**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÉRICO RIBAS MACHADO

**O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA SOCIAL SOB A PERSPECTIVA
COMPARADA: O ESTÁGIO ATUAL NO BRASIL E ESPANHA**

**SÃO PAULO
2014**

ÉRICO RIBAS MACHADO

O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA SOCIAL SOB A PERSPECTIVA
COMPARADA: O ESTÁGIO ATUAL NO BRASIL E ESPANHA

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, Programa de Pós-
Graduação em Educação. Área de
Concentração: Estado, Sociedade e Educação,
para obtenção do título de Doutor em
Educação.

Orientador: Professor Dr. Roberto da Silva

SÃO PAULO
2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37.047
M149d | Machado, Érico Ribas
O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha / Érico Ribas Machado; orientação Roberto da Silva. São Paulo: s.n., 2014.

304 p. ils.; grafs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Pedagogia Social (Brasil; Espanha) 2. Educação social (Brasil; Espanha) 3. Educador social I. Silva, Roberto da, orient. |
|-----------------|---|
-

*Dedico aos Educadores e Educadoras Sociais e a todos os demais
Sujeitos do Mundo!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a uma energia oculta que me move firme pela busca de conhecimentos, para colocá-los em prática por entender que o mundo pode ser um lugar melhor para todos e todas viverem;

Não existem palavras para agradecer o apoio recebido de todas as maneiras possíveis de minha Mãe Maria da Graça Machado, lutadora, educadora, admirável e inspiradora!

Minha querida irmã Veronica Ribas Machado Petroski, futura historiadora, que segurou firme as pontas, me dando alegria nos momentos de ansiedade e preocupação;

Minha exemplar avó Maria Duzina Ribas Machado, que com seu equilíbrio sempre emanou muita força e luz;

Meu inesquecível avô Francisco Pires Machado, educador, inspirou os sentimentos de fazer o próximo feliz. Que saudades!

Minha tia querida Rosana Ribas Machado, prima Larissa Machado Janiaki e tio Francisco de Assis Ribas Machado, pela segurança, incentivo, ajudas e profundo carinho;

Agradeço de maneira geral a todos os demais familiares. A família tem profunda importância na minha existência pessoal e profissional. Obrigado por sempre estarem juntos em minha caminhada!

Agradeço em especial ao amigo e irmão Juscelino Neco e à amiga Jacyara Silva de Paiva, que devido aos caminhos da vida, representaram apoio fundamental para as questões cotidianas de quem estava longe de casa;

Seria de uma extrema falta de consideração nominar outros amigos e amigas e acabar por deixar alguém de fora, por isso, assim como na dissertação, sugiro que quem esteja lendo essas palavras procurando por seu nome, se considere parceiro ou parceira de minha caminhada e tenha certeza de que sua contribuição está expressa de alguma maneira, em algum lugar desse trabalho, seja explícita ou implicitamente;

Foram em torno de 22 anos de estudo para chegar nesse momento e agradecer aos meus professores, por isso agradeço aos Mestres que passaram em minha vida nas escolas e colégios como Sesc, João Maria Cruz, CAIC, Borell e Sepam;

Também agradeço aos Mestres queridos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, os quais me iniciaram nessa caminhada acadêmica, e que agora volto com a responsabilidade de iniciar outros sujeitos nesse percurso na mesma instituição;

Agradeço aos Mestres da Universidade Federal de Santa Catarina, com os quais aprofundei conhecimentos que me permitiram chegar onde estou;

Gostaria, ainda, de agradecer as minhas primeiras orientadoras de iniciação científica da UEPG, a Professora Dra. Maria Virginia Bernardi Berger e a Professora Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, que me direcionaram e permitiram com que eu

chegasse a conhecer o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social da Universidade de São Paulo, em especial o Professor Dr. Roberto da Silva, meu orientador de Doutorado;

Agradeço sinceramente Professor Roberto, por me permitir acessar ao mundo, por meio dos estudos, mas principalmente por possibilitar encontros e abrir caminhos rumo ao conhecimento;

Devido a essa postura do Professor Roberto em incentivar e buscar cominhos para ir além, é que também agradeço às orientações recebidas dos amigos e professores espanhóis, como minha estimada orientadora no *sandwich*, Professora Dra. Gloria Perez Serrano, Professora Dr. Rosário Limón, Professor Dr. Xavier Úcar, Professor Dr. Caride Gomes, Professor Dr. Miguel Melendro Stefanía, Professora Dra. Maria Victoria Perez Gusman, entre tantos outros, inclusive de outros países;

Agradeço aos Professores e Professoras da USP por permitirem o acesso a conhecimentos e contribuir para o direcionamento dos estudos;

Agradeço aos demais funcionários da Faculdade de Educação da USP, principalmente à Secretaria da Pós-Graduação, por sempre orientar e resolver prontamente situações adversas;

Agradeço aos Professores e Professoras da banca de qualificação e defesa, que contribuíram profundamente para a qualidade desse trabalho;

Agradeço ao CNPq, pelas bolsas que me foram concedidas desde minhas iniciações científicas, mestrado e agora doutorado; à CAPES, pela bolsa *sandwich*, e à própria Universidade de São Paulo, pelas condições e estrutura para o desenvolvimento da pesquisa.

Finalmente, agradeço aos Sujeitos do Mundo, aos quais estou à disposição!

Pra não dizer que não falei das flores – Geraldo Vandré

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

RESUMO

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha.** 2014. 300f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

Em virtude da existência de diversas tradições de Pedagogia Social (HÄMÄLÄINEN, 2003, p. 4) a partir da matriz alemã, é possível identificar um campo de investigação denominado Pedagogia Social Comparada. Sob esta perspectiva teórica e metodológica, a presente pesquisa visa investigar o processo de internacionalização e de consolidação da Pedagogia Social como área de conhecimento das Ciências da Educação na Espanha e o processo, mais recente, de construção da Pedagogia Social no Brasil. Ambos os países têm em comum a adoção da Pedagogia Social como referencial teórico para a Educação Social, empregando-a como disciplina científica, como base para a formação profissional, para a pesquisa e delimitação do campo de trabalho. O espanhol José Luiz García Garrido (1986) e o brasileiro Lourenço Filho (1961) são os autores escolhidos para melhor entendimento e uso da abordagem comparativa. A pesquisa se configura como qualitativa, e, adicionalmente, utiliza a perspectiva da triangulação de metodologias, pautada em Uwe Flick (2009) e Fielding & Schreier (2001), o que permite que outros procedimentos sejam utilizados para acessar os dados e realizar as devidas análises. Jürgen Schriewer (1995) e Roger Dale (2001) fundamentam a discussão sobre os processos de internacionalização da Educação para compreender como isto está ocorrendo com a Pedagogia Social. O contexto espanhol foi estudado a partir do percurso histórico da Pedagogia Social até sua institucionalização como área científica e de formação profissional do Educador Social de nível superior. A metodologia comparativa foi empregada para a análise das ementas das disciplinas de Pedagogia Social do Curso de Graduação em Educação Social de dez universidades espanholas, seguindo categorização proposta por Perez Serrano (2003). O contexto brasileiro foi abordado a partir da tradição da Educação Popular até o recente movimento de reivindicação quanto à regulamentação da Educação Social como profissão e a institucionalização de cursos de nível técnico e superior para formação profissional do Educador Social. O processo histórico identificado em outros países – de que a emergência da Pedagogia Social ocorre em contextos de rupturas políticas, sociais e econômicas foi verificado e a conclusão da pesquisa demonstra que, não obstante as especificidades de cada país, a Pedagogia Social pode, no Brasil, percorrer caminho semelhante da Espanha, enfrentando, inclusive, dificuldades e resistências similares.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação Social. Educador Social. Brasil. Espanha.

RESUMEN

RIBAS MACHADO, Érico. **El desarrollo de la Pedagogía Social bajo la perspectiva comparada: el estado actual en Brasil y España.** 2014. 300f. Tesis (doctorado) – Facultad de Educación, Universidade de São Paulo, 2014.

Vista la presencia de las diversas tradiciones de la Pedagogía Social (HÄMÄLÄINEN, 2003, p.4) a partir de la matriz alemana, es posible determinar un campo de investigaciones llamado Pedagogía Social Comparada. Bajo esta perspectiva teórica y metodológica, este estudio se propone a investigar el proceso de la internacionalización y de la consolidación de la Pedagogía Social como un área de conocimiento de las Ciencias de la Educación en España y el proceso, más reciente, de la construcción de la Pedagogía Social en Brasil. Los dos países tienen en común la adopción de la Pedagogía Social como referencial teórico para la Educación Social, utilizando la misma como una disciplina científica, como la bases para la formación profesional, para la investigación y delimitación del campo de la actuación. El español José Luis García Garrido (1986) y el brasileño Lourenço Filho (1961) son las referencias para el mejor entendimiento de la perspectiva comparativa. La investigación es cualitativa, y, utiliza la triangulación de metodologías basado en Uwe Flick (2009) y Fielding & Schreier (2001), lo que permite que otros procedimientos sean utilizados para el acceso a los datos y hacer sus análisis. Jürgen Schriewer (1995) y Roger Dale (2001) justifican la discusión sobre los procesos de internacionalización de la Educación para la comprensión de como esto ocurre con la Pedagogía Social. El contexto español fue estudiado desde el histórico de la Pedagogía Social hasta su institucionalización como área científica y de formación profesional del Educador Social de nivel superior. La metodología comparativa fue empleada para el análisis de los planes de las firmas de Pedagogía Social del Curso de Grado en Educación Social de diez universidades españolas, siguiendo las orientaciones de Pérez Serrano (2003). El entorno brasileño fue estudiado a partir de la tradición de la Educación Popular hasta el reciente movimiento de la reivindicación cuanto al regulación de la Educación Social como una profesión y la institucionalización de cursos de los niveles técnico y superior para la formación profesional del Educador Social. El proceso histórico identificado en otros países de que la aparición de la Pedagogía Social ocurre en el entorno de rupturas políticas, sociales y económicos fue verificado y la conclusión de la investigación pone de manifiesto que, sin embargo, las particularidades de cada país, la Pedagogía Social puede, en Brasil, hacer el mismo camino similar a la España, enfrentando las mismas dificultades.

Palabras-clave: Pedagogía Social. Educación Social. Educador Social. Brasil.España.

ABSTRACT

RIBAS MACHADO, Érico. The development of Social Pedagogy from a comparative perspective: the current situation in Brazil and Spain. 2014. 300f. Thesis (doctoral study) – Faculty of Education, University of São Paulo, 2014.

There are various Social Pedagogy traditions (HÄMÄLÄINEN, 2003, p. 4) based on the German pattern that allows the identification of a field of investigation called Compared Social Pedagogy. From this theoretical and methodological perspective, this research aims to investigate the internationalization and consolidation process of Social Pedagogy as an area of knowledge from the Education Sciences in Spain and the more recent construction process of Social Pedagogy in Brazil. Both countries adopt Social Pedagogy as a theoretical framework for Social Education, using it as a scientific discipline, as the foundation for professional education, for research and to characterize a work field. The studies of the Spanish author José Luiz García Garrido (1986) and of the Brazilian Lourenço Filho (1961) were chosen as they provide a better understanding and use of the comparative approach. The research adopts a qualitative approach and the triangulation of methodologies based on Uwe Flick (2009) and Fielding & Schreier (2001), which allow the use of other procedures to access the data and develop the analyses. Jürgen Schriewer (1995) and Roger Dale (2001) provide the basis for the discussion about the internationalization processes of education in order to understand how this happens in Social Pedagogy. The Spanish context was studied taking into consideration the historical path of Social Pedagogy until its institutionalization as a scientific area as well as an area of professional education for Social Educators at higher education. A comparative methodology was used to analyze the programme of the Social Pedagogy Undergraduate Course in Social Education in 10 Spanish universities following Pérez Serrano's (2003) categorization. The Brazilian context was studied since the Popular Education tradition until the recent claim process for the regulation of Social Education as a profession and the institutionalization of technical and higher education courses for the professional training of Social Educators. The historical process identified in other countries shows that Social Pedagogy takes place in political, social and economic rupture contexts was observed and the research demonstrates that despite the specific features of each country, in Brazil Social Pedagogy can follow a similar path to that in Spain, facing similar difficulties and resistance.

Keywords: Social Pedagogy. Social Education. Social Educator. Brazil. Spain.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1:	ÁRVORE PEDAGÓGICA.....	42
GRÁFICO 1:	OBJETIVOS SABER.....	110
GRÁFICO 2:	OBJETIVOS SABER FAZER	111
GRÁFICO 3:	OBJETIVOS SABER SER	112
GRÁFICO 4:	COMPETÊNCIAS SABER	113
GRÁFICO 5:	COMPETÊNCIAS SABER FAZER.....	114
GRÁFICO 6:	COMPETÊNCIAS SABER SER	115
GRÁFICO 7:	ASPECTOS HISTÓRICOS	117
GRÁFICO 8:	ASPECTOS CONCEITUAIS	118
GRÁFICO 9:	INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL.....	119
GRÁFICO 10:	PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL	120
GRÁFICO 11:	METODOLOGIA	121
QUADRO 1:	DIFERENÇAS ENTRE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS POSITIVISTAS	41
QUADRO 2:	CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO.....	43
QUADRO 3:	PANORAMA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	44
QUADRO 4:	ESQUEMA DE CONTRASTE DE TRÊS PARADIGMAS	49
QUADRO 5:	FORMAÇÃO E ÁREAS DE INTERVENÇÃO DO/DA EDUCADOR/A EM VÁRIOS PAÍSES EUROPEUS.....	53
QUADRO 6:	COMPARAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR.....	71
QUADRO 7:	PESQUISAS EM EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL	73
QUADRO 8:	COMPETÊNCIAS	100
QUADRO 9:	PLANO DE ENSINO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDAD DE CASTILLA – LA MANCHA	106
QUADRO 10:	OBJETIVOS SABER.....	109
QUADRO 11:	OBJETIVOS SABER FAZER	110
QUADRO 12:	OBJETIVOS SABER SER	111
QUADRO 13:	COMPETÊNCIAS SABER	112
QUADRO 14:	COMPETÊNCIAS SABER FAZER.....	113
QUADRO 15:	COMPETÊNCIAS SABER SER	114
QUADRO 16:	ASPECTOS HISTÓRICOS	117
QUADRO 17:	ASPECTOS CONCEITUAIS	118
QUADRO 18:	INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL.....	119
QUADRO 19:	PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL	120
QUADRO 20:	METODOLOGIA	121
QUADRO 21:	REFERÊNCIAS	123
QUADRO 22:	ELEMENTOS DAS EMENTAS DA DISCIPLINA DE PEDAGOGIA SOCIAL	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABES	Associação Brasileira de Educadores Sociais
ABRAPsocial	Associação Brasileira de Pedagogia Social
AEEC	Associació d'Educadors Especializats
AEESSP	Associação de Educadores e Educadoras Sociais de São Paulo
AESC	Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará
AESMAR	Associação de Educadores Sociais de Maringá
AGEE	Agenda Global Estruturada para Educação
AIEJI	Associação Internacional de Educadores e Jovens Inadaptados
ANECA	Agência Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANEP	Associazione Nazionale Educatori Professionali
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
APESC	Associação Profissional de Educadores Sociais da Catalunha
BRIC	Building Better Global Economic
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Cadastro de Ocupações Brasileiras
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
CIFO	Congresso Internacional de Formação Ocupacional
CIPS	Congresso Internacional de Pedagogia Social
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CUE	Care Upbringing – Education
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EASSW	European Association of Schools of Social Work
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ENES	Encontros Nacionais de Educação Social
ENQASP	European Network for Accreditation of Quality of the Resumes of the Social Professions
ENSACT	European Network for Social Action
FEAPES	Federação Estadual de Associações Profissionais de Educadores Sociais
FEBEM	Fundação do Bem Estar do Menor
FESET	Formation d'Educateurs Sociaux Européen
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FICE	International Federation of the Educative Community
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FONAS	Fondo Nacional de Asistencia Social
FUNABEM	Fundação Nacional do bem Estar do Menor
GPPS	Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSW	International Council on Social Welfare
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSW	International Federation of Social Workers
IMAE	Institut d'Animació de l'Esplai
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MPC	Movimento Popular de Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego

