pessoal por fechamentos de empresas estatais (OLIVEIRA, 2003). Essas medidas impediram a universalização dos serviços sociais no Brasil, que sequer tinha um Estado de bem-estar no sentido keynesiano.

A concorrência comercial gerou o fortalecimento dos países ricos em detrimento do mercado e da economia dos países subdesenvolvidos. Consequentemente, houve a intensificação das desigualdades para a classe trabalhadora:

[...] em todos os países latinos americanos verificaram-se dois fatos: de um lado, o agravamento das condições anteriores de desigualdade social e, de outro, o surgimento de novas formas de pobreza ou exclusão social, sobretudo devido ao advento maciço do desemprego. É evidente que aqui as diferenças prévias também determinaram as características ou a cara das conseqüências sociais do ajuste neoliberal: maior heterogeneidade social; peso rural-urbano; maiores e mais numerosos centros metropolitanos; entre outros (SOARES, 2002, p.33).

As práticas e as políticas neoliberais geraram uma desintegração social em escala massiva, já que os programas de proteção social foram retraídos pelos anseios do capital. Como consequência, o trabalhador foi gradativamente impelido a uma vida de miséria, mantendo-se dependente de benefícios governamentais.

Com o longo e profundo período de recessão, o modelo de organização do trabalho estruturado no Fordismo foi questionado. Pois no âmbito da produção, em plena crise, o modelo Fordista foi considerado um sistema rígido que não conseguiu responder de forma imediata aos problemas inúmeros que apareciam naquele novo contexto. Já no Japão, ao contrário, onde a produção baseava-se no modelo Toyotista¹³ (princípios da flexibilidade produtiva), a realidade era outra. Era um sistema produtivo mais ágil e eficaz, que conseguiu dar respostas imediatas e eficientes às novas exigências de mercado e de produção em plena crise (TUMOLO, 1997). Harvey (1992, p. 140) denomina a nova estrutura produtiva como acumulação flexível¹⁴ que

[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...].

Logo, a partir de um momento de depressão econômica, outra forma de organização do trabalho começou a ser engendrada, baseada nos princípios de evitar gastos e valorizar ao máximo os recursos humanos referentes a altas e variadas qualificações, bem como a capacidade de trabalhar em equipe. Nesse novo modelo, o Toyotismo, a produção era direcionada para suprir o consumo, isto é, produzir o necessário, sem desperdício. O trabalho passou a ser realizado em períodos e em equipe (ANTUNES, 2008).

Com o surgimento e desenvolvimento do sistema de acumulação flexível (tendo como referência principal o Toyotismo), houve a necessidade de um novo perfil de trabalhador, compatível com a nova realidade da produção e do mercado. Assim, o modelo de trabalhador que se demanda é o polivalente, participativo, criativo, dinâmico, de raciocínio lógico e rápido, que monitora o seu trabalho e o dos colegas trazendo a meta da empresa de produtividade, qualidade e eficiência como o tripé de seu trabalho. Além disso, se constituem dentro das empresas os denominados "Círculos de Controle de Qualidade" que induzem o

¹³ O Toyotismo é uma resposta à crise do Fordismo dos anos 70. Em vez do trabalhador desqualificado, o operário torna-se polivalente. Ao invés da linha individualizada, ele se integra em uma equipe. Ao invés de produzir veículos em massa para pessoas que não conhece, ele fabrica um elemento para a satisfação da equipe que está na sequência da sua linha [...]. Em síntese, com o Toyotismo, parece desapaecer o trabalhador repetitivo, ultra-simples, desmotivante e embrutecedor. Finalmente, estamos na fase do enriquecimento das tarefas, da satisfação do consumidor, do controle de qualidade (ANTUNES, 2008, p. 35).

¹⁴ Harvey desenvolve a tese de que a acumulação flexível, na medida em que ainda é uma forma própria do capitalismo, mantém três características essenciais desse modo de produção. Primeira: é voltado para o crescimento; segunda: esse crescimento em valores reais se apoia na exploração do trabalho vivo no universo da produção e, terceira: o capitalismo tem uma intrínseca dinâmica tecnológica e organizacional. E, particularmente no que diz respeito à segunda característica, acrescenta: "Curiosamente, o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho, que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia, mais viável mesmo nos países capitalistas avançados [...]" (ANTUNES, 2008, p. 29).

trabalho em equipe, a gestão participativa, a qualidade total. É, sem dúvida, uma nova estrutura no ambiente de trabalho, que exige do trabalhador conhecimentos amplos e diversificados, isto é, uma postura mais participativa, dinâmica e sempre coletiva (IBID, 2008; TUMOLO, 1997). Contudo, há que se ressaltar que no Brasil, com suas complicadas relações federativas e seu desenvolvimento desigual de região para região, persistem os dois modelos de produção: o Fordismo e o Toyotismo.

No âmbito educacional brasileiro, o período de 1973 a 1975 foi marcado pelo conjunto de oito indicações que o conselheiro Valnir Chagas elaborou e fez homologar no CFE. Essas indicações tratavam, de forma geral, sobre a formação pedagógica das licenciaturas.

Na verdade, os documentos resultantes das indicações expressavam as previsões que Valnir Chagas havia feito no Parecer 251/1962 e 252/69, mas também acrescentaram algumas novidades ao que havia sido estabelecido no passado (SILVA, 2006).

A primeira previsão a se efetivar foi a relativa à formação de professores primários em nível de graduação (BRASIL, CFE, indicação n. 67/75, em CHAGAS, 1976, p.75):

A formação superior de professores para os anos iniciais da escolarização, que não exclui o preparo de 2.º grau onde este se recomende, será feita em cursos de duração curta e plena com vistas ao ensino por atividades, predominante até a fase em que o currículo passa a desenvolver-se por áreas de estudo, abrangendo assim as faixas de educação tradicionalmente denominadas pré-escolar e primária.

Quanto ao deslocamento da formação dos professores primários para o ensino superior, entretanto, como nos chama atenção Silva (2006), quando analisamos a indicação n.º 67/75, observamos que a formação dos professores para o início da escolarização em nível de graduação não estava associada ao curso de Pedagogia ou à figura do pedagogo.

A segunda previsão feita corresponde à formação e preparo de especialistas em educação supostamente na pós-graduação o que ainda não se concretizou (BRASIL, CFE, indicação n. 70/76, em Chagas, 1976, p. 133):

Art. 1.º - O preparo de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2.º grau, assim como do pedagogo em geral, será feito como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou, em solução transitória ditada pelas condições locais, com o caráter de curso aberto a docentes que tenham formação de 2.º grau.

No trecho da indicação, observa-se que o preparo do especialista ainda não se deslocou para o nível de pós-graduação, mesmo que, de forma aparente, se suponha que a formação preconizada seja destinada aos licenciados com o acréscimo das habilitações. Todavia, quando o documento da indicação abre possibilidades, mesmo que de forma transitória, à formação do 2º grau, o acréscimo das habilitações situa-se na graduação (SILVA, 2006). Além dessa questão da não concretização da formação de especialistas na

pós-graduação, Saviani (2008) observa que a indicação traz também a ideia-mestra de Valnir Chagas, que se direciona para a necessidade de formar o especialista no professor, a partir do momento em que acrescenta habilitações técnicas (que habilitam os especialistas) a destinatários já formados (já licenciados).

A indicação nº. 67/75 trata dos estudos superiores de educação:

ó Os estudos superiores de Educação compreendem a formação pedagógica das licenciaturas de conteúdos e os cursos ou habilitações destinados ao preparo:

- a) de professores para as atividades inerentes aos anos iniciais de escolarização;
- b) de professores para educação especial;
- c) de professores de disciplinas específicas e de práticas para as habilitações pedagógicas ministradas em nível de 2.º grau;
- d) de profissionais para exercícios de especialidades educacionais, em escolas e sistemas escolares, e do pedagogo em geral.

Para Saviani (2008), os estudos superiores de educação tinham intrinsecamente a ideia de substituir o curso de Pedagogia, por se apresentar supostamente como uma proposta mais ampla, definida e geral sobre a formação de professores.

Segundo Silva (2006), a indicação nº. 67/75, ao desdobrar todas as tarefas do curso de Pedagogia em alternativas de habilitações e cursos que constituiriam a formação pedagógica das licenciaturas, acabaria com a necessidade da existência do curso de Pedagogia.

Na indicação nº 70/76 (CHAGAS, 1976, p. 120-121), a figura do pedagogo aparece. Vejamos:

Não há, portanto, como predizer quais sejam as outras habilitações, dado o seu caráter livre e ocasional. Parece-nos, todavia, fora de dúvida que elas poderão ser concebidas e estruturadas para formar quer o pedagogo, quer o especialista stricto sensu. No primeiro caso, o foco principal estará na teoria, nos fundamentos e na metodologia ó ou seja, no que adiante chamamos a parte comum do currículo ó visando ao sociólogo, ao psicólogo, ao historiador e ao generalista de educação, como profissionais raros, cuja falta é tanto mais sentida quanto mais se vai cada um perdendo nos limites da sua especialidade, qualquer que seja ela. Tudo indica, por isto, que a hipótese não se torne freqüente como simples habilitação; nem a conveniência em que assim aconteçam, ante a circunstância já assinalada de que, mesmo agora, o nível natural de cultivo do pedagogo é a da pós-graduação.

É nítido que o curso de Pedagogia, nesse conjunto de medidas, deixaria de obter sentido e, conseqüentemente, seria extinto. Supostamente o lugar da Pedagogia seria projetado no futuro para o nível de pós-graduação (SAVIANI, 2008; SILVA, 2006).

Algumas indicações chegaram a ser homologadas pelo CFE. Entretanto, foram sustadas, por trazer tantas dúvidas e questionamentos e também por pressão do movimento organizado de alunos e professores.

1.1.5 PERÍODO DAS PROPOSTAS E DISCUSSÕES

Para uma compreensão das propostas, apresenta-se o quadro abaixo:

Quadro 1 - Propostas

Proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE)	À destinação do curso para formação de docentes para a educação básica (educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental).
Proposta do VII Seminário Nacional Sobre a Formação dos Profissionais da Educação.	A formação do pedagogo traz a docência como base da formação, pesquisa como base do currículo e a gestão democrática como estrutura para a organização do trabalho pedagógico.
Proposta do Manifesto de 20 de setembro de 2005 em São Paulo.	Propuseram que o curso de Pedagogia fosse de bacharelado (1).

Fonte: Síntese das principais propostas dos documentos citados

Embora os países altamente desenvolvidos já estivessem enfrentando, no início dos anos 1970, a crise do Estado Intervencionista e tendo como resposta imediata a consolidação de outro modelo econômico denominado neoliberal, o Brasil estava em processo aparentemente inverso. Assim Saviani (2008, p. 414) descreve o Brasil dos anos 1970:

A transição que se operou no Brasil se iniciou com a õdistensão lenta, gradual e seguraõ formulada em 1974 no Governo Geisel; e prosseguiu com a õabertura democráticaõ a partir de 1979 no Governo Figueiredo, desembocando na Nova República em 1985, que guindou à posição de presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. Aõ transição democráticaõ fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica.

Constata-se que o Brasil vivia um momento de transição do período militar para a democracia. Entretanto, foi um processo lento e gradual, que se estendeu ao longo dos anos 1980. Posteriormente, algumas alterações legais caracterizaram esse movimento da sociedade, com a elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988 e, depois de alguns anos, com a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Essas regulamentações legais significaram, segundo Kassar (1999), garantias de direitos sociais e a democratização das esferas estatais decisórias.

Como explicam Saviani (2008) e Brzezinski (1996), a instalação da Nova República não se traduziu em triunfo da democracia sobre o autoritarismo do antigo regime, pois pela maneira como foi gestada e efetivada, comprovou um plano milimetricamente pensado e

arquitetado pelos militares e seus aliados, que viam na abertura democrática lenta e gradual uma forma de conter os movimentos sociais e se autopreservar.

A autora resume a herança do governo militar da seguinte forma:

[...] dívida social contraída progressivamente pelo governo autoritário. No esgotamento do modelo, o Brasil, como oitava potência mundial, ocupava entre todos os países no âmbito mundial o 188º em distribuição de renda. Ao ser comparado com outros 32 países capitalistas, apresentava um índice de 50,6% de concentração de renda, conforme consta do Relatório do Banco Mundial/1980. Assim, 70% da população viviam afundadas na miséria e, dessa população, mais de 40% estavam situados nas faixas de rendimento abaixo de qualquer nível de sobrevivência. [...] em relação ao analfabetismo, a ditadura transferiu para a Nova República 19 milhões de analfabetos (26% da população brasileira), 32% desses situando-se na faixa etária dos 7 aos 14 anos, que constitucionalmente tem direito à escola de 1º grau obrigatória, pública e gratuita (BRZEZINSKI, 1996, p. 90-91).

As insatisfações da sociedade civil com o governo militar aumentavam e traduziam-se em grandes e fortes movimentos sindicais, que se tornaram característica marcante no cenário brasileiro. Dentre as mobilizações, começava o esboço das primeiras organizações¹⁵ de professores e estudantes em prol da valorização da formação do professor. Também se via o desenvolvimento de uma forma de organicidade, que visava a monitorar e controlar os processos de reforma dos cursos de formação de educadores, juntando-se a isso a necessidade de se manter o curso de Pedagogia e a profissão pedagogo, contrariando as propostas das indicações de Valmir Chagas sustadas, que projetavam a extinção do curso (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2006).

Segundo Brzezinski, as indicações se traduzem em pacotes (1996, p. 81-82):

A homologação do pacote pelo CFE foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano. Esse fato estimulou o movimento dos educadores, que punham resistência ao poder instituído, em especial do CFE. O movimento era contra as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do curso de Pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta.

As primeiras mobilizações e ensaios de organizações dos educadores se materializaram em movimento organizado e conciso a partir da I Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu em São Paulo em abril de 1980. Nessa ocasião, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. O Comitê passou a ser estruturado através de comissões regionais que passaram a se formar nos estados, pela necessidade do debate em âmbito nacional sobre os rumos da formação de professores (SAVIANI, 2008; SILVA, 2006; LIBANÊO, 2010).

¹⁵ As organizações de professores já existiam, mas foram abafadas durante o regime militar.

O movimento dos educadores passou por três momentos: O Comitê, que em 1983 se transformou em comissão (CONARCFE) e em 1990, em Associação (ANFOPE), que perdura até hoje.

O Comitê, a princípio, era formado por professores e estudantes universitários, mas posteriormente foi associando-se e articulando-se com outros grupos organizados de outras licenciaturas, bem como mantendo diálogos com entidades e associações de educadores e estudantes de todos os níveis de ensino. Percebe-se que o movimento ganhou corpo, se fortaleceu e também suas ações se tornaram mais amplas, passando a ser uma das principais referências na luta pela participação no processo de reformulação dos cursos de formação de educadores (SILVA, 2006). Dentro do próprio comitê havia embates, antagonismos e contradição, pois estava ã[...] envolvendo organismos oficiais e entidades independentes de educadoresö (LIBANÊO, 2010, p. 46), que eram do Ministério de Educação e Cultura, do então CFE, instituições universitárias e também as associações educacionais (SILVA, 2006).

Foi no decorrer do movimento que várias universidades, com base nas pesquisas e nos encontros, eliminaram ou condensaram as habilitações técnicas (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, inspeção escolar), para voltar o currículo dos cursos de formação de professores para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental (LIBANÊO, 2010; SAVIANI, 2008 e SILVA, 2006).

Segundo Libanêo (2010, p. 46- 47), a justificativa das universidades para se investir num currículo direcionado para a formação dos professores para as séries iniciais é:

[...] o entendimento de que o Parecer CFE 252/69, ao instituir as habilitações, estaria reproduzindo a ideologia implícita na Reforma Universitária de 68, ou seja, estaria introduzindo na escola a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista, levando a fragmentação da prática pedagógica.

Assim, entende-se que a estrutura de curso de 1969 era caracterizada (pelo movimento dos professores) pela fragmentação dos conteúdos e a divisão do trabalho pedagógico, tendo como consequência a edificação de uma hierarquia pedagógica que valoriza uns e desvaloriza outros, separando elaboradores de executores e constituindo profissionais com visão parcial do fenômeno educativo.

O Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas (São Paulo), em 1981, produziu um anteprojeto para reformulação, que indicava a formação do professor como educador (isso remete à formação política), a ideia de õcursos de educaçãoö estruturados em õnúcleos comunsö (campo de estudo reservado à formação específica dos cursos). A pós-graduação estaria reservada a profissionais não docentes, pesquisadores, docentes universitários (SILVA, 2006). Entretanto, Silva (2006) chama a

nossa atenção para o fato de que o anteprojeto de 1981 não recuperou a ideia de curso de Pedagogia e também não se referiu ao seu profissional, o pedagogo.

Em 1983, em Belo Horizonte, surgiu uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, fruto dos trabalhos da Secretaria de Educação Superior, que fazia parte do então Ministério de Educação e Cultura (SESu/MEC). Com seminários nacionais e regionais com os representantes governamentais e lideranças do movimento, discutiram exaustivamente todos os pontos, levando a convergências e divergências entre os representantes e dentro dos próprios núcleos de ambas as partes. No fim dos trabalhos dos seminários, surgiu uma proposta de formação de educadores¹⁶ que assim se definia: formar todo professor como educador; a docência é a base profissional de qualquer educador; base comum nacional.¹⁷ Ao curso de Pedagogia, o dilema continuava no sentido de reafirmação da necessidade de sua existência, mas nada definido quanto ao profissional a ser formado ou à estrutura para tal formação (IBID, 2006).

A partir de 1990, a comissão tornou-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹⁸. As questões do curso de Pedagogia, sua estruturação e função, deixaram de ser questões centrais no movimento, pois os avanços e recuos e as inúmeras tentativas se antagonizavam cada vez mais nos encontros. Isso se refletiu em diversas experiências locais pelas universidades. Um grupo radical, eliminaram totalmente as habilitações e direcionaram seus currículos para a formação de educadores para as séries iniciais do ensino fundamental. Outros amenizaram as concepções tecnicistas de seus cursos (englobando ou tentando englobar as ideias do movimento com a legislação ainda em vigor). Outros ainda permaneciam na estrutura do Parecer 252/69. Assim, levou-se quase a um esgotamento a possibilidade de traçar com unanimidade a estrutura do curso e de seu profissional. Nesse período, a coordenação do movimento voltou sua atenção à formação dos educadores em geral: a base comum¹⁹ (SILVA, 2006).

¹⁶ Conhecido como Documento final da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador de 1986.

¹⁷ Outras ideias foram formuladas pela CONARCFE. No entanto, para fins deste estudo, só serão relacionadas as ideias elaboradas para o curso de Pedagogia.

¹⁸ A associação delimita sua atuação fundamentalmente “[...] no debate e análise de políticas públicas educacionais, em particular no campo da formação dos profissionais da educação e na forma de organização dos cursos de formação desses profissionais” (ANFOPE, 2008, p. 2).¹⁸ A associação tem encaminhado suas propostas em busca de uma política educacional de formação global do magistério, levando-se em conta: formação inicial; formação continuada; salário; condições de trabalho; carreira; valorização docente, etc.

¹⁹ A base nacional comum constitui-se como um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, tais eixos são entendidos como princípios que devem orientar o processo formativo de alunos e professores em suas formações seja ela inicial ou continuada. A base comum nacional é designada a todos os cursos de formação de

Com a aprovação da LDB nº. 9394/96, a questão do curso de Pedagogia e das licenciaturas sofreu uma reviravolta. Dois artigos devem ser destacados no Título VI, dos profissionais da educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A formação do educador e o papel do curso de Pedagogia traçados pelos artigos citados trazem à tona algumas questões já bem conhecidas, projetadas em forma de previsões no Parecer nº. 251/62 e algumas materializadas no Parecer nº. 252/69 e na Resolução nº. 2/69, isto é: a formação e o preparo de especialistas para atividades de inspeção, administração, planejamento, supervisão e orientação educacional em nível de graduação ou em nível de pós-graduação e a formação do professor primário em nível superior e também a questão de uma base comum (SAVIANI, 2008; SILVA, 2006).

A LDB/96, segundo Silva (2006), gerou inúmeros questionamentos e embates sobre o curso de Pedagogia. Ao introduzir os Institutos Superiores de Educação como uma nova possibilidade de formação docente (para a educação básica), além das universidades, esses institutos possuiriam, em seu interior, cursos Normais Superiores, direcionados à formação docente para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental (função que vinha sendo atribuída ao curso de Pedagogia).

Com a lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, novos pontos de debates surgiram sobre o curso de Pedagogia. Então, como forma de amortecer as pressões do campo acadêmico, o MEC/SESU, por meio do edital nº. 4/97, abriu a possibilidade para as universidades e as instituições educacionais enviarem propostas para a elaboração das novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (SILVA, 2006).

Todos os documentos, propostas e ideias elaboradas, por associações educacionais, intelectuais, entre outras, sobre o curso de Pedagogia após a LDB/96, incluíam a atuação de

educadores e deve ser constituída levando-se em conta as especificidades das instituições formadoras. A base comum nacional esta designada a: desenvolver uma formação teórica sólida e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso político, social e ético; incorporação de formação continuada; trabalho coletivo e interdisciplinar; avaliação permanente dos cursos etc. Entende-se que essa base comum nacional vai propiciar ao profissional da educação uma autonomia intelectual em sua atividade docente, pois terá uma base sólida de formação teórica e uma postura política diante do fenômeno educativo (ANFOPE, 2008).

pedagogos em instituições não escolares, bem como maiores experiências na educação não formal.

Foram inúmeros os documentos elaborados e encaminhados ao MEC e ao CNE²⁰ entre 1999 e 2004. Foram propostas de diretrizes curriculares para o curso advindas das discussões e conclusões dos encontros. Logo, as propostas se materializavam em anteprojetos conduzidos pelas entidades educacionais responsáveis para os núcleos do governo. Dentre os documentos, destacamos três: o primeiro referente a uma minuta de resolução do CNE, divulgada em 17 de março de 2005 para a sociedade civil; o segundo refere-se ao resultado do VII Seminário Nacional Sobre a Formação dos Profissionais da Educação, elaborado em conjunto entre as entidades ANFOPE, ANPED, FORUMDIR e CEDES; e o terceiro, do Manifesto de educadores sobre as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, organizado pelos pesquisadores José Carlos Libanêo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Franco, e assinado por cerca de 100 professores contrários aos princípios de que a docência é a base da formação do Pedagogo (em setembro de 2005) (BAZZO; DURLI, 2008).

A proposta de Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, elaborada e encaminhada pelo MEC/CNE à sociedade civil, foi concebida no seio das reformas do Estado (que vinham ocorrendo desde o governo Collor e intensificaram-se no governo FHC), em conformidade com novos padrões de regulamentação estatal dos ordenamentos mundiais. O modelo neoliberal imprimiu novas formas à produção, ao mundo do trabalho e à organização do Estado. Logo as políticas educacionais, mais especificamente a de formação de professores, passaram a ser construídas e elaboradas de forma a responder aos chamados -ajustes neoliberaisø(SOARES, 2002; BAZZO e DURLI, 2008).

O projeto do MEC/CNE estava estruturado em 12 artigos e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, bem como procedimentos a serem observados em seu

²⁰ Em outubro de 1994, o Conselho Federal de Educação foi transformado em Conselho Nacional de Educação. O motivo aparente foi uma denúncia de corrupção que teria sido feita ao Ministro Murílio Híngel. Os conselheiros, em reunião, decidiram por unanimidade pedir que fosse aberta sindicância para apurar tais denúncias. O ministro decidiu não responder ao pedido dos Conselheiros, e extinguiu o CFE sem apuração detalhada do caso. Não obstante, foi constituída, mediante a Portaria MEC n° 1717, de 14/12/1994, Comissão de Sindicância integrada pelos Profs George Browne, da UFPE, seu presidente, Luiz Pinguelli Rosa, da UFRJ e a Procuradora da UFRS, Maria Luiza de Castro. A Comissão tinha prazo de 30 (trinta) dias para apresentar Relatório, renováveis por igual período. Efetivamente, não se tem conhecimento do relatório e de seu teor, e os estudos sobre a extinção do CFE não fazem referência a ele, limitando-se a reproduzir o que vinha sendo veiculado na imprensa, desde a extinção do órgão, com acusações indiscriminadas, generalistas e obscuras, quase todas, porém, focadas na questão mercantilista das IES privadas e sua expansão (NUNES, E. O; BARROSO, H. M; FERNANDES, I. R, 2011, p. 4).

planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de Educação Superior do país (BAZZO; DURLI, 2008).

O primeiro artigo trata da destinação do curso para formação de docentes para a educação básica, habilitando para: I. Licenciatura em Pedagogia - Magistério da Educação Infantil; II. Licenciatura em Pedagogia - Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005).

Entende-se, com esse artigo, que o curso de Pedagogia se reduz à formação docente para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil.

No parágrafo único do artigo dois, o curso pode ser organizado e oferecido de acordo com as habilitações: “[...] o projeto pedagógico de cada Instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subseqüentes. O artigo 4º explicita a duração do curso: I - para uma habilitação, no mínimo 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo pelo menos 2500 horas de atividades acadêmicas gerais e pelo menos 300 horas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil ou em Anos Iniciais do Ensino Fundamental; II - no caso de segunda habilitação deverão ser acrescidas pelo menos 800 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo pelo menos 500 horas de atividades acadêmicas gerais e pelo menos 300 horas de Estágio Supervisionado na etapa correspondente à segunda habilitação (IBID, 2005).

No artigo sétimo, o Curso de Pedagogia pode conduzir ao grau de Bacharel em Pedagogia, visando ao adensamento em formação científica. Explicita também que o projeto pedagógico da instituição deve prever para o bacharelado pelo menos 800 horas adicionais às da licenciatura (BRASIL, 2005).

Segundo a edição especial da revista Educação e Sociedade de 2005, a proposição de um bacharelado pós-licenciatura, com duração de 800 horas, agregado ao diploma, com o adensamento em formação científica, expressa nitidamente a desvalorização da licenciatura e conseqüentemente da docência (por reduzi-la e simplificá-la às séries iniciais do ensino fundamental e, o que é pior, por não considerar que a pesquisa e a produção do conhecimento são a sua base, necessitando um adensamento). Sem falar que tal proposta nos remete ao superado esquema 3+1, só que de forma invertida, aprofundando o abismo entre teoria e prática (BAZZO; DURLI, 2008).

A organização do curso pauta-se em duas modalidades: nas atividades acadêmicas (art. 5º) e nas atividades do estágio supervisionado (art. 6º). As atividades acadêmicas compreendem três núcleos: no primeiro, as disciplinas e seminários com o aprofundamento de estudos teóricos; o segundo corresponde às práticas de ensino - que abre a possibilidade de o

graduando observar, acompanhar, planejar, executar e avaliar projetos pedagógicos em espaços escolares e não escolares; o terceiro corresponde às atividades práticas - de iniciação científica e de extensão, isto é, inserção do graduando nas atividades de pesquisa. E nas atividades do estágio supervisionado, a incumbência da necessidade da experiência na área em que vai atuar (BAZZO; DURLI, 2008).

O artigo oitavo também vale menção. Refere-se à formação de especialistas nas áreas previstas no art. 64 da Lei nº 9394 de 1996, direcionada exclusivamente para licenciados.

O segundo documento a ser estudado foi resultante do VII Seminário Nacional Sobre a Formação dos Profissionais da Educação, elaborado em conjunto com outras entidades como ANFOPE, ANPED, FORUMDIR e CEDES, em Brasília/DF dia 7 de junho de 2005.