NESSE	Network of experts in Social Sciences of Education and Training
OBINSO	Obra de Integración Social
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG's	Organizações Não – Governamentais
PCA/UEM	Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da Universidade Estadual de Maringá
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMMR	Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SIPS	Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social
SUAS NOB-RH	Sistema Único de Assistência Social, Norma Operacional Básica de Recursos Humanos
TiSSA	The international Social Work & Society Academy
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UAB	Universidad Autonoma de Barcelona
UCLM	Universidad Castilla la Mancha
UD	Universidad de Deusto
ULPGC	Universidad de Las Palmas de Gran Canárias
ULE	Universidad de León
UMA	Universidad de Málaga
USAL	Universidad de Salamanca
UV	Universidad de Valencia
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
USC	Universidad Santiago de Compostela
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I.....	29
A CONSTRUÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO DA PEDAGOGIA SOCIAL COMPARADA.....	29
1.1 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE ANÁLISES DA EDUCAÇÃO COMPARADA	30
1.2 O CARÁTER CIENTÍFICO DA PEDAGOGIA SOCIAL.....	39
1.3 A PEDAGOGIA SOCIAL COMPARADA: UM CAMPO DE PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO	47
1.4 AS BASES PEDAGÓGICAS LATINO-AMERICANAS E O PAPEL DA PEDAGOGIA SOCIAL COMO PROPULSORA EM SEU RECONHECIMENTO INTERNACIONAL.....	62
CAPÍTULO II.....	79
A PEDAGOGIA SOCIAL NA ESPANHA	79
2.1 A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA SOCIAL ESPANHOLA: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO PRÁTICO – CIENTÍFICO.....	80
2.2 A CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA SOCIAL PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS ESPANHÓIS	101
2.2.1 Unidade de Análise: Objetivos	109
2.2.2 Unidade de Análise: Competências.....	112
2.2.3 Considerações a respeito das Unidades de Análise – Objetivo e Competências.....	115
2.2.4 Unidade de Análise: Conteúdos	117
2.2.5 Considerações a respeito das Unidades de Análise – Conteúdos.....	122
2.2.6 Unidade de Análise: Referências.....	123
2.2.7 Considerações a respeito das Unidades de Análise – Referências	123
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS ESPANHÓIS	124
CAPÍTULO III.....	131
A PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL	131
3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS INSTITUCIONAIS.....	134
3.1.1 O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua	136
3.1.2 A Pedagogia Social de Rua.....	142
3.1.3 Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo.....	148
3.1.4 Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado do Ceará.....	152
3.1.5 Associação Brasileira de Educadores Sociais	158
3.1.6 Associação Brasileira de Pedagogia Social	162
3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS NORMATIVOS.....	176
3.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA SOCIAL EM CONSTRUÇÃO NO BRASIL	185
CONCLUSÕES	196
REFERÊNCIAS	202
ANEXOS	213

INTRODUÇÃO

O interesse e empenho em pesquisar a respeito da Pedagogia Social e da Educação Social é resultado de uma motivação que soma diversos aspectos da vida pessoal, acadêmica e profissionais deste pesquisador. O autor deste trabalho acredita que as experiências em família delinearam o seu interesse em buscar formação na área educacional, instigado a refletir e fazer parte dos debates que eram comuns dentro de casa, pois sempre teve como referência seu avô Chico, como pedagogo, sua avó Maria, que atuava como parteira, sua mãe Graça e a tia Rosana, como pedagogas. Por mais que os três pedagogos sempre tivessem trabalhado em escolas públicas, suas relações com a área educacional sempre inspiraram participações políticas e, principalmente, incluindo a avó Maria, a consideração pelo outro ser humano como um ser em potencial, numa relação horizontal em que ninguém é mais importante do que o outro. O destaque para meu avô, o Professor Francisco, que atuava na década de sessenta no interior do Paraná em uma escola rural, e sua prática educativa, tinha elementos forjados em diversas teorias, e que o próprio educador não conhecia, mas desenvolvia junto aos seus educandos fabulosas aulas de campo, mediando conhecimentos para vida.

Para esses profissionais – educadores, as relações humanas sempre direcionavam as questões educativas e isso era muito mais que trabalhar com conteúdos específicos da escola e do currículo. E isso chamou a atenção deste pesquisador para uma relação mais profunda entre os processos educativos e a existência de sujeitos, que eram muito mais que alunos, pacientes ou clientes.

Com o intuito de saber mais sobre os seres humanos e suas relações, optei pela formação em Pedagogia, com certeza muito influenciado, mas com livre escolha, pois assim seria possível estudar Sociologia, Psicologia, Filosofia, História, Política, entre outras ciências que contribuiriam para satisfazer a curiosidade e compreender as relações entre os sujeitos, e mais ainda, como mediar essas relações por meio de processos educativos. Esse envolvimento permitiu buscar uma formação que fosse além da sala de aula, resultando em participações em movimentos estudantis e envolvimento em projetos de extensão e de pesquisa.

A graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Estado do Paraná, ocorreu desde o início do ano de 2004 ao final do ano de 2007, época e lugar em que as experiências descritas foram vivenciadas e,

principalmente, quando ocorreu a descoberta da área da Pedagogia Social, que viria a dar mais suporte para as inquietações existentes.

No período de 2005 a 2006, em que realizei a pesquisa de iniciação científica intitulada *Subjetividade e Inclusão Social: um estudo sobre adolescentes institucionalizados*, sob orientação da Prof^a Dra. Maria Virgínia Bernardi Berger, tive acesso às primeiras publicações sobre Educação Social, que mais tarde foram estudados e aprofundados na segunda pesquisa de iniciação científica, intitulada *Educação Não-Formal e a Pedagogia Social no Curso de Pedagogia*, realizada no período de 2006 a 2007, sob orientação da Prof^a Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

Concluída a pesquisa, foi possível conhecer o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que realizava o II Congresso Internacional de Pedagogia Social & Simpósio de Pós-Graduação (CIPS), em 2008, que selecionou meu trabalho para Comunicação Oral, sendo este o único que não era pesquisa de mestrado ou doutorado, e acabou recebendo Menção Honrosa¹.

Essas experiências e convicções foram elevadas à categoria de curiosidade acadêmico-científica e me conduziram aos estudos de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2008, sob orientação da Prof^a Dra. Diana Carvalho de Carvalho e co-orientação da Prof^a Dra. Olga Celestina Durand, com processo formativo permeado por muitos debates e aprofundamentos na área das políticas educacionais, o que permitiu defender a dissertação em 2010 (RIBAS MACHADO, 2010).

A pesquisa realizada possibilitou que fossem escritas as primeiras impressões a respeito da constituição da área no país, dentro de um contexto específico, contribuindo para o relato histórico da Pedagogia Social brasileira, e, principalmente, identificou sua relação com a Educação Popular, ratificando hipóteses que outros pesquisadores haviam indicado.

O envolvimento com o Grupo de Pesquisas em Pedagogia Social da USP, os resultados dos estudos no mestrado e o contato com pesquisadores de diversas regiões do país e do exterior consolidaram o interesse em aprofundar estes estudos em nível de doutorado. Fica evidenciado, assim, que os estudos propostos para essa tese dão continuidade às pesquisas realizadas na Iniciação Científica e no mestrado,

¹ Cf. PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; RIBAS MACHADO, Érico. A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil. 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/>

especialmente porque a dissertação de mestrado foi considerada inédita sobre a temática, descrevendo como a Pedagogia Social vem se estruturando no Brasil como área de conhecimento, como campo de trabalho profissional e como campo de pesquisa.

Os estudos identificaram que, a partir da década de 1980, alguns pesquisadores brasileiros buscaram formação acadêmica em países como Espanha, Itália e Alemanha, tomando contato com a Pedagogia Social e trazendo para o Brasil algumas discussões, ainda de maneira isolada. Apenas a partir do início dos anos 2000 é identificado o surgimento de um movimento articulado, que iniciaria o trabalho de constituição e estruturação da Pedagogia Social como área acadêmica e profissional no país.

Outra novidade apontada no trabalho foi a íntima relação entre a Pedagogia Social em construção no Brasil e a Educação Popular, desde as primeiras décadas do Século XX. A interessante descoberta é que as terminologias eram utilizadas por ambas as áreas para descrever os processos de escolarização da população, regida por ideários progressistas, defendidos e empreendidos pelos intelectuais do movimento chamado Pioneiros da Escola Nova. É interessante pensar que, na atualidade, as terminologias – novamente aparecendo juntas – estão sendo utilizadas para refletir sobre processos educativos em diferentes contextos.

Analisando os fundamentos e as perspectivas da Educação Popular e da Pedagogia Social, foi possível identificar simetrias entre os preceitos de Paul Natorp – considerado o precursor da Pedagogia Social – e de Paulo Freire – considerado o precursor da Educação Popular no Brasil, e com forte influência em diversos outros países. Como meio de comprovar essa relação íntima das duas áreas, foram comparados os estudos publicados no 1º, 2º e 3º Congressos Internacionais de Pedagogia Social (2006, 2008 e 2010) e nos encontros da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPEd), no período compreendido entre 2000 e 2010, em que as simetrias apontam para uma convergência entre a Pedagogia Social em construção no Brasil e a Educação Popular.

Conclui-se, nesse aspecto, que não há como a Pedagogia Social² existir na realidade educacional brasileira, sem considerar a trajetória desenvolvida pela Educação Popular. O aspecto relevante que diferencia as duas áreas, também verificado no decorrer da pesquisa de mestrado, é que o movimento da Pedagogia Social dá ênfase na

² Não nos referimos à Pedagogia Social de base antropológica.

sua inserção acadêmica e profissionalização do educador, processo diferente do percurso percorrido pelo movimento da Educação Popular.

Durante os estudos para a pesquisa de mestrado, na parte que se refere à contextualização histórica da Pedagogia Social e de entendimento dos seus possíveis fundamentos teóricos e metodológicos, verificamos que a área foi sendo estruturada a partir de diferentes realidades e de maneira a atender demandas e situações sociais, culturais e econômicas específicas. A revisão da bibliografia especializada confirma que a Pedagogia Social alemã do início do século XX é diferente da Pedagogia Social alemã dos dias de hoje, e que o mesmo ocorre na Espanha, país em que a Pedagogia Social possui identidade própria, mas que teve suas inspirações iniciais baseadas nas ideias alemãs. Vale destacar que em vários outros países ocorreu e ocorre processo semelhante, e é justamente este fato que justifica o esforço de aprofundar os estudos para melhor entender esse movimento.

A pesquisa passou por momentos importantes de reformulação, justamente pela possibilidade de estar em contato com pesquisadores de diferentes países e contar com orientações e informações fundamentais que redirecionaram os objetivos do estudo. A participação, em 2011, no evento *Binational Conference Subject Constitution and Inclusion*, realizado na cidade de Siegen, na Alemanha, fortaleceu a motivação em entender os movimentos atuais da Pedagogia Social em alguns países, mas foi a participação, no mesmo ano, no 3º Congresso Iberoamericano de Pedagogia Social/ XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, realizado na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul, que resultou na delimitação do objeto de estudo, com foco no Brasil e na Espanha.

A participação no evento em Canoas resultou na possibilidade de realizar o estágio de doutorado no período compreendido entre os meses de setembro de 2012 e fevereiro de 2013, na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), em Madrid, sob orientação da Prof^a Dra. Gloria Perez Serrano. Esse estágio permitiu o desenvolvimento das seguintes atividades:

- Coleta de dados das universidades espanholas e debate para elaboração e verificação das categorias junto com a professora Glória Perez Serrano, nas orientações semanais;
- Orientação com o Prof. Dr. José Luis García Garrido, da UNED;
- Orientação com a Prof^a Dra. Rosario Limón, da Universidad Complutense de Madrid;

- Apresentação do projeto de doutorado para os professores do Departamento de Pedagogia Social da UNED.

Também foi possível a participação nos seguintes eventos:

- Simposio Internacional sobre Envejecimiento Activo y Solidariedad Intergeneracional, UNED, Madrid, Espanha, novembro de 2012;
- XV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, Talavera de La Reina, Espanha, novembro de 2012 (foi apresentado o projeto do doutorado);
- Conferência para membros da Associação Finlandesa de Pedagogia Social, em Helsinki, Finlândia, novembro, 2012;
- Conferência em um evento organizado pela Associação Finlandesa de Pedagogia Social, em Kuopio, University of Eastern Finland, Finlândia, novembro, 2012;
- Conferência para alunos do curso de Ciências Sociais da University of Eastern Finland, Kuopio, Finlândia, novembro, 2012;
- Conferência para alunos do curso de Trabalho Social da Saimaa University of Applied Sciences, Lappeenranta, Finlândia, novembro, 2012;
- Conferência para alunos da disciplina de Pedagogia Social do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidad Complutense de Madrid, novembro de 2012;
- Conferência no evento Pedagogia Social: II Ciclo de Seminários Temáticos, na Universidade Católica do Porto, fevereiro de 2013.

Neste período, também foi possível integrar o grupo que colabora na divulgação e questões técnicas da Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, que é a publicação científica da Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, sediada na Espanha.

Essas experiências resultaram em participar de debates em diferentes contextos, conferindo a este autor a dimensão do desafio que é elaborar uma tese sobre Educação Social/Pedagogia Social, pois durante este percurso surgiram questões complexas sobre as quais não é possível tirar conclusões sem que se façam pesquisas aprofundadas. Tal complexidade pode ser justificada por considerar que esta é uma área de estudos que busca compreender as relações educativas na sociedade, que se pautam essencialmente nas relações humanas.

É instigante percorrer esse caminho justamente por entender que a pesquisa pode auxiliar no processo de reflexão sobre as relações humanas, aqui especificamente voltadas para as relações de educadores e educandos que compartilham experiências nos mais diversos ambientes que compõem a sociedade.

Ainda que a Pedagogia Social tenha uma trajetória de mais de cem anos, desde suas primeiras elaborações teóricas na Alemanha, é recente sua disseminação de maneira mais intensa em outros países. É exatamente a diversidade de experiências, de contextos, de nomenclaturas e de campos de trabalho que constitui a grande dificuldade em investigar a área.

Compreender este movimento amplo sobre o processo de internacionalização da Pedagogia Social é fundamental para o entendimento das relações entre educadores e educandos, pois a partir do momento em que se reconhece o educador como profissional dessa área, e o educando como um sujeito que tem o direito à educação no espaço onde vive, outros fatores passam a ser considerados e configuram aspectos específicos no contexto de cada país.

Por convenção, os profissionais da Educação Social/Pedagogia Social serão denominados, nesta tese, como *Educadores Sociais*. Para atuar profissionalmente em alguns países, o Educador Social deve ter formação específica e muitos compõem associações de suas categorias. Outro aspecto relevante é que a Pedagogia Social tornou-se uma área de desenvolvimento de pesquisas científicas, cada vez mais produzindo conhecimentos relevantes para diferentes áreas do conhecimento, que passam a embasar a elaboração de políticas voltadas para as áreas sociais e educacionais.

Esta pesquisa adentra ao campo da Educação Social/Pedagogia Social, com vistas à investigação sobre o processo de como a área se estrutura na Espanha e vem se estruturando no Brasil, a partir de uma perspectiva comparativa no contexto de internacionalização.

A relevância acadêmica do tema consiste na necessidade de compreensão da emergência da Educação Social/Pedagogia Social em vários outros países, o que demanda o reconhecimento de sua origem alemã – que serve como ponto de partida, no sentido de recuperação de sua trajetória, terminologias, fundamentação, organização da área e reconhecimento profissional –, mas o aprofundamento histórico e teórico será específico das realidades espanhola e brasileira.

A Pedagogia Social alcançou *status* de área acadêmica e profissional em diversos países, bem como foram criadas diversas instituições e organizações que a legitimam dentro de cada realidade. Hämäläinen (2003, p. 74) esclarece que existem poucas análises sobre a interação mútua das várias tradições da Pedagogia Social, mas que é possível identificar algumas tendências, tais como as tradições suecas, dinamarquesas e espanholas, que foram influenciadas originalmente pela teoria de Natorp, e, no caso da realidade finlandesa, que tem como base as tradições vindas da Alemanha e da Espanha.

A esse respeito, é interessante relatar a existência de algumas instituições e organizações que assumiram a tarefa de congregar os profissionais da Educação Social/Pedagogia Social em diferentes níveis e modalidades. As descrições que seguem auxiliam no entendimento das análises realizadas nos capítulos deste trabalho.

A Associação Internacional dos Educadores Sociais, que surgiu em 1949 com o nome de Associação Internacional de Educadores e Jovens Inadaptados (AIEJI), foi a primeira organização que buscou articular a Educação Social no plano internacional e, atualmente, é a entidade que representa mundialmente seus profissionais. A AIEJI – sigla que permanece sendo utilizada – reúne associações de Educadores Sociais de diferentes países, que periodicamente se encontram nos Congressos Internacionais de Educadores Sociais, tendo em 2013 realizado sua 18ª edição.

Outra entidade que busca articulação com diferentes países para contribuir com o desenvolvimento da Pedagogia Social é a Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), sediada na Espanha, que se configura como uma sociedade científica independente e realizou, em 2014, o XXVII Seminário Interuniversitario de Pedagogía Social. A entidade também publica uma revista científica chamada *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, que encontra-se na 24ª edição.

As duas entidades, a primeira de caráter associativo e profissional, e a segunda com caráter científico, mantêm relações em diferentes países, inclusive da América Latina, entre os quais se encontra o Brasil, que por meio de suas entidades organizadas também se articulam ao contexto internacional.

No Brasil, podemos identificar a existência de diferentes associações ligadas às discussões da Educação Social/Pedagogia Social, tais como a Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará (AESC); Associação de Educadores e Educadoras Sociais de São Paulo (AEESP), filiada à AIEJI; e Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR). Essas associações promovem os Encontros

Nacionais de Educação Social (ENEIS) que, em 2012, realizou sua 6^a edição; Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES) e Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPsocial), sendo esta última também de caráter científico, que busca mais diretamente articulações com a SIPS. A ABRAPsocial, criada em abril de 2010 como derivação do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social da USP, é composta por pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior e é a responsável pela organização dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social, pelas Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social e edita a Coleção Pedagogia Social pela Editora Expressão & Arte.

Com a disseminação da Pedagogia Social para outros países, e com o aparecimento de diversas instituições que promovem articulações entre si, surge a curiosidade epistemológica, no sentido freireano, de buscar compreender esse denominado Movimento Internacional da Pedagogia Social, pois afinal, mesmo que receba diferentes nomenclaturas e seja organizada a partir de diferentes realidades, existem traços comuns nas diferentes tradições pedagógicas que vão sendo absorvidos, reelaborados e readaptados para cada contexto.

Da complexidade destas relações locais, nacionais e internacionais emerge a demanda por pesquisas que busquem compreender esses diferentes processos. Hämäläinen (2003, p. 74) confirma essa afirmação, sinalizando que ainda não existe uma análise diacrônica detalhada baseada na abordagem comparativa, pois de maneira geral, não há uma longa tradição de estudos comparados em torno da Pedagogia Social.

Essa afirmação de Hämäläinen impôs, como tarefa necessária a esta pesquisa a revisão da bibliografia internacional no sentido de verificar as publicações mais recentes que se propuseram a desenvolver a reflexão sob essa perspectiva apontada pelo autor.

A Pedagogia Social Comparada, como um ramo específico de estudos dentro do campo da Pedagogia Social, é unânime em identificar a origem alemã e seus principais teóricos, bem como o contexto em que ela se desenvolve e as diversas posturas teóricas que assume.

A série *Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy* tem uma primeira fase, de 1990 a 1998, e uma segunda fase, de 2008 até a atualidade. A primeira fase dessa série foi coordenada por Franz Hamburger, da Universität Mainz, na Alemanha, e atualmente é coordenado por Peter Herman, da University College Cork, da Irlanda. Herman esclarece que o conteúdo dessa série de estudos inclui uma postura crítica de análise das profissões do social, considerando as

dificuldades das mesmas em possuir uma definição única ou uma única identidade. Acredita-se nas peculiaridades de cada país, e que o estudo comparado permite conhecer essas distintas realidades, contribuindo, por meio de um trabalho comprometido internacionalmente, para um maior entendimento da área.

Dentro dessa série, existem três publicações mais recentes que abordam de maneira mais específica aspectos comparativos da Pedagogia Social nos países estudados: o primeiro título – *The Diversity of Social Pedagogy in Europe* (2009) -, o segundo e terceiro – *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*, Volume 1 (2011) e 2 (2012) -, todos organizados pelos pesquisadores Jacob Kornbeck, da Free University of Brussels, da Bélgica, e Niel Rosendal Jensen, da Aarhus University, da Dinamarca.

Também é relevante o número 14 do ano de 2007 da *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, com a temática Pedagogia Social e convergência europeia. Nesse número, a revista publica o estudo realizado por Paola Scarpa e Marco Corrente, na época integrantes da *Associazione Nazionale Educatori Professionali* (ANEP), da Itália, intitulado *La dimensión europea del Educador/a Social*. Os autores também chamam a atenção para a diversidade de definições e funções que existem para um mesmo profissional dentro do contexto de uma comunidade europeia unificada.

Outra publicação na área é a *European Perspectives on Social Work: Models of Education and Professional Roles* (2009), estudo elaborado por Janet Boddy e June Stathan, do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Nesse estudo, os pesquisadores partem de uma reflexão da realidade inglesa para uma comparação com o contexto europeu, tendo como referência as profissões do trabalho social, especificando aspectos da Pedagogia Social.

O trabalho da pesquisadora italiana Giuseppina Susanna Volpin, intitulado *La formazione e il profilo dell'educatore professionale: indagine nel contesto europeo dell'Istruzione Superiore e delle professioni regolamentate*, defendido em 2011 na Università degli Studi di Padova, busca traçar um panorama sobre a formação de Educadores Sociais, utilizando dados da AIEJI, colhendo informações por meio de questionário em 19 países distintos.

Os estudos elaborados por Xavier Úcar – professor de Pedagogía Social e Animación Sociocultural na Universidad Autonoma de Barcelona, na Espanha – também podem ser somados aos outros acima descritos, pois o pesquisador busca compreender a realidade da Pedagogia Social no contexto das articulações entre países e instituições profissionais e acadêmicas. Existem duas publicações em que o autor busca,

de maneira detalhada, colher informações sobre a área nos contextos europeu e latino-americano.

O primeiro texto, intitulado *Da Europa a Latinoamérica: hacia una perspectiva global, compleja e integradora de la Pedagogia Social*, publicado nos ANAIS do 3º Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social/XIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, realizado em Canoas, em 2011, faz um panorama da Pedagogia Social em vários países e elabora uma síntese a que o autor denomina “possíveis armadilhas”, em que a área pode ser compreendida nos lugares pesquisados.

O segundo texto, intitulado *Social Pedagogy in Latin America and Europe: looking for a new answers to old questions*, foi publicado em 2012 no já referido livro *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*, Volume II. Neste texto, o autor discute como os conceitos são entendidos no contexto latino-americano e como também desse contexto emergem as discussões da Educação Popular, fundamentada na perspectiva freireana como possível articulação, proposta, alternativa, para a Pedagogia Social Europeia.

No contexto brasileiro também é possível encontrar publicações que realizam apontamentos comparativos entre distintos países sobre a área. Em 2009, foi lançado o livro *Pedagogia Social*, organizado por João Clemente de Souza Neto, professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie; Roberto da Silva, professor da Universidade de São Paulo; e Rogério Moura, da Universidade Estadual de Campinas. Nessa primeira publicação de Pedagogia Social em língua portuguesa, de caráter introdutório ao tema, é possível encontrar autores de diversos países descrevendo o estágio de desenvolvimento da Pedagogia Social na Alemanha, Itália, Finlândia, Portugal, Espanha e Uruguai.

Já em 2011 é publicado o livro *Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*, organizado pelos professores já citados e também por Evelcy Monteiro Machado, professora da Universidade Federal do Paraná, e Sueli Maria Pessagno Caro, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Neste livro, além de reflexões sobre os países já citados, também são contemplados Argentina, Chile, Cuba, Equador e Angola.

Um ponto comum na Pedagogia Social em construção nestes países, especialmente nos latino-americanos e africano, é a fundamentação teórica a partir das diferentes tradições da Educação Popular, fortemente referenciada em Paulo Freire, autor conhecido mundialmente por compreender a Educação voltada para as relações

humanas e sociais e em comunidade. Essa relação entre Educação Social e Educação Popular, apontada por pesquisadores estrangeiros como Hämäläinen (2003, p.76) e Ryyänen (2009, p.71), foi comprovada no trabalho realizado no mestrado (RIBAS MACHADO, 2010), e agora motiva o aprofundamento nessa tese.

Desde então, outros eventos, atividades, publicações e criação de grupos de pesquisa e associações de Educadores Sociais foram surgindo no Brasil, chegando ao cenário atual de mobilização pela regulamentação da profissão (Projeto de Lei 5346/2009), com a consequente estruturação de cursos de formação específica para o profissional da Educação Social em níveis técnico e superior. Esse mesmo percurso foi vivenciado em outros países, como a Espanha e Portugal.

O que é peculiar e que gera novas perspectivas frente aos outros países é uma Pedagogia Social fundamentada na teoria de Paulo Freire.

O movimento e os processos identificados e descritos nesta pesquisa evidenciam a preocupação cada vez mais crescente de entender a gênese da Pedagogia Social e suas variações pelo mundo afora. A escolha de Brasil e Espanha como cenários a serem investigados se justifica pelas áreas de influência que passaram a constituir: a Espanha difundindo sua perspectiva nos países de língua espanhola e portuguesa, e o Brasil ressignificando sua vasta experiência em Educação Popular, Educação Social e Educação Comunitária, para lhes atribuir *status* científico a partir do referencial comum da Pedagogia Social.

Este é o cenário a partir do qual emergem as questões que nortearam a pesquisa, bem como a escolha das universidades espanholas a serem estudadas, a seleção da bibliografia e as metodologias escolhidas. A constatação que orienta esta investigação foi enunciada por Durkheim (1938, p.167), da seguinte forma:

As transformações educacionais são sempre o resultado de um sistema de transformações sociais em termos das quais devem ser explicitadas. Para um povo sentir, num dado momento, a necessidade de mudar o seu sistema educacional, é necessário que novas ideias e necessidades tenham emergido e para as quais o velho sistema já não está adequado.

O contexto do pós-guerra tem sido apresentado na literatura especializada como o processo de ruptura política, social e econômica que justificou a emergência da Pedagogia Social na Alemanha e França (NATORP, 1913; NOHL, 1935; MOLLENHAUER, 1959; HÄMÄLÄINEN, 2003), mas quais as transformações sociais que a justificam na Espanha e no Brasil? Adicionalmente à reflexão, questões próprias

da Pedagogia Social sugerem questionamentos que precisam ser respondidos no âmbito desta pesquisa:

- É possível identificar um processo sistemático e organizado de internacionalização da Pedagogia Social?
- Que transformações estão em curso na Pedagogia Social, especialmente na Espanha e Brasil?
- Qual é a concepção de Pedagogia Social na formação de Educadores Sociais na Espanha?
- Qual é a concepção de Pedagogia Social em desenvolvimento no contexto social e educacional do Brasil?

Estes questionamentos impõem como objetivo geral desta tese investigar o processo de internacionalização da Pedagogia Social e suas repercussões no contexto espanhol e brasileiro, e como objetivos específicos: 1. Identificar o processo de internacionalização da Pedagogia Social; 2. Verificar a concepção de Pedagogia Social na formação dos Educadores Sociais na Espanha e; 3. Identificar a concepção de Pedagogia Social em construção no Brasil.

Para que fossem alcançados os objetivos propostos, a metodologia foi organizada de maneira a dar conta dos diferentes processos de coleta e análise de dados que foram necessários para a sua estruturação, tendo como perspectiva de fundo a abordagem comparativa, recorrendo-se, em cada capítulo, a procedimentos metodológicos diferenciados.

Desta maneira, o estudo foi organizado a partir da proposta de “triangulação de perspectivas”, explicado por Flick (2009, p. 361), como a “combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar um fenômeno”, especificamente o tipo descrito por Denzin (apud FLICK, 2009, p.361), chamado triangulação metodológica.

Fielding & Schreier (2001, p. 31) esclarecem que essa perspectiva pode ser organizada a partir de duas abordagens: o sequenciamento e o hibridismo. Para este trabalho interessa saber a respeito da abordagem do sequenciamento, que significa que os métodos quantitativos e qualitativos são combinados dentro da análise de uma mesma fase dos estudos. Os pesquisadores explicam que o exemplo mais comum é a respeito da coleta de dados qualitativos, seguidos por uma fase analítica de cunho quantitativo.

A abordagem comparativa se aplica com mais ênfase no estudo das ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia Social das 10 universidades espanholas selecionadas para esta pesquisa. A busca por simetrias e assimetrias entre o contexto da Pedagogia Social na Espanha e no Brasil, consideradas como unidades temáticas de análise, requer o uso de outros métodos e técnicas de análise de dados, como o método histórico, que é transversal a toda a pesquisa e análise de contexto.

Os autores que inspiraram a abordagem comparativa para este trabalho foram o espanhol José Luis García Garrido (1986) e o brasileiro Lourenço Filho (1961, p. 15), que explica que esse procedimento é relevante, pois:

Não se nega que os povos apresentem hoje, por tudo isso, caracteres comuns de vida, alimentando, embora, valores particulares, resultantes de formas peculiares de cultura. Compreendê-las e compará-las será atividade útil à visão de uma pedagogia de princípios universais. A identificação de uns e outros sistemas nacionais de ensino, em ensaios de tipologia, constitui o recurso preliminar para compreensão das formas possíveis dessas instituições e descoberta dos diversos fatores que nelas vêm a influir.

O primeiro capítulo foi estruturado para contextualizar o ponto de partida das análises desenvolvidas durante todo o trabalho. As reflexões sobre os processos de internacionalização da educação serviram como base para compreender como isto está ocorrendo com a Pedagogia Social.

As pesquisas de Jurgen Schriewer (1995) apontam para um processo cada vez mais complexo na compreensão das questões relativas à educação em diferentes países, mostrando o papel das pesquisas de abordagem comparativa nesse contexto de produção de conhecimento. A existência de uma lógica internacional da educação, globalização, transnacionalização, também configura os argumentos de Roger Dale, que defende a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE), a partir de um aporte crítico, o que contribui para pensar os diferentes lados dessa questão.

Sobre o segundo capítulo, após a descrição das análises sobre o processo de internacionalização da Pedagogia Social, buscamos compreender o processo de desenvolvimento da área na realidade espanhola. A partir do percurso histórico, utilizando-se da análise documental para compreender o contexto (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), foi possível identificar os fatores que contribuíram para o fortalecimento e a legitimação da Pedagogia Social como uma área científica e de formação profissional do Educador Social.

Para que o objetivo fosse atingido, optamos por uma análise específica e profunda das ementas das disciplinas de Pedagogia Social que compõem o quadro de formação do curso de Graduação em Educação Social de dez universidades espanholas, a saber: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Castilla la Mancha, Universidad Santiago de Compostela, Universidad de Salamanca, Universidad de Deusto, Universidad de León, Universidad de Valencia, Universidad de Las Palmas de Gran Canarias e Universidad de Málaga.

Para o estudo dos dados levantados, optamos pela análise de conteúdo que, de acordo com García Garrido (1986, p.171), vem sendo cada vez mais utilizada como auxílio para os estudos comparativos; o autor afirma que é um recurso que permite uma análise objetiva, sistemática e quantitativa. A sequência de procedimentos para esta categorização foi amparada pela obra *Investigación Cualitativa: métodos y técnicas* (2003), de autoria da Prof^a Dra. Gloria Perez Serrano.

O desenvolvimento da Pedagogia Social no Brasil, que é tratada no terceiro capítulo, foi estudado por meio do relato histórico e da análise documental, que possibilitaram elucidar os caminhos percorridos por diferentes grupos para conceber a Pedagogia Social como área científica, de pesquisa e de formação profissional.