Conforme o documento, a formação do pedagogo obedece aos seguintes princípios: sólida formação teórica, possibilitando aos graduandos a construção de uma visão crítica da sociedade e da educação; integração teoria e prática, tendo a docência como base da formação profissional; a pesquisa como base do currículo; gestão democrática como estrutura para a organização do trabalho pedagógico, em contextos educativos escolares e não escolares; compromisso social do profissional da educação; articulação entre formação inicial e continuada dos processos de formação (BAZZO; DURLI, 2008).

Quanto ao perfil do egresso, o documento assim estabelece ã[...] o pedagogo pode atuar na docência, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares. A identidade do pedagogo é ã[...] um profissional inovador e criativo na sua atuação, capaz de analisar, compreender e lidar com as mudanças da e na vida social e suas implicações [...]õ no âmbito educacional (SEMINÁRIO, 2005, p. 1).

O campo de atuação do pedagogo, segundo a proposta do VII seminário, (2005) abrange as seguintes áreas:

- ❖ Docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, credenciando, também, ao exercício profissional na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação do/no campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não escolares públicas ou privadas e outras áreas emergenciais do campo educacional;
- ❖ Gestão educacional, na perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos. Em

especial ao planejamento, a administração, a coordenação, a supervisão, a inspeção, a orientação educacional e a avaliação em espaços escolares e não escolares;

- ❖ Produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

A organização curricular é composta por cinco itens:

- ❖ **O núcleo de conteúdos básicos:** Este núcleo compreende estudos referentes aos fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a compreensão crítica da sociedade e da educação contemporânea. Estudo que se referem aos exercícios profissionais **em âmbitos escolares e não escolares**. Articulado sempre a pesquisa e prática educativa etc.

- ❖ **O núcleo de conteúdos relativos à atuação do pedagogo:** correspondem a estudos referentes aos conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas em articulação com as metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino; estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, **gestão em espaços escolares e não escolares;**

- ❖ **Núcleo de atividades de enriquecimento curricular:** corresponde à participação dos acadêmicos em projetos de iniciação científica, de ensino, extensão. Orientados pelo corpo docente.

- ❖ **A prática pedagógica:** corresponde a de inserção dos graduandos na realidade **prática social e pedagógica dos espaços escolares e não escolares**. É um momento de integrar teoria e prática. A prática pedagógica deve assegurar aos graduandos: gradativa aquisição de conhecimentos práticos; iniciação a pesquisa; planejamento e desenvolvimento do TCC; experiência profissional em docência e em gestão educacional mediante estágio supervisionado desenvolvidos nas áreas de atuação do pedagogo;

- ❖ **O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)** compreende a elaboração, desenvolvimento e avaliação de uma pesquisa realizada pelo graduando, em uma área que lhe atrai, recebendo a orientação de um professor e tendo como meta final a apresentação dessa pesquisa em uma banca examinadora.

A duração e a carga horária do curso compreendem a exigência de 200 dias letivos anuais, quatro anos e um total de 3.200 horas, no mínimo, com integralização em, no máximo, oito anos.

A terceira proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia adveio do Manifesto de 20 de setembro de 2005, em São Paulo. O documento foi elaborado por três intelectuais, em forma de repúdio à proposta do CNE de 2005. Esse documento teve uma postura contrária à minuta da resolução do CNE e também contrária à proposta das entidades educativas. (BAZZO; DURLI, 2008)

Os signatários do manifesto propuseram que o curso de Pedagogia fosse de bacharelado, compreendendo-o como “[...] campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, um curso” (MANIFESTO, 2005, p. 1).

Quanto à formação do pedagogo, o documento estabelece a estrutura nos seguintes pressupostos:

- ❖ A educação é concebida como uma prática social e humana que concebe as pessoas como agentes do processo civilizatório. É uma visão crítica e emancipatória da sociedade.
- ❖ A Pedagogia é concebida como uma das ciências da educação. E tem a incumbência de analisar, compreender e interpretar o fenômeno educativo em sua totalidade e complexidade.
- ❖ A Pedagogia vincula-se diretamente à prática educativa que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise.

Logo em seguida, o documento explicita que a existência de faculdades, centros e departamento de educação só se justificam se neles houver o curso de Pedagogia com seu conteúdo específico (conhecimentos pedagógicos), formando pesquisadores e pedagogos para os espaços escolares e não escolares. É lógico que, dentro das faculdades, centros e departamentos de educação haja os cursos específicos de licenciaturas que formaram professores para a educação básica e que para eles seja oferecida a formação pedagógica (MANIFESTO, 2005).

Sobre a organização institucional, o currículo e a duração do curso, o documento fixa que o curso de Pedagogia forma o bacharel, um profissional não docente da educação que volta sua ação para os estudos teóricos da Pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional (não docente) no sistema escolar e nas **instituições não escolares**. Quanto ao currículo, deve assegurar a formação em pesquisa e no exercício de atividades educativas não docentes nas escolas e em espaços não escolares, tais como: sistemas escolares (incluindo todas as modalidades de ensino); movimentos sociais, organizações comunitárias; mídias falada/escrita/ouvida e outras tecnologias; áreas da saúde (projetos vinculados a fins

educativos); empresas; sindicatos; instituições culturais, de lazer, de turismo para diversas faixas etárias, entre outros. A duração do curso prevista é de, no mínimo, 3.200 horas, num período mínimo de 4 anos (MANIFESTO, 2005).

Segundo o documento, o pedagogo fica habilitado a desempenhar atividades relativas a: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias e em diferentes contextos; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua para ambientes escolares e não escolares; produção de projetos destinados à educação na mídia assistida, ouvida e escrita (IBID, 2005).

O documento argumenta, em seguida, que qualquer atividade que o pedagogo desenvolva, tanto em organizações escolares como não escolares, deve ser orientada considerando-se as diversidades e desigualdades sociais, culturais e econômicas do espaço onde está inserido.

Salienta, ainda, que a formação de educadores para atuar no nível dos anos iniciais do ensino fundamental (incluído a educação de crianças; jovens e adultos; indígena; Especial, etc.) bem como em novos espaços educativos em áreas emergentes do campo educacional, poderá ocorrer de forma *suplementar*, através da inclusão de disciplinas optativas no currículo dos cursos pelas Instituições formadoras, ou ainda, por via de projetos, cursos de extensão, especialização e outras modalidades, sempre levando em conta a definição da demanda social e das capacidades das instituições formadoras para tal objetivo. Assim, essa possibilidade acontece de forma *suplementar*, não caracterizando o campo profissional específico dos graduados em Pedagogia (IBID, 2005).

Das três propostas de Diretrizes mencionadas, apenas a proveniente do posicionamento da ANFOPE (juntamente com as entidades parceiras) e do CNE foram apreciadas nas discussões que se sucederam dentro do aparelho governamental. O posicionamento advindo do Manifesto (2005) não foi apreciado, segundo Durlí e Bazzo (2008), porque não foi uma proposta derivada de uma entidade representativa de um movimento social.

Essas propostas entraram em estado de coalizão no processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. De um lado, a visão dominante

(do aparelho de Estado), representada pelo MEC/CNE e suas propostas de formação de professores e do outro lado, as entidades educacionais (BAZZO; DURLI, 2008).

1.1.6 PARECER CNE/CP Nº. 5 DE 13/12/2005 E RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1, DE 15/05/2006.

Como expõe Scheibe (2007), depois de tantas idas e vindas num longo, conturbado e inconcluso processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, foi aprovada em 13 de dezembro de 2005, pelo conselho CNE, reexaminada em 2006 e homologada a Resolução CNE/CP nº. 1, de maio de 2006. Para Saviani (2008, p. 69), a Resolução:

[...] que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia se configurou como uma solução negociada, isso não significa que teria logrado obter o consenso da comunidade acadêmica da área de educação. Além da sensação de insuficiência mais ou menos generalizada traduzida na expressão meia vitória, surgiram críticas claras (SAVIANI, 2008, p. 69).

O texto do Parecer é estruturado em uma introdução, que explicita o caminho percorrido para elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em seguida, um breve histórico do curso e depois finalidade, princípios, objetivos, organização curricular, duração e implantação das Diretrizes. Uma Resolução anexa, com 15 artigos, normatiza o Parecer.

As Diretrizes fixam no artigo 2º e reiteram no artigo 4º que o curso de Pedagogia é de licenciatura, que forma o pedagogo, considerado como docente. A docência é a base de sua formação.

Art 2º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e **em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.**

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação;

II planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e **experiências educativas não escolares;**

III produção e difusão do conhecimento científico- tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e **não escolares (Grifo nosso).**

Percebe-se, segundo Scheibe (2007), que a concepção de docência é ampliada, convergindo com as ideias da ANFOPE. Nessa concepção ampliada, as funções dos educadores transcendem a sala de aula, as práticas de ensino, abrangendo também as atividades de gestão e pesquisa. Para Libanêo, Pimenta e Franco (2007), a docência com uma concepção ampliada gera uma imprecisão conceitual, pois se entende, com isso, que quaisquer

atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação dentro ou fora do ambiente escolar são atividades docentes. Ou seja, o planejador da educação, o especialista em avaliação, o especialista em currículo, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, todos os que estariam exercendo docência nessas atividades são docentes (IBID, 2007, p. 92).

E reiteram a Pedagogia como um campo de conhecimento específico da prática social da educação, ancorada nos conhecimentos de outras áreas, quando se voltam para a educação. Logo, a estrutura de um curso de Pedagogia são os estudos do fenômeno educativo.

Acreditamos que a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. Como já afirmamos, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior que a docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor (IBID, 2007, p. 84).

Sobre a estrutura do curso, a resolução fixa, no art. 6º., que três grandes blocos devem se constituir, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições formadoras.

- ❖ **Núcleos de estudos básicos:** aplicação de princípios e concepções de diferentes áreas do conhecimento, pertinentes ao campo da Pedagogia; aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares; observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares; realização de diagnósticos sobre necessidades relativas a educação em diferentes contextos; estudo de didática, de teorias e metodologias pedagógicas; decodificação e utilização de diferentes códigos lingüísticos; estudo da relação educação e trabalho; atenção as questões de ética, ludicidade etc., em espaços escolares e não escolares, entre outros.
- ❖ **Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos:** investigação de processos educativos e gestoriais em contextos escolares e não escolares; criação e avaliação de textos e matérias didáticos que contemple as diversidades sociais- culturais do contexto brasileiro no processo ensino-aprendizagem; propostas consistentes e inovadoras através dos estudos e análises das teóricas da educação.
- ❖ **Núcleos de estudos integradores**²¹: seminários, participação em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão; atividades práticas em diferentes

²¹ Compreende o enriquecimento curricular.

contextos educacionais, proporcionando experiências e aprofundamentos de estudos; atividades de comunicação e expressão cultural.

Quanto à duração do curso, a resolução estabelece, no art. 7º, que a carga horária mínima é de 3.200 horas, distribuídas da seguinte maneira:

I 2.800 horas dedicadas as atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educativas a instituições educativas e culturais, atividades práticas de diferente natureza em grupos cooperativos de estudos;

II 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III 100 horas de atividades teóricas-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Diante do resultado da resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a comunidade acadêmica ficou dividida entre a sensação de "meia vitória" por parte da ANFOPE e seus parceiros e, de outro lado, os adeptos das ideias do manifesto (2005), que repudiaram e criticaram diretamente tal diretriz (BAZZO; DURLI, 2008).

Segundo Saviani (2008), os textos tanto da resolução quanto do Parecer falam superficialmente e de passagem sobre as contribuições dos conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, entre outros, e voltam-se a conhecimentos éticos, multiculturalistas, socialização, etc. Assim ainda, comenta:

[...] os textos do Parecer e da Resolução se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivamente no acessório. São restritas no que refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a Pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências a linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-racionais (IBID, 2008, p. 67).

Assinala Sheibe (2007) que as Diretrizes de 2006 demonstram o que pode ser chamado de "ato conciliatório" pois as entidades educacionais e o CNE negociaram e chegaram à tal Resolução. A autora "[...] parafraseia Anísio Teixeira "Meia Vitória, mas vitória" (2007, p. 60), para expressar sua posição.

Ainda argumenta a autora que, com o resultado das negociações, duas questões importantíssimas permaneceram na Resolução: a primeira que a docência é a base da

formação do curso; a segunda refere-se à base comum. Todavia, salienta que muitas questões permanecem em aberto e precisam ser discutidas pela comunidade acadêmica, entre elas:

[...] qual é efetivamente o grau de autonomia e flexibilidade que os projetos políticos pedagógicos têm em relação à constituição dos cursos? Que critérios serão necessários para assegurar a certificação dos trabalhos possíveis de serem realizados pelo licenciado em Pedagogia? (IBID, 2007, p. 60-61).

Para Libanêo, Pimenta e Franco (2007), que compartilham a concepção de que a Pedagogia é uma ciência da educação que tem como objeto de estudo a práxis educativa, nessa linha de argumentação, o curso de Pedagogia tem como base os estudos do fenômeno educativo, em sua totalidade, complexidade, contradição e amplitude. Assim, a estrutura do curso de Pedagogia, que forma o pedagogo, deve estar assentada nos conhecimentos pedagógicos, vinculando-se a produção do conhecimento à pesquisa em educação.

Segundo os autores, o texto das Diretrizes está ceifado em inúmeras imprecisões, principalmente por não conter uma definição clara do significado da Pedagogia e por subsumir a Pedagogia à docência. E concluem:

[...] a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional (IBID, 2007, p. 94).

Saviani (2008) critica o movimento dos educadores, desencadeado desde 1978 até os anos atuais, pois não conseguiram direcionar suas propostas e ações nas questões essenciais da formação do pedagogo, concentrando mais suas preocupações e focos nos aspectos organizacionais do que nos significados da Pedagogia, por onde deveriam começar e posteriormente definir as regulamentações curriculares.

Apesar de as propostas de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, tanto da vinda do posicionamento da ANFOPE e aliados (que teve grande influência na resolução 1/2006) quanto à do Manifesto (2005) apresentar concepções antagônicas de curso de Pedagogia e da formação de seu profissional, o pedagogo, um aspecto converge entre as posições: as atividades dos pedagogos extrapolam os muros escolares, acontecendo em espaços escolares e não escolares.

São muitos os lugares e as modalidades de cumprimento dessa tarefa. De fato, o pedagogo é o profissional que cuida da formação humana em todos os lugares em que esta formação acontece de forma intencional e sistemática. Assim tudo que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino seja em outro lugar, é um pedagogo (FRANCO, LIBANÊO, PIMENTA, 2007, p. 89).

Os autores ainda postulam que, na sociedade contemporânea, há uma ampliação do campo educativo e, conseqüentemente, há necessidades de novas práticas pedagógicas para responder aos novos campos educativos. Citam as evidências de práticas pedagógicas nas

mídias faladas, ouvidas e escritas, vinculando mensagens educativas com questões do meio ambiente, etno-racial, prevenção de doenças etc.; na elaboração de materiais didáticos e paradidática (revistas, brinquedos); práticas pedagógicas em movimentos sociais, em empresas, presídios, academias de ginásticas, entre outros.

Verifica-se, assim, uma ação pedagógica múltipla, em que o pedagógico perpassa toda sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal para abranger esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criar formas de educação paralela, desfazer praticamente todas as fronteiras que separam escola, sociedade, cultura, economia (IBID, 2007, p. 73).

Portanto, de inúmeros pontos divergentes entre as três propostas de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia encaminhadas para o CNE e a legislação aprovada em 2006 um ponto converge: a questão de a Pedagogia não se limitar aos espaços escolares e estender seu raio de ação aos espaços não escolares.

CAPÍTULO II

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES

O objetivo deste capítulo é analisar como e por que a Pedagogia extrapolou os muros da educação escolar formal e chegou aos dias atuais até os espaços não escolares, campos da Educação Social. Faz necessário entender as origens e o desenvolvimento da Pedagogia Social no mundo e no Brasil.

O curso de Pedagogia, desde a sua origem, no Decreto-Lei nº 1.190/39 foi pensado, estruturado e direcionado única e exclusivamente para a formação de professores, para a atuação dentro da educação formal (escolar) e regular. Percebemos, com o capítulo I, que as três primeiras regulamentações, o Decreto-Lei de 1939, que deu origem ao curso, o Parecer nº. 251/62 e o Parecer nº. 252/69 são normatizações pouco flexíveis. As características da legislação da Pedagogia estavam ancoradas no chamado currículo mínimo. O Conselho Federal de Educação taxava um modelo e as universidades de todo o território nacional deviam implantar e seguir como única e obrigatória referência.

Essa estrutura do curso de Pedagogia perdurou por quase 30 anos, quando a LDB nº 9394/96 foi elaborada, tramitada e aprovada. Foram dois os pontos principais da nova regulamentação: a mudança da chamada oferta padrão para as Diretrizes Curriculares e a substituição do currículo mínimo para uma base nacional comum (SILVA, 2006).

As discussões, debates e divergências sobre o curso de Pedagogia nunca se encerram e não se esgotam desde a sua criação até os dias atuais. Como não poderiam ser diferentes, as discussões se acirram e se tornaram bem tensas, na elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Como se viu no Capítulo I, as propostas de Diretrizes vieram da ANFOPE e das entidades parceiras, do Conselho Nacional de Educação e do manifesto dos educadores. As três propostas continham concepções diferenciadas sobre a Pedagogia, o curso e a formação do pedagogo. O ponto convergente é a atuação nos espaços não escolares.

A última regulamentação legal para o curso (Resolução 02/2006) sinalizou formação de pedagogos para atuarem em espaços escolares e não escolares, formando educadores, gestores e pesquisadores.

A partir do momento em que os espaços não escolares apareceram nas Diretrizes curriculares, a Pedagogia ampliou o seu sentido e os seus espaços de atuação, apresentando a Pedagogia Social e a Educação Social. Entretanto, essa Resolução de 2006 abriu o espaço para a intensa luta de força entre os teóricos da Pedagogia Social, como Machado (2009), Souza Neto (2009), Ghon (2006) etc., que defendem veementemente a constituição de um

curso de graduação em Pedagogia Social, pois a entendem como uma nova ciência, a ciência da Educação Social, e autores como Díaz (2006), Paes (1999), Cêa (2009), Wolf (2007), Greco (2005), entre outros, que acreditam que a Pedagogia é ampla e não comporta apenas a educação escolar; ela está na educação formal, não formal e informal.

Observa-se expressiva movimentação na sociedade, mostrando uma ampliação do campo educativo com a conseqüente repercussão na busca de novas formas de ação pedagógica. [...]. Evidências de práticas pedagógicas aparecem nas mídias e em outros meios de comunicação, em que se veiculam diariamente mensagens educativas em vinhetas e chamadas sobre educação ambiental, Aids, drogas, saúde; na produção de material informativo tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, vídeos, revistas, jogos, brinquedos; na esfera dos serviços públicos estatais e em movimentos sociais, em que se disseminam várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades; em programas sociais de medicina preventiva, informação sanitária, orientação sexual, recreação. Também ocorreram práticas tipicamente pedagógicas nas academias de educação física, nos consultórios clínicos, assim como nos presídios, hospitais e nas empresas. Desenvolvem-se em toda parte iniciativas de formação continuada, por meio de congressos, simpósios, seminários e demais encontro de profissionais (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 73).

Considera-se, deste modo, que o indivíduo se socializa em todos os lugares, dentro e fora do ambiente escolar, ou seja, a educação ocorre em todos os contextos em que se desenvolve a vida do indivíduo, na escola, em casa, na rua, na igreja, em clubes, no trabalho etc. Como a educação transcende as barreiras da educação escolar formal, as ações pedagógicas também perpassam todas as esferas da sociedade (educação formal, não formal e informal), criando novas e variadas intervenções pedagógicas para atender aos diversos contextos que surgem.

A Pedagogia Social e a Educação Social, nesta pesquisa, são compreendidas de acordo com a perspectiva que Díaz (2006) defende e argumenta no artigo "Uma Aproximação à Pedagogia - Educação Social". Segundo o autor, a Pedagogia Social está situada no campo científico, ou seja, é uma das ciências da educação que tem como campo concreto de ação/intervenção a Educação Social.

Logo, a Educação Social é o espaço de intervenção prático da Pedagogia Social e só pode ser compreendida no ponto em que se fundem o educativo e o social.

2. 1. Pedagogia Social: Origens

Os conceitos, o objeto de estudo, as finalidades, as intervenções e sua importância variaram e variam a respeito da Pedagogia Social, porque se desenvolveram e se desenvolvem em espaços e tempos distintos. Falar a respeito é um grande desafio, pois são poucas as obras aqui no Brasil que tratam da questão. Os países europeus Alemanha e Itália, como também o Uruguai, aqui na América do Sul, são pioneiros, e estão de certa forma há anos-luz à nossa frente, quando o assunto é Pedagogia Social, seus conceitos, linhas de ações etc. Porém, é um

campo muito aberto e cheio de possibilidades, sendo necessário um debate mais intenso, amplo e global.

Os precursores da Pedagogia Social estão vinculados, *a priori*, pelas ações caritativas do cristianismo e educadores como Frobel, Pestalozzi, Comenius, entre outros. Mesmo que essas ações primeiras dos educadores nunca fossem associadas ao termo e ao conceito de Pedagogia Social, são pioneiros, pois voltaram suas atenções aos problemas sociais, à pobreza, à miséria, entre outros, tentando equacionar tais questões. Buscaram na educação respostas para resolver os problemas sociais e humanos (OTTO, 2009; MACHADO, 2009; CALIMAN, 2009; DÍAZ, 2006; SERRANO, 2009).

En la Edad Media no se produjo una teoría social autónoma ya que toda la vida estaba concentrada en la teología. No obstante, existía una realidad social con sus instituciones y organizaciones correspondientes. En el Renacimiento, la Pedagogía tuvo un carácter principalmente individual. En la Edad Moderna, Comenio (1592-1670)[...] fue el primero en formular una concepción pedagógica-social. Pide que la educación se extienda a todas las personas, sea cual fue su condición social y económica. Su expresión más representativa se puede reducir a estas palabras: Nosotros pretendemos la educación general de todos los que han nacido hombres, para todo lo que es humano. Proclama, así, el principio de la Educación Social para todos los seres humanos (SERRANO, 2009, p. 25).

Com o passar do tempo, as intervenções socioeducativas que vinha sendo desenvolvidas exclusivamente por ações caritativas lá pelo século XVII passaram a ser desenvolvidas dentro das instituições sociais alemãs, através das políticas assistencialistas e sociais já no início do século XVIII (MACHADO, 2009; CALIMAN, 2009).

As primeiras formulações, ideias e noções sobre a Pedagogia Social vieram da Alemanha, de onde se difundiram pelo mundo. Os teóricos alemães mais significativos foram: Diesterweg, Natorp, Nohl Bäumer e Krieck.

O termo foi proferido primeiramente em 1844, na *Padagogische* (publicação alemã), caracterizando-o como ajuda educativa e profissional para a juventude, pelo pedagogo alemão Karl Magwer, depois em 1850, pelo educador Diesterweg²², na obra *õBibliografia para a Formação dos Mestres Alemãesö*. Em 1898, por Natorp, foi publicada a primeira obra que sistematizava de fato a Pedagogia Social e intitulava-se *õPedagogia Social: Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidadeö* (MACHADO, 2009; CALIMAN, 2009; DÍAZ, 2006; CASTELEIRO e LOUREIRO (2009); SERRANO, 2009).

²² Diesterweg que acuño la expresión...[...], aunque casi sin advertirlo, es un pedagogo discreto con buen sentido educativo. Fue un liberal que luchó por la independencia de la escuela respecto de la iglesia y pregonó la escuela única. Se inspiró en las ideas de Rosseau y de Pestalozzi. Construye una teoría de la educación ecléctica que defiende el método natural, sobre la base de la instrucción. Considera que la educación tiene tres aspectos principales: intelectual, moral y religioso. (SERRANO, 2009, p. 30)

A autora Serrano (2009) e o autor Díaz (2006) apresentam a história e a evolução da Pedagogia Social em quatro períodos cronológicos distintos: primeira etapa de 1850 a 1920; segunda etapa de 1920 a 1933; terceira etapa de 1933 a 1949; quarta etapa de 1950 até hoje.

2.2 Primeira etapa (1850 - 1920): representante Natorp

A Alemanha do século XVIII foi marcada por profundas crises econômicas e sociais, relacionadas diretamente com as consequências da Revolução Industrial e da Revolução Francesa. As revoluções imprimiram uma nova forma de acúmulo de riquezas, de propriedade, e colocaram no poder a burguesia (MARX e ENGELS, 2008). Essas novas formas de produzir riquezas geraram outros problemas sociais mais complexos. Foram épocas caracterizadas por fortes movimentos migratórios, desemprego, pobreza, exclusão social, abandono de menores, delinquência, baixa qualidade de vida, entre outros. Com todo esse caos social e humano instaurado, procuravam-se respostas para sanar todos esses problemas sociais. Diante de tal situação, progressivamente, foi ganhando força e solidez a ideia de que estavam na educação as soluções para acabar ou amenizar a catástrofe social. Para atingir o proposto, a Pedagogia foi convocada a colocar em prática seu olhar e as ações pedagógicas (MACHADO, 2009; CASTELEIRO e LOUREIRO, 2009; SERRANO, 2009, DÍAZ, 2006; CABANAS, 1997).

[...] las circunstancias que rodearon el nacimiento de la Pedagogía Social están vinculadas a la sociedad industrial y a las profundas transformaciones que se producen ante los fenómenos de masificación urbana, desplazamiento masivo del campo a la ciudad, proletarización del campesinado, relajación de vínculos familiares y pobreza. Como señala Arroyo (1985: 200): Nace el término como un referente de problemas asociados al nacimiento de la revolución industrial para los cuales se intentaba buscar una respuesta pedagógicas con nuevas formas de actuación y organismos sociales adecuados (SERRANO, 2009, p. 32).

Nesta primeira etapa, surgiu a figura de Natorp, um filósofo alemão que acreditava que os problemas sociais, humanos e econômicos pelos quais passava a Alemanha estavam diretamente vinculados ao individualismo, *õ[...] difundir la idea de que la culpa la tenía el individualismo, y propuso como remedio el espíritu colectivista [...]* (SERRANO, 2009, p. 45), a partir do momento em que os interesses individuais se sobrepunham aos interesses coletivos, os problemas começaram a ser gestados. Com essa concepção, o autor defendia que as bases da Pedagogia Social eram as ações e os valores que consolidavam os interesses coletivos da comunidade, em prol de uma sociedade justa. Para tal empreitada de sociedade justa, os interesses comuns tinham que refutar e esmagar os interesses individuais, que ele considerava causador dos problemas e conflitos sociais da Alemanha da época (DÍAZ, 2006; MACHADO, 2009).

La formula sintética de su pensamiento podría resumirse en la frase: Educación en la comunidad, por la comunidad y para la comunidad. Para Natorp (1913) l individuo adquiere valor y se desarrolla en la comunidad. En este sentido, indica: es en error creer que se es individuo; a cada uno de los latidos de nuestra vida individual hace eco, física y psíquicamente la vida de la comunidad. La elevación del género humano entero a la altura de la naturaleza humana; la educación del pueblo, es decir, de todos los trabajadores para el trabajo y la cooperación hasta el más alto grado de cultura científica, moral y estética, lo es en la comunidad, por la comunidad y en cuanto comunidad, tratándose de determinar el fin de la educación el individuo carece de valor. El individuo no acertaría a ser el fin de la educación; el fin de la educación no puede ser otro que la socialización y, por ello, la moralización de la vida de un pueblo, el medio capital de la formación de la voluntad, es la organización de la comunidad; la última ley es por necesidad la misma para el individuo y para la comunidad (SERRANO, 2009, p. 39).