Concluimos que o Brasil aparece no contexto internacional da Pedagogia Social com devida relevância, para além de uma relação de mera importação de matrizes estrangeiras ou de adaptação de conhecimentos externos, assumindo um papel importante no processo de amadurecimento da área, bem como na renovação do movimento internacional da Pedagogia Social, a partir de seu acúmulo de experiências na Educação popular.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO DA PEDAGOGIA SOCIAL COMPARADA

"A ciência, como um todo, não é nada mais do que
um refinamento do pensar diário"
Albert Einstein

Apresentação

Este primeiro capítulo está estruturado para contextualizar o ponto de partida das análises desenvolvidas durante todo o trabalho. As reflexões sobre os processos de internacionalização da Educação serviram como base para compreender como isto está ocorrendo com a Pedagogia Social.

Os argumentos críticos pautaram-se em uma busca por elementos e afirmações presentes nas produções de pesquisadores de alguns países, sobre questões contemporâneas, que possam ser identificadas como o processo de internacionalização da Pedagogia Social.

As pesquisas de Jurgen Schriewer (1995) apontam para um processo cada vez mais complexo para compreender questões relativas à Educação em diferentes países, mostrando o papel das pesquisas comparativas nesse contexto de produção de conhecimento.

As afirmações quanto à existência de uma lógica internacional da Educação, globalizada e transnacional, também estão presentes nos argumentos de Roger Dale, que denuncia a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE).

Os elementos comparativos possíveis de serem identificados para os estudos da Pedagogia Social Comparada estarão circunscritos a análises que entendem a Pedagogia Social como uma ciência e uma disciplina específica, que a partir de diferentes correntes e perspectivas se estrutura em vários países. Serão abordados os aspectos presentes principalmente no continente europeu, para uma posterior discussão do contexto latino-americano e suas possíveis contribuições.

O debate sobre a Pedagogia Social em construção na América Latina e no Brasil será pautado a partir do pressuposto de que é necessário fomentar uma linha de

produção científica que demonstre as matrizes antropológicas, epistemológicas e culturais comuns ao povo brasileiro, para identificar as bases de uma pedagogia própria, mas que expresse sua diversidade cultural, tendo como principal fundamento as práticas e teorias resultantes da Educação Popular, que é concebida por seus próprios autores como uma proposta contra-hegemônica que pode se constituir como alternativa aos modelos existentes.

As discussões abordadas nesse capítulo servirão como direcionamento para as reflexões contidas nos demais.

1.1 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE ANÁLISES DA EDUCAÇÃO COMPARADA

O pesquisador da Universidade de Berlin Prof. Dr. Jurgen Schriewer pontua reflexões importantes para o campo educacional, originadas a partir de pesquisas comparativas. Em seus escritos, Schriewer (1995) aponta aspectos que permitem a compreensão de movimentos existentes atualmente em uma escala global, no que se refere às questões da Educação.

Os dados que o pesquisador apresenta já há quase vinte anos, quando relidos nos dias de hoje expressam uma tendência que estava se iniciando e que atualmente está fortalecida nos diversos aspectos que permeiam as políticas educacionais de diferentes países.

Terminologias como Internacionalização da Educação, Globalização, Transnacionalização, Sistema Mundial, Sistema Global, são expressões que, na década de noventa, expressavam o início de uma nova maneira de pensar as relações entre comunidades, sociedades, instituições, países com seus governos, entre outros, e que nos dias hoje apresentam características cada vez mais complexas, gerando demandas de análises cada vez mais profundas e, quando finalizadas, talvez já não expressem parte do real que se propuseram a analisar, devido às rápidas mudanças no compartilhamento de informações e de difusão do conhecimento.

Schriewer (1995, p. 255) aponta quatro processos identificados por meio das pesquisas comparativas realizadas, no que tange a educação a partir de um sistema mundial.

O primeiro processo que o autor destaca é a expansão mundial uniformizada, que atingiu todos os níveis do sistema educacional, dando destaque para o grande

aumento de matrículas no ensino universitário. Esse aspecto, apresentado em 1995 e resultante de diversas pesquisas realizadas em diferentes países, pode ser compreendido no caso brasileiro apenas nos últimos dez anos, em que dados recentes demonstram a universalização do ensino fundamental e o aumento pequeno, mas considerável, nas matrículas no Ensino Superior.

O segundo processo relaciona-se com o primeiro, pois, de acordo com o pesquisador, cresce a aceitação global de um modelo padronizado de escolarização institucionalizada, que serve como indicador para orientar e avaliar políticas educacionais nacionais. Essa constatação contribui para o entendimento das reformas educacionais protagonizadas pelas agências internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, em diferentes países nas décadas de 1990 e 2000.

Esses dois primeiros processos geraram também a disseminação de características estruturais que indicam os processos de globalização cultural que incluem, de acordo com Schriewer (1995, p. 256),

[...] um referencial administrativo geral, comumente criado, controlado e financiado pelo Estado;
um sistema escolar internamente diferenciado de acordo com os sucessivos níveis, diversos cursos e exames;
a organização de processos de ensino e aprendizagem na sala de aula de acordo com a idade e unidades de tempo uniformizadas;
a regulamentação governamental ou pública de tais processos de ensino e aprendizagem, mediante requisitos mais ou menos detalhados na forma de ementas, diretrizes e provas;
o estabelecimento de papéis distintos para professores e alunos e, até certo ponto, a profissionalização dos professores e dos métodos de ensino;
por fim, o uso de certificados, diplomas e históricos para vincular carreiras escolares às ocupacionais, ligando a seleção escolar à estratificação social.

Essas características estruturais, como denomina o autor, são possíveis de serem identificadas e caracterizadas no contexto educacional brasileiro cotidianamente e pode-se afirmar que, para cada item constatado, verifica-se que além da existência de cada característica dentro da estrutura como questões organizativas, essa determinada característica também já avançou no sentido de reelaborar-se, atendendo a padrões estabelecidos internacionalmente. Um dos itens com mais visibilidade nesse aspecto são os padrões utilizados para avaliações em larga escala, que servem para aferir dados desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

Entretanto, como afirma Schriewer (1995, p. 257), surge como terceiro aspecto uma lógica desenvolvimentista e cultural atrelada a uma ideologia educacional que

apoia e reforça os processos descritos anteriormente, de expansão e globalização. Dentro dessa perspectiva, a escolarização institucionalizada é considerada um componente indispensável para os processos de modernização social. O autor explica que essa lógica está pautada nos princípios que orientaram o pensamento da modernidade europeia desde o século XIX. São eles:

- (i) o desenvolvimento da personalidade individual e a competência participativa; (ii) a igualização das oportunidades sociais e políticas; (iii) o desenvolvimento econômico; (iv) uma ordem política garantida pelo Estado – Nação.

Para o pesquisador, essas ideias crescem intensamente e compõem os objetivos educacionais, chegando a outras áreas sociais em número cada vez maior de países.

O fator também interessante é que compõe o quarto processo indicado pelo autor é referente a uma infraestrutura social e institucional derivada de uma comunicação internacional e um sistema de publicações no campo das ciências sociais e da educação, que possibilitam o meio para disseminar a lógica correspondente do modelo de escola moderna. É nesse aspecto que o autor inclui as orientações para políticas educacionais por meio de organizações internacionais, como o Banco Mundial, Unesco, Bureau Internacional da Educação, Instituto Internacional para Planejamento Educacional e a OCDE, entre outras, que além de direcionarem definições de papéis para estabelecimentos considerados supranacionais na área educacional, também fornecem recursos para publicações, e, por consequência, oportunidades para distribuição e influência internacional. Schriewer (1995, p. 258) esclarece que:

Com seu potencial para pesquisa e pessoal acadêmico, e através dos livros de texto e de revistas especializadas, as nações ricas e as editoras multinacionais controlam, respectivamente, a produção e a distribuição do que é considerado o relevante conhecimento científico pelo mundo afora. De fato, estudos em certos subcampos da pesquisa educacional produzem evidências suficiente para mostrar como, mesmo as conceituações de problemas, esquemas teóricos, esquemas classificatórios e categorias estatísticas, avaliações de qualidade e padrões normativos de avaliação, que são correntes em organizações internacionais e em círculos acadêmicos angloamericanos, exerceram pressão sobre os pesquisadores para que eles adaptassem os seus trabalhos a esses critérios – e esta pressão é tanto mais bem-sucedida, na medida em que não é assim percebida.

Desta maneira, o autor conclui pela existência de um sistema hierarquizado da ciência, a infraestrutura internacional de editoração e a disseminação global de uma ideologia desenvolvimentista e educacional.

Esse último fator que o professor analisa remete à reflexão do contexto educacional brasileiro, principalmente na década de noventa, em que as influências das organizações internacionais incidiam de maneira taxativa nas políticas educacionais do país, gerando consequências até os dias atuais. Também não existe a ingenuidade dos analistas e pesquisadores de políticas em acreditar que foi apenas uma fase daquela época e que não existem demandas atuais nesse sentido. O que existe agora são outras maneiras e outros interesses que se apresentam nas formulações das políticas e que expressam ideologias também específicas e articuladas a um contexto internacional. Serve como exemplo a organização *Todos pela Educação*, que atualmente participa e orienta diversas ações do governo federal brasileiro a partir de uma visão empresarial, uma vez que é constituída e apoiada por institutos e fundações empresariais e grandes empresas.

Sobre o mercado de publicações, o Brasil também está cada vez mais adentrando à lógica descrita pelo professor, pois as normas, exigências e avaliações do órgão que regulamenta as produções científicas no país segue um padrão internacional, estabelecendo critérios de avaliação para artigos científicos e livros, gerando uma lógica de produção intensificada nos últimos anos.

É interessante a construção do argumento de Schriewer justamente por ilustrar que a internacionalização em educação pode ser equivalente apenas à universalização de apenas um ponto de vista mundial. Afinal, todos devem seguir critérios e gerar produções dentro um padrão estabelecido por um grupo restrito. O autor explica que:

Um levantamento das diferentes áreas das políticas de pesquisa comparada mostra de fato, que em nenhuma outra área das políticas públicas, nem nas da economia, das políticas sociais ou ambientais, existe tão alto grau de padronização global das estruturas organizacionais, modelos relevantes (em termos das suas políticas) e discurso reformista, como nas políticas educacionais e na pesquisa educacional, orientadas para as políticas educacionais (SCHRIEWER, 1995, p. 260).

Ao mesmo tempo em que é identificado esse processo de padronização da educação em nível transnacional, também existe o outro lado da situação, pois como explica Schriewer (1995, p.272), “a difusão transcultural do conhecimento, dos modelos organizacionais, dos padrões de resolver problemas ou políticas é enfrentado pelos grupos culturais receptores com procedimentos de reinterpretação e adaptação”. Essa observação é fundamental por considerar a dinâmica social em relação ao Estado e à formulação, gestão e implantação de políticas, sendo que movimentos sociais advindos

de culturas populares peculiares de cada povo ou nação geralmente mobilizam outras perspectivas, gerando disputas, lutas e embates para que determinada ideologia ou proposta se faça presente nos futuros documentos, estruturas e seus conteúdos. Pesquisas a respeito do Ciclo de Políticas, desenvolvidas por Bowe e Ball (1992), permitem uma análise mais profunda a respeito.

Schriewer apresenta os seguintes entrecruzamentos das correntes contrárias identificadas nas pesquisas comparadas realizadas:

[...] da internacionalização e da indigenização;
da integração supranacional e da diversificação intranacional;
do universal evolucionário e das configurações socioculturais;
dos processos de difusão global e dos processos de recepção específicos à cultura;
de um universalismo abstrato dos modelos transnacionalmente disseminados e da elaboração estrutural geradora de desvios; e
da divulgação global dos modelos educacionais padronizados (a despeito do ambiente social) e a surpreendente diversidade das redes de inter-relações socioculturais (apesar das pressuposições de grandes teorias).

O professor Schriewer desenvolve seus argumentos de maneira a demonstrar suas evidências por meio da pesquisa comparativa, diferentemente do professor Roger Dale (2004), que define uma posição marcada pela crítica a corrente de pesquisas desenvolvida pelo professor John Meyer, da Universidade de Stanford, denominada Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC).

Essa perspectiva da CEMC serve para explicar com propriedade o que foi apresentado como dados das pesquisas descritas anteriormente, pois essa corrente direciona argumentos teóricos, utilizando fundamentos que articulam a relação entre globalização e educação. Como explica Dale (2001, p. 435), essa perspectiva “especifica a natureza da força supranacional, identifica as motivações para os estados incorporarem características centrais universais do modelo de visão do mundo e aponta para os produtos educativos destes processos”. O pesquisador enfatiza a importância que o currículo assume a partir dessa lógica, pois definir o que será utilizado como conteúdo a ser ensinado e aprendido nos processos educativos é fundamental para perpetuar uma lógica imposta de modelo de sociedade.

Outro ponto que ratifica a CEMC como corrente que define a lógica apresentada nas pesquisas identificadas pelo professor Schriewer é a afirmação da concepção demonstrada pelos autores Meyer e Kamens (apud DALE, 2001, p.433), de que “a Educação de massas, no período moderno, não só tem sido altamente valorizada

como também tem sido vista como um método científico ou racionalizado de produzir progresso social”.

Compreendemos, então, que a relação entre progresso e modernização de uma nação está atrelada a um padrão de Educação voltada para toda a população; é o que rege esse movimento identificado de maneira transnacional, que gera a lógica de várias agendas institucionais de diferentes países. Considera-se que cada contexto social e em cada país essa lógica se implantou, ou se está implantando em diferentes tempos, com diferentes ritmos e de diferentes maneiras, dentro de um processo profundamente contraditório e dialético.

Roger Dale desenvolve outro conceito para compreender esse processo de globalização da educação dentro de uma perspectiva crítica, indicando a existência de uma Agenda Global Estruturada para Educação (AGEE), para a qual a globalização “é um conjunto de dispositivos político econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (DALE, 2004, p.436). Para essa perspectiva analítica crítica, a concepção de educação deve ser entendida a partir das seguintes questões:

A quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? Como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas? Quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos?

Estas são inquietações fundamentais para um processo que analise e busque compreender quais as reais intenções ocultas em direcionamentos, orientações e avaliações que gestam e organizam o campo educacional nos diferentes níveis existentes. Também são importantes como roteiro para a estruturação e implantação de novas perspectivas em políticas educacionais. Em pesquisa realizada por Evangelista e Shiroma (2007), em que utilizam a AGEE como ponto de partida para a reflexão, ficam evidentes as intenções ocultas para a formação de docentes após a reforma do Estado no Brasil, por meio das recomendações de organismos internacionais.

Essa breve reflexão sobre o processo de internacionalização da Educação contribui para as reflexões que seguem a seguir, bem como em todo o texto, com a tentativa de ampliar as análises feitas, ora para compreensão de sistemas educacionais estabelecidos, ora para auxiliar nas reflexões da área da Pedagogia Social e Educação

Social, que cada vez mais, em diferentes países, tem-se estruturado e formalizado frente às suas políticas educacionais e sociais. Afinal, tem-se demandado cada vez mais a necessidade de compreender como a Pedagogia Social tem se estruturado em diferentes países a partir de contextos peculiares às relações sociais e culturais de cada realidade.

Esse interesse emerge possivelmente como resultado de uma maior interação entre pesquisadores da área, que a partir de seus países estão podendo acessar cada vez mais discussões específicas de determinado contexto, mas que representam releituras de questões que podem renovar, recriar ou até criar novidades dentro do campo. Talvez a facilidade de troca de informações dos últimos tempos tenha instigado os investigadores a irem além de suas fronteiras e conhecerem novos territórios.

A reflexão anterior, que permite uma visão inicial sobre o processo de internacionalização da educação, parte de análises realizadas a partir de pesquisas educacionais pautadas na perspectiva comparativa de sistemas educacionais e/ou organizações educacionais que regem a área em diferentes níveis.

Roger Dale (2004, p.439) explica que as análises e questões postas são direcionadas à educação formal, “na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como é que estas coisas se relacionam entre si”, bem como os dados e reflexões apresentados por Schriewer também discutem informações relativas a uma estruturação formalizada e estruturada da educação. Estas afirmações são justificadas, pois partem de estudos comparados realizados de maneira sistemática e que, como esclarece o comparatista García Garrido (1986), devem seguir procedimentos metodológicos específicos que permitam acessar os possíveis elementos a serem comparados.

A relação possível de se estabelecer com a área da Pedagogia Social é que ela é uma área do conhecimento que surge do campo da Pedagogia e que segue desde o final do século XIX e início do século XX, passando por reformulações no seu país de origem, que é a Alemanha, mas que foi reconhecida em vários outros países. Primeiramente nos países europeus e mais recentemente em países latino-americanos, africanos e asiáticos, que vêm publicando pesquisas na área.

É interessante e demasiadamente complexo compreender o que leva a Pedagogia Social a surgir em países com tradições culturais e educacionais tão distintas. Sabe-se que os seus fundamentos teóricos surgem para responder a desafios do contexto alemão do pós-guerra, mas ainda se desconhece a relação de causalidade que leva países a estruturarem a área e definirem seus campos de atuação a partir de suas demandas e

peculiaridades. Afinal, a existência de diferentes nomenclaturas para a área e para seus profissionais, atrelada aos diferentes campos de atuação, induz à percepção a respeito de uma complexa possibilidade de conexão possível entre essas diversas vertentes da Pedagogia Social, e também uma articulação cada vez maior entre pesquisadores.

Publicações recentes apontam para a existência de um caminho que não está explícito, mas que torna possível a comparação e elaboração de reflexões analíticas desta área. Ao se referir a certas disciplinas, Schriewer (1995, p. 270) destaca exatamente esse ponto das pesquisas realizadas, afirmando que “apesar da intensificação da comunicação internacional entre cientistas, continuam a obter e mesmo renovar suas principais orientações paradigmáticas fora do âmbito das suas respectivas tradições teóricas”.

Por considerar a Pedagogia Social como a leitura científica e teórica da Educação Social – perspectiva defendida por pesquisadores de diferentes países -, não se pode deixar de considerar que se trata de áreas que surgem da Pedagogia e da Educação geral, mas que devido às suas especificidades, com o passar do tempo foram demarcando suas diferenças diante da Pedagogia Escolar e que por isso não adentram da mesma maneira nos sistemas nacionais de educação em todos os países onde é encontrada. Afinal, como completa Schriewer (1995, p. 273), os estudos demonstram que “a recepção das teorias e inovações científicas para formar uma série interminável de interpretações e reinterpretações peneiradas pelos interesses prevaletentes e canalizados para constelações preexistentes de discursos”.

Essa constatação é possível de ser verificada a partir de algumas pesquisas comparativas já realizadas sobre Pedagogia Social, demonstrando que até mesmo os elementos a serem comparados entre diferentes países não são simples de serem estabelecidos.

O esforço desse trabalho se pauta justamente em articular reflexões já estabelecidas com as informações coletadas nas publicações que vêm configurando o campo de pesquisa em Pedagogia Social Comparada para análises de áreas que ainda não estão em tal nível de elaboração. Ao se referir à Educação como teoria da reflexão do sistema educacional, Schriewer (1995, p. 282) apresenta três aspectos considerados como fatores de externalização, são eles – “(i) apelo aos princípios gerais da racionalidade científica; (ii) apelo aos valores e; (iii) à organização”. O autor complementa que “o ato de “olhar, além da sua fronteira, para países comparáveis” é,

portanto, concebido [...] através da externalização, como uma “abertura do próprio sistema aos estímulos externos”, pois:

A externalização às situações mundiais, num sentido, objetiva as justificativas, baseadas em valores para políticas de reforma. Este desempenho justificatório realiza-se na forma das descrições históricas e-ou de levantamento estatístico, os quais se reconhecem como sendo científicos [...]. A externalização (iv) às situações mundiais, em outras palavras, neutraliza a obrigação do recurso direto (ii) aos valores ou a ideologias baseadas em valores e reitera a referência aos (i) princípios da ciência e reforça a externalização (iii) para a organização. Assim, combinando aspectos justificativos, básicos e atribuídos, as externalizações às situações mundiais oferecem um grau significativo de dinamismo autorregulado para uma reflexão reformadora da educação (SCHRIEWER, 1995, p. 285).

Para traçar um paralelo com as análises do professor alemão, propõe-se estabelecer algumas análises, utilizando os três aspectos referentes ao processo de externalização, adequando essa perspectiva para compreender o debate sobre internacionalização da Pedagogia Social.

Em relação ao primeiro item, sobre os princípios gerais da racionalidade científica, serão descritos alguns argumentos de pesquisadores que defendem a Pedagogia Social como área científica. Em relação ao segundo aspecto, sobre os valores, serão indicados posicionamentos que demonstram a partir de qual concepção se defende a Pedagogia Social, e o último, relativo à organização, será abordado como algumas pesquisas apresentam dados sobre como está sendo estruturada a Pedagogia Social em determinados países. Esse esforço em realizar essa análise se justifica, de acordo com Schriewer (1995, p. 286), por considerar que em contexto definido política e linguisticamente, a “auto-reflexão externaliza para outros sistemas educacionais suas auto-reflexões; por sua vez, esses contextos referem-se a outros e, assim, compõem modelos e oferecem ideias estimuladoras”. Ainda conclui que:

Do acúmulo de relações de observação transistêmica e de externalizações desta natureza, emerge uma teia de referências recíprocas, que assume vida própria, movimentando reforçando e dinamizando a universalização mundial das ideias, modelos, padrões e opções educacionais para reforma. Esta teia se incorpora – como componente essencial – num discurso auto sustentado em nível mundial.

A reflexão possível de ser construída a partir da bibliografia acessada permite compreender que o processo de externalização da Pedagogia Social assume dimensões complexas e que podem não seguir uma linearidade rumo a uma padronização

internacional. As contradições e diferenças profundas apresentadas a partir de cada contexto expressam, sim, a necessidade de uma compreensão comparada do que está acontecendo nos países, verificando questões semelhantes ou divergentes, que, ao mesmo tempo, podem indicar uma demarcação mais incisiva de suas identidades culturais expressas nas práticas educativas sociais de cada povo.

1.2 O CARÁTER CIENTÍFICO DA PEDAGOGIA SOCIAL

“La Pedagogía Social – igual la preocupación por las cuestiones sociales – es produto de la época contemporânea; la sensibilidad social es fruto tardío de la maduración cultural humana.”

José Maria Quintana Cabanas (1994, p.10)

Heinz Sünker e Rita Braches – Chyrek (2009, p. 12) explicam que o contexto social alemão que impulsionou o surgimento da Pedagogia Social estava vinculado ao aumento de problemas sociais, gerando insatisfação com as condições econômicas e políticas da época. Quintana Cabanas (1997, p. 77) esclarece que esses problemas eram relacionados às imigrações, greves, aglomerações urbanas, bairros periféricos, questões intensificadas no período da primeira guerra mundial, e com suas consequências no pós-guerra. Em decorrência desse contexto, justifica-se a emergência da Pedagogia Social como um conceito da teoria educacional, e enquanto campo de estudo, como aponta Juha Hämäläinen (2003, p. 72), elabora uma crítica da Educação focada no desenvolvimento dos indivíduos sem considerar as dimensões sociais da existência humana.

Paul Natorp, considerado um dos intelectuais precursores da área, é quem publica em 1899 o primeiro livro em que se distingue a Pedagogia Social da pedagogia individual, chamado *Sozialpädagogik: theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, que em 1913 foi publicado na versão em espanhol com o título de *Pedagogía Social: teoria de la educación de la voluntad*. Neste livro, o autor explica que quem educa não são os educadores concretos, mas, sim, a comunidade, e que essa educação é a favor de uma coletividade e não apenas do indivíduo.

Já o responsável por impulsionar a Pedagogia Social como uma disciplina específica, bem como uma área de atuação profissional foi Herman Nohl. Hämäläinen

(2003, p. 71) explica que após a Segunda Guerra Mundial, a linha da Pedagogia Social profissional de Nohl encontrou novas modalidades de expressão, sendo influenciada epistemologicamente pela hermenêutica crítica e pela teoria crítica, representadas principalmente por Klaus Mollenhauer e Hans Thiersch. Considerados precursores da Pedagogia Social moderna, estes deram continuidade à iniciativa de Nohl de desenvolver a área como uma disciplina autônoma que enfatiza a crítica e a emancipação social. Sünker e Chyrek (2009, p. 26) incluem Hans-Otto Otto como também precursor dessa perspectiva moderna.

No processo de desenvolvimento da Pedagogia Social como área de formação e atuação profissional, surgiu o movimento do trabalho social que passou a se estruturar também como área de atuação prática. Entre os pesquisadores das áreas existem diversas conceituações e explicações que divergem ou concordam, mas é importante ressaltar que atualmente as áreas em questão aparecem de maneira profundamente interligada, aumentando o nível de complexidade para definições e explicações do que são exatamente e para que serve cada área. Hämäläinen (2003, p. 75) identifica na literatura três teorias principais sobre essa questão:

- 1 – A Pedagogia Social e o trabalho social diferem-se completamente;
- 2 – A Pedagogia Social e o trabalho social são idênticos;
- 3 – A Pedagogia Social e o trabalho social complementam-se.

Por mais incompreensões que essa questão possa gerar para as análises, a afirmação de Bernd Fichtner (2009, p. 44) ajuda no entendimento inicial de que existe algo que difere as áreas, pois o trabalho social se caracteriza por ajudar e cuidar, já a Pedagogia Social se caracteriza por sua perspectiva pedagógica e educativa.

Essas relações entre trabalho social e Pedagogia Social são complexas, porém a compreensão dessa questão torna-se fundamental já que existe uma tendência recente em alguns países de trabalhar com o conceito de Social Work Education, que pode ser considerada outra configuração do processo de internacionalização da Pedagogia Social, e que será abordado mais adiante.

Para que seja possível desenvolver uma linha de análise entre as diferentes perspectivas de Pedagogia Social a partir de diferentes contextos, será importante estabelecer os três princípios já descritos, começando com a perspectiva da racionalidade científica, em que serão apresentados argumentos de pesquisadores que entendem a Pedagogia Social como uma perspectiva científica da área educacional.

Glória Perez Serrano – referência espanhola na área – desenvolve seus argumentos pautando-se em outros pesquisadores que permitem delinear e estabelecer a Pedagogia Social como uma das Ciências da Educação. Citando Moradiellos, Perez Serrano (2003, p. 92) explica que a Ciência, para ser como tal, precisa de quatro princípios básicos: o *semântico*, que é relacionado a uma terminologia própria da atividade científica; o *material preferente*, que significa um objeto que apoie o discurso científico; o *pragmático*, que seja reportado ao caráter social e coletivo da ciência, regulado por um código específico com a pretensão de construir verdades; e o *genético*, que é sobre as coisas guardarem algum tipo de relação entre elas, o princípio da causalidade.

Seguindo o raciocínio de comprovação da Pedagogia Social como ciência, a autora (PEREZ SERRANO, 2003, p. 92), pautada em Plummer, apresenta a seguinte diferenciação entre as Ciências Humanas e as Positivistas:

QUADRO 1: DIFERENÇAS ENTRE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS POSITIVISTAS

	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS POSITIVISTAS
FOCOS	Únicos e ideográficos Centrados no humano Interior: subjetivo, o significado, os sentimentos	Gerais e nomotéticos Centrados na estrutura Exterior: objetivo, as <i>coisas</i> , os sucessos
EPISTEMOLOGIA	Fenomenológica Relativista Perspectiva	Realista Absolutamente essencialista Positivista lógica
TAREFA	Interpretar, compreender Imaginativa Válida, real, rica	Explicação causal Sistemática Confiável, reprodutível
TEORIA	Indutiva e fundada Narração de histórias	Dedutiva e abstrata Operacionalismo
VALORES	Compromisso ético e político Igualitarismo	Neutralidade ética e política Competência e elitismo

FONTE: PEREZ SERRANO, Glória. **Pedagogía Social – Educación Social:** construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, 2004, p.93.

O conteúdo expresso no gráfico serve para atentar para o fato de que existem diferenças significativas de compreensão do que é cada perspectiva científica que norteará a produção de conhecimento das áreas correspondentes, mas a intensão de demonstrar esses argumentos servem como introdução para a construção do entendimento da questão proposta.

Em relação específica à Pedagogia Social, Perez Serrano se pauta nas ideias do professor Quintana Cabanas. A autora cita o exemplo do professor referindo-se a uma analogia com a Árvore, explicando que o tronco exerce a função fundamental, dando suporte e condicionando seu ser e seu desenvolvimento. Assim, a Pedagogia é como a “mãe” das outras disciplinas pedagógicas e que, no decorrer de seu desenvolvimento histórico, foi se forjando uma espécie de “trama original” que a vincula com as restantes Ciências da Educação. Esta Pedagogia seria apenas o tronco. Nas Ciências da Educação “não é certo que a soma das partes seja equivalente ao todo; faz falta, sobretudo, uma integração compreensiva das partes e isto pode oferecer somente a Pedagogia Geral” (PEREZ SERRANO, 2004, p. 84):

FIGURA 1: ÁRVORE PEDAGÓGICA

FONTE: Ilustração elaborada a partir da alegoria da árvore do Professor José Maria Quintana Cabanas (apud PEREZ SERRANO, 2004, p.84)

A autora (PEREZ SERRANO, 2004, p.85) segue suas explicações esclarecendo que Sanvisens e Quintana Cabanas citam a Pedagogia Social e a compreendem dentro do que denominam aplicações que orientam as Ciências da Educação. Nesse sentido, podemos afirmar que se concede um valor predominantemente prático, orientado para a melhoria de questões sociais. A Pedagogia Social não está apenas voltada aos processos educativos em lugares e contextos predeterminados, mas também atende aos problemas e questões relativas à vida das pessoas. O contexto real em que ocorre a Educação Social, desta maneira, não está restrito apenas aos espaços reconhecidos formalmente como educativos; de acordo com a pesquisadora, essas práticas são manifestadas dentro da própria sociedade em geral.

No Quadro 2, abaixo, é possível compreender as diferenciações categorizadas pela autora, compreendendo a Pedagogia Social como um ato educativo, e partindo dessas diferenciações a área pode ser entendida como voltada para o contexto prático de aplicação das práticas educativas.

QUADRO 2: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

OBJETO	CIÊNCIA DOS “FEITOS” EDUCACIONAIS	CIÊNCIAS DO “ATO” EDUCATIVO
NOME	CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	PEDAGOGIA
CLASSES	1. Ciências Especiais: Sociologia da Educação, Psicologia, Biologia da Educação, Economia da Educação... 2. Ciências Aplicadas: Sociologia Pedagógica, Psicologia Pedagógica, Biologia Pedagógica, Planejamento Educacional...	1. Pedagogia Geral. 2. Pedagogia Especial: Pedagogia Social , Pedagogia Familiar, Pedagogia Moral, Pedagogia Psicológica, Didática, Educação Cívica. 3. Pedagogia Aplicada: Pedagogia Empresarial, Pedagogia dos Meios de Comunicação...
CARÁTER	Descritivo	Normativo
ESPECIALISTA	Sociólogo, psicólogo, biólogo, economista...	Pedagogo

FONTE: PEREZ SERRANO, Glória. **Pedagogía Social – Educación Social:** construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, 2004, p.88.

Tanto o Quadro 2 como o próximo permitem situar a discussão da Pedagogia como Ciência e contribuem para um entendimento peculiar do *status* que a área ocupa frente a outras perspectivas. Mesmo com a amplitude dos conteúdos apresentados nos

quadros, com a dinâmica da produção de conhecimento, outras áreas deveriam compor esses quadros. Mas a relevância dessa reflexão é fundamental, pois a própria Pedagogia é compreendida de diferentes maneiras em diversos países. E no caso brasileiro, em que a área desde que foi estabelecida passa por incompreensões e reformulações e, atualmente, passa por novas crises, esses argumentos voltam às origens da área, e, em comparação com outros campos, fortalecem a identidade e reforçam a lógica científica que é característica de um campo das Ciências Humanas.