O filósofo neokantiano²³ Natorp foi influenciado pelas ideias de Platão e Pestalozzi. Nessa linha de pensamento, propunha uma Pedagogia Social alicerçada em três conceitos: comunidade, vontade e educação. Acreditava-se que a educação não se subordina aos fins econômicos, jurídicos e políticos, que seriam meios ou itens que fazem parte de um objetivo maior, que é a educação para a socialização. O autor considera a Pedagogia Social e a Educação Social como saber teórico e saber prático e ainda pontua que a Pedagogia Social não é parte da Pedagogia geral. Entende que toda a Pedagogia é social, ou deixa de ser autêntica Pedagogia. (MACHADO, 2009; SERRANO, 2009).

Para este autor, no existe otra pedagogía que no sea social. La Pedagogía Social no es una parte de la Pedagogía general sino la Pedagogía en si misma. Natorp ubica a la Pedagogía Social en el campo de las ciencias pedagógicas, subrayando su dimensión social (SERRANO, 2009, p. 37).

Portanto, para esse autor, a Pedagogia responde diretamente às necessidades e aos anseios da comunidade.

2.3. Segunda etapa (1920 -1933): Representantes Nhol e Baumer

Como se não bastassem os imensos problemas sociais e humanos originados da sociedade industrial, a Alemanha e o mundo experimentaram uma nova época de turbulências e crises, com a eclosão da primeira guerra mundial.

Hobsbawm (1995) denomina esse período de a "era das catástrofes", em que as disputas entre as potências europeias imperialistas pelas conquistas de mercados desembocaram na guerra. Segundo o autor e também Trindade (2002), a Alemanha foi a grande perdedora e teve que se submeter ao tratado de Versalhes (28-06-1919), um tratado de reparações de guerra às potências vencedoras, que teve como resultado: perdas de territórios;

²³ Movimento de retomada da filosofia Kantiana no pensamento alemão do século XIX, iniciado por Otto Liebmann (1865), que propôs uma òvolta a Kant, opondo-se à filosofia romântica e aos grandes sistemas metafísicos então predominantes, e interpretando a filosofia, sobretudo como tarefa crítica. Uma das suas ramificações é a escola de Marburgo (Hermann Cohen, Paul Natorp, Ernst Cassirer) que enfatiza sobretudo a teoria da ciência e a problemática do conhecimento (JAPIASSÚ, 2006, p. 199).

pesadas indenizações; proibição de rearmamento; perda dos mercados; perda de suas colônias. O tratado também criou a Liga das Nações, que tinha como objetivo evitar disputas que conduzissem novamente a outra guerra. A liga proporcionou alguns acordos internacionais, como a OIT²⁴.

O mundo pós-guerra se traduzia em retração econômica, desorganização social, desemprego, miséria, extermínio. Na Alemanha, essa situação não era diferente. Os problemas sociais chegaram a proporções imensas, a uma situação social caótica, com altos índices de crianças abandonadas, menores em conflitos com a lei, dependentes químicos de drogas e álcool, baixa qualidade de vida, incluindo todas as faixas etárias, desde a infância até a terceira idade, ou seja, ausência de proteção social. Em meio a essa realidade degradante e destrutiva, a Alemanha criou leis sociais e assistenciais para ajudar os segmentos sociais desfavorecidos (MACHADO, 2009).

A primeira guerra mundial também trouxe outros ventos de transformações para a Alemanha, a República de Weimar (TRINDADE, 2002).

Segundo Hobsbawm (1995), a República de Weimar retratava, por um lado, a burguesia no poder econômico e político e, por outro lado, a reorganização intensa do movimento operário. Em meio a essa luta de forças entre classes sociais, Trindade (2002) menciona que foi elaborada e aprovada a chamada Constituição de Vanguarda. O autor explica que essa Constituição previa: sufrágio político universal e secreto a homens e mulheres; referendos populares; direitos civis; igualdade de direitos entre os cônjuges; responsabilidade do Estado; direito de associação e acesso ao serviço público; garantias aos funcionários públicos; garantia à propriedade privada; sistema geral de assistência social e trabalhista, entre outros direitos.

En el período de Weimar hubo movimientos pedagógicos que favorecieron la Idea de una Pedagogía Social: los hogares educativos situados en el campo, las escuelas del trabajo y las universidades populares, constituidas estas últimas en foro de discusión ideológica. Por otra parte, la posguerra favoreció la aparición de una cierta delincuencia juvenil, surgiendo leyes e instituciones para atajar ese mal. En 1922 se promulgo una ley de protección a los jóvenes en riesgo, creándose servicios de asistencia a la juventud y a los niños desamparados, delincuentes o disminuidos; en 1923 otra ley creaba los tribunales de menores y jóvenes. Por primera vez, tratándose de niños y adolescentes, se anteponía el principio educativo al legal y punitivo, de tal modo que la condena es solo una medida final y extrema, que debe tener también un enfoque educativo. [...] En ese momento surgieron en Alemania muchos agentes de trabajo social, que dedicaron asimismo al trabajo en las cárceles y en los hogares de niños abandonados o problemáticos, tratando de darles más libertad y responsabilidad. En el campo de los niños en riesgo se introdujo la solución de sacarlos de los internados y confiarlos a familias sustitutas, a fin de que se beneficiaran de la acción del medio familiar. Durante la República de Weimar también cobro impulso la educación de adultos (CABANAS, 1997, p. 78).

²⁴ Organização Internacional do Trabalho.

Nesta época surgiu o pedagogo Herman Nohl, discípulo de Dilthey²⁵, um dos primeiros teóricos da Pedagogia como ciência do espírito e também do movimento de renovação pedagógico, segundo Serrano (2009).

Para Cabanas (1997), a situação desumana do período pós-guerra colocou o pedagogo Nohl em via direta com os temas e as estruturas da Pedagogia Social: a falta de proteção social para crianças, adolescentes e jovens, impelindo-os à vulnerabilidade, à inadaptação e à delinquência social. Com sua preocupação voltada para esse público, ele realizou várias palestras, tratando dos problemas que afetavam muitos jovens e *õ[...] orientó la atención social hacia ellos, en un tipo de trabajo interdisciplinar (combinando la acción del pedagogo con la del jurista, del psiquiatra y del trabajo social) [...] salidas profesionales* (idem, 1997, p. 78).

Serrano (2009) resume as contribuições de Nohl para a Pedagogia Social em:

- *La entiende como concepto ordenado, integración de esfuerzos para nuevos caminos educativos y formas de ayuda a la incorporación social de la juventud, comprendido necesariamente de forma dinámica.*

- *Es una auténtica pedagogía de la necesidad, mediante la cual había de rehabilitarse Alemania, tan llena de necesitados.*

- ***La Pedagogía Social no es toda la pedagogía, es solo una parte o espacio de la Pedagogía General, con fines específicos hacia la formación popular. Señala la necesidad de dedicar recursos a la prevención, ayuda y curación de la juventud.***

- *Toma la realidad concreta como punto de partida de la Pedagogía Social.*

- *El objetivo de su orientación pedagógica es perseguir el bien estar del sujeto, desarrollar SUS capacidades y también su voluntad, objetivo que persigue la Pedagogía Social.*

- *Pone de relieve la necesidad de modificar las condiciones ambientales y contextuales con el fin de asegurar la eficacia de la acción pedagógico- social.*

- *Destaca la tarea de formación e investigación inherente a la Pedagogía Social. Subraya la necesidad de realizar acciones científicas que contribuyan a dotar de estatus científico a la Pedagogía Social, que hasta entonces había sido tan solo un marco conceptual* (SERRANO, 2009, p. 44) (Grifo Nosso).

²⁵ Dilthey, filósofo alemão, se engajou na via do pensamento valorizando a chamada õteoria da visão do mundoõ, em que õviver é apreciarõ, avaliar, escolher, dar sua õinterpretaçãoõ ao mundo natural.[...] Sua obra fundamental é a õIntrodução ao estudo das ciências humanas (1883), na qual critica a concepção positivista da explicação (causal e racionalista) e procura compreender a realidade humana, essencialmente social e histórica. A ciência de base, sobre a qual devem repousar as ciências do espírito, por oposição as ciências da natureza, é a psicologia enquanto estudo do indivíduo como consciência e como unidade psicofísica. [...] Ditthey mostra que as idéias da filosofia baseada nas ciências físicas e naturais não podem satisfazer um pensamento preocupado em entender o valor da vida, em estudar, não a gênese ou sua história, mas seu fundamento[...]õ (JAPIASSÚ, 2006, p. 75).

Para os autores Díaz (2006), Serrano (2009) e Cabanas (1997), Nohl apresenta uma nova ótica ou conceito da Pedagogia Social, pois fixou que as intervenções sociopedagógicas para prevenir ou reabilitar a juventude devem partir de ações subsidiadas *õ[...] dependiente tanto del Estado como de organizaciones no gubernamentalesö* (Cabanas, 1997. p. 79) e devendo ocorrer o conjunto de atividades fora dos ambientes escolares regulares. Assim, a Pedagogia Social, nessa nova vertente, está personificada na educação não formal. Petrus (1997. p. 7), sobre tal questão, ainda afirma: *õNohl [...] marcó el camino de la posterior Pedagogía Social europea, dio un paso adelante al definirla como la ciencia de la socialización terciaria, es decir, como la ciencia de la educación de los más necesitadosö*.

Segundo Caride (2004) e Serrano (2009), a discípula de Nohl, Gertrudis Baumer, avançou na sistematização da Pedagogia Social como *õconcepto global de la asistencia educativa extraescolar y extrafamiliar proporcionada por la sociedad y el Estadoö* (SERRANO, 2009, p.43) e *õentiende la pedagogía social como una parte de la pedagogía: una pedagogía < especial>, como correspondiente a una rama de la educaciónö* (CARIDE, 2004, p. 216).

2.4 Terceira etapa (1933 - 1949): Representante Krieck

A república de Weimar²⁶ não durou muito, pois o mundo mal saiu das catástrofes sociais e humanas consequências diretas da primeira guerra mundial, e já experimentou um novo período nebuloso, o crack de 1929²⁷. A quebra da bolsa de valores de Nova York trouxe um longo período de depressão econômica, intensificação da pobreza e mais lutas sociais. Foi neste cenário de caos que Adolf Hitler chegou ao poder (TRINDADE, 2002).

Adolf Hitler (novo líder alemão) era anticapitalista, anticomunista e assim inaugurou uma nova filosofia política, baseada na postura racista de raça superior (ariana) e de campo vital. Com essa pretensão, o nazismo queria conquistar o mundo; promoveu verdadeiras atrocidades, como os campos de concentração e os holocaustos (IBID, 2002).

Para Machado (2009), Casteleiro e Loureiro (2009), Serrano (2009), Díaz (2006) e Cabanas (1997), a etapa do nacional-socialismo significou para a Pedagogia Social um período de recesso e interrupção, pois o movimento político nazista amordaçou e limitou todas as instituições e quaisquer tendências de Educação Social que não eram partícipes da ideologia imposta.

²⁶ Na Alemanha arrasada pós-primeira guerra surgiu a República de Weimar, que tentava conciliar as contradições sociais entre a burguesia que se manteve no controle e o forte movimento operário que se reorganizava (HOBSBAWM, 1995).

²⁷ Quebra da bolsa de valores de Nova York de 1929.

Todo cuanto se hizo estuvo inspirado por una ideología racista. Quienes necesitaban de la ayuda social y pertenecían a etnias descalificadas por el régimen fueron marginados de tal ayuda, pues no se los consideraba dignos de Ella. Instituciones de la iglesia o privadas que no compartían tal modo de ver fueron clausuradas o postergadas, y también la educación popular de las clases trabajadoras fue descuidada o suprimida, poniendo en su lugar el llamado <Frente Alemán del Trabajo> (CABANAS, 1997, p. 79).

Todo trabalho social/pedagógico que vinha sendo realizado pelas instituições públicas e privadas foi reduzido e controlado pelas ações do Estado autoritário, que era quem determinava o que podia e o que não podia ser realizado, quem deveria ou não deveria receber apoio social, isto é, implantava e administrava todos os trabalhos sociais/pedagógicos do país. Assim: *La mujer fue relegada al cuidado de la prole [...] El trabajo extraescolar con la juventud fue asumido totalmente por: < la juventud hitleriana> y < la unión de muchachas alemanas>, organizaciones a las que la juventud estaba obligada a pertenecer* (SERRANO, 2009, p. 46).

E quedando prohibida cualquier otra actividad con jóvenes (CABANAS, 1997, p. 79).

Para Machado (2009), Serrano (2009), Díaz (2006) e Cabanas (1997), o trabalho social/pedagógico da época estava estruturado na pedra angular de propaganda política para fortalecer e favorecer o nazismo (partido no poder). Com esse intuito, instituições foram criadas *<Ayuda Invernal>, el <Socorro Popular Nacionalsocialista>, la <Organización>, <La Fuerza por la Alegría> (destinada a enviar chicos de la ciudad al campo) y otra de <Servicio Alemán del Trabajo>* (SERRANO, 2009, p. 46). Os objetivos de tais instituições *eran el fortalecimiento corporal, la enseñanza de la política nacional e una preparación premilitar* (CABANAS, 1997, p. 80).

Os principais teóricos da época foram Krieck e Baumler, que apresentaram uma nova ótica para a Pedagogia Social, a educação como formação política do povo, norteadas pelos ideais nazistas. Para Krieck *el individuo no es un ser autónomo, sino que es un ser social, miembro de un organismo comunal* (SERRANO, 2009, p. 46).

Segundo Cabanas (1997), as ideias difundidas por Baumler são mais radicais que as de Krieck, porque, para ela, *í] todas las personas humanamente débiles, en riesgo o no bien integradas en la comunidad del pueblo no deben ser objeto de solicitud, ya que apenas son dignas de vivir* (Idem, 1997, p. 80).

Como podemos perceber, à época, a comunidade era supervalorizada, sendo encarada como um ser com vida própria, isto é, anterior e independente dos indivíduos que nela estão inseridos. Com essa concepção, a educação tinha a incumbência de fixar-se nos pilares

comunidade, raça e povo. Portanto, era uma formação popular ideológica que condicionava os indivíduos a uma única visão de mundo (MACHADO, 2009; SERRANO, 2009).

2.5 Quarta etapa (1950)

A segunda guerra mundial ocorreu por causa do projeto da Alemanha, ou melhor, do projeto de Hitler e de suas temíveis expansões territoriais. Para enfrentá-lo, houve uma aliança bizarra e temporária entre o capitalismo e o socialismo. Depois de um longo período de guerra, de mortes, de cidades arrasadas etc., chegou ao fim a segunda guerra mundial e constituiu-se na Europa um campo socialista (HOBSBAWM, 1995). Em 26 de junho de 1945 foi criada a ONU²⁸, uma nova versão da Liga das Nações.

Segundo Serrano (2009) e Cabanas (1997), a situação econômica, social e política do mundo pós-guerra era caótica e, especificamente do povo alemão, muito preocupante. Verificou-se o aumento considerável de desempregados, órfãos, delinquência infantojuvenil, refugiados, mulheres em frentes de trabalhos, trabalhadores informais, etc.

O país necessitava reconstruir-se em toda sua estrutura, logo, o ponto de partida foi criar medidas assistências emergências para sanar as necessidades básicas de sobrevivência do povo. Posteriormente, com a reorganização política, social e educacional, as políticas sociais foram revistas e implantadas, nas orientações de fortalecimento das instituições tradicionais de atendimento social-pedagógico e coma criação de novas instituições para atender às novas demandas sociais. (SERRANO, 2009). Cabanas diz:

En esto siguieron caminos distintos la parte occidental de Alemania y la parte oriental. En la República Federal se fundaron hogares infantiles, poblaciones SOS para niños y agrupaciones de tiempo libre infantil y juvenil, favoreciendo las acciones de voluntariado; sus instituciones de educación social se fueron normalizando y diferenciando, haciéndose cargo de ellas ya organizaciones privadas, ya los municipios. Una legislación adecuada fue perfilando todas esas actividades. [...] La situación de la pedagogía social en la República Democrática de Alemania [...] como corresponde a un Estado socialista, había interés por todo lo social, pero centralizado en el Estado, sometido a un estricto control político y utilizado para mentalización política de los ciudadanos. Dentro del sistema educativo funcionaba una educación social para niños y jóvenes, que les infundía hábitos de disciplina, trabajo y acatamiento a la autoridad. A ejemplo del sistema soviético, niños y jóvenes quedaban encuadrados en colectivos establecidos para ellos y que moldeaban sus ideas y sentimientos, y encauzaban sus actividades de tiempo libre; en la escuela se les daba formación cívica y política, iniciándoseles en la defensa civil y en una educación para la paz que comprendía una formación premilitar pensada para preparar combatientes que expandieran por el mundo el sistema socialista (CABANAS, 1997, p. 81).

²⁸ A Organização das Nações Unidas (ONU) é uma instituição internacional formada por 192 Estados soberanos e fundada após a 2ª Guerra Mundial para manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações amistosas entre as nações, promover o progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos. Os membros são unidos em torno da Carta das Nações Unidas, um tratado internacional que enuncia os direitos e deveres dos membros da comunidade internacional (TRINDADE, 2002).

O autor demonstrou, com a citação acima, que houve um aumento considerável de instituições atendendo a crianças e jovens na Alemanha ocidental após a segunda guerra mundial. Entretanto, a partir dos anos 1970, essas instituições foram alvos de muitas críticas, pois foram acusadas pelos movimentos antiautoritários de condicionar as crianças e os jovens à sociedade existente: *õ[í] en vez de fomentar en ellos un distanciamiento crítico de la < fuerza de dominación> inherente a la sociedad burguesa. La <teoría crítica> elaborada por la escuela de Frankfurt condenaba una intención <integradora> que tiene el trabajo con jóvenes* (CABANAS, 1997, p. 81).

Para Serrano (2009), a escola de Frankfurt elaborou uma concepção em que a Pedagogia Social está ceifada, tanto sob a perspectiva pedagógica como a política, dando a possibilidade ao indivíduo de distanciar-se criticamente da sociedade em que está inserido, para poder analisá-la.

Cabana (1997, p. 82) expõe que, depois da segunda guerra mundial, surgiram inúmeros e diferenciados conceitos teóricos de Pedagogia Social, todavia, todos estavam orientados pela ideia crítica. O autor divide esses novos conceitos em quatro grupos:

❖ **A Educação Social entendida como ajuda a juventude:** o representante Wilhelmsen entende que na sociedade pós-guerra não é apenas necessário reinserir sujeitos inaptos, mas também prevenir todos os jovens do perigo que é a dinâmica da sociedade burguesa. Logo, a Pedagogia Social deve voltar seus focos para os aspectos educativos, culturais e profissionais da juventude.

❖ **A Pedagogia Social como higiene social:** o representante Iben entende a Pedagogia Social como ajuda educativa em caso de necessidade social, entretanto, excluindo a visão integracionista.

❖ **A Pedagogia Social como fator de emancipação:** os representantes Mollenhauer e Giesecke entendem a Pedagogia Social como emancipação e libertação dos limites e condicionantes classistas.

❖ **Modelo positivista de uma teoria da Pedagogia Social:** representantes Rossner e Heid. Essa corrente é totalmente contrária à teoria emancipatória anterior. Compreendem que valores e normas em educação são subjetivos, isto é, não são comprovados empiricamente, logo, devem ter um tratamento pluralista e democrático e não ser objeto de tratamento científico.

A Pedagogia Social, a partir dos anos 1970, entrou em um processo que Serrano (2009) chama de amadurecimento e que nos conduz até os dias atuais. A autora (2009, p. 55) destaca as características mais importantes:

- *Consolidación de la Pedagogía Social en el currículum académico de las grandes Universidades centro europeas como disciplina principalmente pedagógica.*
- *Potenciación de la investigación en el campo de la Pedagogía Social.*
- *Ampliación del objeto y el concepto de Pedagogía Social. Va dirigida a cualquier persona, grupo, comunidad en õsituación de necesidadõ y õa distintas situaciones existencialesõ y no solamente a la infancia y juventud en el ámbito extraescolar.*
- ***Potenciación profesional de la Pedagogía Social. Apertura de varios campos profesionales para los pedagogos y educadores sociales. Son muchos los espacios diferenciales de actuación y variados los agentes que, en el ámbito profesional o voluntario, interviene en los mismos.***
- *Consolidación y desarrollo de la denominada educación preventiva.*
- *Impulso de la actividad pedagógico-social encaminada a la reinserción social de sujetos inadaptado, marginados o conflictivos (Grifo nosso).*

O desenvolvimento da Pedagogia Social também ocorreu em outros países europeus, todavia, são pouquíssimas as referências a respeito. Os autores Serrano (2009), Cabanas (1997), Petrus (1997), Machado (2009), Casteleiro e Loureiro (2009), entre outros, são enfáticos em afirmar que a Alemanha e seus teóricos foram o palco que mais rendeu frutos para a área. A partir dela, foi difundida por todo o mundo.

2.6. Educação formal, não formal e informal

Antes de prosseguir, faz-se necessário entender o que é educação formal, não formal e informal.

Segundo Díaz (2006), a educação é um processo contínuo e permanente, que ocorre em todos os lugares onde se desenvolve a vida do sujeito, isto é, na escola, na igreja, na família, nos clubes sociais, no trabalho, enfim, em todos os cantos da sociedade, em situação formal, informal e não formal.

A partir do materialismo histórico, a educação só pode ser compreendida na dinâmica da sociedade onde os processos educativos se realizam e adquirem sentidos. Ou seja, é produto das relações sociais estabelecidas em uma determinada sociedade. Logo, na sociedade capitalista, a educação é fruto dos interesses e práticas das classes sociais.

Para Libâneo (2010, p. 87), a educação divide-se em duas modalidades. A primeira corresponde à intencionalidade e a segunda, a não intencionalidade:

Num sentido mais amplo, a educação abrange o conjunto das influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social. Os fatores naturais como o clima, a paisagem, os fatos físicos e biológicos, sem dúvida exercem uma ação educativa. Do mesmo modo, o ambiente social, político e cultural implicam sempre mais processos educativos, quanto mais a sociedade se desenvolve. Os valores, os costumes, as idéias, a religião, a organização social, as leis, o sistema de governo, os movimentos sociais, as práticas de criação de filhos, os meios de comunicação social são forças que operam e condicionam a prática educativa.

Esclarece o autor que a educação está estruturada em dois grandes blocos, o primeiro relacionado à educação não intencional ou informal e o segundo, à educação intencional, que

se desdobra em formal e não formal. Afirma ainda que elas se diferenciam entre si, porém são inter-relacionadas.

A educação informal, segundo Gohn (2006) e Caliman (2009), é aquela que os indivíduos desenvolvem durante o seu processo de socialização na família, no bairro, no clube, com os amigos. É carregada de valores e costumes e tem os pais, os vizinhos e os meios de comunicações como os grandes educadores. Na educação não intencional, os espaços educativos são os lugares espontâneos, sempre marcados por referências de pertencimento e gosto. Enfim, é uma educação não planejada e não sistematizada.

Libâneo (2010, p. 87-88) explica que a educação intencional:

Surge, pois, no desenvolvimento histórico da sociedade, a educação intencional como conseqüência da complexificação da vida social e cultural, da modernização das instituições, do progresso técnico científico, da necessidade cada vez maior número de pessoas participarem das decisões que envolvem a coletividade. A sociedade moderna tem uma necessidade inelutável de processos educacionais intencionais, implicando objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação, precisamente para possibilitar aos indivíduos a participação consciente, ativa, crítica na vida social global.

Segundo Gohn (2006) e Caliman (2009), a educação formal é desenvolvida na escola, com conteúdos prévios organizados e planejados, seguindo as regulamentações e as orientações legais de instituições credenciadas e certificadoras. Porém, Libâneo (2010) elucida que a palavra *formal* significa tudo que é sistematizado, organizado e planejado intencionalmente e, por isso, a educação escolar que conhecemos é formal. Entretanto, isso não significa dizer que a educação formal esteja vinculada única e exclusivamente aos muros escolares. O autor conclui que é equivocado considerar que as formas alternativas de educação se constituam como informais ou não formais.

Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito (IDEM, 2010, p. 89).

Os autores Gohn (2006) e Libâneo (2010) entendem a educação não formal como um processo intencional, porém, com pouco grau de sistematização, organização e estruturação. Os espaços educativos são os movimentos sociais, os trabalhos comunitários, as atividades de animação cultural etc. Esses espaços são marcados por processos de participações intencionais.

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimentos sobre o mundo que circunda o indivíduo e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social,

fortalece o exercício da cidadania. [...] Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para civilidade [...] (GOHN, 2006, p. 4).

Para Gohn (2006), a educação não formal é o núcleo da Pedagogia Social.

2.7 A Pedagogia Social e a Educação Social no mundo hoje

Em uma análise global, o conceito de Pedagogia Social não assumiu o mesmo desdobramento e conotação como na Alemanha. Existe uma pluralidade de ideias e conceitos sobre Pedagogia Social, que se desenvolvem em variados contextos. (OTTO, 2009 e MACHADO, 2009). Otto (2009) salienta que faltam análises detalhadas sobre o fenômeno, faltam trabalhos comparativos e um diálogo global para a área.

Segundo Díaz (2006), a Pedagogia Social é uma ciência pedagógica e social, de caráter teórico e prático, que busca a socialização do indivíduo tanto em espaços normalizados quanto em espaços e situações de inadaptação social. Em outras palavras, a Pedagogia Social implica conhecimento, intervenção e ação sobre o indivíduo que está ou não em conflito social.

O conceito de Pedagogia Social mais generalizado no mundo está estruturado em dois pontos. O primeiro ponto está ligado à questão da socialização do indivíduo, que ocorre em espaços escolares e não escolares de forma coletiva e individual. O outro ponto está ligado à questão da ajuda/ação/intervenção educativa desenvolvida através do trabalho social aos indivíduos que estão em situação de conflito, necessidade e vulnerabilidade social. (IDEM, 2006).

O autor é enfático em mostrar que a Pedagogia Social, em seu raio de ação, parte tanto de uma situação normal quanto de uma situação de conflito/problema social. Isso ocorre porque o autor parte de uma concepção de educação como um fenômeno permanente e contínuo, que se desenvolve em todo lugar e a todo o momento, caracterizando-se como uma dimensão da vida dos homens. Logo:

A Educação Social deve, antes de mais, ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade. [...] para que o indivíduo se integre no meio social que o envolve, mas com a capacidade crítica para melhorá-lo e o transformar (IDEM, 2006, p. 92).

Para Otto (2009), a Pedagogia Social é uma perspectiva do trabalho social e pode prosperar como um campo de estudo sem a obrigação de formação de um profissional que o demande. Nesse caso, ela seria uma disciplina com a incumbência não apenas de ser fundamento de uma profissão, mas também ser alicerce para outras áreas e profissões sociais [...] da mesma maneira em que a Psicologia não precisa ser estudada apenas por psicólogos (OTTO, 2009, p. 40).

Com o percurso histórico da evolução da Pedagogia Social, é notória a aproximação entre as ações pedagógicas e o trabalho social. Em certos momentos, na Alemanha, chegaram a ser considerados como um só fenômeno. Porém, encontramos na literatura três conceitos sobre a situação: o [...] primeiro que a Pedagogia Social e o Trabalho Social diferem-se completamente; segundo que a Pedagogia Social e o Trabalho Social são idênticos; e o terceiro que a Pedagogia Social e o Trabalho Social completam-se (OTTO, 2009, p. 36). O debate é amplo e profundo e está longe de ser equacionado.

Para Otto (2009, p. 37), a Pedagogia Social busca aliviar a exclusão social:

A idéia básica da Pedagogia Social é promover o funcionamento social da pessoa: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade. Seus termos de referências particulares aplicam-se aos problemas de integração e de gerência da vida que os povos têm em diferentes fases de seu desenvolvimento (BOHNISCH, 1997). Essa orientação busca desenvolver uma abordagem pedagógica para responder aos problemas e necessidades sociais, que são, por sua vez, conectados aos processos da integração do indivíduo á sociedade.

A partir dos anos 1960 e com a ampliação dos debates a respeito da natureza da Pedagogia Social, ela se transformou em Ciência Social, devido à maior atenção que se deu aos problemas sociais, pois se tornaram mais complexos, causa direta das alterações dos fatores políticos, sociais e econômicos da sociedade capitalista (IDEM, 2009).

Para Fichtner (2009), a Pedagogia Social e o Trabalho Social desenvolveram características comuns na definição de suas áreas de trabalho, profissional e organizacional. O autor registra que houve um aumento substancial de pedagogos e trabalhadores sociais no final do século XX e início do século XXI. Isso representa o crescimento e surgimento de velhos e novos problemas sociais, vinculados ao [...] aumento em escala mundial do grau de privatização e de pauperização da população; o aumento em escala mundial da dívida social que os governos dos países em desenvolvimento têm com suas sociedades; a nova onda de globalização neoliberal (IDEM, 2009, p. 47).

O autor ainda salienta que vem gradativamente aumentando, em vez de diminuir, a necessidade de ajudar, monitorar e acompanhar os indivíduos na sociedade. Atualmente a Pedagogia Social reconfigura-se não apenas como intervenção direta e sim como atividades de prevenção, com dependência das políticas assistencialistas governamentais, perdendo

[...] a qualidade social de autonomia que caracterizou seu crescimento. Em poucas palavras, este prognóstico colocaria a Pedagogia/trabalho social em uma condição de burocratização e de pré- definição de suas atribuições pelo Estado, fazendo-a perder a sua intrínseca relação com os movimentos sociais [...] (IDEM, 2009, p. 48).

As áreas de atuação da Pedagogia Social e do Trabalho Social são, segundo Otto (2009, p. 46-47):

[...] apoio e atendimento de crianças e adolescentes dentro e fora da escola; apoio e atendimento no sistema de saúde; apoio e atendimento à família; apoio e atendimento para habitação, moradia e comunidade; apoio e atendimento nos

lugares de trabalho; apoio e atendimento para o desenvolvimento da expressão cultural, ecologia e comunitárias.

Quando o autor menciona que a Pedagogia Social e o trabalho social são o apoio e atendimento de crianças e adolescentes dentro e fora da escola, significa que suas áreas de intervenção não estão vinculadas única e exclusivamente à educação não formal, como consideram alguns autores. Em síntese, a Pedagogia Social, para ele, está presente na educação formal e não formal.

Caliman (2009, p. 53) define a Pedagogia Social como:

A Pedagogia Social foi por mim definida, no Dicionario di Scienze dell'Educazione como uma ciência prática, social e educativa, não-formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais.

É notório que Caliman (2009) entende que a Pedagogia Social não se orienta apenas em dar respostas às problemáticas sociais imediatas. Ela ultrapassa tal reducionismo, se atendo também ao objetivo de identificar novas modalidades e metodologias de intervenções que auxiliem a melhorar e recuperar a qualidades de vida das pessoas (incluindo todas as faixas etárias) e ajuda no desenvolvimento global de todas as comunidades.

Neste sentido, a Pedagogia Social tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade. Tem a ver com a construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação. (IDEM, 2009, p. 59).

A Pedagogia Social volta sua atenção à educação de adultos; a educação de adolescentes em vulnerabilidade social; reeducação e reinserção social de sujeitos que entraram em conflito com a lei; crianças e adolescentes dependentes químicos; educação no meio familiar; educação nas mídias; educação preventiva infantojuvenil, entre outros temas. (IDEM, 2009).

Para Caliman (2009), a Pedagogia Social e a Pedagogia escolar são distintas por diversas questões e destaca três principais evidências. A primeira liga-se aos casos em que a Pedagogia Escolar não dá conta de atender aos problemas dentro dos marcos escolares ó a Pedagogia Social intervém e assume a responsabilidade. A segunda refere-se às dimensões da educação formal e não formal. A Pedagogia escolar corresponde à educação intencional na modalidade formal e a Pedagogia Social corresponde à educação intencional na modalidade não formal. A terceira e última distinção está relacionada ao fato de que a Pedagogia escolar tem uma história antiga e longa, sendo desenvolvida pela didática, enquanto que a Pedagogia Social é uma área recente, que se desenvolveu no final do século XIX e se consolidou no século XX, dentro das instituições não formais de educação como respostas a épocas sociais desfavoráveis.

Na Itália, a Pedagogia Social tem voltado sua atenção de modo particular à animação sociocultural, com seu público alvo direcionado para jovens e crianças. É uma educação do tempo livre, em que o governo italiano tem dois objetivos: manter crianças e jovens de baixa renda longe dos riscos sociais e promover a inclusão social e cultural de populações socialmente desfavorecidas. (IDEM, 2009).

A Itália possui uma tradição na prática da Pedagogia Social. A formação acontece na faculdade de Ciências da Educação ou na faculdade de Ciências da Formação. Esses programas de Pedagogia Social têm como objetivo formar [...] pesquisadores, docentes e operadores com competência sócio-pedagógica no setor da educação, da prevenção e reeducação de sujeitos com problemas de marginalização, desadaptação social e comportamento desviante (ORZECOWSKI, 2009, p. 5).

A Pedagogia Social, no contexto finlandês, segundo Ryyänen (2009), sempre esteve associada ao trabalho comunitário. Porém, a partir dos anos 1990, foi sendo instituída nos currículos acadêmicos e em 2002 foi criado o curso de graduação em Pedagogia Social.

Os nomes mais importantes da área na Finlândia são Juha Hämäläinen e Leena Kurki, que escreveram o primeiro manual de Pedagogia Social e vêm publicando vários trabalhos (IDEM, 2009).

É interessante mencionar que a Pedagogia Social na Finlândia está inserida nas Universidades de Serviço Social ou Política Social e há pouquíssimo tempo vem mantendo um diálogo mais forte com as universidades de Educação (IDEM, 2009).

O campo prático da Pedagogia Social na Finlândia é vasto e comporta atenção à infância, terceira idade, imigrantes, usuários de drogas lícitas e ilícitas, reabilitação de jovens em ato infracional, educação para o trabalho, exclusão social em comunidades urbanas e rurais, etc. Todavia, vem se estabelecendo uma tradição com trabalhos sociopedagógicos de animação sociocultural para a terceira idade (IDEM, 2009).

Ryyänen (2009) explica que a Pedagogia Social está vinculada aos grupos de indivíduos excluídos, por isso tem uma tarefa especial, que é buscar possibilidades de melhorar a vida dos sujeitos e, conseqüentemente, alterar o mundo em que se vive, tornando-o mais justo, igual, humano, solidário e feliz.

Casteleiro e Loureiro (2009) compreendem a Pedagogia Social em Portugal como ciência de caráter teórico e prático, que busca intervir pedagogicamente sobre os indivíduos para que haja sua plena integração social: O objetivo maior é o de contribuir para o desenvolvimento físico, mental e social de qualquer pessoa e elevar a integração social

estimulando a capacidade crítica, para que cada pessoa consiga melhorar e transformar o meio social em que vive (IDEM, 2009, p. 92).

A Pedagogia Social em Portugal, no atual momento, está vinculada à educação escolar. Com as transformações sociais cada vez mais profundas e complexas na sociedade, Portugal convive com taxas altíssimas de evasão e fracasso escolar. Nessa realidade, em que a educação escolar não está dando conta de resolver tantos problemas, a Pedagogia Social é convocada a auxiliar a educação formal.

A Educação formal possui limitações para a inclusão social de certos grupos sendo por isso necessário explorar as possibilidades que as práticas de educação não-formal oferecem para a construção da identidade, a recuperação da auto-estima, a preparação profissional e o desenvolvimento da consciência política e social de cada indivíduo (CASTELEIRO; LOUREIRO, 2009, p. 92).

O profissional da Pedagogia Social, o educador social ou o pedagogo social devem possuir [...] as características de personalidade [...] incluir a autoestima, a empatia, a resiliência, a reflexividade, a polivalência técnica e a criatividade na forma como lida com todas as etapas da sua intervenção (IDEM, 2009, p. 90).

Segundo Orzechowski (2009), a Educação Social é uma preocupação para Portugal, e form, em nível de graduação, os animadores socioculturais

As intervenções sociopedagógicas só serão bem sucedidas quando se conta com uma sólida equipe interdisciplinar, visando sempre atingir a qualidade de vida das pessoas e o bem-estar social, o que inclui o reconhecimento e a defesa dos direitos humanos (MACHADO, 2009; PETRUS, 1997).

Nos anos 1970, na Espanha, a Pedagogia Social, como disciplina, foi identificada com a Sociologia da Educação. Já nos anos 1980 ampliaram-se as discussões na área sobre questões de delimitação, atuação, avaliação, formação profissional, entre outros assuntos. Como resultado dos intensos debates, a Pedagogia Social foi incluída na Universidade de Madrid em 1944, mas só em 1955/56 passou a ser ofertada como disciplina por outras Universidades, embora ainda cercada por muitos embates e pouquíssimas certezas (MACHADO, 2009).

Em 1983, iniciou-se a oferta de Pedagogia Social, com o título de Intervenção sócio educativa, na Universidade de Santiago de Compostela; em 1984, ocorreu a criação da seção de Pedagogia Social, com frequência anual. Iniciou-se um crescente processo de discussões sobre o tema através de congressos, seminários, jornadas, organizados por várias universidades ou entidades que desenvolvem trabalhos sociais (IBID, 2009).

Conforme Orzechowski, (2009, p. 6):

Maria Del Pilar Martinez Agust escreve sobre o processo que teve em início de 1991, na Espanha. A titulação pretendida é em nível de graduação, separada da

formação em Pedagogia. Para a formação em Educação Social, vem sendo discutida uma proposta com duração do curso de três anos, tendo 240 créditos, assim distribuídos: - Conteúdo comunitário; Educação Familiar; Intervenção sócio-educativa para infância e adolescência; Educação de adultos; Atenção sócio-educativa; Educação para adultos e terceira idade [...].

As discussões sobre a formação em Educação Social se intensificaram em 2006 com debates, conferências entre universidades e governo na Espanha. Em 2007, o Ministério de Educação espanhol e as Universidades entraram em consenso. Ficou estabelecido um prazo de três anos para todas as Universidades implantarem o novo curso (IBID, 2009).

Para López (2009, p. 101), a Pedagogia Social na Espanha se converteu:

[...] en una Pedagogía de Urgencia o cajón de seste donde va a parar todo aquello que sobrepasa los límites de la escuela. Nos encontramos entonces una dispersión temática en los programas de Pedagogía Social de las Universidades españolas en los que se incluyen como áreas de atención específica: la pedagogía ambiental, la inadaptación infantil y juvenil, los problemas de drogadicción, la educación de adultos, la animación sociocultural y el desarrollo comunitario, la pedagogía de la tercera edad, la pedagogía de la marginalización, la pedagogía penitenciaria, la pedagogía del ocio y el tiempo libre, la pedagogía empresarial y ocupacional, la pedagogía sanitaria, la educación para la paz, la educación cívica, la educación para la vida cultural y la vida familiar, la educación compensatoria, el fracaso escolar, etc.

Na França como na Espanha, a Pedagogia Social está associada ao atendimento das necessidades sociais, como por exemplo, aos problemas advindos da exclusão social, a educação de adultos, etc. Nos países anglo-saxões a Pedagogia Social também se orienta na perspectiva de atendimento associado às necessidades sociais, com seu foco na eliminação de problemas oriundos da pobreza, das drogas, dos conflitos raciais, da deficiência de escolarização, de saúde, da terceira idade (MACHADO, 2009).

No Uruguai, a Educação Social surgiu na escola de funcionários do INAME, que hoje se chama Formación y estudios do INAU. Vem sendo desenvolvida desde 1989, como nível profissionalizante e não universitário, reconhecido pelo ministério da Educação e Cultura. Forma o educador social. O Uruguai é uma referência na América Latina (CAMORS, 2009).

De acordo com Camors (2009), as primeiras discussões conceituais aconteceram no instituto Niñez y adolescencia del Uruguay (INAU), a partir de 1997, voltando sua atenção para as dificuldades da educação formal. Todavia, com a reestruturação da instituição, o país viveu um período de embates, lutas e incompreensões de professores e assistentes sociais. Para eles, a Educação Social era confusa e fora de contexto.

Então, com a necessidade de buscar referenciais, o Uruguai vinculou-se à Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI). Essa experiência permitiu intercâmbio entre países como França, Itália e Espanha e, assim, possibilitou a formação de uma ideia sobre Educação Social compatível com o contexto uruguaio (CAMORS, 2009).

Essas trocas de experiências entre países ocorreram entre 2001 e 2005, contribuindo muito para o Uruguai formar seus conceitos teóricos e práticos baseados em sua realidade e necessidades. Dessa forma, a Pedagogia Social no país está associada à educação popular baseada nas obras de Paulo Freire (IDEM, 2009). Segundo Camors (2009, p. 122):

La educación popular contiene pues este componente de carácter ético, pero lo expresa a través de un posicionamiento político-social hacia la transformación global; para ello, se sirve de una propuesta metodológica y pedagógica que ayuda a los actores sociales participantes a lograr, además de beneficios concretos de carácter material y espiritual, construir ciudadanía, es decir, hombres y mujeres concretos con conciencia crítica, que se organizan, que demandan, luchan, reivindicán y/o construyen sus propios proyectos de acuerdo a sus propias necesidades y sus propias propuestas de transformación.

A educação popular é comprometida com a transformação e é emancipatória, como Mészáros (2005) menciona no livro Educação para além do Capital. A educação é como uma faca de dois gumes, serve tanto para perpetuar a realidade de extrema pobreza e extrema riqueza, como também para ser um dos focos de resistência para uma sociedade igual e justa. Para tal empreitada de transformação da sociedade, é necessário criar a contraconsciência e a contrainternalização, em que os sujeitos sejam capazes de revolucionar a sociedade.

A educação emancipatória possibilita ao indivíduo pensar em uma sociedade além do capital, ou seja, mais igualitária, que se materializa com a construção da contrainternalização ou contraconsciência, que possibilita ao indivíduo compreender sua condição e toda a dinâmica da sociedade do capital. A partir do momento em que rompermos com a dominação ideológica das ideias, o véu da alienação cai e assim, de forma coerente e sustentada, empreendemos a luta por outra sociedade (MÉSZÁROS, 2005).

A educação deveria ser a gestação de outra sociedade. Embora a ruptura radical não dependa apenas dela, seu papel é vital para a construção da contraconsciência que desenvolve o pensamento crítico e, assim, começa a contrapor e discutir as formas violentas e dissimuladas do capital. Com o tempo, a contraconsciência torna-se uma força que transforma toda a sociedade e todas as instituições. Logo, isso exige uma educação que pense o mundo de outra forma, ou seja, uma educação que forma para a vida e que não esteja alienada dela. Uma educação cujo trabalho não seja alienante (ANTUNES, 2008).

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital (MÉSZÁROS, 2005, p. 73).

Assim, uma educação para além do capital possibilita a construção de uma consciência além dos limites do sistema capitalista. O indivíduo passa a se reconhecer como construtor do mundo social, pleno de contradições, paradoxos, avanços, recuos, alternativas e desafios.

Para Machado (2009), a Pedagogia Social tem como campo de atuação a educação não formal. Seu objeto de estudo é a intervenção na realidade, como uma ciência da prática, e necessita das análises e apoio das ciências mães: sociologia, psicologia, história, filosofia etc., para dar-lhe suporte em sua ação.

A autora explicita que, na América Latina, a principal abordagem da Pedagogia Social está atrelada à educação popular, que apresenta atenção à área social, com o envolvimento de pessoas em projetos educacionais. São programas relativos a populações indígenas, referentes a questões de língua, multiculturalismo; programas de participação comunitária, de identificação de programas educacionais, envolvendo pais, professores e alunos; programa de educação popular relacionados a questões da reforma agrária e educação rural; programas de formação política por meio de recursos e atividades educacionais etc.

Até o atual momento, o objeto da Pedagogia Social vem sendo pautado em dois espaços. O primeiro corresponde à socialização do indivíduo, que acontece a todo o momento e em todo lugar, ou seja, em espaços escolares e não escolares. Logo, a Educação Social envolve todos os segmentos da sociedade desde Estado, família, escolas, sindicatos, etc. O segundo campo corresponde ao trabalho social, com enfoque pedagógico, direcionado ao atendimento das necessidades humanas sociais, desenvolvido pelo Educador Social e outros profissionais (IBID, 2009).

Machado (2009) destaca outros enfoques da Educação Social: compreendida como sinônimo de socialização; pressupõe intervenção qualificada de profissionais, ajuda de recursos; refere-se à aquisição de competências sociais; representa o conjunto de estratégias e intervenções pedagógicas no meio social; é concebida como formação educacional, social e política do indivíduo, para a formação do cidadão; atua na prevenção, reeducação, reabilitação de desvios sociais; define-se como trabalho social e educativo; é definida como ação educadora da sociedade. Ressalta-se que o Educador Social tem a Pedagogia Social como referência.

A Pedagogia Social, como uma das áreas no campo de Trabalho Social, envolve uma série de atenções que, na classificação de Machado (2009), são: atenção à infância com problemas; atenção à adolescência com orientação pessoal e profissional, entre outras coisas; atenção à juventude com orientação política, orientação para o emprego, etc.; atenção à família; atenção à terceira idade, na busca de consolidar seus direitos, etc.; atenção aos

deficientes; Pedagogia hospitalar, o direito à educação de acordo com suas especificidades; prevenção e tratamento de droga e álcool; prevenção da delinquência juvenil, reeducação aos inadaptados sociais; atenção a grupos marginalizados; promoção da condição social da mulher; educação de adultos; animação sociocultural; educação nos movimentos sociais; educação ambiental, entre outras.

A Pedagogia Social pode vincular-se a compromissos sociais, como projetos de educação de adultos, de formação continuada ou do treinamento na qualificação e requalificação de quadros de trabalhadores, animações pedagógicas em mídia assistida ou escutada, etc., enfim, estabelecer vínculos e compromissos com a sociedade em geral (CERONI, 2006; MACHADO, 2009). Esses vínculos que a Pedagogia estabelece com várias áreas têm ajudado a classificar e têm auxiliado na busca do objeto de estudo da Pedagogia Social, pois contém indicações específicas de onde ocorrem, caracterizando toda uma realidade com traços próprios, isto é, intervenção diferenciada para cada contexto onde se desenvolve (MACHADO, 2009).

Em síntese, com todos esses posicionamentos discutidos acima, percebemos que a Pedagogia Social apresenta conceitos diversificados no que se refere ao seu significado científico, disciplinar, intervencionista, importância e finalidade, objeto de estudo etc., porque seus conhecimentos foram sendo desenvolvidos em espaço, tempos e locais diferentes, respondendo assim a necessidades específicas de cada época, ora atendendo aos problemas da infância, ora da terceira idade, ora da marginalidade, em espaços educativos formais, informais e não formais.

Em relação à nomenclatura, ela pode identificar o profissional como Educador Social; Educador Especializado; Pedagogo Social; Trabalhador da Juventude e Comunidade, etc (MACHADO, 2009). Portanto, esse pedagogo social, em termos gerais, representa a figura única e polivalente do educador que articula educação formal, informal e não formal. Ou seja, trata-se de um profissional que serve tanto para alfabetizar quanto para recuperar e prevenir os indivíduos com dificuldades sociais.

Como vimos ao longo deste capítulo, a Pedagogia Social é uma questão aberta e cheia de interpretações e conceitos variados. Cada país apresenta suas realidades específicas. Ela está associada a um tipo de intervenção e abordagem. Definir a Pedagogia Social é uma tarefa impossível, atualmente, e as perguntas permanecem: a Pedagogia Social é uma nova ciência ou faz parte da Pedagogia geral? Ocorre apenas na educação não formal ou está presente nas outras modalidades de educação? Existe apenas para sanar desequilíbrios sociais ou vai além?

São inúmeros os questionamentos e as perguntas. Se não podemos defini-la, podemos mencionar que seu nascimento está atrelado à ajuda social e humana à população que viveu as intensas transformações políticas, econômicas e sociais que surgiram, as guerras mundiais, o fanatismo político etc., e inúmeras outras catástrofes históricas.

[...] no tiene respuesta inmediata la pregunta ¿qué es la P.S.? Y, por ello mismo, son diversos los caminos que se han seguido para intentar responderla con un mínimo de coherencia y credibilidad conceptual. Cuestiones como ¿qué tipo de saber es?, ¿es o no es una ciencia?; y, si lo es, ¿qué clase de ciencia es?, ¿cuál o cuales son su/s objeto/s de estudio?; ¿ y sus métodos específicos de trabajo y de investigación?; ¿qué funciones cumple en el ámbito del saber?; ¿es un saber para formar o/y también para profesionalizar?; ¿qué relaciones tiene este conocimiento teórico con la práctica profesional?...forman parte del nivel de problematización de la P.S. (CARRERAS, 1997, p. 42).

2.8 A Pedagogia Social no Brasil

No Brasil, existem poucos estudos nessa área do conhecimento. Isso pode ser constatado pelos documentos nacionais do curso de Pedagogia. Somente a partir de 2006 os cursos em graduação em Pedagogia foram definidos como licenciatura, prevendo a formação do pedagogo para atuação em espaços escolares e não escolares.

A presença da Pedagogia Social nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, mesmo que de forma tímida, é a nítida consolidação das mudanças que o mundo do trabalho vem sofrendo. O processo de acumulação capitalista produz o trabalhador disponível para o capital (TUMOLO, 1997).

Se na configuração fordista de trabalho (período anterior à crise do petróleo de 1970) o profissional necessário e indispensável para o mercado era o "especialista" agora no modelo de organização toyotista de trabalho o profissional necessário é o polivalente ó o trabalhador desempenha várias funções e tem jornada flexível, por exemplo. Enfim, a reestruturação produtiva exige um novo perfil de trabalhador, com novos conhecimentos e habilidades de acordo com os interesses do mercado e consoante com os novos problemas sociais advindos da redução da produção e da precarização dos direitos trabalhistas, entre outros (ANTUNES, 2008; TUMOLO, 1997).

A questão da Pedagogia Social na realidade brasileira tem marco a partir dos projetos de educação de adultos desenvolvidos por Paulo Freire nos anos 1960. Para ele, a Pedagogia parte de uma relação humana baseada no diálogo e na comunicação, proporcionando ao sujeito social a oportunidade e a possibilidade de construir uma consciência crítica do meio social onde está inserido e onde estabelece relações sociais. Assim, ele se tornou o pai da Pedagogia Social no Brasil. Postula Paulo Freire (1989, p.9):

A compreensão desta Pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a idéia de liberdade só adquire

plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por liberta-se. Isto significa que milhões de oprimidos do Brasil ó semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo ó poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez um ponto de partida.

O trabalho de Paulo Freire com educação popular iniciou no Nordeste em 1962, lugar em que quase 70% da população era analfabeta. Assim, seu movimento começou e teve como resultado 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias. Isso causou grande impacto na opinião pública, que logo apoiou, com o patrocínio do governo federal, capacitação de coordenadores, ou seja, uma verdadeira campanha de alfabetização. No entanto, o movimento foi boicotado devido aos temores da expansão do comunismo no Brasil. A bem da verdade, grosso modo, é que um projeto que visa a uma educação emancipatória, com pilares democráticos à massa de excluídos da sociedade, vai de encontro aos interesses do capitalismo e suas elites (IBID, 1989).

Las causas de esa expansión experimentada por la educación social en las dos últimas décadas son de muy variada entidad, y no todas ellas están relacionadas directamente con a pedagogía. La eclosión de la educación social solo puede ser explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la aparición de nuevas políticas sociales, las formas de cultura predominantes, la economía y el entorno pedagógico dentro del cual se desarrolla. En otras palabras, el resurgir de la educación social en sus actuales formas ha posible gracias al advenimiento de la democracia (PETRUS, 1997, p. 10).

Petrus (1997), sem negar a importância dos fatores acima mencionados, explica que a expansão da Educação Social nos anos 1970 é causa direta do que se chama de crise da educação. No período houve a perda da confiança e credibilidade da educação escolar e assim avançaram e ganharam força os movimentos educacionais fora das instâncias institucionais formais. Foi uma época influenciada pelas tendências crítico-reprodutivistas²⁹.

Como destaca Rynnänen (2009), surgiram os movimentos da Educação Social de Rua (ESR), o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) e os Centros de Direitos da Criança e do Adolescente, entre outros.

A autora comenta que, atualmente, a Pedagogia Social no Brasil está em fase de sistematização como área de formação, o que não significa dizer que seja um assunto novo. Pelo contrário, a Educação Social tem uma longa e profunda raiz nos movimentos acima mencionados.

Segundo Fireman (2006), o campo de atuação do pedagogo na sociedade

²⁹ ãA denominação ãTeorias crítico-reprodutivistasö foi dado por Saviani (1984, p. 19) para identificar a teoria do sistema de ensino como violência simbólica desenvolvida por P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975), a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado, de L. Althusser e a teoria da escola dualista, de C. Baudelot e R. Establet (1971). De acordo com Libâneo, (2010, p. 130), ã[...] são críticas, uma vez postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociaisö, e reprodutivistas porque ã[...] chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da escola consiste na reprodução da sociedade em que ela se insereö.

contemporânea é amplo e complexo, quando se analisam as variedades de campos educativos e também as diferentes formas de atuação. A autora ressalta a presença de pedagogos em movimentos religiosos, movimentos sociais, sindicatos, empresas, ONGs, em unidades de medidas socioeducativas, nos museus, na área de saúde, na área de turismo e em diversos outros locais.

Com o levantamento bibliográfico sobre os trabalhos científicos já desenvolvidos no Brasil a respeito do pedagogo em instituições não escolares, encontramos os estudos de Graciani (1997); Paes (1999); Cêa (2009); Wolf (2007); Greco (2005), entre outros. Esses trabalhos foram selecionados nos bancos de teses e dissertações da CAPES, como também em revistas e *sites* científicos.

O trabalho de Graciani (1997) pauta-se na intervenção pedagógica com meninos e meninas de e na rua. Com sua preocupação precisamente social com a infância, a juventude de e na rua, ela insere a Pedagogia na busca ousada de construir o novo. Demonstra a Pedagogia como um espaço de liberdade, responsabilidade e construção de uma relação entre educadores e meninos de rua, que visa ir além dos estereótipos que a sociedade cria para essas crianças. Com uma postura crítica, ela mostra que eles são frutos do sistema de desigualdades que o capitalismo impõe, logo, ajudá-los é compromisso social com segmentos sociais não beneficiados com o desenvolvimento do sistema capitalista.

Para Graciani (1997, p. 207), a Pedagogia Social de rua

[...] não é apenas um processo lógico, intelectual. É também profundamente afetivo e social; daí a importância de o Educador Social de Rua ser um arguto observador e percebido atento do educando nos momentos de ação educativa. É tão importante partir da realidade do educando quanto caminhar no sentido da superação, da ultrapassagem desse momento inicial, possibilitando a ele a ampliação do conhecimento crítico dessa realidade, garantindo o acesso ao conhecimento mais elaborado, como um instrumento a mais para melhor lutar contra a opressão.