QUADRO 3: PANORAMA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

0. Tratado geral e sistemático	Pedagogia geral Pedagogia sistemática
1. Fundamentação teórica, filosófica e psicológica.	Teoria da educação Filosofia da educação Teoria da aprendizagem
2. Descrição e interpretação.	História da educação e da pedagogia História das instituições educativas
3. Aspectos biológicos, antropológicos, psicológicos e sociológicos.	Biologia da educação Antropologia da educação Psicologia da educação Sociologia da educação
4. Aspectos metodológicos, linguísticos e lógico – matemáticos.	Investigação educativa Pedagogia experimental Linguística aplicada às Ciências da Educação Lógica aplicada às Ciências da Educação Matemática aplicada às Ciências da Educação
5. Teoria e metodologia do ensino.	Didática geral Didáticas especiais Fundamentação e desenvolvimento do currículo Ensino individualizado e socializado Ensino programado Formação profissional Arte da educação (práticas educativas) Avaliação e controle
6. Aplicações relativas a orientação.	Orientação educativa e escolar Pedagogia Social (em relação com os grupos 3 e 7) Educação familiar; cívica e política, religiosa... Pedagogia da expressão (em relação com o grupo 5) Pedagogia da criatividade (em relação com o grupo 5)

7. Educação diferencial e especial (em relação com o grupo anterior).	Pedagogia diferencial Pedagogia terapêutica Reabilitação educativa Educação sexual
8. Aspectos políticos, administrativos e econômicos.	Planejamento educativo e escolar Organização educativa e escolar Política educacional. Legislação Administração educacional e escolar Supervisão educacional e escolar (em relação com os grupos 5 e 6) Economia da educação (em relação com os grupos 3 e 9)
9. Aspectos sistêmicos, comparativos e prospectivos (em relação com o grupo anterior).	Teoria do sistema educativo. Modelos Análise de sistemas educativos Pedagogia comparada Pedagogia internacional Pedagogia prospectiva
10. Aplicações tecnológicas (em relação com o grupo anterior).	Tecnologia educacional (meios técnicos) Meios audiovisuais em educação Informática educacional Novas técnicas de ensino

FONTE: PEREZ SERRANO, Glória. **Pedagogía Social – Educación Social:** construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, 2004, p.88 – 89.

Em relação ao caráter normativo e prescritivo da Pedagogia Social, Perez Serrano explica que são questões essenciais que contribuem para a definição da área ao longo do seu desenvolvimento histórico, demarcando sua identidade. A esse respeito, a autora cita Sarramona, Arroyo, Vazquez, Ortega e Volpi (apud PEREZ SERRANO, 2004, p. 94), que trazem afirmações que estabelecem o caráter científico da área, caracterizando-a como a área científica e tecnológica da Educação Social:

La Pedagogía Social o lo socioeducativo sería no tanto, aunque también, la descripción y explicación de la realidad social de la educación, sino el problema de la educación, esto es, la intencionalidade, lo normativo para la acción socializadora e integradora, mejorada, transformadora y optimizante (ORTEGA apud PEREZ SERRANO, 2004, p. 94)

A professora destaca a lógica intervencionista que a Pedagogia Social possui, seguindo modelos com valores estabelecidos a partir da própria área, é uma linha especializada da Pedagogia Geral que não se limita a apenas descrever os fenômenos

sociais e educativos, mas enquanto teoria quase normativa, com caráter empírico, direcionará intervenções para guiar e melhorar o comportamento humano nas dimensões individual e coletiva.

A respeito do caráter teórico prático da Pedagogia Social, Perez Serrano, enaltece a importância da *práxis* como embasamento, chamando a atenção da tendência de se desvalorizar a teoria em benefício das respostas práticas, mas o quanto isso seria prejudicial, correndo o risco de perda da identidade da área. Por outro lado, enquanto ciência prática, ela serve para melhorar a realidade socioeducativa.

Perez Serrano (2004, p. 97) defende que não se pode esquecer que a Pedagogia Social, como tantos outros campos do saber, surgiu das necessidades sociais que demandavam atenção específica em um momento histórico determinado. Sendo assim, a prática social surge antes da formulação teórica, demandando a reflexão epistemológica necessária, com a finalidade de “racionalizar a prática”. Citando Buj Gimeno, ela explica que a Pedagogia Social desenvolve modelos teóricos que explicam em que consiste a Educação Social, atuando na formação do indivíduo, compreendendo-o como um ser social. Isso significa que o mesmo está dentro da sociedade e que suas relações acontecem em diferentes espaços, por isso seu alcance atinge contextos também sistematizados e formalizados da Educação.

Completando as questões já descritas, Caride Gomes (2002, p. 91) explica que a Pedagogia Social deve estar comprometida com a elaboração de uma teoria de base científica, em que o estatuto epistemológico requer a presença de três dimensões: a *explicativa*, que se refere a proporcionar modelos interpretativos dos problemas e realidades; a *projetiva – normativa*, por meio da qual torna-se válido o saber orientado a organizar atuações pedagógicas que gerem processos de mudança e transformação; e a *prática*, que contempla os três elementos, direcionando a ação – intervenção socioeducativa na resolução de problemas concretos.

A respeito da definição do objeto e do conceito da Pedagogia Social, o autor descreve os seguintes critérios ou princípios: deve compor o contexto dos paradigmas das Ciências da Educação; ter como referência a *práxis* educativa; permitir reafirmá-la como a disciplina científica que se ocupa da Educação Social, integrando diferentes perspectivas advindas da Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, Direito, entre outras; se desenvolva em função dos seus próprios pressupostos, que por uma parte significa a análise do seu objeto de estudo e dos diversos elementos que

estruturam a ação socioeducativa, e por outro, na análise do método, que deverá congrega aspectos relativos ao conhecimento e a ação concreta.

A esse respeito, Sáez Carreras (1997, p. 40) lista as possíveis perguntas que permeiam esse debate: qual é o tipo deste saber? É ou não é uma ciência? Sé é mesmo, qual é a classificação dessa ciência? Qual ou quais são seus objetos de estudo? E seus métodos específicos de trabalho e de investigação? Quais funções cumprem no âmbito do saber? É um saber para formar ou/e também para profissionalizar? Quais relações possuem este conhecimento teórico com a prática profissional?

Definir a Pedagogia como uma Ciência da Educação, que é a origem para a Pedagogia Social ser desenvolvida como a perspectiva científica da Educação Social, é fundamental para buscar respostas para as perguntas postas, e serve como um caminho traçado para análise dos dados apresentados a seguir.

1.3 A PEDAGOGIA SOCIAL COMPARADA: UM CAMPO DE PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO

Continuando o esforço para desenvolver uma linha de raciocínio que permita identificar a configuração da Pedagogia Social Comparada como campo de pesquisas, na sequência serão apresentados dados para dar conta do segundo e terceiro aspectos apontados por Schriewer: os valores e a organização.

Anteriormente, foi descrito como alguns autores defendem a área como uma perspectiva científica, compreendendo o primeiro item sobre a racionalidade científica. Neste segundo, serão indicados posicionamentos que demonstram a partir de qual concepção se defende a Pedagogia Social, podendo ser apresentadas informações de diferentes países.

Juha Hämäläinen (2012, p. 3), da University of Eastern Finland, em seu texto *Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities*, explica que o conceito Pedagogia Social é composto por duas partes, sendo que o principal termo, “pedagogia”, atrelado a ele, possui seu adjetivo qualificando-o como “social”. Para o autor, o termo “social” é utilizado no mundo com diferentes perspectivas e em diversos contextos; portanto, existem também muitos tipos de interpretações semânticas do conceito Pedagogia Social.

Enquanto fundamentos teóricos possíveis de serem utilizados para direcionar as reflexões epistemológicas e práticas da Pedagogia Social podem ser identificadas as mais diferentes correntes filosóficas que podem embasar perspectivas das mais tradicionais e conservadoras, até as mais críticas e transgressoras.

A pesquisadora Violeta Nuñez (1999), que também compreende a Pedagogia Social como o marco teórico da Educação Social, explica que existem três grandes bases teóricas que fundamentam as ciências sociais: o positivismo, o idealismo e o estruturalismo. A autora afirma que, dependendo da perspectiva empregada para pensar a formação e a atuação do profissional, influenciará de maneira direta nas finalidades que se pretende obter com o ato educativo, e está aí a fundamental importância para que se tenha clareza teórica das práticas desenvolvidas. Essa observação é fundamental, pois desta maneira o Educador Social, neste caso, ou qualquer outro trabalhador das áreas humanas e sociais, estará atuando de modo a representar uma perspectiva de sociedade, contribuindo para o retrocesso, permanência ou transformação das condições de existência do ser humano e de suas experiências de vida.

Aprofundando o debate sobre os possíveis paradigmas da Pedagogia Social, Sáez Carreras (1997, p. 54) apresenta um esquema resultante de diversas pesquisas para apresentar uma elaboração mais sintética da reflexão inicial, posta por Nuñez, e que contribui para compreender como é possível estruturar e organizar a área a partir de diferentes perspectivas teórico-práticas. O autor descreve as características principais de três grandes correntes – a positivista ou tecnológica, a interpretativa ou interativa, e a crítica ou emancipadora. No seu entendimento, elas orientam o desenvolvimento da área a partir de visões diferentes sobre o objeto, o método e a disciplina da Pedagogia Social, servindo para compreender a que, como e para que serve a determinada ciência.

Para este trabalho, é importante o quadro desenvolvido pelo pesquisador, que apresenta elementos específicos dessas concepções, fundamentais para as outras informações que serão apresentadas na sequência:

QUADRO 4: ESQUEMA DE CONTRASTE DE TRÊS PARADIGMAS

	PARADIGMA CIENTÍFICO	PARADIGMA HERMENÊUTICO	PARADIGMA CRÍTICO
FENÔMENOS EDUCATIVOS A	Objetivos, mensurações, quantificáveis. Atividade racionalmente planejada, organizada e regulada. Técnicas específicas. Práxis tecnológica.	Subjetivos. Os significados residem nas pessoas e não nas técnicas. Vital, pessoal e cultural. Variabilidade, interação. Práxis educativa intersubjetiva.	Interpretação da realidade desde condições históricas e culturais. Participação social crítica e construtiva. Práxis educativa emancipadora.
EDUCAÇÃO SOCIAL B	Tecnologia social. Conhecimento científico. Transformar a sociedade. Caráter instrumental. Trata de adaptar ou reproduzir o controle.	Processo de interação. Desenvolver personalidade individual: horizontal, dialógica. Trabalho grupal. Caráter pessoal, trata de iluminar significados e ações.	Processo de interação social crítica. Colaboração. Dinâmica de libertação e emancipação social e pessoal. Caráter social implicador. Trata de que as pessoas tomem as rédeas de seu destino nos lugares em que vivem.
RELAÇÃO TEORIA – PRÁXIS C	Teoria: Descreve, Explica, Regula Leis, Prescritiva, Instrumental. Prática: Centrada no processo, Aplicação linear, Teórica, Propondo sequencias de ação e tecnológica.	Teoria: Interpretativa, Compreensiva, Educa. Conhecimento implícito, Contextual. Regras e leis. Prática Processo de comunicação de interação intersubjetiva com a finalidade de cultivar e compreender ações.	Teoria: Contextualizada para transformar a prática. Ilumina e dinamiza a ação. Conscientizadora e emancipadora. Prática: Processo de interação social crítica para contextualizar problemas e resolve-los colaborativamente.

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

Tendo como referência os argumentos descritos por Nuñez e Sáez Carreras, torna-se possível descrever as reelaborações que vão gerando na Pedagogia Social com o decorrer dos avanços na produção do conhecimento, e que refletem nos seus mais de cem anos de existência, na implantação e estruturação de áreas de formação e atuação profissional em países que dentro de seu contexto específico, estabelecem suas maneiras de interpretar e fundamentar a área.

Existem diversas pesquisas, principalmente europeias, que buscam compreender a disseminação da Pedagogia Social por diferentes países. São investigações que se pautam em diferentes metodologias para acessar e analisar seus dados e que geram informações tanto isoladas, em que se aprofundam os argumentos

sobre determinado país, como também outras pesquisas que apresentam dados informativos em quadros comparativos.

As pesquisas disponíveis, seja por meio de livros, revistas científicas, Anais de congressos e eventos, entre outros, podem ser agrupadas em dois grandes grupos, que parecem separados e até divergentes, mas cujos sujeitos concretos transitam entre um e outro, criando relações profundas e inseparáveis.

O primeiro congrega as associações profissionais locais e nacionais de Educadores Sociais que possuem formas organizativas diversas, mas que tem a AIEJI³ como a entidade organizativa e representativa internacional mais antiga e reconhecida, com escritório em diversos países. De acordo com documento da própria AIEJI (2011), existem outras associações de caráter internacional que são relacionadas indireta ou diretamente com a categoria profissional. São elas: *Formation d'Éducateurs Sociaux Européen* (FESET)⁴, que congrega Educadores Sociais europeus desde 1989 e possui sua própria revista científica; *European Network for Social Action* (ENSACT)⁵; *European network for accreditation of quality of the resumes of the social professions* (ENQASP); *Internacional Federation of the Educative Community* (FICE)⁶; *International Council on Social Welfare* (ICSW)⁷; *International Federation of Social Workers* (IFSW)⁸; *European Association of Schools of Social Work* (EASSW)⁹.

O outro se refere às organizações acadêmicas, em que pesquisadores promovem eventos e produzem publicações por meio de articulações a partir de suas atuações nas universidades e/ou instituições de desenvolvimento de pesquisas científicas. Em âmbito internacional, foram identificadas três iniciativas de maior alcance que se dedicam à organização de eventos e publicações. A coleção denominada *Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy*^{em} uma primeira fase, do ano 1990 a 1998, foi coordenada por Franz Hamburger, da Universität Mainz, Alemanha, e na sua segunda fase, desde o ano de 2008 até a atualidade, é coordenada por Peter Herman, da University College Cork, Irlanda.

³ Criada em 1951, a Associação Internacional dos Educadores Sociais promove, desde então, seus congressos, que reúnem diversos representantes de vários países. Maiores informações no site: <http://aieji.net/>

⁴ Informações no site: <http://www.feset.org/>

⁵ Disponível em: <http://www.ensact.org/>

⁶ Disponível em: <http://www.fice-europe.org/1024.html>

⁷ Disponível em: <http://www.icsw.org/>

⁸ Disponível em: www.ifsw.org/

⁹ Disponível em: <http://www.eassw.org/>

Herman esclarece que o conteúdo dessa série de estudos inclui uma postura crítica de análise das profissões sociais, considerando as dificuldades das mesmas, em possuir uma definição única ou uma única identidade. Acredita-se nas peculiaridades de cada país, e que o estudo comparado permite conhecer essas distintas realidades, contribuindo, por meio de um trabalho comprometido internacionalmente, para um maior entendimento da área.

A segunda organização é a *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social* (SIPS), sediada na Espanha, que possui sua revista científica própria chamada *Pedagogía Social*, revista Interuniversitaria, alocada em diversos indexadores internacionais, de acesso livre e publicação em inglês, espanhol e português.

A terceira é o *The international Social Work & Society Academy* (TiSSA), liderado por Hans-Uwe Otto, da Bielefeld Universität, que desde 2003 reúne pesquisadores de doutorado e publica o periódico *Social Work & Society*.¹⁰

Antes de apresentar discussões específicas desenvolvidas em âmbito internacional por essas organizações, bem como de outros pesquisadores, é necessário compreender quais as correntes de Pedagogia Social existentes, principalmente no contexto europeu, que partem das grandes perspectivas apontadas por Nuñez e Sáez Carreras, mas que reelaboradas e adequadas aos contextos sociais e culturais assumem peculiaridades.

Sanent Sánchez (2003, p.86) descreve as seguintes perspectivas de Educação Social presentes no contexto europeu:

1 – Francófono: Modelo considerado mais antigo; Países de língua francesa; Dual: Animadores e Educadores especializados; Desenvolvido por instituições não estatais, ainda que financiados por fundos públicos; Formação muito especializada; Profissionalizado, pouca importância do voluntariado;

2 – Centro – europeu (alemão): Ligado à Pedagogia Social e à Universidade; Duas figuras: uma mais teórica (Pedagogia Social) e outra mais prática (Educador); Próximo ao âmbito Pedagógico; Inclui o âmbito da educação infantil; Como matrizes, é reproduzido na Holanda, Dinamarca e Áustria;

3 – Anglo-saxão: Forte tradição do voluntariado; Poucas figuras profissionais e bastante polivalência; Próximo à intervenção social; Recorre, nos últimos vinte anos, a figuras próximas a escola; Estende-se por Grã-Bretanha, Irlanda e países escandinavos;

¹⁰ Mais informações disponíveis em: <http://www.tissa.net/index.html>

4 – Meridional: Aparece nos últimos quinze anos; Polivalente; Pouco Especializado; Dependente do Estado, direta ou indiretamente; Em evolução; Com matrizes encontradas em Portugal, Espanha, Grécia e Itália.