Na Pedagogia Social de rua, o profissional é o educador social de rua, que é um pesquisador, investigador, que propõe, organiza e intervém, para ganhar a confiança do educando com a oportunidade que têm em aprender algo que lhes cause alegria e prazer. O educador social de rua, através de atividades educativas (lúdicas: teatro; dança, etc.), propõe, desafia, intervém e compromete-se a fazer o educando pensar, elaborar e criar conhecimentos. É um trabalho que exige total empenho, e assume uma dimensão política transformadora (IBID, 1997).

Paes (1999) escreveu a dissertação de Mestrado sobre as contribuições da arte-educação no processo socioeducativo de adolescentes que se encontram em privação de liberdade por terem entrado em conflito com a lei. As atividades pedagógicas (artes plásticas, dança, pinturas, teatro, etc.) dentro das unidades de internação são imprescindíveis para

reinsere e socializar esses adolescentes na sociedade, logicamente que associadas a outras medidas pós-internação estabelecidas no ECA (1990). Ele constatou que, às vezes, era só através das oficinas plásticas e teatrais que os jovens em conflito com a lei conseguiam comunicar-se e dar espaço aos diálogos.

O autor parte da concepção sociocultural, pressupondo que a condição de adolescente em conflito com a lei é fruto de uma construção histórica e não uma prática individual. As unidades de internação de Campo Grande, até 1997, não tinham nenhuma avaliação sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos internos. Logo, as atividades didáticas planejadas eram pouco eficientes, porque não levavam em conta as reais necessidades dos adolescentes. Dessa forma, a educação dentro das unidades se caracterizava pela educação informal e por horas de ócio.

Nesse ambiente de carência e abandono, 35 internos tiveram a oportunidade de participar de duas oficinas de teatro, entre 1993 e 1994, o que foi movimento intenso de repensar e reorganizar a vida. Eram os internos que criavam, organizavam, projetavam e atuavam nas oficinas. Junto aos professores, tiveram contato com a literatura clássica, nacional, regional e com uma variedade de músicas eruditas e populares brasileiras. Assim, as oficinas misturavam vida real e ficção. E nessa dinâmica, conheceram as suas histórias de vida, valorizando sua identidade cultural e aumentando sua autoestima. Portanto, as oficinas possibilitaram a ampliação da visão de mundo e proporcionaram a formação de novas ideias, pensamentos, dúvidas sobre eles próprios e o mundo onde vivem (PAES, 1990).

No artigo *A atuação do pedagogo no MST*, a autora Cêa (2009) retrata as relações entre movimentos sociais e educação. Nesse trabalho, vislumbra uma nova possibilidade de atuação do pedagogo, com novas propostas educacionais, sob a ótica de populações desfavorecidas e socialmente marginalizadas.

A realidade do MST é uma fantástica organicidade. Nos acampamentos ou assentamentos, a organização do movimento é garantida pela subdivisão dos grupos em diferentes setores: coordenação; produção; agricultura; saúde; educação, etc. Esses setores são estritamente articulados entre si e movidos por suas reivindicações e lutas. O fenômeno educativo dentro do MST tem uma função de formar identidades, formar o sujeito social com responsabilidade e compromisso pelo movimento. (CÊA, 2009).

Na escola itinerante, através de projetos, as crianças desenvolvem atividades lúdicas nas oficinas pedagógicas, fortalecendo as ideias do movimento e reivindicando suas diferentes demandas. Esse tipo de educação forma seres pensantes e atuantes, capazes de opinar sobre a sociedade como um todo, articulada com uma causa social específica. Assim, a relação dos

educadores do MST com os militantes e com a organização do movimento é bem distinta da que existe dentro dos muros escolares. E essa relação tem como resultado outras práticas educacionais (IBID, 2009).

Os pedagogos no MST demonstram uma importante constatação que define a atuação de pedagogos em espaços não escolares: compromisso político; consciência da importância de seu espaço de atuação; a capacidade de articular conhecimento com soluções dos problemas reais; criação, promoção, coordenação e execução de diferentes atividades pedagógicas, etc. É uma educação impulsionada pela dinâmica da vida social do movimento (IBID, 2009).

Afirma ainda Cêa (2009, p. 187):

Tendo em vista que a Pedagogia abrange o campo técnico- investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social, as atividades do profissional da área envolvem a docência, a gestão de processos educativos em ambientes escolares e não escolares, e ainda a produção e disseminação de conhecimentos da área da educação. Essa perspectiva generalista ganha um significado ainda maior quando encarnada em realidades múltiplas, díspares, complexas e historicamente concretas, como é o caso dos movimentos sociais. Conhecê-los exige dos pedagogos a compreensão de que tais movimentos são expressão das contradições próprias do sistema capitalista ó que geram uma sociedade essencialmente conflituosa ó e que é impossível colocar-se de forma neutra perante ela, especialmente se tratando da educação.

Com os depoimentos dos pedagogos no MST de Alagoas de 2005, fica claro como o fator educacional assume um lugar central no movimento e que sua postura tem que ser conivente com toda essa realidade. Assim, ele é um educador militante, comprometido com o trabalho e com uma sociedade mais justa e igual (IBID, 2009).

Segundo Greco (2005) e Fireman (2006), a Pedagogia também contém a Pedagogia empresarial, ou seja, outro espaço não escolar. O pedagogo, dentro das empresas, tem a função de melhorar a qualidade de prestação de serviço, enfim, ele deve resolver problemas e elaborar projetos que visam a garantir a qualificação e a requalificação dos empregados para o melhor desenvolvimento da empresa.

Essa função do pedagogo em empresas deve-se, em grande parte, à flexibilização do trabalho, com o modelo toyotista de organização da produção (GRECO, 2005). Como demonstra Antunes (2008), a flexibilização do processo de trabalho refere-se, por um lado, a um número reduzido de trabalhadores efetivos e um número cada vez maior de trabalhadores temporários, e por outro lado, a um investimento cada vez maior em equipes de funcionários, com a incumbência de analisar toda a empresa e traçar projetos que visam a melhorar a competitividade, a qualidade do produto, a formação continuada dos funcionários, a produtividade, etc. É nessa equipe que visa a melhorar o rendimento da empresa que o pedagogo se encontra (GRECO, 2005).

Wolf (2007) apresenta a Pedagogia sob outra ótica, o da Pedagogia hospitalar, que se entende por uma prática do pedagogo em instituições não escolares. Para ela, a Pedagogia hospitalar é uma realidade dentro do leque de atuações do pedagogo na sociedade contemporânea. Funciona com parcerias entre hospitais e Universidades, em que os acadêmicos de Pedagogia desenvolvem atividades com as crianças enfermas.

Para que as parcerias aconteçam, é necessária uma infinidade de questões, mas a autora se restringe a duas. A primeira é que o hospital tem que disponibilizar espaços para poder desenvolver as atividades, como por exemplo, a brinquedoteca. A segunda questão é que os pedagogos desenvolvam suas atividades de acordo com a realidade do enfermo. Assim, a diversificação de sua prática pedagógica é imprescindível, como por exemplo, atividades lúdicas, como contar histórias, jogos, brincadeiras, dramatização, desenhos, pinturas, musicalização, continuação dos estudos dentro do hospital, etc. Essas atividades estimulam a fantasia, a imaginação, a criatividade e têm a capacidade de despertar, ou seja, são práticas que envolvem emocional e afetivamente as crianças e suas famílias, chegando a minimizar os impactos emocionais da situação crítica.

A estratégia da Pedagogia hospitalar é utilizar as práticas pedagógicas diversificadas para ajudar a adaptação, a motivação e a recuperação do paciente e, por outro lado, é direito assegurado pela Constituição de 1988 que todos tenham acesso à educação e à saúde pública. Portanto, a Pedagogia hospitalar é uma educação que acontece em um espaço não escolar, contribuindo com os processos de construção social e educacional, que visa a uma sociedade mais humana e de natureza realmente transformadora (WOLF, 2007).

Ceroni (2006) destaca o perfil do pedagogo que atua em espaços não escolares agregados aos valores de Comprometimento ético-profissional relativo à responsabilidade social para a construção de uma sociedade solidária, justa, e inclusiva; criatividade de desenvolver projetos pedagógicos estruturados na diversidade de relações culturais, científicas, tecnológicas, cidadãs e éticas que ocorrem nas diferentes instituições não escolares; comprometimento com a difusão cultural nos vínculos de comunicação; compreensão das diferenças de atuação em instituições não escolares, como crianças deficientes, crianças em vulnerabilidade social, crianças em conflito com a lei, etc., entre outros aspectos.

Portanto, Calimam (apud, PAULA TEIXEIRA; MACHADO, 2009) enfatiza que a Pedagogia Social surgiu da necessidade de dar respostas aos problemas sociais de determinada época, tanto sob a perspectiva de prevenir, reabilitar, reeducar ou recuperar,

como sob a perspectiva da emancipação humana, tendo em vista a mudança social ou a manutenção do que existe.

CAPÍTULO III

A INSERÇÃO DE PEDAGOGOS EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

Na primeira parte desta dissertação, foi apresentado o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, sendo analisadas, através da legislação, as alterações na formação do pedagogo desde sua origem em 1939 até os dias atuais. O segundo capítulo foi dedicado à atuação do pedagogo em instituições não escolares. Foram discutidas a origem e a evolução da Pedagogia Social no mundo e no Brasil, com seus pontos convergentes e divergentes sobre o fenômeno da Educação Social.

Neste capítulo discutem-se os resultados obtidos com os aspectos empíricos da pesquisa, desenvolvidos com os pedagogos que atuam em instituições não escolares no Município de Corumbá - MS. Nos depoimentos, captamos as práticas estabelecidas, assim como suas funções, importância e posicionamentos quanto à necessidade de formação do pedagogo para a área social.

3.1 O CENÁRIO SOCIAL E ECONÔMICO DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS.

Para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, torna-se necessário conhecer e contextualizar a região de Corumbá - MS.



Figura 1: Relatório técnico de Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do plano de ações articuladas (PAR). Campo Grande/MS, 2011, p. 28.

Os índices de pobreza no Brasil são altíssimos. O país encontra-se entre os maiores índices de desigualdade socioeconômica do mundo, segundo o relatório de Desenvolvimento Humano do IPEA de 2003.

3.1.1. Histórico do Município

Corumbá foi fundada em 21 de setembro de 1778 com o nome de N. Sr^a da Conceição de Albuquerque. Foi levada à categoria de Distrito pela Lei provincial nº 4, de 19 de abril de 1838. E passou para a categoria de Município pela Lei provincial nº 525, de 15 de novembro de 1878 (IBGE, 2010).

O município constituído pelos distritos de Albuquerque, Amolar, Coimbra, Nhacolândia, Paiaguás e Porto Esperança. A cidade é conhecida e considerada a capital do Pantanal (por possuir 70% do pantanal sul-mato-grossense). É a terceira maior cidade do estado do Mato Grosso do Sul, em termos econômicos, culturais e populacionais, perdendo apenas para a capital, Campo Grande, e a cidade de Dourados.

O município de Corumbá localiza-se no oeste do estado de Mato Grosso do Sul. Faz divisa a oeste com a Bolívia, ao sul com o Paraguai, Porto Murtinho e ao Leste com Aquidauana, Miranda, Sonora, Coxim e também Rio Verde de Mato Grosso.

Segundo o IBGE (2010), o município possui uma área territorial de 64.962,836 km², que corresponde a 18,19% do estado. A população de Corumbá é de 103.703 habitantes. São 93.452 residentes na zona urbana e 10.251 residentes na zona rural. A densidade demográfica é de 1,60 habitantes por km². Em 2011 a estimativa da população foi de 104.318 pessoas.

O Mapa da Pobreza e desigualdade dos Municípios brasileiros (IPEA, 2003) demonstra que Corumbá possui incidência da pobreza de 40,37%. Comparando com os 78 municípios que compõem o estado de Mato Grosso do Sul, Corumbá ocupa a 18^a posição de Incidência da pobreza, perdendo apenas para: Coronel Sapucaia (53,50%); Juti (50,70%); Antonio João (50,03%); Guia Lopes da Laguna (48,01%); Pedro Gomes (47,40%); Paranhos (47,24%); Sonora (47,22%); Caarapó (45,70%); Caracol (44,89%); Servíria (42,94%); Angélica (42,93%); Batayporã (42,21%); Naviraí (41,58%); Anastácio (41,22%); Coxim (41,14%); Tacuru (41,12%); Miranda (40,84%); Porto Murtinho (40,39%).

O índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Corumbá é 0,771, ocupando o 16^o lugar no ranking estadual (SEMACE, 2011).

Corumbá possui uma população total de aproximadamente 103.703 habitantes, sendo 46,6% deste total pessoas com idades entre 0 a 24 anos. O número de pessoas que não sabem ler e escrever é de 4.763, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 15 a 24 anos, 2,1%, num total de 407 pessoas; na idade de 25 a 39, 3,5%, num total de 856 pessoas; na faixa etária de

40 a 59 anos, 8,1%, num total de 1.752 e com a idade de 60 anos para cima, 18,2%, num total de 1.748³⁰ (IBGE, 2010).

3. 1. 2. Aspectos Econômicos

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010, o Município de Corumbá possuía uma receita orçamentária real de 219.649.352 e despesas orçamentárias de 170.464.910.

Tabela 2: Arrecadação de ICMS, Por Atividade Econômica ó 2006-2010 (R\$ 1,00)

Especificação	2006	2007	2008	2009	2010
Comércio	435.367.659,94	458.167.604,71	842.681.027,54	567.907.585,38	611.325.232,95
Indústria	6.893.184,81	14.829.780,58	13.007.064,64	12.130.095,11	13.411.590,28
Pecuária	501.787,23	832.836,01	1.223.629,51	1.428.406,45	1.462.449,43
Agricultura	852.543,97	508.227,29	616.675,79	457.234,26	603.579,05
Serviços	87.570.897,30	80.075.480,51	77.094.991,59	90.207.493,65	62.741.994,52
Eventuais	380.714,51	1.487.959,10	1.285.261,51	1.116.362,74	845.226,08
Total	531.566.787,76	555.901.888,20	935.908.650,58	673.247.177,59	690.390.072,31

Fonte: SEMAC/MS, 2011.

Tabela 3: Receitas Próprias Municipais ó 2006-2010 (R\$ 1,00).

Receitas	2006	2007	2008	2009	2010
I.P.T.U	2.550.907,69	2.493.705,11	3.015.853,85	3.711.921,79	4.541.019,94
I.T.B.I	882.821,10	1.904.281,46	1.047.100,83	1.418.658,48	2.120.842,91
I.S.S.	8.322.432,03	13.429.367,86	14.455.144,85	13.481.277,19	17.283.209,08
Taxas	1.469.274,41	1.972.210,38	1.831.605,72	2.135.588,05	2.195.569,06
Contribuição de Melhoria	-	-	-	49,83	173,29
Receita de Contribuição	2.467.630,67	2.358.429,59	10.941.014,86	20.093.027,86	2.725.651,06
Receita Patrimonial	817.799,84	1.013.647,35	5.712.691,18	6.051.943,41	1.708.522,71
Receita Agropecuária	-	-	-	-	-
Receita Industrial	-	-	-	-	-
Receita de Serviços	457.044,45	467.703,05	556.273,80	538.621,35	572.347,85

³⁰ IBGE (2010).

Receita da Dívida Ativa	3.282.080,63	3.512.537,19	2.884.373,59	3.999.758,83	2.637.754,50
Outras Receitas Correntes	964.179,06	720.721,91	3.844.604,18	1.907.507,75	1.860.236,71
Total	21.214.169,88	27.872.603,90	44.288.662,86	53.338.354,54	35.645.327,11

Fonte: SEMAC/MS, 2011.

No século XIX, Corumbá se traduzia no primeiro porto fluvial do estado de Mato Grosso e no terceiro maior e mais importante do Brasil.

[...] foi intenso o movimento fluvial pelo rio Paraguai e afluentes, o que ocasionou, por sua vez, um desenvolvimento comercial vinculado ao movimento importador e exortador. Fazendo surgir o que ficou conhecido na história como o ògrande Passado Fluvial de Corumbáõ. (PROENÇA, 2007, p. 47).

Com o ciclo das navegações, o rio Paraguai atraiu, para Corumbá, inúmeros comerciantes nacionais e estrangeiros e suas empresas (Wanderley Baís e Cia, Jose Dulce e Cia, Manuel Cavassa, filhos e Cia, etc.). Entretanto, o período de grandes atividades comerciais foi interrompido por dois principais fatores: pela guerra do Paraguai e posteriormente com a chegada dos trilhos da estrada de ferro, em 1920. Com esses acontecimentos históricos, o eixo das atividades econômicas passou da cidade de Corumbá para a cidade de Campo Grande (IBID, 2007).

Assim, o município viveu um período de estagnação econômica, alterando drasticamente as características de suas atividades econômicas, que passaram de comerciais para de agricultura, pecuária e também industriais (devido às reservas minerais) (PROENÇA, 2007).

Com a divisão do estado em 1977, o recém-criado estado de Mato Grosso do Sul estabeleceu definitivamente o polo das atividades econômicas na cidade de Campo Grande, o que ocasionou a diminuição de investimentos em infraestrutura para o município de Corumbá.

Hoje, o município tem como principais atividades econômicas: o comércio, a indústria mineral, a pecuária e o turismo.

Para Kassar (2005), as atividades econômicas são restritas e se traduzem num grande percentual da população que vive em condições precárias e no alto índice de crianças e adolescentes que estão em situação de risco.

Em um trabalho de abordagens de crianças e adolescentes nas ruas do município no ano de 2000 foi verificado que cerca de 80% das crianças entrevistadas nas ruas, em situação de vulnerabilidade, desenvolviam alguma atividade econômica, sem situação formalizada. Todos realizavam atividades informais como: guardadores de carros, vendas de produtos confeccionados pela família, mendicância, etc. (cf. Kassar et AL, 2002). Outra pesquisa realizada com crianças trabalhadoras revelou que, para muitas famílias, o trabalho da criança é parte fundamental da renda

mensal, chegando, em alguns casos, a 100% da renda familiar (c/f. Barros e Kassar, 2000) (KASSAR, 2005, p. 38).

A autora destaca outros problemas que afetam crianças e adolescentes corumbaenses que estão além da exploração do trabalho infantil: o uso indiscriminado de drogas, a gravidez precoce, a formação de gangues, etc.

3.2 CAMINHOS DA PESQUISA

A realização desta pesquisa não foi uma tarefa fácil, tanto pela escassez de material teórico na área da Pedagogia Social, quanto pela dificuldade de mapear os pedagogos que atuam em instituição não escolar no município de Corumbá- MS e posteriormente convencê-los a participarem da pesquisa.

O primeiro passo foi o levantamento de quantos pedagogos e em quais instituições não escolares atuam. Nessa primeira etapa, visitei várias instituições governamentais (com o consentimento da Secretária de Assistência Social) e instituições não governamentais.

Feito o levantamento, foram realizadas as entrevistas. Dentre os 11 pedagogos encontrados em 11 instituições, apenas cinco resolveram participar da pesquisa. Obedecendo à legislação de ética em pesquisa, não mencionaremos o nome das instituições. Cada uma será identificada por um número: Instituição 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10 e 11. Os entrevistados serão identificados por uma letra.

A pedagoga **F**, da Instituição 06, disse-me que não participaria da pesquisa, pois atualmente estava em um posto de trabalho totalmente fora do contexto em que se enquadra a Pedagogia e suas práticas. Agradeceu o convite e sugeriu algumas instituições.

Já a pedagoga **G**, da Instituição 07, justificou a recusa para o convite devido a muito trabalho e a problemas familiares.

O pedagogo **H**, da Instituição 08, também não aceitou participar da pesquisa e não justificou.

Os pedagogos **I**, **J** e **K**, das instituições 09, 10 e 11, justificaram a não participação pelo fato de serem postos de trabalho recém-ocupados ou equipes ainda em formação (mesmo sendo informados, pela pesquisadora, de que a participação na pesquisa não lhes traria risco de qualquer natureza e também não lhes acarretaria custos, além do sigilo quanto ao sujeito e à instituição).

Objetivando chegar ao foco da pesquisa, foi escolhida como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O conteúdo das questões foi organizado em três partes, a saber: 1) Organização e funcionamento da Instituição não escolar em que o pedagogo atua; 2) o papel do pedagogo nessas instituições; 3) As repercussões e os impactos do trabalho do

pedagogo. As entrevistas foram gravadas e tudo foi registrado para posterior estudo, e somente para o estudo em questão.

Mesmo sabendo que, em uma pesquisa que tem como instrumento a entrevista semiestruturada, não é possível a neutralidade do pesquisador, tivemos o maior zelo, respeito e fidedignidade com as respostas e posicionamentos dos sujeitos. Todas as entrevistas foram gravadas, depois transcritas e apresentadas aos entrevistados. Entende-se que õ[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem respondeö (LÜDKE; MARLI, 1986, p.33).

As autoras explicitam que a entrevista é uma das técnicas mais difundidas e utilizadas nas pesquisas da área social. Uma das suas principais vantagens é a captação direta da postura do sujeito, através de seus õ[...] gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para compreensão e a validação do que foi efetivamente ditoö (Idem, 1986, p. 36). Salientam que o entrevistador deva estar atento à introdução e à lógica das perguntas, permitindo um clima favorável e uma fluidez, partindo de perguntas mais simples para mais difíceis, o que não ocorre quando há brusca mudança entre as questões.

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcado e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em ralação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada (IDEM, 1986, p. 35).

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa se encontram no campo da Educação Social e o requisito necessário para a participação foi que deveriam ser profissionais em exercício em Instituições não escolares. Os entrevistados receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando foram informados sobre os objetivos do estudo em andamento. Foram garantidos por esta pesquisadora o sigilo e o total anonimato dos partícipes em relação aos seus nomes, identidades e instituições.

A amostra da pesquisa foi constituída por cinco pedagogos que trabalham em instituições governamentais e não governamentais, tais como centros de assistência social e empresas privadas. O critério de escolha dessa amostra de pesquisa foi encontrá-los em espaços e atividades bastante variadas.

Os pedagogos incluídos na pesquisa desenvolvem atividades como: supervisão pedagógica, capacitando para o trabalho; educadora social, abordagem e monitoramento de

crianças, jovens, adultos e idosos em situação de risco; orientadora social, atividades de fortalecimento de vínculo familiar e conscientização; psicopedagoga, avaliação e diagnóstico infantil; qualificação e requalificação do quadro de trabalhadores da empresa.

No desenvolvimento deste estudo, considerou-se importante identificar quais razões levaram os pedagogos a trabalharem em instituições não escolares. O passo seguinte era saber o grau de relevância do pedagogo na instituição e a importância das atividades desenvolvidas.

3.4. SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Apresentaremos, a seguir, as respostas obtidas com a aplicação da entrevista. O Roteiro da Entrevista encontra-se no Apêndice II. As respostas estão organizadas em três grandes eixos: 1) Organização e funcionamento da Instituição não escolar em que o pedagogo atua; 2) o papel do pedagogo nestas instituições; 3) As repercussões e os impactos do trabalho do pedagogo.

Os depoimentos encontram-se sintetizados nos quadros abaixo.

3.5. TRABALHO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES

Como foi mencionado acima, os nomes dos entrevistados serão mantidos em sigilo. Serão tratados aqui como sujeito **A** (instituição 1); sujeito **B** (instituição 2); sujeito **C** (instituição 3); sujeito **D** (instituição 4); sujeito **E** (Instituição 5).

As respostas serão apresentadas no quadro 1 a seguir.

Quadro 2 ó Organização e funcionamento da instituição não escolar que o pedagogo atua.

EIXOS DE ANÁLISES	SÍNTESE DAS RESPOSTAS PARA ANÁLISE
1. Serviços prestados	<ul style="list-style-type: none"> - constitui-se unidade governamental, incumbida de voltar suas atenções especializadas ao apoio, orientação e acompanhamento de pessoas que estão em situação de risco ou violação dos direitos. (sujeito A, instituição 1) - instituição privada. Caracterizada como escola técnica/profissionalizante. Tem como foco principal a qualificação e requalificação de mão de obra brasileira para o mercado. (sujeito B, instituição 2) - centro governamental de atenção psicossocial. Espaço de tratamento para todos os indivíduos que sofrem de psicoses, neuroses graves, transtornos mentais, etc. (sujeito C, instituição 3) - unidade governamental. Atua nas áreas de vulnerabilidade social. É um trabalho de prevenção da ruptura de vínculos. (sujeito D, instituição 4) - instituição governamental. Proteção integral aos indivíduos que tiveram seus direitos violados. (sujeito E, instituição 5)
2. Funcionamento da instituição	<ul style="list-style-type: none"> - o funcionamento da instituição é pautado na atenção aos segmentos com problemas sociais. O atendimento é estruturado na abordagem social, na forma de busca ativa e espontânea dos indivíduos. (sujeito A, instituição 1) - centro de cursos profissionalizantes que se criam de acordo com os interesses de empregabilidades locais. (sujeito B, instituição 2) - Funciona através da busca ativa e espontânea dos indivíduos. O atendimento é multidisciplinar. (sujeito C, instituição 3) - Trabalham com os indivíduos encaminhados por outras redes sociais e também por

	<p>demanda espontânea. (sujeito D, instituição 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - funciona sete dias por semana, por 24 horas. Há uma equipe de monitores que trabalham em tempo integral. As crianças são encaminhadas por ordem judicial. (sujeito E, instituição 5)
<p>3. Significado, objetivos, público alvo e equipe de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - um espaço que atende a crianças que estão com problemas. O foco é retirar as crianças de meios maléficos e orientá-las para uma nova perspectiva. O público alvo são crianças, adolescentes, adultos, moradores de rua, dependentes químicos. A equipe de trabalho é composta por: coordenadora, motorista, psicólogos, assistentes sociais e pedagogo. (sujeito A, instituição 1) - instituição não escolar significa oportunidade. O objetivo é qualificar e requalificar trabalhadores para o emprego. O público alvo são jovens e adultos. O quadro profissional é composto de cargos permanentes, que são os três pedagogos, psicólogos, advogados, administradores e cargos variáveis, que são os técnicos dos cursos. (sujeito B, instituição 2) - instituição não escolar é tudo o que não tem a ver com a escola. O objetivo é buscar soluções para a questão das crianças não conseguirem se desenvolver como as demais. A equipe de trabalho é composta por fonoaudiólogo, enfermeira padrão, assistente social, terapeuta ocupacional, psiquiatra, neuropediatra, pediatra e a psicopedagoga. (sujeito C, instituição 3) - instituição não escolar representa busca de crianças que estão na rua, que estão longe da família. O foco é tratar da questão social. A equipe é composta por psicólogos, assistentes sociais, pedagogo e uma coordenadora. (sujeito D, instituição 4) - instituição não escolar são os espaços onde não ocorre a educação formal. O objetivo principal é proteger a criança e ajudá-las a se desenvolverem em todos os aspectos. O público-alvo são crianças de 06 a 12 anos. A casa conta com a seguinte equipe: três cozinheiras, um funcionário de serviços gerais, oito monitoras, um motorista, dois guardas municipais, Equipe de Reinscrição (Psicóloga e Pedagoga) e Coordenadora. (sujeito E, instituição 5)
<p>4. Suporte técnico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a instituição peca por não oferecer materiais pedagógicos necessários para a realização das atividades. As atividades que realiza são abordar, orientar, encaminhar e monitorar os sujeitos. E também realiza oficinas e palestras nas escolas sobre problemas atuais. (sujeito A, instituição 1) - há todo suporte necessário para as atividades que deve realizar. O seu cargo é de supervisora pedagógica, tem a obrigação de inspecionar a forma como os cursos técnicos estão sendo conduzidos. (sujeito B, instituição 2) - suporte básico para a realização das atividades. Muito material traz de casa. Avalia as crianças ali encaminhadas e dá suporte pedagógico. (sujeito C, instituição 3) - há vários materiais pedagógicos disponíveis pela instituição. As principais atividades que realiza são de colagens, pinturas e dinâmicas. Essas atividades pedagógicas têm o objetivo de fortalecer os vínculos familiares e melhorar o rendimento escolar. (sujeito D, instituição 4) - pouco suporte pedagógico. O espaço físico é limitado e dificulta a realização das atividades. A pedagoga desenvolve o papel de psicólogo, assistente social, mãe, professora. (sujeito E, instituição 5).
<p>5. Inserção do pedagogo na área social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sempre trabalhou na área social, antes mesmo de se graduar. Foi convidada a trabalhar na instituição 1 e já está há dois anos. Gosta muito da área social (sujeito A, instituição 1) - revelou que não sabia que poderia atuar na educação profissionalizante. Sempre trabalhou em escola e na universidade como professora e coordenadora. Foi por opção buscar uma nova experiência profissional. (sujeito B, instituição 2) - é funcionária pública do município e foi remanejada para ser a pedagoga/coordenadora da instituição. (sujeito C, instituição 3) - esclareceu que não fazia ideia de que poderia trabalhar na área social. Como estava recém-formada, e como foi a única oportunidade que havia recebido de trabalho, aceitou imediatamente. (sujeito D, instituição 4) - trabalha na área social por escolha, por experiência, por desafio, e também por amor. (sujeito E, instituição 5)
<p>6. Composição da equipe de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a equipe de trabalho da instituição é formada por profissionais concursados e contratados pelo município. A quantidade de profissionais varia muito de unidade para unidade. (sujeito A, instituição 1) - a instituição possui quadros de funcionários efetivos e contratados. Todos passam por um processo seletivo simplificado que a instituição promove. (sujeito B,

	<p>instituição 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - alguns profissionais são contratados e outros efetivos. A instituição deve possuir o suporte pedagógico e também o suporte médico. (sujeito C, instituição 3) - explicou que, por ser muito nova na instituição, não está por dentro de como deve ser e como foi constituída a equipe de trabalho da instituição. (sujeito D, instituição 4) - a equipe de trabalho é constituída por contratados e profissionais remanejados por serem servidores públicos municipais. (sujeito E, instituição 5)
--	--

Fonte: Dados das entrevistas concedidas em julho de 2011.

A entrevistada **A (instituição 1)** possui uma vasta experiência profissional na área social. Entretanto, o trabalho que realiza na **instituição 1** difere completamente das demais atuações realizadas em outras redes sociais. Afirmou que sua função atual se restringe a abordar, orientar, encaminhar e monitorar as pessoas que necessitam de ajuda. Todavia, em alguns casos sua função sofre um alargamento de atribuições:

[...] minha função aqui é abordar, orientar, encaminhar e monitorar... Faço aqui hoje poucas atividades pedagógicas.. tipo nas oficinas e palestras que ministramos nas escolas públicas, falando sobre questões atuais de violência, drogas, prostituição... E acabo fazendo papéis que não são meus. Por exemplo, ano passado um pai veio me procurar para falar que precisava matricular seu filho, mas não conseguia. Ele era boliviano e seu filho era especial. Nenhuma instituição tinha aceitado fazer sua matrícula. O CREAS indicou para ele o Conselho, que tem essa função. Mas... passado um mês ele me procurou novamente, pois o Conselho nada tinha feito. Então resolvi interferir e ajudar. Depois de tanto ir e vir pra várias redes, conseguimos matricular. *Essa função não é minha.* Mas a área social exige de você ser mais humana (ENTREVISTA realizada em julho de 2011).

Sobre essa mesma questão, a pedagoga **E (instituição 5)** também evidencia que seu papel profissional dentro da **instituição 5** sofre ampliação de funções.

O pedagogo aqui deve desenvolver todas as atividades inerentes à profissão, porém, ele acaba desenvolvendo também o papel de psicólogo, assistente social, mãe, professora. É um trabalho cansativo, emocionalmente falando, mas enriquecedor (ENTREVISTA realizada em junho de 2011).

3.6. PAPEL DO PEDAGOGO NESSAS INSTITUIÇÕES

A partir deste momento, apresentamos as respostas que compõem o segundo eixo da entrevista, o papel do pedagogo nas instituições não escolares em que atuam.

As respostas serão apresentadas no quadro 2 a seguir.

Quadro 3 ó O papel do Pedagogo em Instituições não escolares.

EIXO DE ANÁLISES	SÍNTESE DAS RESPOSTAS PARA ANÁLISE
7. Função	<ul style="list-style-type: none"> - é educadora social e revelou que a equipe que compõe a instituição é muito boa, porém, reclamou muito do espaço físico. (sujeito A, instituição 1) - é supervisora pedagógica. Está incumbida de ser a ponte entre a coordenação dos cursos técnicos e seus objetivos com o ensino e a eficiência dos instrutores em suas aulas. (sujeito B, instituição 2) - é coordenadora. Sua tarefa é trabalhar pedagogicamente com as crianças e fazer avaliações e pré-prognóstico sobre a aprendizagem de cada criança e adolescente. (sujeito C, instituição 3) - é orientadora social, tendo o objetivo de orientar e prevenir as crianças sobre os problemas sociais. (sujeito D, instituição 4) - coordenadora de inserção. Função de cuidar da parte pedagógica das crianças acolhidas, monitorando o rendimento escolar, realizando oficinas lúdicas e palestras

	sobre temas diversos. (sujeito E, instituição 5)
8. Papel e Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> - papel é de ir atrás dos sujeitos que estão com problemas. Sente que seu papel é muito importante neste ambiente, pois é através de seu trabalho de busca ativa que os sujeitos são identificados e posteriormente encaminhados para a ajuda social. (sujeito A, instituição 1) - seu papel é de ajudar os instrutores e monitorar suas atividades. Verifica toda a parte didática, pedagógica das aulas, do ensino. (sujeito B, instituição 2) - o papel do pedagogo em instituições sociais é de ajuda social e posteriormente educacional. As instituições sociais servem de apoio para a educação escolar. (sujeito C, instituição 3) - sua função esta reservada à faixa etária de 06 a 15 anos, que atende nos períodos matutino e vespertino. Trabalha atividades pedagógicas e lúdicas como: colagens, pinturas, fantoches, histórias, dinâmicas. (sujeito D, instituição 4) - além das atividades pedagógicas, também realiza visitas às famílias dos abrigados e dos desabrigados. (sujeito E, instituição 5)
9. Pedagogia Social e o trabalho realizado	<ul style="list-style-type: none"> - demonstrou não conhecer a Pedagogia Social e seus conceitos. Explicou a necessidade de a Pedagogia Social ser mais bem e mais profundamente estudada. (sujeito A, instituição 1) - não conhecia nada a respeito da Pedagogia Social. E faz uma critica à formação universitária, que deve se adequar e formar seus pedagogos para as novas ocupações que vêm surgindo nos últimos tempos. (sujeito B, instituição 2) - acredita que Pedagogia Social é importante para o trabalho realizado na instituição, pois é através do suporte social que algumas pessoas superam seus problemas e melhoram de vida. (sujeito C, instituição 3) - contou que a Pedagogia Social é importante para a realização de seu trabalho, pois é através da Educação Social que algumas pessoas têm a chance de retornar ao convívio social. (sujeito D, instituição 4) - afirmou que a Pedagogia Social é muito importante para o trabalho que realiza, e por isso são necessários mais estudos na área para que as intervenções pedagógicas nesses ambientes sejam cada vez melhores. (sujeito E, instituição 5)
10. Educação Social e as ações desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> - a Educação Social associada à ajuda de pessoas com problemas. É somente através de um trabalho específico, comprometido e sério, que essas pessoas podem ser reintroduzidas na sociedade. (sujeito A, instituição 1) - associou a Pedagogia Social e a Educação Social na perspectiva de qualificação profissional para o trabalho e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de vida. (sujeito B, instituição 2) - demonstrou não conhecer a Educação Social. (sujeito C, instituição 3) - demonstrou não conhecer nada sobre a Educação Social. Afirmou que o trabalho do pedagogo na área social é importantíssimo e traz grandes resultados. (sujeito D, instituição 4) - assegurou que a Educação Social é um dos pilares que sustenta sua ação dentro da instituição não escolar em que atua. (sujeito E, instituição 5)
11. Orientações Institucionais	<ul style="list-style-type: none"> - existe uma regulamentação interna que estabelece as metas da instituição e de cada profissional. Ao pedagogo, ficam estabelecidas as abordagens sociais que realiza. (sujeito A, instituição 1) - a instituição em que trabalha dá orientações para cada profissional que compõe a equipe de trabalho. Entretanto, não existe nenhuma orientação por escrito. (sujeito B, instituição 2) - revelou que até o presente momento que está atuando na instituição, nunca recebeu orientações por escrito ou verbais sobre suas funções. (sujeito C, instituição 3) - recebe orientações da coordenadora, da psicóloga, da técnica da assistência, sobre as atividades que desenvolvem com as crianças. (sujeito D, instituição 4) - afirmou que não recebeu orientações e não recebe. (sujeito E, instituição 5)
12. Acompanhamento do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - afirmou que seu trabalho é avaliado através do relatório mensal, onde devem constar quantas abordagens foram realizadas, as especificidades de cada caso, etc. (sujeito A, instituição 1) - o acompanhamento da instituição é diário, sendo realizadas reuniões e entregas dos relatórios todo mês. (sujeito B, instituição 2) - o acompanhamento da instituição é realizado através de relatórios e reuniões mensais. Os relatórios são sobre as intervenções infantis e sobre os profissionais e

	<p>seus anseios e dúvidas. (sujeito C, instituição 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - explicou que seu trabalho é acompanhado através dos relatórios diários que faz e encaminha mensalmente para a coordenadora e esta, por sua vez, encaminha para a secretária de Assistência Social. (sujeito D, instituição 4) - seu trabalho é acompanhado pela coordenadora. Tudo que é realizado é registrado em relatórios. (sujeito E, instituição 5)
13. Avaliação do profissional sobre a instituição	<ul style="list-style-type: none"> - atua na melhor instituição especializada da cidade, no entanto, isso não significa que não existam problemas. Dentre os inúmeros problemas destaca um, que se refere ao distanciamento entre as redes de atendimento. (sujeito A, instituição 1) - avaliou a instituição em que atua como imprescindível para o desenvolvimento do município. A escola profissionalizante abre portas para o ingresso no mercado de trabalho. (sujeito B, instituição 2) - sua avaliação sobre a instituição se pauta na importância da troca de clínicas psiquiátricas do passado para centro de atendimento psicossocial. (sujeito C, instituição 3) - revelou que não conhecia o trabalho realizado pela instituição e que, apesar de pouco tempo atuando na área social, observa o quanto é importante o serviço prestado pela instituição. (sujeito D, instituição 4) - sente-se desconfortável em avaliar a instituição. (sujeito E, instituição 5)
14,15,16. Formação acadêmica para a área social	<p>Questão 14:</p> <ul style="list-style-type: none"> - respondeu que teve pouquíssimas noções sobre a área social na época da universidade. (sujeito A, instituição 1) - contou que, quando se formou há quase seis anos, o curso era focado na formação do professor, sendo a área social algo muito distante. (sujeito B, instituição 2) - afirmou que sua formação não considerou a área social. Explicitou que as demandas educacionais no mundo de hoje são mais complexas e exigem um currículo mais amplo. (sujeito C, instituição 3) - o curso de Pedagogia ainda tem que explorar e aprofunda os estudos na Educação Social. Quando se formou há um ano e pouco, teve noções bem básicas a respeito da temática. (sujeito D, instituição 4) - sua formação é atual. E afirma que a presente grade do curso não prepara para as atuações nas diversas instituições sociais. (sujeito E, instituição 5) <p>Questão 15:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as pedagogas A (instituição 1), C (instituição 3) e D (instituição 4) concordam que o que se aprende na universidade é válido para o trabalho realizado na área social. Entretanto, os estudos ainda são muito tímidos e limitados para as novas frentes de trabalho que se apresentam hoje no mundo. - os sujeitos B (instituição 2) e E (instituição 5) acreditam que a formação do curso de Pedagogia é válida e importantíssima para a atuação em instituições não escolares. <p>Questão 16:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As pedagogas A (instituição 1), B (instituição 2), C (instituição 3), D (instituição 4), e E (instituição 5) responderam que, baseado em suas formações acadêmicas, o curso não formou para a área social. Quanto à Pedagogia Social fazer parte da grade curricular do curso, eles acreditam que isso é imprescindível. Porque hoje a sociedade necessita do pedagogo não apenas nas escolas, mas cada vez mais em instituições não escolares. Logo, a universidade deve ampliar e aprofundar seus estudos nessa área para capacitar melhor seus profissionais para o mercado de trabalho.
17. Ações escolares e não escolares	<p>Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que as ações desenvolvidas pelos pedagogos em instituições escolares e não escolares são distintas e exigem muito mais do profissional. É em contato com a área social que eles percebem o quanto foram falhas as suas formações.</p>
18. Pedagogia Social e Pedagogia Geral	<p>Todas as entrevistadas A (instituição 1), B (instituição 2), C (instituição 3), D (instituição 4) e E (instituição 5) asseguraram que a Pedagogia é uma só, sendo, a Pedagogia Social uma parte dela. Sua função primordial seria de reeducação, reinserção e resgate social.</p>

<p>19. Demandas da sociedade contemporânea</p>	<p>- as entrevistadas A (instituição 1), B (instituição 2), D (instituição 4) e E (instituição 5) compartilham do mesmo posicionamento. Acreditam que se faz necessário o pedagogo hoje em vários locais que não se restringem à escola, como ONGs, empresas, instituições sociais, etc.</p> <p>- defende que o pedagogo continua sendo solicitado a ser professor, coordenador e diretor. (sujeito C, instituição 3)</p>
<p>20. Atuações escolares e não escolares</p> <p>Aproximações e diferenças</p>	<p>Apesar de pouco tempo de atuação em escolas, percebe similaridades e diferenças de trabalhos nesses espaços. Na instituição em que atua, seu trabalho está longe de ser pedagógico, limitando-se à função de identificar, abordar e monitorar as pessoas que estão com problemas. (sujeito A, instituição 1)</p> <p>- explicou que já trabalhou em escolas e empresas. E percebe mais diferenças do que aproximações. Na escola, o foco é no processo de ensino e aprendizagem. Já na empresa, o foco está na qualificação profissional específica. (sujeito B, instituição 2)</p> <p>- as similaridades entre os espaços estão na elaboração de projetos. As diferenças se encontram em haver no social toda uma equipe específica para trabalhar com um público específico; já na escola, é só o professor. (sujeito C, instituição 3)</p> <p>- nunca trabalhou em escolas, mas percebe similaridades e diferenças entre as instituições. As similaridades se encontram nas atividades lúdicas. Já as diferenças estão na educação sistemática em que a escola está estruturada. (sujeito D, instituição 4)</p> <p>- trabalhou e trabalha na escola. A maior diferença entre os espaços de atuação é a questão da individualidade. As semelhanças estão no apoio pedagógico que se realiza em ambos os espaços. (sujeito E, instituição 5)</p>
<p>21. Atuações e necessidades da área social</p>	<p>- exige muito mais do profissional, tanto ao que se refere à busca de novos conhecimentos para as intervenções pedagógicas, quanto à estrutura emocional para lidar com todo o contexto a sua volta. (sujeito A, instituição 1)</p> <p>- atuar em empresa vai além da formação acadêmica proporcionada em sua época. Inclui a busca constante por novos conhecimentos. (sujeito B, instituição 2)</p> <p>- atuar na área social exige um novo olhar do profissional para o público que atende, pois são crianças que têm sérios problemas. (sujeito C, instituição 3)</p> <p>-o trabalho no social é uma procura intensa de novos conhecimentos e práticas. (sujeito D, instituição 4)</p> <p>- atuar na área social é dar a oportunidade de que todos se desenvolvam física, mental e socialmente. Uma das maiores necessidades da área social é propiciar ações que efetivem, de fato, os direitos sociais e o resgate da cidadania. (sujeito E, instituição 5)</p>

Fonte: Dados da Entrevista concedida em julho de 2011.

A entrevistada **A (instituição 1)** afirmou que trabalhar na área social exige a constituição de vínculos afetivos e dedicação total com o público alvo:

[...] você vai além do regimento, da tipificação, você não apenas orienta. Você estabelece um vínculo social que a afetividade conduz. Sabe, é uma consciência de humanização, é uma dedicação total. Você vê o eleô um sujeito que, de alguma forma, tem algo destruído dentro dele. Você tem essa preocupação de buscar, de ir atrás, de resgatar, de introduzir e incluir. (ENTREVISTA realizada em julho de 2011)

Ainda define a Educação Social:

[...] o objetivo é reintroduzir aquelas pessoas que não são vistas nem acreditadas mais para que voltem ao mundo sabendo se respeitar e respeitar os outros. A educação na área social é isto, é educar para a vida, com seus problemas. (Silêncio) E talvez só com um trabalho social que esses grupos de pessoas têm a chance de mudar o rumo das coisas (ENTREVISTA realizada em julho de 2011).

A pedagoga **B (instituição 2)** entende a Educação Social como:

[...] a Educação Social, enquanto qualificação profissionalizante, ajuda as pessoas a se inserirem na sociedade sem estarem por aí, perdidas em caminhos hum

desviantes. Só o trabalho, a qualificação profissional tem esse papel de, de realmente servir como instrumento de viver bem na comunidade. Agora, a realidade muda quando as pessoas não têm oportunidade de trabalhar. Elas procuram sobreviver de alguma forma (Silêncio) aí já viu, né? A sobrevivência vem de forma errada, violenta e sobre-humana (ENTREVISTA realizada em julho de 2011).

Conforme o sujeito **E (instituição 5)**, a Educação Social deve estar vinculada à educação formal.

[...] temos que pensar no desenvolvimento dessa criança para a vida, uma vez que ela não ficará pra sempre nessas instituições. Vivemos em sociedade, preparamos para o convívio em sociedade, é preciso que a Educação Social atue para o social, junto com a educação tradicional (ENTREVISTA realizada em julho de 2011).

Sobre a formação acadêmica, a pedagoga **C (instituição 3)** afirmou que o que aprendeu no curso de Pedagogia é válido para atuações em espaços não escolares, entretanto:

É muito pouco. Naquele período, as deficiências eram enormes. E hoje, como já comentei, parece que permanecem. Se fosse só a Pedagogia e o que eu aprendi não seria válido pra mim não e nem pra minha função aqui. A junção da Pedagogia com os cursos que me ajudaram a fazer esse diferencial [...] (ENTREVISTA realizada em julho de 2011).

Na sociedade contemporânea, o pedagogo vem sendo solicitado em vários locais que não se restringem à escola, segundo as entrevistas **A (instituição 1)**, **B (instituição 2)**, **D (instituição 4)** e **E (instituição 5)**. Destaco dos posicionamentos:

A área social, hoje, precisa muito de nós. Exemplos daqui mesmo o HABILITAR, CREAS, CRAS, CAPS, SENAI e outros tantos precisam da nossa competência, da nossa contribuição. A escola não tá dando conta de tantos problemas e funções, então são necessárias instituições de suporte mesmo pra tá auxiliando as pessoas e mostrar os caminhos. Hoje existem muitas políticas para a infância. Por quê? Por que esta preocupação? As crianças de hoje estão mais expostas, têm mais problemas hoje que não existiam antes. Ou talvez não víamos antes, assim vai (**sujeito A, instituição 1**). (ENTREVISTA realizada em julho de 2011).

Hoje o pedagogo não está mais preso aos bancos escolares. (pausa) Ele tá em vários segmentos. Por exemplo, eu também já te disse, sou turismóloga, e no mestrado que fiz em gestão e economia do meio ambiente. (pausa) O papel do pedagogo é fundamental e vem aumentando muito porque hoje a necessidade é cuidar do meio ambiente e ele se insere na questão de educação e conscientização ambiental. (pausa) Essas são questões tocadas o tempo todo nos meios de comunicação em massa. É é uma emergência do atual momento. As necessidades geram as mudanças [...] e o trabalho é uma necessidade sempre. Mudam-se as profissões, outros postos de trabalho são criados ou o mercado exige um profissional mais preparado com mais qualificações e o pedagogo está inserido nessas nessas exigências do mundo (**sujeito B, instituição 2**). (ENTREVISTA realizada em julho de 2011).

Referente à questão da Pedagogia Social ser incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006: As pedagogas **A (instituição 1)**, **B (instituição 2)**, **C (instituição 3)**, **D (instituição 4)** e **E (instituição 5)** acreditam ser fundamental, pois o mercado de trabalho para o pedagogo se ampliou, Logo, sua formação deve ser compatível com novas modalidades de empregabilidade. Vejamos:

õAcho importantíssimo a Pedagogia Social, de fato, fazer parte do currículo de Pedagogia. Como já disse, a Pedagogia hoje vai muito mais além da escola. Existem

várias frentes de trabalho e a faculdade deve discutir, pesquisar a respeito (pausa longa) para mostrar e formar de fato os seus alunos. Os leques que hoje existem e ensinando que pra cada situação existem formas de trabalho de práticas ó eu não conheço a grade atual do curso. Por isso, com base no que você me informou, acho importante, são as necessidades [...] O curso tem que acompanhar as novas formas de educação e seus locais (**sujeito B, instituição 2**). (ENTREVISTA realizada em julho de 2011).

3.7 REPERCUSSÕES E OS IMPACTOS DO TRABALHO DO PEDAGOGO.

A partir desta seção, apresentamos as respostas que compõem o terceiro eixo da entrevista, as repercussões e os impactos do trabalho do pedagogo. As respostas serão apresentadas no quadro 3 e analisadas a seguir.

Quadro 4 ó Repercussões e impactos do trabalho do Pedagogo

EIXOS DE ANÁLISE	SÍNTESE DAS RESPOSTAS PARA ANÁLISE
22. Aceitação, repercussões e impactos	<ul style="list-style-type: none"> - As entrevistadas A (instituição 1), C (instituição 3) e D (instituição 4) relataram que foram bem aceitas nas instituições em que atuam. Reiteraram que a equipe de trabalho com cada um de seus profissionais é estritamente necessária para um trabalho bem sucedido com o público alvo. - Já os sujeitos B(instituição 2) e E (instituição 5) revelaram que, antes de serem aceitos pelas instituições, passaram (como é o caso do sujeito B) e que ainda passam (como é o caso do sujeito E) por resistências no desenvolvimento dos papéis que lhes cabem.
23. Avaliação dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> - as pedagogas A (instituição 1), B (instituição 2) e D (instituição 4) acreditam que são avaliadas através das reuniões e dos relatórios mensais que fazem e encaminham para a coordenação da instituição em que atuam. - as entrevistadas C (instituição 3) e E (instituição 5) explicaram que não existe uma avaliação específica sobre as atividades que realizam. Todavia, como todos os profissionais que compõem a equipe das instituições, escrevem relatórios mensais sobre os seus trabalhos e suas intervenções. Concluíram que os relatórios são mais voltados para as questões burocráticas propriamente ditas do que para uma avaliação profissional.
24. Sistematização das atividades	<ul style="list-style-type: none"> - os sujeitos A (instituição 1), B (instituição 2), C (instituição 3), D (instituição 4), e E (instituição 5) informaram que as instituições que atuam sistematizam as atividades realizadas em seu interior através de relatórios mensais feito por cada profissional e encaminhados para a coordenação da casa e posteriormente para a secretária de assistência social.
25. Apoio da instituição	<ul style="list-style-type: none"> - as pedagogas A (instituição 1), B (instituição 2), C (instituição 3) e E (instituição 5) acreditam que as instituições não fornecem apoio total às atividades que desenvolvem. Sempre faltam materiais, apoio institucional. - a instituição em que atua lhe dá todo o aparato material e incentivo profissional para a concretização de suas atividades. (sujeito D, instituição 4)
26. Contribuição da Instituição para a inclusão social	<ul style="list-style-type: none"> - Os sujeitos A (instituição 1), B (instituição 2), C (instituição 3) e E (instituição 5) compartilham com a ideia que as instituições em que atuam e os trabalhos que realizam contribuem para o processo de inclusão social. - a pedagoga D (instituição 4) pensa que a instituição em que trabalha contribui muito pouco para o processo de inclusão social

<p>27, 28 e 29. Avaliação pelo pedagogo, do seu trabalho, repercussão e impacto</p>	<p>Questão 27 e 28: - as entrevistadas A (instituição 1), B (instituição 2), C (instituição 3), D (instituição 4) e E (instituição 5) foram unânimes em afirmar que as repercussões dos seus serviços prestados, são percebidas por todos (público alvo, famílias, sociedade e instituição social em que atuam).</p> <p>Questão 29: - Os sujeitos A (instituição 1), B (instituição 2), C (instituição 3) e E (instituição 5) afirmaram que avaliam seus serviços prestados às instituições sociais como de valor incalculável para o trabalho de resgate e reinserção social de pessoas que estão com problemas. O sujeito D (instituição 4) reconhece que seu trabalho é importante para o trabalho social, mas ainda muito aquém do tamanho da demanda que existe na sociedade.</p>
--	--

Fonte: Dados da Entrevista concedida em realizada em julho de 2011.

Os sujeitos **A (instituição 1), B (instituição 2), C (instituição 3) e E (instituição 5)** relataram que as instituições em que atuam e o trabalho que desenvolvem contribui para o processo de inclusão social. Destaco um depoimento:

lógico, sem dúvidas. O CREAS existe porque algo tá errado, porque algo precisa de ajuda, porque algo está enfermo. Então a instituição e eu mais toda equipe temos o papel de identificar onde está essa enfermidade, esse problema, e traçar metas, projetos para corrigir e dar respostas mesmo pra toda sociedade. Porque se existem muitos jovens nas drogas ou meninas na prostituição ou, sei lá, são questões que afetam a todos e não só a essas pessoas. Ajudando elas ajudamos todos. Diminuem as coisas ruins, sabe? [...] eu acredito que serve sim para o processo de inclusão. Pegamos pessoas que estão invisíveis e tentamos mudar, reconstruir, reabilitar (**sujeito A, instituição 1**). (ENTREVISTA realizada em julho de 2011).

A questão de existir uma boa equipe multidisciplinar atuando dentro das instituições sociais governamentais e não governamental foi algo citado em vários momentos nas entrevistas e por todos os entrevistados. Vejamos:

O trabalho social é fundamental e imprescindível. É, é voltar para um público que ninguém se interesse, digamos assim. É, é você acreditar que tudo pode e deve mudar, construindo indivíduos cidadãos que entendem e dão valor à vida. São verdadeiros estudos de caso *onde cada um profissional da equipe é fundamental pra ajudar este indivíduos. Eu já disse e repito: todos são fundamentais no trabalho social, todos.* Vou te dar um exemplo: abordando mendigo e pessoas de ruas há quase dois anos atrás, identifiquei que existia um aumento gradativo dessas pessoas com tuberculose. Então fizemos como sempre, nossas reuniões periódicas e relatamos e cada profissional deu sua contribuição sobre a situação e, enfim, resolvemos mandar um ofício para a secretária de assistência social, solicitando uma aproximação maior da saúde e seus profissionais em nossas atividades de abordagens, acompanhamento e monitoramento. Porém, dois anos depois, nenhuma resposta veio. Hoje temos todos, sem exageros, todos os mendigos e moradores de rua com tuberculose. E o que é pior, sem tratamento, contagiando todos que estão perto. Alguns têm família, imagina. Entram em casa, usam talheres iguais e assim vai.. É um caso grave. Então, neste domingo, o secretário veio fazer abordagens sociais comigo e eu relatei tudo pra ele. E ele virou e pediu pra ser colocado no papel e ser enviado o ofício pra secretária e até agora, nada. Junto com esse ofício pedimos um adicional salarial por dois fatores, pela questão periculosidade e hum ... não me recordo o outro fator, mas estamos expostos a tudo. E às vezes abandonados (**sujeito A, instituição 1**). (ENTREVISTA realizada em julho de 2011).