É importante considerar que já faz mais de dez anos que o autor propôs esses agrupamentos, e isso significa que alguns podem estar diferentes e outros podem ter surgido. Ressaltamos que essas perspectivas teóricas, por mais que estejam agrupadas e que tenham características de países específicos, não possuem fronteiras definidas, e no decorrer dos processos históricos, é possível identificar, na literatura disponível, mesclas das tendências descritas que orientaram e orientam a produção teórica e o fazer prático da Educação Social em diversos países.

É possível acrescentar a estes agrupamentos, por exemplo, a vertente latino-americana, articulada a partir do Brasil e com influências na América do Sul, América Central, Caribe e países africanos de língua portuguesa, que têm na Educação Popular sua principal matriz; em Paulo Freire e em educadores locais suas principais referências teóricas, como será descrito adiante.

Destacamos, no item quatro, que a evolução da área no contexto português e espanhol foi considerável na primeira década dos anos dois mil, e devido aos seus amadurecimentos reflexivos, teóricos e práticos, já inspira e incita mudanças em outros contextos transnacionais. Também o modelo anglo-saxão, que tem certa influência nas práticas dos trabalhos educativos sociais desenvolvidos nos Estados Unidos. Já a perspectiva tradicional germânica tem passado por diversas reconfigurações nas suas origens, e nos países nórdicos também assumem características diferenciadas recentemente. Há também evidências de que a perspectiva de Animação Sociocultural, com suas origens francesas, pode encontrar eco considerável em contextos antes não considerados e longes de suas fronteiras.

Outro fator importante que deve ser levado em conta nas análises atuais é que, nos últimos dez anos, foi criado o Espaço Europeu de Ensino Superior, conhecido por *Processo de Bolonha* – discussão que será aprofundada no segundo capítulo desta tese – mas que redefine a formação profissional oferecida nos países membros da União Europeia, e que gerou e vem gerando reformas profundas, inclusive em currículos e estruturas de cursos de graduação e pós-graduação.

Também é relevante o número 14 do ano de 2007 da *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, com a temática Pedagogia Social e convergência europeia. Nesse número, a revista publica o estudo realizado por Paola Scarpa e Marco Corrente, na

época integrantes da *Associazione Nazionale Educatori Professionali* (ANEP), da Itália, intitulado *La dimensión europea del Educador/a Social*. Os autores também chamam a atenção para a diversidade de definições e funções que existem para um mesmo profissional, no âmbito da Comunidade Europeia. Estes pesquisadores compilaram informações que ainda são válidas para compreender como a Pedagogia Social/Educação Social estava estruturada em casa país:

QUADRO 5: FORMAÇÃO E ÁREAS DE INTERVENÇÃO DO/DA EDUCADOR/A EM VÁRIOS PAÍSES EUROPEUS

PAÍSES DA EUROPA	DENOMINAÇÃO	QUEM FORMA	DURAÇÃO	ÁREAS	REGULAMENTAÇÃO E ASSOCIAÇÕES REPRESENTATIVAS
Alemanha	Pedagogo Social	Instituto Superior Profissional	3 anos	Campo social, salvo área de Educação Especial	A profissão está regulamentada.
Áustria	Pedagogo Social	----	----	----	Está em discussão no Parlamento uma nova lei para reorganização das profissões sociais e de sua formação.
Bélgica	Educador especializado	Escola Superior de Educação Pedagógica	3 anos	Campo pedagógico – sanitário e socioeducativo.	Lei de 29/04/1994, publicado no Journal Oficial de 20/04/1996.
Dinamarca	Pedagogo Social	Curso oferecido em Instituição de Ensino Superior	3,6 anos	Ações socioeducativas com crianças, adolescentes, jovens e adultos portadores de problemas físicos mentais e sociais	Acordos negociados com autoridades municipais, departamentais e associações profissionais.
Espanha	Educador Social	Universidades	3 anos	Área socioeducativa, sociocultural e especializada	Decreto Real 1420/91 implantou a titulação de Diplomado em Educação Social. As diplomaturas foram transformadas em cursos de graduação depois da implantação do Processo de Bolonha.
França	Educador Especializado	Centros de formação credenciados pelo Estado.	3 anos	Área social e sócio-sanitária	Decreto de 15/05/2007
Finlândia	Educador Social	Formação universitária e	3 anos	Área social	

PAÍSES DA EUROPA	DENOMINAÇÃO	QUEM FORMA	DURAÇÃO	ÁREAS	REGULAMENTAÇÃO E ASSOCIAÇÕES REPRESENTATIVAS
		politécnica			
Grécia	A profissão de educador é recente e não existe denominação oficial. A Educação Profissional superior está orientada em função dos serviços sociais e da Educação especial	----	----	Área sócio-sanitária, sociocultural e juvenil	----
Irlanda	Educador Social	Diploma reconhecido pelo National Council for Education Awards, Regional Technical College Dublin e Institute of Technology	3 anos	Serviços educativos – jovens com problemas. Saúde – menores com dificuldades sociais. Educação Especial.	Não é uma profissão regulamentada.
Itália	Educador Profissional	Formação por meio da Faculdade de Medicina e Cirurgia, em colaboração com a Faculdade de Psicologia, Sociologia e Ciências da Educação.	3 anos	Crianças, adolescentes, jovens, adultos e Terceira idade com dificuldades.	Profissão regulamentada pelo Ministério da Saúde.
Luxemburgo	Educador Profissional	Ministério Nacional de Educação	3 anos	Educação e Animação Social. Orientação profissional, Socioeducação para saúde.	Profissão regulamentada.
Países Baixos	Pedagogo Social Assistente Social	Universidade de Educação Profissional	4 anos	Assistência sociopedagógica	----
Portugal	Educador Social	Institutos de Formação Superior	3 anos	Marginalidade social. Jovens e adultos.	Código deontológico para a profissão de Educação Social aprovado em 17/11/2001. Associação Promotora da Educação Social e Associação dos Profissionais Técnicos

PAÍSES DA EUROPA	DENOMINAÇÃO	QUEM FORMA	DURAÇÃO	ÁREAS	REGULAMENTAÇÃO E ASSOCIAÇÕES REPRESENTATIVAS
					Superiores de Educação Social
Reino Unido	Trabalhador Social Animador sociocultural	Institutos Superiores	2 anos	Ajuda social para jovens. Animação sociocultural.	----
Islândia	Pedagogo Social	Ministério da Saúde, Faculdades de Pedagogia Social.	3 anos	Pessoas com problemas em todas as situações da vida cotidiana.	----
Suécia	Pedagogo Social	Universidade de Estocolmo – Faculdade de Medicina – Departamento de Ciências Sociais.	3 anos	Problemas sociais e psicossociais com crianças, adolescentes e adultos. Ajuda social.	Não tem regulamentação da profissão.
Suíça	Pedagogo Social Educador especializado	Escolas públicas reconhecidas pela Confederação Suíça.	3 anos	Área pedagógico, sanitária e socioeducativa.	Não tem regulamentação da profissão.

FONTE: SCARPA, P.; CORRENTE, M. La dimensión europea del educador/a social. In: **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**. Sevilla: Calamar. nº 14, 2006. p. 63 – 74. (Tradução nossa)

Como já apontado anteriormente, seria necessária uma atualização desse quadro considerando as mudanças intensas que já aconteceram nos diversos países europeus e que inclua as novas fronteiras por onde a Pedagogia Social se expandiu, como a América Latina, África e Ásia, mas chama atenção a diversidade das formas de delimitar as áreas de atuação e a formação do profissional. Como informação complementar e sem tradução para as nomenclaturas, de acordo com um estudo realizado pela AIEJI (2011) existem as seguintes nomenclaturas que designam profissionais da Pedagogia Social/Educação Social:

Espanha – Educador/a Social

Bélgica – Educateur(trice) spécialsé(e)

Dinamarca – Social Paedagogerne

Estônia – Sotsiaalpedagoog

Finlândia – Sociaaliohjaaja

França – Educateur(trice) spécialsé(e)

Alemanha – Sozialpädagoge – SozialArbeit

Holanda – Sociaal Pedagogisch Hulpverleners
 Hungria – Szocialpedagogus
 Eslovênia – Socialni pedagog
 Itália – Educatore professionale
 Lituânia – Socialinis pedagogas
 Luxemburgo – Educateur Gradu
 Portugal – Educador Social
 Irlanda – Social Care Workers
 Islndia – Proskapjlfi
 Polnia – Pedagog spoeczny
 Noruega – Vernepleier / Barnevernpedagoger

Ainda em mbito internacional, foram identificas diversas publicaes cientficas relevantes para as anlises e o fortalecimento da Pedagogia Social Comparada como campo especfico de pesquisas, a saber:

- 2007 – Kam-shing Yip, Tensions and dilemmas of social work education in China;
- 2008 – Walter Lorenz, Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of social pedagogy;
- 2011 – Steven Shardlow, Helen Scholar, Liz Munro e Hugh McLaughlin, The nature of employer’s involvement in social work education: An international exploration. International;
- 2011 – Orit Nuttman – Shwartz e Roni Berger, Field education in international social work: Where we are and where we should go;
- 2011 – Gary Spolander, Annie Pullen-Sansfacon, Marion Brown e Lambert Engelbrecht, Social work education in Canada, England and South Africa: A critical comparison of undergraduate programmes;
- 2011 – Leon Holtzhausen, when values collide: Finding common ground for social workeducation in the United Arab Emirates;
- 2012 – Jacob Kornbeck, Transatlanticism reloaded: Revisiting the ‘convergence’ of German social work and social pedagogy in the light of West Germany’s American connection during the Cold War;
- 2013 – Jacob Kornbeck, Transatlantic issues in social pedagogy: What the United Kingdom can learn from Iberoamerica;

- 2013 – Daniel Schugurensky e Michael Silver, *Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections*;
- 2013 – Stefan Koenigter e Wolfgang Schroer, *Variations of social pedagogy – explorations of the transnational settlement movement*;
- 2013 – Xavier Úcar, *Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach*;
- 2013 – Niels Rosendal Jensen, *Social pedagogy in modern times*;
- 2014 – David Sims, Linda de Chenu e Janet Williams, *The Global Agenda: Developing international perspectives and critical discourse in UK social work education and practice*;

Outra publicação importante é a *European Perspectives on Social Work: Models of Education and Professional Roles* (2009), estudo elaborado por Janet Boddy e June Stathan, do Institute of Education, University of London.

Nesse estudo, os pesquisadores partem de uma reflexão da realidade inglesa para uma comparação com contexto europeu, tendo como referência as profissões do trabalho social, especificando aspectos da Pedagogia Social. O trabalho da pesquisadora italiana Giuseppina Susanna Volpin, chamada *La formazione e il profilo dell'educatore professionale: Indagine nel contesto europeo dell'Istruzione Superiore e delle professioni regolamentate*, defendida em 2011 na Università degli Studi di Padova, Itália, busca traçar um panorama da realidade de formação dos Educadores Sociais, utilizando dados da AIEJI, como também colhendo informações por meio de questionário em 19 países distintos.

Outras publicações relevantes analisam de modo mais profundo o contexto da Pedagogia Social/ Educação Social em determinados países. Da série coordenada pelo professor Peter Herman, existem três publicações mais recentes que abordam, de maneira mais específica, aspectos comparativos da Pedagogia Social em alguns países. O primeiro título – *The Diversity of Social Pedagogy in Europe* (2009), o segundo e terceiro – *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*, Volume 1 (2011) e 2 (2012), todos organizados pelos pesquisadores Jacob Kornbeck, da Free University of Brussels, na Bélgica, e Niel Rosendal Jensen, da Aarhus University, Dinamarca.

Na apresentação do primeiro livro, Jacob Kornbeck e Niels Rosendal (2009) apontam a problemática de definir a Pedagogia Social em nível internacional, devido à maneira como cada país a entende. Os autores defendem que a Pedagogia Social é Pedagogia e que as discussões da área podem contribuir para as discussões das políticas

públicas e sociais dos diferentes países. Eles apontam que a Pedagogia Social não aparece na literatura de estudos comparativos existentes na área do trabalho social, mas, ao mesmo tempo, é crescente o interesse pela área no contexto europeu, como é o caso do Reino Unido.

Kornbeck e Rosendal têm esperança de que os estudos comparados em Pedagogia Social possibilitem aos leitores apreenderem as características comuns que podem ser observadas, apesar da diversidade, que é óbvia. Consideram a área uma ideia, um conceito, um movimento pedagógico e profissional e indicam que a sua aceitação na Europa é um sucesso, porém alertam que a Pedagogia Social expressa certa ambiguidade, pois justamente por seu vasto alcance qualquer pessoa pode intervir, valendo-se da Pedagogia Social, bem como qualquer perspectiva teórica pode ser utilizada. Por essas questões, os pesquisadores indicam a necessidade da criação de uma linha de pesquisa específica, configurando uma disciplina da Pedagogia Social que contribua para o surgimento de uma sociedade do conhecimento peculiar, que até então não possui tradição dentro do campo da pesquisa nos diferentes países.

Kornbeck (2009, p. 211) acrescenta ao debate a relação de dependência entre os modelos de Pedagogia Social e as diferentes culturas nacionais, que podem ter feito dela uma parte importante das profissões sociais, mas incompreendida por muitos. O autor diz que a área pode ser entendida dentro da esfera das profissões sociais na Europa, em que as diferentes nomenclaturas descritas acima podem ser verificadas, e que a motivação e o interesse no desenvolvimento dos estudos em Pedagogia Social, comparados em âmbito transnacional, têm sido alimentados principalmente pelas recentes iniciativas governamentais inglesas ou britânicas que estão direcionando a criação de uma nova profissão, paralela ao trabalho social naquele contexto.

A relevância da área também foi enfatizada em estudo submetido às instituições da União Europeia, realizado pela *Network of experts in Social Sciences of Education and training* (NESSE), em 2009. Mesmo com as novidades instigantes, existe um debate fundamental relacionado à questão de como a Educação Social é definida a partir de diferentes concepções. Kornbeck (2009 p. 223) problematiza a definição de Educação Social defendida pela AIEJI, que pode significar um distanciamento do que é produzido cientificamente no campo da Pedagogia Social, gerando divergências quanto ao seu entendimento.

No primeiro volume da obra *Social Pedagogy for the Entire Lifespan* (2011), Kornbeck e Rosendal Jensen descrevem que o objetivo é ilustrar a aplicabilidade da

Pedagogia Social como um paradigma acadêmico e profissional voltado para o trabalho com os mais diversos tipos de população e suas demandas. Reúne reflexões científicas de diversos pesquisadores originários de distintos países, abordando temáticas referentes à infância e juventude a partir de suas realidades, mas também apresentam artigos importantes sobre Pedagogia Social Comparada, como é o caso do texto de Peter Hermann, em que ele aborda o tema *The Lifespan Perspective in Comparative Social Policy Research: a Critique of Gosta Esping – Andersen's Modelo of Threee Wefare States and its Implications for European Comparisions in Social Pedagogy* (2011, p. 29), e também a importante contribuição de Xavier Úcar, com a reflexão sobre *Social Pedagogy: Beyond Disciplinary Traditions and Cultural Contexts?* (2011, p. 124).

Os estudos elaborados por Xavier Úcar, professor catedrático de Pedagogía Social e Animación Sociocultural, na Universidad Autonoma de Barcelona, Espanha, – também podem ser somados aos outros acima descritos, no sentido que o pesquisador busca compreender a realidade da Pedagogia Social em um contexto internacional de articulação entre países e instituições profissionais e acadêmicas representativas.

É importante o destaque que Úcar (2011, p. 135) atribui ao debate a respeito da tensão entre o campo acadêmico e o profissional. Ele explica que vários autores têm destacado a distância, mal-entendida, e a referida tensão, em que, de um lado, fica compreendida a Pedagogia Social como disciplina ou como uma prática profissional.