[...] quando tô com dificuldades com algumas crianças, peço ajuda da psicóloga, da coordenadora e assim elas me orientam. Talvez seja isso ou talvez aqui ó então tenta interferir dessa maneira. *É um trabalho de equipe mesmo, onde o papel de cada um é importante* [...] (**sujeito D, instituição 4**). (ENTREVISTA realizada em julho de 2011).

Com as entrevistas, percebe-se que na área social o trabalho só será bem sucedido se existir uma equipe de profissionais aptos para atuarem com os grupos de indivíduos que constituem o público-alvo.

3.8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa demonstrou que o pedagogo está cada vez mais inserido em instituições não escolares, em razão das demandas sociais produzidas pela sociedade contemporânea. Através dos dados da entrevista, percebemos que esse profissional vem respondendo às necessidades de cuidar e prevenir crianças e adolescentes que se encontram na chamada vulnerabilidade social (através do trabalho de fortalecimento de vínculo e apoio sócio/assistencial à família); de reinserir e reeducar pessoas que já passaram do risco social, como por exemplo, os moradores de ruas, os jovens e adultos dependentes químicos; de educar para a aceitação do sujeito que é diferente; de qualificar e requalificar profissionalmente pessoas de todas as idades para o mercado de trabalho; de educação de conscientização (educação no trânsito), etc. Como analisa Díaz (2006), a Pedagogia Social implica intervenção e ação sobre o sujeito em situação normal ou de conflito e necessidade.

Dentre as diversas atividades desenvolvidas pelos pedagogos nas instituições não escolares, governamentais ou não governamentais, especificamente na educação não formal, o foco é sempre educacional. Todavia, as intervenções ou práticas são sempre diversificadas, pois correspondem a situações bem abrangentes, com especificidades próprias, uma vez que são elaboradas e atingem públicos e realidades amplas e variadas.

Com o desenvolver das entrevistas, abordou-se a questão de se aprofundar a relação entre a teoria e a prática pela universidade, no que se refere a maiores experiências em realidades sociais e econômicas diversas, que incluem diretamente as instituições não escolares. Isto é, que o futuro pedagogo entrasse em contato, na mesma intensidade, com a educação escolar e com a Educação Social.

Segundo a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, o curso deve promover experiências escolares e não escolares. Define no art. 8º Inciso I:

[...] disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes validades socioculturais e institucionais que proporcionam fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais de instituições e de políticas públicas de educação.

E reitera no Inciso IV - õ[...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolaresõ.

Outro aspecto significativo identificado nas entrevistas pelos sujeitos refere-se ao espaço dos pedagogos na educação não formal. Os entrevistados relataram que se colocaram no mercado de trabalho da Educação Social de forma não intencional, até mesmo por acaso. Eles não sabiam que, depois de formados, poderiam atuar em outras áreas além da escolar. Pensamos que uma possível resposta para tal situação se encontra na formação do pedagogo, pois está voltada para educação escolar.

Por não haver uma capacitação para este fim, o campo de atividade na educação não-formal para o pedagogo é desconhecido por ele mesmo e pelo mercado de trabalho. [...] O que podemos entender e considerar é que ainda falta a caracterização do espaço para o pedagogo além da instituição escolar (FIREMAN, 2006, p. 99).

O que é nítido é que o espaço de trabalho do pedagogo em instituições não escolares é um fato, uma realidade, isto é, há a necessidade do pedagogo além da escola. Entretanto, esse espaço não está caracterizado e estruturado ainda.

Por não estar caracterizado esse espaço de trabalho do pedagogo nas instituições não formais, o próprio pedagogo, em determinados momentos, fica confuso com o seu papel na área social. Essa confusão do pedagogo é notada na explanação de uma das entrevistadas, que pensou, em vários momentos, que as funções que desenvolvia em uma instituição social governamental fugiam às atribuições da Pedagogia, invadindo assim outros campos de atuações profissionais.

Conforme Orzechowski (2009), esta -confusão do pedagogoøvem porque a Pedagogia Social se coloca num campo totalmente contraditório, cheio de dúvidas, embates e busca de respostas que dividem os pedagogos. Dentre as diversas discussões, a autora destaca dois pontos de embates. O primeiro refere-se ao fato de a Pedagogia cair numa função compulsória e de aplicabilidade, quando invade outros espaços e funções profissionais, como, por exemplo: assistência social, psicologia, administração de empresas, etc., com a descaracterização da própria Pedagogia. Por outro lado, o segundo ponto de embate vai ao encontro dessa maneira de ver a atuação do pedagogo além dos limites escolares, e está calcado na concepção crítica, segundo a qual o pedagogo possui uma ação pedagógico-educativa que ele sustenta em qualquer ambiente, sem perder o objetivo. Ou seja, o pedagogo atua em qualquer espaço que exige um trabalho pedagógico/educativo.

Nas entrevistas, houve um consenso entre os sujeitos em afirmar que suas formações acadêmicas não lhes deram o suporte necessário para atuarem além dos ambientes escolares, isto é, nos novos postos de trabalhos que vêm surgindo no contexto atual da sociedade. Todos

foram enfáticos em dizer que o pedagogo, na era atual, é um profissional necessário e solicitado para vários locais de trabalho.

Observamos, com as entrevistas, que grande parte dos sujeitos disse desconhecer a Educação Social e a Pedagogia Social. Outros comentaram que tiveram pouquíssima noção desses estudos na graduação. Com essas constatações, afirmamos que os conteúdos e práticas desenvolvidos no curso de Pedagogia voltam-se à formação dos acadêmicos para os campos escolares formais, como se fossem a única opção e local de atuação do pedagogo.

[...] a falta de informações sobre esse campo na graduação, pode estar contribuindo para a limitação de espaço no mercado de trabalho fora da escola para o pedagogo. Pensamos que se não existe essa abordagem na formação desses profissionais, tanto nos conteúdos quanto no estágio de observação, fica difícil para os egressos reconhecerem esse espaço de atuação e o mercado de trabalho perceber a sua importância (FIREMAN, 2006, p. 100).

Como a Pedagogia Social e a Educação Social constituem uma área nova, as contribuições do pedagogo apresentam-se limitadas, por não terem o conhecimento/prática adequados.

Percebe-se essa limitação de contribuição do pedagogo para a área social quando todos os entrevistados mencionaram ter começado a trabalhar na área social de forma inesperada, não intencional e até por um grande acaso. Demonstraram procurar emprego inicialmente nas escolas e, depois de várias tentativas de empregabilidade, descobriram a possibilidade de atuarem em instituições não escolares governamentais e não governamentais. Esse fato demonstra falta de caracterização de campo de trabalho, tanto do profissional quanto de quem emprega.

Apesar de todos os entrevistados serem unânimes em afirmar que suas colocações no mercado de educação ocorreram de forma involuntária, é perceptível o entusiasmo que revelaram quando questionados sobre o que a área social demanda ao pedagogo. Foram contundentes em dizer que o espaço não formal é desafiador e instigante, principalmente porque as atividades desenvolvidas devem ser variadas e inovadoras, provocando uma busca constante de conhecimentos e pesquisas para planejarem atividades diferenciadas e alternativas para contextos e grupos variados de intervenções. Segundo eles, a válvula que conduz o trabalho no social é a afetividade e a sensibilidade direta dos profissionais para com o público alvo.

Para o trabalho ser verdadeiramente sociopedagógico, ele tem que ser firmemente ancorado na realidade, no contexto em que se pretende trabalhar; vinculando a família, à comunidade, à sociedade, à cultura. Pedagogia Social não é ato educativo direcionado somente ao indivíduo, mas ao contexto social dele, entendido de uma maneira ampla [...] É preciso conhecer e encontrar as características próprias e específicas de cada contexto do trabalho e temos que lembrar que cada contexto é diferente, especial. Por causa disso, não é possível dar receita para a intervenção sociopedagógica, mas em vez disso, esboçar os fundamentos da filosofia, da metodologia e da atitude político-pedagógica e aprofundar ao passos necessários

para a contextualização do trabalho. [...] As ferramentas da Pedagogia Social têm que surgir do diálogo com o contexto de trabalho, a partir da realidade cultural, política e socioeconômica [...] (RYYNÄNEN, 2009, p. 78).

Ainda acrescenta Graciani (1997, p. 199):

[...] o educador social de rua precisa de algumas características essenciais, muito mais de personalidade do que técnico-profissional, embora as duas sejam fundamentais. As primeiras referem-se principalmente à dimensão relacional, isto é, a qualidades e habilidades pessoais na relação com o outro, e as segundas, por sua vez, às habilidades e conhecimentos (competências) sobre determinadas áreas, pessoas ou processos específicos e globais, tanto na reflexão quanto na ação e desempenho com os grupos.

Ficou evidente que o trabalho do pedagogo na área social necessita de reflexão e atualização constantes. Percebe-se isso quando todos os entrevistados registraram a necessidade de saber outros conhecimentos para dar-lhes suporte para as atividades desenvolvidas no campo social. Isto é, os novos postos de trabalhos exigem mais do que a formação em Pedagogia. Segundo Fireman (2006, p. 101), “[...] isso se faz necessário pelo fato de que a base curricular e a formação estão voltadas para a formação docente e para o trabalho do pedagogo em instituição escolar.”

Outra questão levantada por todos os entrevistados é a respeito da importância não apenas do trabalho do pedagogo para as instituições sociais (tanto governamentais e não governamentais), mas a necessidade de uma boa equipe multidisciplinar, em que cada profissional que compõe a equipe é imprescindível para se trabalhar com segmentos historicamente desfavorecidos.

A Pedagogia Social de Rua precisa, em caráter imprescindível, portanto, de dois requisitos fundamentais para sua eficácia: de um lado, uma equipe interdisciplinar competente e, de outro, a garantia da flexibilidade pedagógica, a fim de assegurar uma prática educativa ininterrupta e de alta qualidade pedagógica (GRACIANI, 1997, p. 199).

Ao longo do capítulo II, pode-se compreender a origem e o desenvolvimento da Pedagogia Social, ainda em construção, no mundo e no Brasil. Por conta disso, identificou-se uma infinidade de conceitos e concepções, suas dimensões teóricas e práticas. São diferentes correntes que a analisam.

Machado (2009, p. 144) afirma que a Pedagogia Social envolve uma série de especialidades:

- ✓ Atenção à infância com problemas (ambiente familiar desestruturado, abandonado);
- ✓ Atenção à adolescência (orientação pessoal e profissional, tempo livre, férias);
- ✓ Atenção à juventude (política de juventude, associacionismo, voluntariado, atividades, emprego);
- ✓ Atenção à família em suas necessidades existenciais (famílias desestruturadas, adoção, separações);
- ✓ Atenção à terceira idade;
- ✓ Atenção aos deficientes físicos, sensoriais e psíquicos;

- ✓ Pedagogia hospitalar;
- ✓ Prevenção e tratamento das toxicomanias e do alcoolismo;
- ✓ Prevenção da delinquência juvenil (reEducação dos dissocializados);
- ✓ Atenção a grupos marginalizados (imigrantes, minorias étnicas, presos e ex-presidiários);
- ✓ Promoção da condição social da mulher;
- ✓ Educação de adultos;
- ✓ Animação sociocultural.

Assim, como os diversos autores nacionais e estrangeiros não são unânimes em concordar e dar um aval definitivo sobre o que é a Pedagogia Social, os entrevistados demonstraram também que cada um possui uma visão sobre a questão. Nos dados coletados, os sujeitos a citam de várias formas, na modalidade de prevenção infantojuvenil, na modalidade de qualificação e requalificação profissional de jovens, na modalidade de reinserção social, educação emancipatória, educação para melhorar a qualidade de vida, etc., sem mencionar que não existe um campo específico para o pedagogo, isto é, o pedagogo não está preso aos muros escolares como também não está preso à área social. O pedagogo se faz presente em qualquer lugar em que se necessite de um trabalho educativo.

Como Libanêo (2010) expõe, há hoje uma gama de práticas educativas e, por conseguinte, amplos campos de atuações pedagógicas devido ao surgimento de problemas sociais mais complexos, originados pelo mundo veloz e globalizado.

Pedagogos seriam, pois, os professores de todos os graus de ensino, especialistas vinculados ao sistema de ensino e às escolas, especialistas que atuam em ações pedagógicas para escolares ou extra-escolares em órgãos do setor público, privado e público não-estatal (animadores, instrutores, consultores, organizadores, trabalhadores sociais, formadores de opinião, especialistas em comunicação, criadores de vídeos, livros didáticos, agentes de difusão cultural, etc.) (LIBANÊO, 2010, p. 64).

Essa questão é um tanto delicada, pois contraria grande parte dos estudiosos da Pedagogia Social, que a entendem como uma prática extraescolar, para a qual há a necessidade de formação específica. Em alguns países como Portugal, Itália, Uruguai, Espanha etc., existe curso de graduação em Pedagogia Social, o que ainda não ocorre no Brasil.

Mesmo sabendo que necessito aprofundar meus estudos sobre as questões da Pedagogia Social e da Pedagogia, penso que a Pedagogia é uma só, porque as ciências mães (Filosofia, História, Psicologia, Sociologia) e seus conteúdos possuem subsídios para a atuação do pedagogo escolar e não escolar. Independentemente de locais de intervenções e atuação, as práticas sempre se alteram, porque o público-alvo, seus anseios, necessidades e grupos sociais são diversos.

Após os estudos realizados, coloco-me no posicionamento de que não faz sentido formar um pedagogo para atuar com meninos de rua, outro para atuar com menores em

conflito com a lei, outro ainda para trabalhar com crianças abrigadas ou em mídias, outro para alfabetizar, etc.

Há uma aproximação da ideia que Libanêo (2010) defende com a ideia que a maioria dos teóricos em Pedagogia Social no Brasil também defende. Esses autores acreditam que um curso de graduação em Pedagogia não dá conta de tantas especificidades:

Considerando-se a variedade de níveis de atuação profissional do pedagogo, há que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades de práticas pedagógicas. [...] Ou seja, níveis distintos de prática pedagógica requerem uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional (LIBANÊO, 2010, p. 61).

Como já foi tratado ao longo da pesquisa, em sua origem e desenvolvimento, o curso de Pedagogia no Brasil sempre viveu de uma discussão inesgotável, inconclusa e profunda, que chega aos dias atuais com novas questões e exigências. Como já havia dito, os estudos merecem ser aprofundados, principalmente os resultados de pesquisa sobre os diversos posicionamentos. Os estudos que desenvolvi até aqui me levaram a questionar a necessidade de oferecer formações específicas para cada área de intervenções. Essa necessidade de especialização lembra-nos a volta das tendências tecnicistas, quando era necessário um especialista para cada fase do processo, aqui no caso educativo, como se os saberes fossem desconexos. Isto é, essa linha de pensamento me conduz a pensar em uma fragmentação do trabalho do pedagogo, bem como uma restrição na sua formação.

Por essa razão, Fireman (2006, p. 102) é uma das minhas referências, pois defende que o processo de ensino e aprendizagem atualmente não se dá apenas na educação formal e no sistema educacional normal. Por isso é necessário um curso que se preocupe com a formação docente, como fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso em Pedagogia de 2006. No entanto, a docência não deveria ser a base do curso:

[...] pois acreditamos que para compreender o fenômeno educativo e atuar no processo de ensino-aprendizagem, em qualquer nível educacional, é necessário ter uma boa formação teórica e experiência em docência, pois julgamos que são esses fatores que proporcionarão uma visão do todo necessário para a ação educativa, mas discordamos quando ela determina que a docência é a base do curso de Pedagogia.

Como defendem Libanêo, Pimenta e Franco (2007, p. 84), a base do curso de Pedagogia é o fenômeno educativo como um todo, com suas especificidades, complexidade e amplitude, sendo a docência uma das modalidades das diversas atividades pedagógicas. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.

Ficou evidente com a pesquisa, tanto com os levantamentos bibliográficos quanto com os resultados da parte empírica, que o papel do pedagogo atualmente tem sofrido um grande alargamento nas suas funções. O pedagogo está sendo solicitado em vários segmentos da sociedade, tanto sob a perspectiva de ajuda, prevenção, reinserção, quanto sob a perspectiva

de qualificar e requalificar profissionalmente, para aumentar a qualidade de vida etc., como também na sua clássica função de educar no sistema normal de ensino.

Esses novos campos de atuação são fatos incontestáveis que devem e merecem ser cada vez mais discutidos. Dessa maneira, a formação acadêmica atual brasileira em Pedagogia não está acompanhando as necessidades atuais de empregabilidade e de necessidades sociais da sociedade contemporânea. Então, qual a melhor estrutura de curso de Pedagogia para dar conta de tantas práticas pedagógicas? É necessário haver um curso em graduação em Pedagogia e outro em graduação em Pedagogia Social?

Os acontecimentos mais recentes do mundo contemporâneo incluem a globalização, a redefinição do papel do Estado, a flexibilização nas relações de trabalho etc. Essas mudanças levam Harvey (1999) a polemizar a questão da pós-modernidade. As mudanças apontadas vêm causando grande impacto no sistema educacional, bem como na formação de seus profissionais. A sociedade atual exige um novo perfil de trabalhador, polivalente, com ampla capacidade, com conhecimentos variados, habilidades cognitivas, iniciativas, criatividade, etc. O pedagogo-professor do passado não atende mais às exigências do mundo de hoje.

Como já se pontuou ao longo da pesquisa, há a necessidade da intervenção do pedagogo em vários locais (governamentais e não governamentais, de assistência social ou não). Pois o processo de ensino e aprendizagem se dá em diversos segmentos da sociedade. Entretanto, com os resultados da pesquisa, percebe-se que a atuação do pedagogo nos espaços não escolares é um grande desafio, por duas questões fundamentais. A primeira diz respeito à formação acadêmica, que ainda hoje não prepara adequada e coerentemente o pedagogo para atuar em contextos não escolares e nem em espaços escolares. A segunda é a falta de caracterização do espaço de trabalho do pedagogo na área social.

A razão deste estudo é justamente o alargamento das funções do pedagogo que atualmente responde às necessidades da educação formal, não formal e informal, nas modalidades de educar, reeducar, reinserir, reabilitar, requalificar, etc.

Ficou claro que existe um espaço de trabalho para o pedagogo além do sistema educacional formal, mas é evidente que a formação desse profissional precisa ser alterada. O campo de ação/intervenção na educação não escolar é amplo e variado. Logo, a atuação nesses campos exige do pedagogo habilidade em desenvolver e planejar atividades pedagógicas diferenciadas, atendendo às especificidades dos contextos educacionais trabalhados.

O pedagogo na área social demanda novas necessidades de conhecimento ó hum ó especificação. Eu tenho que conhecer as questões específicas, como noções básicas de mecânica, eletricidade e outras (pausa longa). E será assim em outras instituições não escolares que vai trabalhar com um público determinado [...] eu tô aqui pra

servir de apoio na qualificação e requalificação profissional. São coisas novas e que são essenciais para o trabalho como um todo [...] diria que é importante, novo e exige muito mais que o pedagogo do passado tinha que ter e saber (Sujeito B, derivado de entrevista em julho de 2011).

Traçada a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, evidencia-se que o curso foi criado em 1939 com a dupla função de formar bacharéis e licenciados. Como bacharel, o pedagogo ocupava cargos dentro das Secretarias de Educação, desempenhando a função de técnico em educação. Já como licenciado, o pedagogo ocupava a função de professor do ensino Normal (preparava professores para o ensino primário).

Após a criação do curso em 1939, ele passou por alterações, através dos Pareceres e resoluções de 1962 e 1969. O Parecer nº. 251/62 englobou o bacharelado e a licenciatura, acabando com o esquema 3+1. Já o Parecer nº. 252/69 criou as habilitações técnicas. Em ambas as regulamentações a profissão do pedagogo se estruturava em duas funções: docente e não docente. As funções não docentes dos pedagogos estavam ligadas diretamente a cargos técnicos associados à educação e ao sistema educacional regular.

Através das regulamentações legais ao longo do curso de Pedagogia, é possível vislumbrar que as alterações que vão ocorrendo na sua legislação são frutos diretos das transformações econômicas, políticas e sociais por que passa o país. Isto é, todo o sistema educacional vai se modificando na tentativa de responder às especificidades de cada período. Mas, essas modificações foram ao longo do tempo configurando-o como um curso para a formação docente, principalmente para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (FIREMAN, 2006, p. 106).

O curso de Pedagogia sempre viveu um processo de indefinição quanto aos seus conteúdos e áreas de atuação. As discussões, embates e falta de definições são características permanentes e continuam desde a sua criação no **Decreto-lei** nº. 1.190 de 4 de abril de 1939 até a última regulação legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006.

A legislação, sem exceção, em momento algum se preocupou com a formação do pedagogo para a atuação em espaços não escolares, mais especificamente na educação não formal. Mesmo as Diretrizes de 2006, que tratam da necessidade de experiências em espaços não escolares, pela minha avaliação, apresentam elementos que sinalizam para a formação do pedagogo social. O objetivo e a ênfase das Diretrizes (2006) para o curso de Pedagogia são a formação docente para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. E deixa-se evidente que a formação do especialista ocorrerá na pós-graduação.

Concordamos com Fireman (2006, p. 107):

[...] a base da formação de qualquer profissional deve ser na graduação. É a formação inicial que deve conter a base teórica, científica e metodológica essencial para a formação de seu profissional. No caso da formação do pedagogo que irá atuar no contexto educacional não-formal, a pós-graduação é apenas um aprofundamento, uma especialização em uma área de conhecimento.

Infere-se que o curso de Pedagogia é ideal para a formação do pedagogo escolar e do pedagogo social. Entretanto, para haver uma formação compatível para as variedades de funções/intervenções, é necessário ampliar as discussões sobre uma nova estrutura de currículo, de conteúdos, habilitações e competências. Isso requer estudos profundos em conferências, encontros e seminários, para se pensar numa formação que considere realmente na mesma medida a atuação do pedagogo na educação formal e não formal.

Analisando a trajetória do curso de Pedagogia, percebe-se, pelas legislações, que o curso nunca primou ou deu ênfase às práticas fora da instituição escolar ou da educação sistemática. Mesmo que as Diretrizes (2006) tratem dos espaços não escolares, a proposta é muito tímida e aquém das reais necessidades de atuação do pedagogo na educação não formal.

As práticas não escolares, bem como os estudos dessa área de atuação, são fenômenos teoricamente novos. A Pedagogia Social e o pedagogo social surgiram no século XIX. Alguns países como Itália, Espanha, Portugal, entre outros, possuem uma tradição na área, havendo cursos específicos para a formação. No caso brasileiro, a Pedagogia Social surgiu nos anos 1970, com Paulo Freire e a educação de jovens e adultos. A realidade brasileira da origem da Pedagogia Social não foge da trajetória dos países estrangeiros, isto é, primeiramente vieram as práticas/intervenções e depois a área de conhecimento.

A história da origem e desenvolvimento da Pedagogia Social se apresentou e se apresenta de forma diversificada e divergente, desde a sua criação até hoje. Seus conceitos, práticas, finalidades, importâncias e objeto de estudo se encontram no campo da indefinição, pelas variadas interpretações. Isso porque se desenvolveram e desenvolvem em países e épocas distintas, atingindo reflexões amplas.

O surgimento da Pedagogia Social está diretamente ligado a momentos de grandes transformações, como por exemplo, os reflexos da revolução francesa, da revolução industrial e da primeira guerra mundial. Estes acontecimentos geraram épocas de grande caos social, com índices alarmantes de aumento da pobreza, da violência e da mendicância (em todas as faixas etárias). Em meio a esses cenários, a educação foi convocada a dar respostas e solucionar problemas. Assim, surgiram várias leis estatais e assistenciais de apoio/ajuda aos segmentos desfavorecidos. Por várias partes do mundo estabeleceram-se intervenções de caráter pedagógico, com o intuito de reinserir, de prevenir e aumentar a qualidade de vida das pessoas.

Com o passar do tempo, foram se intensificando os estudos sobre a Pedagogia Social. No entanto, até a atualidade as discussões e debates não se encerraram. Como se indicou no segundo capítulo desta pesquisa, os pontos de divergências são infinitos e as certezas são pouquíssimas. Porém, os dados da pesquisa revelam que o pedagogo social necessita ser amparado por uma política de Estado que lhe dê as condições intelectuais e materiais para que atue para entender e agir no tempo presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como Carnoy (1987) pondera, a sociedade capitalista cria um modo de vida que serve aos interesses do capital, embora as pressões/demandas dos trabalhadores sejam consideradas nas agendas dos governos mundiais.

O mundo do final do século XX e início do século XXI vem sofrendo mudanças profundas nas suas relações econômicas e sociais, transformações estas causadas pela globalização, redefinição do papel do Estado, neoliberalismo, novo modelo de organização do trabalho (Toyotismo), ao lado do modelo anterior, dependendo do grau de desenvolvimento de cada nação.

A sociedade de hoje exige de todo profissional um novo perfil, que atenda às necessidades econômicas, sociais e ideológicas de um mundo em plena transformação.

Como já foi estabelecido nesta pesquisa, o processo de ensino/aprendizagem ocorre em todo o contexto da sociedade de forma formal, informal e não formal. E nas últimas décadas, segundo Fichtner (2009), vem aumentando a necessidade de intervenção de pedagogos na educação não formal, isto é, o aumento de pedagogos sociais é sintoma de um crescente problema social.

Devemos considerar que o aumento significativo de trabalhadores e pedagogos sociais é uma confirmação do crescimento dos imensos problemas que se geram na nossa sociedade e que de maneira alguma são resolvidos na sua origem e aqui podemos enunciar fatos: O aumento mundial das privações e da pauperização social. O aumento mundial da dívida social que os governos têm com as suas sociedades. A nova onda de globalização neo-liberal. Percebe-se que as necessidades dos indivíduos, organizações, instituições e sociedade como um todo de ajuda, de acompanhamento, de Educação Social aumentam em vez de diminuir (IDEM, 2009, p. 47)

Foi este novo campo de atuação profissional do pedagogo a razão deste estudo. Os relatórios da PNUD 2012 e UNICEF 2012 demonstram que a tarefa da inclusão ainda tem um longo caminho para percorrer. O pedagogo tem um papel importante nesse processo e as repercussões e os impactos do seu trabalho dependem de uma política de Estado que atenda às necessidades do mundo contemporâneo, em que a pobreza e a desigualdade no Brasil atravessam a história.

Na busca de responder aos objetivos da pesquisa, realizamos um estudo da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil através da sua legislação, desde a criação do curso, passando por todas as alterações curriculares até os dias atuais. Primou-se em evidenciar as mudanças estruturais do curso, relacionando com as realidades históricas de cada momento.

A segunda parte da pesquisa foi designada para conhecer e contextualizar a história da Pedagogia Social no mundo e no Brasil, para que se pudesse ter uma visão clara sobre o exato momento em que o pedagogo ultrapassou os limites das salas de aulas e começou a atuar na educação informal e não formal.

Com a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, foi possível perceber que, desde sua origem no Decreto-Lei nº 1. 190/39, o curso tem centrado a formação do pedagogo para atuar na educação formal e regular. As três regulamentações do curso ó o Decreto-Lei de 1939, o Parecer nº. 251/1962 e o Parecer nº. 252/1969 ó são leis definidas por vários estudiosos, como Saviani (2008), Libâneo (2010) e outros, como rígidas, com pouca flexibilidade, já que estabeleciam o currículo mínimo que era difundido como referência nacional.

O curso foi criado em 1939 formando bacharéis e licenciados para atuarem em funções docentes e não docentes. As funções docentes correspondiam ao exercício profissional dentro das salas de aulas. Já as funções não docentes correspondiam ao exercício técnico em órgãos do governo.

Com o Parecer nº. 251/1962, o bacharelado e a licenciatura foram englobados, continuando com a formação de dupla função para o pedagogo.

Já com o Parecer nº. 252/1969, houve a extinção da diferença entre bacharéis e licenciados. Nesse período foram criadas as habilitações técnicas. Com a nova regulamentação, o curso previa funções docentes e também não docentes. Entretanto, ambas estavam diretamente ligadas à educação escolar. O pedagogo podia ocupar cargos de coordenador, inspetor, entre outros. Tais funções estavam presentes na escola, porém, fora da sala de aula.

Em nenhuma dessas mudanças se percebe a preocupação com a formação do pedagogo social para a atuação em espaço não escolar na educação não formal, mesmo considerando que as desigualdades sociais no Brasil atravessam o tempo. Foi apenas após a LDB de 1996 que surgiram algumas propostas das associações/entidades de educação, que incluíram, em seus projetos de Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, a atuação de pedagogos em espaços não escolares.

Como declara Fireman (2006), é possível compreender a lógica das alterações ocorridas via legislação do curso de Pedagogia, pois todas as mudanças representaram tentativas do país em responder às necessidades educacionais de cada época.

Depois de cerca de dez anos de aprovada a LDB/96, houve a elaboração e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A partir desse documento, o curso passou a formar docentes, pesquisadores, gestores e pedagogos sociais. Essa regulamentação resultou de uma ampla e divergente discussão entre o Conselho Nacional de Educação, associações educacionais e estudiosos. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006 constituem-se no primeiro documento oficial que trata da atuação de pedagogos em espaços não escolares.

A atuação de pedagogos em espaços não escolares é uma prática que ocorre desde o século XIX, sendo que as primeiras formulações, ideias e noções sobre Pedagogia Social e Educação Social vieram da Alemanha e de lá se espalharam pelo mundo todo.

É interessante perceber e associar que a origem e o desenvolvimento da Pedagogia Social estão intimamente ligados a momentos de crise e situações caóticas por que a sociedade alemã passou.

Durante a revolução francesa e, mais tarde, a revolução industrial, o mundo conheceu uma nova forma de produzir riquezas. Essas novas formas de produzir riquezas significaram, em termos claros, o surgimento de problemas sociais mais complexos. Essa realidade gerou a necessidade de apoio e ajuda à população afetada. Nesse cenário, a Pedagogia foi convocada a ser subsídio das intervenções/ajudas que vinham ocorrendo e aumentando alarmantemente na Alemanha e no mundo.

Caminhando mais na história, chegamos a outro momento em que a Pedagogia Social surgiu fortemente. Foram os períodos pós-guerras mundiais. Mas uma vez o mundo esteve em situação de busca de socorro; em meio a esse caos social, a Pedagogia apareceu como salvadora.

A Pedagogia Social, como tentamos demonstrar e expor no capítulo II, possui um caminho trilhado por diversas e conflitantes definições de seu significado científico e prático. Entretanto, mesmo havendo muitos conceitos sobre a Pedagogia Social, podemos observar que os estudos estão norteados em dois sentidos: o primeiro corresponde à função de domesticar e amenizar os problemas de uma sociedade; o segundo refere-se à função de ruptura e busca de desalienação dos sujeitos sociais.

O segundo conceito que encontramos na literatura da Pedagogia Social sobre emancipação e desalienação não aparece nas entrevistas realizadas. As ponderações dos sujeitos da pesquisa giraram em torno de aliviar as fraturas sociais:

[...] o trabalho social é importante para todos, pra uma certa felicidade social. Existem muitas pessoas necessitando de ajuda, de - de uma mãozinha, né? E e e para o trabalho, seja com crianças, adolescentes, jovens, mendigos, idosos, precisamos de uma equipe para conseguir resgatar essas pessoas que necessitam. Mas o trabalho é árduo, cheio de problemas e falta de compromisso (Sujeito C, derivado de entrevista de julho de 2011).

É fato que os campos de atuação em espaços não escolares vêm aumentando diariamente, e a pesquisa demonstrou que o pedagogo está cada vez mais inserido em instituições não escolares (governamentais e não governamentais), em razão das demandas sociais e empregatícias produzidas pela sociedade contemporânea. Com o resultado empírico do estudo, percebemos que o pedagogo vem respondendo às necessidades de cuidar, prevenir crianças e adolescentes que se encontram em risco social, às necessidades de reinserir e reeducar pessoas que estão à margem da sociedade (moradores de rua, jovens e adultos viciados), às necessidades de educar para a aceitação da diferença física, mental, cognitiva, às necessidades de qualificar e requalificar profissionalmente pessoas para o mercado de trabalho, às necessidades de educação de conscientização, de cidadania, às necessidades de educação para o lazer, entre outras.

Finalizando, dentre os muitos pontos tocados no decorrer deste trabalho, ficou claro que existem, na sociedade atual, vários campos de atuação em espaços não escolares e os pedagogos vem respondendo às necessidades de ocupação desses espaços. Entretanto, os entrevistados anunciaram, em sua grande maioria, que a atuação na área social exige deles uma formação mais sólida e consistente do que vem ocorrendo na instituição formadora. Reiteraram que seja revista, com urgência, a estrutura curricular do curso de Pedagogia, pois deixa a desejar ao que se refere à formação do pedagogo social.

Acho importantíssimo que a Pedagogia Social, de fato, faça parte do currículo de Pedagogia. Como já disse, a Pedagogia hoje vai muito mais além da escola. Existem várias frentes de trabalho e a faculdade deve discutir, pesquisar a respeito (pausa longa) para mostrar e formar de fato os seus alunos. Os leques que hoje existem, e ensinando que pra cada situação existem formas de trabalho, de práticas... Eu não conheço a grade atual do curso, por isso, com base no que você me informou, acho importante... São as necessidades [...] o curso tem que acompanhar as novas formas de educação e seus locais (Sujeito D, derivado de entrevista de julho de 2011).

Por fim, percebemos que tudo remete à formação acadêmica, que está muito distante de preparar o pedagogo para a área social. Tanto para o pedagogo escolar e/ou para o pedagogo social, urge a necessidade de aprimoramento e qualificação para a atuação intra e além do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **VII Seminário Sobre a Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 07 de junho de 2005.

_____. ANPED; CEDES. Editorial especial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 90 p. 7-13, jan/abr, 2005.

ANTUNES, R. Século XXI: a nova era da precarização estrutural do trabalho?. In: Sadi Del Rosso e José Augusto Abreu Sá Fortes. (Org.). **Condições de Trabalho no Limiar do Século XXI**. Brasília: Época, 2008, v., p. 13-19.

_____. **Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAZZO, V. L; DURLI, Z. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa. **Atos de Pesquisa em Educação- PPGE/ME FURB**. v. 3, nº 2, p. 201-226, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/938/709>>. Acessado em: 19mai. 2011.

BARROSO, H. M; FERNANDES, I. R; NUNES. E, O. Do CNE ao CNE: 80 anos de política regulatória. **Observatório Universitário**, 2011. Disponível em: [http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos de trabalho/documentos de trabalho_99.pdf](http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos%20de%20trabalho/documentos%20de%20trabalho_99.pdf). Acessado em: 05/06/2012.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. **Documenta**, n. 100, p. 113-117, 1969.

_____. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator Valnir Chagas. **Documenta**, n.10, p. 95-100, 1962.

_____. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documenta**, n.11, p. 59-65, 1963

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documenta**, n. 100. p. 101-117, 1969.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Minuta da Resolução de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia pelo CNE. Brasília, 2005.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15-05-2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5** de 13/12/2005.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da Republica Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/92 a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Corumbá-MS: CREIA/UFMS, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96**, Brasília.

_____. **Decreto-lei** n.1.190 de 4 de abril de 1939. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao>. Acessado em: 10/04/2011.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e a formação de professores: busca e movimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

CABANAS, J. M. Q. Antecedentes Históricos de la Educación Social. In: PETRUS, A. (Org). **Pedagogia Social**. España: Ariel, S. A, 1997. p. 67- 91.

CARIDE, J. A. **Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica**. España: Gedisa, 2004.

CALIMAN, G. A Pedagogia Social na Itália. In: SOUZA NETO, J. C; SILVA. R; MOURA. R. (Org). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p. 51-59

CAMORS, J. A Pedagogia Social na América Latina. . In: SOUZA NETO, J. C; SILVA. R; MOURA. R. (Org). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p 109-130.

CANDIA, A. L. A; NERY, M. A. N. F; QUINTEROS, I. M. **Práticas Pedagógicas Baseadas em Atividades Lúdicas e Literatura Infantil com Crianças de 04 a 12 anos em Instituições Não escolares (abrigos) em Corumbá-MS: amostra de alguns resultados**. Corumbá/MS: UFMS, 2009.

CARNOY, M. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura relações e mediações**. São Paulo: Cortez, 1987.

CARRERAS, J. S. La Construcción de la Pedagogía Social: Algunas Vías de Aproximación. . In: PETRUS, A. (Org). **Pedagogia Social**. 1º ed. España: Ariel Educación, 1997. p. 40-66.

CASTELEIRO, E; LOUREIRO, M. A Pedagogia Social em Portugal. In: SOUZA NETO, J. C; SILVA. R; MOURA. R. (Org). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p. 83-93.

CÊA, G. S. dos S. et al. A atuação do pedagogo no MST: revelações de um estudo exploratório. **EccoS --Revista Científica**, São Paulo, v.II, n. I, p. 175-191, jan.- jun. 2009.

CERONI, Mary Rosane. O perfil do pedagogo para atuação em espaços não escolares. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . **Proceedings [online]**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100040&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 15 Jan. 2010.

CHAGAS, V. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

DÍAZ, Andrés Soriano et al. Uma Aproximação a Pedagogia ó Educação Social. **Revista Lusófica de Educação**, Universidade de Granada, v. 7, n. 7, p.91-104, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/64>>. Acesso em: 15 set. 2010.

DRAIBE, Sônia Miriam. Qualidade de vida e reformas de programas sociais: o Brasil no cenário latino-americano. *Lua Nova* [online]. 1993, n.31, p. 5-46. ISSN 0102-6445. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451993000300002>.

ENGELS. F. **A origem da família da propriedade privada e do Estado**. 10º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

FÁVERO, M. de L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora: UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acessado em: 02/05/2012.

FICHTNER, B. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In: SOUZA NETO, J. C; SILVA. R; MOURA. R. (Org). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p 40-52.

FIREMAN. **O trabalho do pedagogo na instituição não escolar**. Dissertação (Mestrado), Maceió: UFA, 2006.

FURLAN, C. M. A. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/.../164-885pdf-similares> Acessado em 20/07/2010

FRANCO, M. A. S; LIBANÊO, J. C; PIMENTA, S. G. Elementos para Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, p. 63-97, jan./abr. 2007

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FRIGOTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica- social capitalista..** São Paulo: Autores Associados, 1984.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na Pedagogia Social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . **Proceedings** [online]. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 06 Mar. 2010.

GRACIANI, M. S.S. **Pedagogia Social de rua**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1997. (Coleção prospectiva)

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

GRECO, M. G. **O Pedagogo empresarial: Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.Pedagogiaemfoco.pro.br/jovens01.html>>. Acessado em 17 Jan. 2011.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2006.

HOBSBAWM, E. et al. **Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhias das Letras, 1995.

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira Ciências Sociais**. vol.13 n.37, p 33-41 - São Paulo, 1998.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais de 2010: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. *Cidades - 2010*. Rio de Janeiro, 2010.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Relatório sobre desenvolvimento humano no Brasil. Rio de Janeiro, 2003.

JAPIASSÚ, H. et at. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: JZE, 2006

KASSAR, M. de C. M.. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiências múltiplas**. Tese (Doutorado), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. Aspectos subjetivos da percepção da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes em Corumbá. In: KASSAR, M. C. M.; SENNA, E.; SANTANA, A. (Org). **Exploração Sexual comercial de crianças e adolescentes e tráfico para os mesmos fins: contribuições para o enfrentamento a partir de experiências em Corumbá-MS**. Brasília: OIT, 2005. p. 33-50.

LIBANÊO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÓPEZ, S. T. La Pedagogía Social en España. In: SOUZA NETO, J. C; SILVA. R; MOURA. R. (Org). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p. 95-108.

MACHADO, E. M. A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. In: SOUZA NETO, J. C; SILVA. R; MOURA. R. (Org). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p. 133- 147.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, v I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultura. 1982.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MANIFESTO. **Manifesto dos Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Encaminhada ao CNE em 20 de setembro de 2005.

MATO GROSSO DO SUL. Secretária de Estado de Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia/SEMACE/MS, 2010. Disponível em: <http://www.semace.ms.gov.br/control/ShowFile.php?id=93316>. Acessado em: 20 jan. 2012.

MÉSZÁROS. I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 1ª ed. São Paulo: BOITEMPO Editorial, 2002. (Inseri).

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, R. T. C. Estado Brasileiro e Neoliberalismo. In: SENNA, E. (Org.). **Trabalho, Educação e Política Pública**. Campo Grande, MS: UFMS, 2003. p. 135-148.

ONU- Organização das Nações Unidas. Relatório analisando avanços e dificuldades no alcance das metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: *ônós podemos acabar com a pobreza em 2015*. Documento de Programa do País, Versão Preliminar PNUD Brasil 2012-2016 [internet]. Disponível <<http://www.pnud.org.br/>> Acessado em: 05/09/2012.

ORZECZOWSKI, E. T. O espaço não escolar: profissionalização e a formação do pedagogo. In: III Simpósio Internacional e VI fórum Nacional de Educação, 2009, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA Torres)- Torres/RS. **Políticas Públicas, Gestão da Educação, Formação e Atuação do Educador**. ANAIS do III Simpósio Internacional e VI fórum Nacional de Educação. Torres/RS, 2009.

OTTO, H. U. Origens da Pedagogia Social. In: SOUZA NETO, J. C; SILVA. R; MOURA. R. (Org). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p. 20-34.

PAES, P. C. D. **Arte-Educação para adolescentes em privação de liberdade: avaliação crítica de uma experiência**. Dissertação (Mestrado), Campo Grande: UFMS, 1999.

PAULA TEIXEIRA, M. A; MACHADO, É. R. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educar em Revista**. n 35. Curitiba, ed: UFPR, 2009, p. 223/236. Disponível em: <http://www.ojs.c3s1.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/856>. Acessado em: 04 mar. 2010.

PETRUS, A. Concepto de Educación Social. In: PETRUS, A. (Org). **Pedagogia Social**. 1. ed. España: Ariel Educación, 1997. p. 9-39.

POCHMANN, M. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PROENÇA, A. **Corumbá de todas as Graças**. Campo Grande/MS: Ruy Barbosa, 2007.

RIBEIRO, M. L. S.. O fenômeno da ampliação das oportunidades. In: XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M.. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ROTHEN, J. C. OS BASTIDORES DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 01/07/2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SERRANO, G. P. **Pedagogía Social Educación Social: construcción científica e intervención práctica**. 3. ed. España: Narcea, 2009.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa época; vol. 78).

SCHEIBE, L; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, nº. 68, p. 01-12, Dez. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf> > Acessado em: 12 jun. 2010

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de pesquisa**, v.37, n. 130, p.43-62, jan./abr. 2007

_____, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma solução negociada. **RBPAE**, v. 23, n.2, p.227-292, maio/ago. 2007

TUMOLO, P. S.. Metamorfose no mundo do trabalho: Revisão de algumas linhas de análise. **Revista Educação Sociedade**, Campinas-SP, v.18, n. 59, p. 333-350, Ago. 1997

TRINDADE, J. D. L. **História Social dos Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2002.

UNICEF. Situação Mundial da Infância 2012: Crianças no Mundo Urbano. Fevereiro de 2012. Disponível em< http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf>. Acessado em 05set. 2012

WOLF, R. A. do P. Pedagogia Hospitalar: A prática do pedagogo em instituições não escolares. **Revista Conexão**. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). 3. ed. Disponível em: < <http://www.uepg.br/revistaconexao>> Acessado em: 15jan. 2011

ENTREVISTAS:

EDUCADORA SOCIAL. Corumbá. *[Entrevista]*. Jul. 2011. Entrevistadora: Islane Morrone Quinteros. Arquivos de Pesquisa. Corumbá-MS.

SURPEVISORA PEDAGÓGICA. Jul. 2011. Corumbá. *[Entrevista]*. Entrevistadora: Islane Morrone Quinteros. Arquivos de Pesquisa. Corumbá - MS.

PSICOPEDAGOGA. Corumbá. *[Entrevista]*. Abr. 2011. Entrevistadora: Vera de Fátima Paula Antunes. Arquivos de Pesquisa. Corumbá - MS.

ORIENTADORA SOCIAL. Corumbá *[Entrevista]*. Jul. 2011. Entrevistadora: Islane Morrone Quinteros. Arquivos de Pesquisa. Corumbá ó MS.

COORDENADORA DE INSERÇÃO. Corumbá *[Entrevista]*. Jul. 2011. Entrevistadora: Islane Morrone Quinteros. Arquivos de Pesquisa. Corumbá-MS.



APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo o questionário, em anexo, para a pesquisa de Dissertação de Mestrado, intitulada: O PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ- MS: SEUS ESPAÇOS DE TRABALHO E AS NECESSIDADES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

Você está sendo convidado (a) a participar em uma pesquisa como VOLUNTÁRIO (A). Podendo decidir, portanto, se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por ISLANE MORRONE QUINTEROS, e está sendo realizado no Programa de Pós ó Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul ó Campus do Pantanal, sob a orientação da Prof^a Dr^a ESTER SENNA.

A finalidade deste estudo é analisar o papel do pedagogo em instituições não ó escolares verificando a que necessidades vêm respondendo, as repercussões e os impactos do seu trabalho. As instituições selecionadas serão todas as Instituições não escolares do município de Corumbá ó MS. Os sujeitos desta pesquisa se encontram no campo da Educação Social e os requisitos necessários para a participação na pesquisa é que sejam profissionais que estejam em exercício e atuando em Instituições não escolares. Serão entrevistados: Todos os pedagogos que atuam em Instituições não escolares no Município de Corumbá-MS (oito instituições ao todo).

Você será submetido a uma entrevista semi-estruturada. O conteúdo das questões será organizado em três partes, a saber: 1) Organização e funcionamento da Instituição não escolar que o pedagogo atua; 2) o papel do Pedagogo nestas instituições; 3) As repercussões e os impactos do trabalho do pedagogo.

Campus do Pantanal ó Departamento de Ciências do Ambiente
Av. Rio Branco, 1270 * Caixa Postal 252 Fone/Fax: 0xx 67 3234-6800 / 0xx 67 3234-6837CEP 79304-020 * Corumbá (MS) *
<http://www.ufms.br> e-mail: dam@ceuc.ufms.br



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



A entrevista será gravada e o que você disser será registrado para posterior estudo, e somente para o estudo em questão.

Se você concordar em participar do estudo seu nome e identidade será mantido em sigilo, garantindo o anonimato. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador, a equipe do estudo, o comitê de Ética independente e os inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso as suas informações do estudo.

Você será informado de qualquer mudança que possa alterar a sua vontade em continuar participando do estudo e terá garantido o direito de desistir a qualquer momento se assim desejar, sem qualquer tipo de prejuízo, bem como não será impedido de participar de novos estudos. A participação na pesquisa não lhe trará riscos de qualquer natureza, também não lhe acarretará custos, sendo assim não há previsão de ressarcimento ou indenizações futuras. A pesquisadora se encarregará de chegar até você nos momentos e lugares convenientes para a realização da entrevista.

Ao participar da pesquisa você estará se beneficiando unicamente pela colaboração no processo de conhecimento e divulgação do andamento das Políticas Públicas no seu município, ou seja, não lhe será oferecido nenhum benefício pessoal ou profissional devido à participação no referido estudo.

Os resultados desse estudo retornarão a você na forma de relatório que será disponibilizado ao final da pesquisa.

Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para (67)9286-9525 ou (67)3232-1658 [Islane Morrone] para o esclarecimento de possíveis dúvidas. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS no telefone (67) 3345-7187.

Campus do Pantanal ó Departamento de Ciências do Ambiente

Av. Rio Branco, 1270 * Caixa Postal 252 Fone/Fax: 0xx 67 3234-6800 / 0xx 67 3234-

6837CEP 79304-020 * Corumbá (MS) *

<http://www.ufms.br> e-mail: dam@ceuc.ufms.br



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Você ficará com uma das duas vias de igual teor deste termo de consentimento.

Agradeço a colaboração,

Atenciosamente.

Islane Morrone Quinteros

Campus do Pantanal ó Departamento de Ciências do Ambiente
Av. Rio Branco, 1270 * Caixa Postal 252 Fone/Fax: 0xx 67 3234-6800 / 0xx 67 3234-
6837CEP 79304-020 * Corumbá (MS) *
<http://www.ufms.br> e-mail: dam@ceuc.ufms.br



APÊNDICE 2

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ATENDE-SE A

Roteiro de entrevista semi-estruturada

FINALIDADE

Dissertação de mestrado

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

O PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ - MS: SEUS ESPAÇOS DE TRABALHO E AS NECESSIDADES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

PESQUISADORA: Islane Morrone Quinteros- PPGEdU/UFMS.

ORIENTADORA: Ester Senna- PPGEdU/UFMS.

APÊNDICE 2: ENTREVISTA A SER REALIZADA COM PEDAGOGOS EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS.

DADOS DO (A) ENTREVISTADO (A).

NOME:

FORMAÇÃO (curso/ano):

PÓS-GRADUAÇÃO (curso/ano):

INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA (nome / data de admissão):

FUNÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO:

OCUPAÇÃO ANTERIOR:

PARTE I: TRABALHO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES

1. Como são organizados os serviços prestados pelas Instituições não escolares do município de Corumbá-MS?

Campus do Pantanal ó Departamento de Ciências do Ambiente

Av. Rio Branco, 1270 * Caixa Postal 252 Fone/Fax: 0xx 67 3234-6800 / 0xx 67 3234-6837

CEP 79304-020 * Corumbá (MS) *

<http://www.ufms.br> e-mail: dam@ceuc.ufms.br



2. Como é caracterizado o funcionamento das Instituições não escolares do município de Corumbá-MS?
3. O que significa Instituições não escolares? Quais são seus objetivos; o público alvo, como funciona e quais profissionais compõem a equipe de trabalho?
4. Quais suportes as Instituições não escolares oferecem para operacionalização das atividades que devem ser desenvolvidas? Quais são as principais atividades que pedagogos devem desenvolver e por quê?
5. De que forma o pedagogo se inseriu em Instituições não escolares? Foi por escolha trabalhar em Instituição não escolar ou foi por falta de opção?
6. Como foram e são constituídas as equipes de trabalho das Instituições não escolares do Município de Corumbá-MS?

PARTE II: O PAPEL DO PEDAGOGO NESTAS INSTITUIÇÕES.

7. Qual é a função que o pedagogo ocupa dentro da Instituição?
8. Qual é o papel do pedagogo (a) dentro das Instituições não escolares de Corumbá-MS e quais atividades desenvolvem?
9. O conceito da Pedagogia Social mais generalizado é o que refere a ciência da Educação Social dos indivíduos e dos grupos em uma vertente e em outra vertente como ajuda educativa ou trabalho social aos indivíduos que estão em situação de conflito, necessidade, vulnerabilidade, em outras palavras, a inadaptação social. Em sua opinião a Pedagogia Social é ou não importante para o trabalho realizado dentro das Instituições não escolares de Corumbá-MS?
10. A Educação Social deve, antes de mais, ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade. Para que o indivíduo se integre no meio social que o envolve, mas com a capacidade crítica para melhorá-lo e o transformar segundo Días (2006). Em sua opinião, a Educação Social é um dos pilares que sustenta sua ação na instituição não escolar?

Campus do Pantanal ó Departamento de Ciências do Ambiente

Av. Rio Branco, 1270 * Caixa Postal 252 Fone/Fax: 0xx 67 3234-6800 / 0xx 67 3234-6837

CEP 79304-020 * Corumbá (MS) *

<http://www.ufms.br> e-mail: dam@ceuc.ufms.br



11. Os pedagogos (as) recebem orientações da Instituição não escolar para a implementação das atividades a serem desenvolvidas? Quais são essas orientações?
12. A Instituição não escolar acompanha o trabalho realizado pelos pedagogos? Como é realizado esse acompanhamento? E com que frequência é realizado esse acompanhamento?
13. Qual é a sua avaliação sobre a Instituição não escolar que atua no município de Corumbá-MS?
14. Em sua opinião o curso de graduação em Pedagogia na atualidade contempla uma formação para instituições não escolares?
15. O que se aprende no curso de Pedagogia é válido para o trabalho desenvolvido em Instituição não escolar?
16. A partir do Parecer CNE-CP n 1 de 15-05-2006 a Pedagogia Social foi incluída nos parâmetros curriculares do curso de Pedagogia. O senhor (a) considera que a grade curricular do curso de Pedagogia prepara o pedagogo para atuar na área social?
17. Em sua opinião os conhecimentos e ações desenvolvidos pelos pedagogos em instituições não escolares são os mesmo para instituição escolar?
18. Em sua opinião a Pedagogia Social faz parte da Pedagogia geral?
19. A que demanda o pedagogo hoje na sociedade contemporânea responde, em sua opinião?
20. O senhor (a) já trabalhou em espaços escolares? Se já trabalhou, quais as diferenças e similaridades entre as praticas educativas desenvolvidas em espaços escolares e as práticas que desenvolvem em espaços não escolares?
21. O que significa atuar e quais as necessidades que o trabalho na área social demanda?

PARTE III: REPERCUSSÕES E OS IMPACTOS DO TRABALHO DO PEDAGOGO.

22. Como é visto e aceito o pedagogo na Instituição e qual tem sido as repercussões e impactos que seu trabalho tem apresentado?

Campus do Pantanal ó Departamento de Ciências do Ambiente

Av. Rio Branco, 1270 * Caixa Postal 252 Fone/Fax: 0xx 67 3234-6800 / 0xx 67 3234-6837

CEP 79304-020 * Corumbá (MS) *

<http://www.ufms.br> e-mail: dam@ceuc.ufms.br



23. Existe alguma forma de avaliação sobre os resultados do trabalho desenvolvido pelo pedagogo dentro da instituição?
24. A instituição sistematiza de alguma maneira as informações sobre as atividades desenvolvidas em seu interior? De que forma as informações são sistematizadas?
25. Você considera que a instituição fornece apoio necessário aos pedagogos para o desenvolvimento de suas atividades dentro da instituição?
26. Você acredita que a Instituição e o trabalho realizado pelo pedagogo pode contribuir no processo de inclusão social? Por quê?
27. Qual sua avaliação ou análise sobre o impacto e repercussão que o seu trabalho representa na instituição como um todo?
28. . O que você diria sobre a importância do trabalho do pedagogo na área social?
29. Como você avalia seu trabalho?