Citando Eriksson (apud ÚCAR, 2011, p. 135), o pesquisador espanhol explica que existem dois discursos, sendo o primeiro a respeito do discurso universal focalizado em uma análise normativa e conceitual e o segundo relativo a um discurso particular focalizado nos métodos e nos objetivos. O último é embasado nas práticas e profissões sociopedagógicas.

Úcar se refere à análise realizada por Kornbeck (2009) na publicação anterior, a respeito do documento produzido pela AIEJI, em 2009, na Conferência de Copenhagen, em que, analisando o discurso descrito, é possível notar que se fala em Educação Social em vez de Pedagogia Social, concluindo que o texto não tem referências sobre educação ou pedagogia, o que é obviamente uma surpresa, como finaliza o pesquisador.

Para interpretar a tensão entre o meio acadêmico e o profissional, Rosendal Jensen (2009) se utiliza da perspectiva epistemológica, localizando a importação da Pedagogia Social pela Dinamarca, advinda do contexto alemão, descrevendo que, por um lado, existe a corrente de Paul Natorp – mais voltada para questões acadêmicas, e

por outro, a corrente de Nohl e Baumer – mais voltada para o campo profissional. O pesquisador espanhol indica ainda a necessidade de incluir nas análises as experiências encontradas no seu país e que podem contribuir para esta reflexão¹¹.

Também em Portugal assume importância a produção acadêmica e o desenvolvimento da área, que, devido aos avanços nos campos da atuação profissional e da formação acadêmica, contribuem para novas reflexões, inspirando renovações como demonstram as publicações de Azevedo (2008), Baptista (2011) Azevedo e Correia (2013), Afonso (2013),¹² entre outras publicações relevantes.

Este certo distanciamento entre os meios acadêmico e profissional reflete posições e estruturas identificadas em diversos países e indicam uma perspectiva complexa não saudável, por assim dizer, para o fortalecimento e reconhecimento da Pedagogia Social/Educação Social. Por outro lado, o debate contrário entre as áreas promove análises mais profundas, mas o que tem implicações mais sérias é que essa disputa ou falta de aproximação incidirá no contexto real, afetando o trabalho do profissional que é o Educador Social.

Dando continuidade, em 2012 saiu o segundo volume coordenado por Jacob Kornbeck e Niels Rosendal Jensen, com ênfase nas discussões e pesquisas da Pedagogia Social voltados para a vida adulta e terceira idade. Também estão nesse livro três artigos importantes para a discussão do campo da Pedagogia Social Comparada, são eles: *Social Pedagogy in Latin America and Europe: looking for new answers to old questions*, de autoria também do professor Xavier Úcar; *Social Pedagogic Practice: exploring the core*, escrito por Paul Stephens; e o texto *Social Pedagogy as Social Paidea: the CUE (Care Upbringing – Education) Model and its Applicability in the Entire Human Lifespan*, de autoria de um dos coordenadores das publicações o professor Jacob Kornbeck.

Destacamos as análises apresentadas por Úcar (2012, p. 166), que busca apresentar como os conceitos são entendidos no contexto latino-americano e como, também nesse contexto, assume preeminência a contribuição da Educação Popular, fundamentada na perspectiva freiriana como possível articulação, proposta, alternativa, para a Pedagogia Social Europeia. Com uma perspectiva crítica, o pesquisador, em suas

¹¹ A esse respeito, foi publicada no dia 12 de maio de 2014 uma notícia referente a Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, presidida atualmente por Xavier Úcar, fechando um convênio de colaboração em parceria com o Conselho Geral de Colegiados de Educadores e Educadoras Sociais, órgão que congrega as associações profissionais da área na Espanha. Disponível em: <http://sips-es.blogspot.com.br/2014/05/firma-de-convenio-de-colaboracion-entre.html>

¹² Disponível em: <http://educadoresociais.blogspot.com.br/2013/03/a-educacao-social-em-portugal.html>

conclusões, utiliza a analogia da Torre de Babel, por considerar a pluralidade de discursos presentes nos diferentes países estudados; e cita Bourdieu, que diz que “quando se trata do mundo social, as palavras criam as coisas, pois elas criam o consenso sobre a existência e o sentido das coisas, elas criam o senso comum, isto é, a doxa aceita por todos como dada” (apud ÚCAR, 2012, p.191).

Úcar (2012, p.193) afirma em seu texto que, em relação ao contexto latino-americano, a Pedagogia Social possui uma história diferente da tradicional, pois é um continente com uma longa tradição e com sincretismo de várias visões e perspectivas, aparecendo como uma disciplina e como uma prática, em construção, e finalmente, essa nova criação, provavelmente, advinda do jovem continente guie o velho continente a relançar a possibilidade de construção de discursos e práticas que vão além da dicotomia teoria/prática, e a discordância entre acadêmicos e práticos. Finaliza acreditando que é um desafio construir esse processo aliando a América Latina e a Europa, com a participação de todos os que devem ser envolvidos, como os políticos, acadêmicos, práticos, das diferentes disciplinas, com uma postura de generosidade e abertura por parte de todos.

Há outra publicação do Professor Xavier Úcar, em que ele compara as informações colhidas dos diversos países pesquisados, intitulada *Da Europa a Latinoamérica: hacia una perspectiva global, compleja e integradora de la Pedagogia Social*, publicada nos Anais do 3º Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social/XIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, realizado em Canoas – RS, Brasil, em 2011. Neste artigo, Úcar traça um panorama da realidade da Pedagogia Social em vários países, em que elabora uma síntese que denomina de possíveis armadilhas em que a área pode ser compreendida nos lugares pesquisados. Seriam elas: 1) armadilha cognitiva, relacionada ao método; 2) armadilha da política, relacionada aos objetivos e funções; 3) armadilha cientificista, relacionada aos seus fundamentos e enquanto disciplina; 4) armadilha da ação; 5) armadilha da normatividade, relacionada às ações dos profissionais e seus resultados; 6) armadilha do social, relacionada ao núcleo e aos limites da Pedagogia Social.

As observações de Úcar, bem como os estudos apresentados anteriormente, dão respaldo para diferentes análises, bem como direcionam reflexões que permitem incitar questionamentos e observações importantes em países em que área ainda não é reconhecida enquanto um campo de formação acadêmica e profissional.

Mesmo que as principais análises dos pesquisadores citados traçam comparações no contexto europeu, o esforço empreendido por Xavier Úcar em inserir a América Latina neste debate já contribui para o reconhecimento das produções e dos debates significativos, no âmbito pedagógico e educativo, que é realizado do lado de cá.

Desta maneira, no próximo tópico será abordada uma reflexão peculiar aos povos latino-americanos, devido ao seu processo de constituição histórica, que resulta em processos culturais, filosóficos e educativos próprios.

1.4 AS BASES PEDAGÓGICAS LATINO-AMERICANAS E O PAPEL DA PEDAGOGIA SOCIAL COMO PROPULSORA EM SEU RECONHECIMENTO INTERNACIONAL

Cremos que as condições estão dadas como nunca antes para a mudança social, e que a educação será seu órgão mestre. Uma educação desde o berço até o túmulo, inconforme e reflexiva, que inspire em nós um novo modo de pensar e nos incite a descobrir quem somos em uma sociedade que se queira mais a si mesma.

Gabriel García Márquez (apud STRECK et al., 2010)

As reflexões postas nesse tópico são desenvolvidas pensando na importância dos estudos científicos que estão buscando, a partir de análises antropológicas, identificar os processos culturais e filosóficos próprios deste continente e que resultam em práticas pedagógicas e relações educativas específicas de povos que não estão no centro do mundo, mas que produziram algo e estabeleceram lógicas peculiares de existência e de pensamento sobre essa existência.

Como explica Schriewer (1995, p. 270), como reação à dominação global angloamericana na área da pesquisa e da disseminação científica, o debate tem focalizado recentemente as tendências conflitantes da internacionalização versus indigenização das ciências sociais, bem como o desenvolvimento das “sociologias indígenas específicas” a diferentes culturas em oposição à Ciência Social Universal.

O texto de Rouquié esclarece o quanto é complexo pensar e analisar a América Latina. Em seus argumentos, ele demonstra fatores históricos, culturais, linguísticos, climáticos, geográficos, econômicos, etc., que mostram a enorme diferença existente entre nações próximas. Como o próprio afirma (1991, p. 26):

Se a existência de uma América Latina é problemática, se a diversidade das sociedades e das economias se impõe, se a delimitação das diferentes nações é um dado básico de seu funcionamento, não deixa de ser verdade que uma relativa unidade de destino, mais sofrida que escolhida, aproxima as *repúblicas irmãs*. Ela é legível nas grandes fases da história, perceptível na identidade dos problemas e das situações que enfrentam atualmente essas nações.

A busca pelo entendimento de qual seria a principal característica do pensamento pedagógico latino-americano, bem como localizar sua origem, não é uma tarefa simples, talvez no contexto histórico atual irrealizável, mas a busca por certos esclarecimentos se faz necessário, compreendendo que esse processo é um fator importante para a demarcação da identidade de um povo, cuja característica principal é – talvez – a sua diversidade de características. E que a partir de seu reconhecimento, vá mais longe, seja mais:

É a crença de que podemos ser, enquanto povo, muito mais do que somos; de que não estamos condenados ao destino da linhagem de Aureliano Buendía de viver tragicamente presos a um eterno presente. Como os personagens de Gabriel García Márquez, encurralados no seu mundo e sem perspectivas de uma segunda oportunidade sobre a face da terra (STRECK, 2005, p.55).

Serão dois os principais textos analisados e apresentados nesse trabalho. O primeiro, elaborado por Danilo Streck, Telmo Adams e Cheron Zanini Moretti (2010), é intitulado *Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução*; e o segundo, elaborado por Danilo Streck (2005), é intitulado *Encobrimentos e Emergências Pedagógicas na América Latina*. Os dois textos escolhidos apresentam elementos e referenciais que iniciam a formulação do panorama pretendido, com todas as ressalvas referentes às dificuldades desse processo.

O pensamento de Gabriel García Márquez – também localizado no texto de Streck et al. – talvez ajude a definir a linha de reflexão necessária para a construção do conhecimento pretendido. Conceber a Educação como “órgão mestre” da mudança social é acreditar que, por meio dela, seja possível superar aspectos opressores. Entender que a Educação faz parte de toda a vida de um sujeito é romper com suas concepções conservadoras. Compreender que a Educação pode inspirar “um novo modo de pensar” para “descobrir quem somos” é concebê-la como conscientizadora. E, finalmente, atrelar a Educação a “uma sociedade que se queira mais a si mesma” é defender um futuro melhor, mais justo socialmente.

Pensar a pedagogia latino-americana a partir da reflexão acima já pode indicar uma tendência em defini-la com duas características principais: transformadora e conscientizadora. Mesmo acreditando que essa é a melhor concepção, será que essa pedagogia que se pretende conhecer, pode ser caracterizada dessa maneira?

A diferença entre o ideal de uma concepção e a sua prática real é o que deve ser considerado, e como será descrito nos argumentos a seguir, não se pode afirmar que a pedagogia latino-americana é isto ou aquilo, mas relativizar, considerando que ela pode acontecer em um determinado momento histórico ou contexto social, desta ou daquela maneira, por isso a complexidade em analisá-la.

A inspiração esperançosa a partir da citação corrobora com a afirmação de Streck et al. (2010, p.20), de que as reflexões devem buscar o entendimento de que:

Por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural, forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade de ideias de fora que, como ondas, se sucedem em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças.

Esse trecho induz à formulação de duas perguntas centrais que podem ser o fio condutor da busca pelas futuras respostas: Qual seria a raiz, ou as raízes, da pedagogia latino-americana? Quais os meios utilizados para a perpetuação, desenvolvimento e fortalecimento de uma concepção pedagógica latino-americana que se acredita existir?

Para que sejam formuladas essas perguntas é necessário, antes de qualquer coisa, acreditar na existência dessa pedagogia. E essa crença existe, como se pode observar nos estudos realizados até o momento.

Citando Alcira Argumedo, Streck (2005, p.59) apresenta três períodos que podem expressar a existência de uma pedagogia antiga no continente em questão. O primeiro período se refere ao das culturas pré-colombianas, que serve para exemplificar os argumentos anteriores. É um período em que existiam povos que viviam da caça e coleta até povos que possuíam um elevado nível de desenvolvimento científico, a exemplo dos maias, que criaram um calendário mais sofisticado que o do povo grego, como se destacava também a arquitetura da cidade de Tenochtitlán, que se igualava às “melhores cidades européias”. Ainda como exemplo desse período:

Tanto entre os astecas quanto entre os incas havia um sistema educativo que dava sustentação ao seu desenvolvimento tecnológico. Entre os povos *menos desenvolvidos* do ponto de vista tecnológico as estratégias pedagógicas

estavam embutidas nos seus elaborados rituais religiosos ou na riqueza dos mitos. Ou, então, como negar a competência da educação quando um menino consegue apresentar 661 nomes de plantas e 336 nomes de aves (STRECK, 2005, p.59).

No outro texto, Streck et al. (2010, p.21) organiza três eixos temáticos que servem como articuladores para entender essas discussões sobre o pensamento pedagógico da América Latina: 1º – Colonialidade pedagógica: como superar o eurocentrismo? 2º – A luta pela educação: alguns atores e lugares; 3º – A pedagogia latino-americana: desafios e tarefas.

O primeiro eixo corrobora o segundo período destacado por Alcira Argumedo:

O segundo período é o das conquistas, um período de devastação das culturas indígenas e africanas, com fortes e violentos conflitos. Segue-se o período do domínio colonial, entre os séculos XVII e XVIII, quando a resistência aberta tinha se tornado praticamente inviável. CORRIGIR SÉCULO

Explicando que colonialidade “em processo, atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo depois da independência política”, Streck et al. (2010, p. 21) defende que é preciso superar essa condição, rompendo com a assimilação direta, ou melhor, a imposição de ideais estrangeiros a realidades diversas. De acordo com os autores, essa condição coloca a cultura e o povo latino-americano como inferiores, rebaixados, não reconhecidos, sendo que toda a importância dos fatos históricos, como também da produção de conhecimentos, é dada aos europeus.

Fica clara esta afirmação com o exemplo dos autores em relação às antigas civilizações desse continente, como a asteca, inca e maia que, juntamente com suas crenças, línguas e formas de convívio, foram renegadas como culturas inferiores. Mas há o destaque de que, como afirmam Streck et al. (2010, p. 22), “sempre houve movimentos de resistência dos povos nativos que deram brecha para o surgimento de um pensamento fronteiriço”. Em um movimento contraditório, mas concreto, Streck (2005, p.58) esclarece que:

Os quinhentos anos da aportagem de Colombo (1492) e Cabral (1500) ao que hoje é a América e o Brasil serviram para colocar lado a lado, quando não em choque, as versões que cercam estes acontecimentos. Por um lado, festejos pela integração no mundo da civilização européia e, por outro, as denúncias pela usurpação das terras e pela destruição das culturas. Interessa-nos este segundo lado da história na esperança de resgatar alguns elos perdidos que ajudem na reconstrução de nossa memória pedagógica. O pressuposto é de que junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas as suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade.

Talvez seja por meio dos movimentos de resistência, na contradição com o outro, que as identidades foram demarcadas, e esse pensamento fronteiriço perpetuado. Pensamento sem predominância, haja vista a força colonialista da busca pela modernização, principalmente, como afirmam os autores, por meio do “controle epistêmico, ou seja, o controle do conhecimento e da subjetividade”.

Continuando o relato, os autores contextualizam que o processo colonizador é cruel, e que com ele tudo o que existia antes deixa de ser considerado, é como se não existisse um povo com sua cultura, com seu jeito de ser e existir. O processo seguinte é a invasão, a imposição de ideais, em que os colonizados devem aprender a cultura dos colonizadores, tanto em questões materiais, que envolvem questões de trabalho e de sobrevivência, como também alçando para o nível subjetivo desse povo, inculcando obrigatoriamente crenças religiosas, ideológicas e verdades absolutas. Vale o exemplo do Brasil, no processo de colonização dos portugueses, em que os jesuítas eram os responsáveis por *civilizar* os brasileiros legítimos (índios), formando-os com os únicos conhecimentos de vida e religiosos válidos, passando por processo de negação total de culturas e crenças já existentes.

Para Streck et al. (2010, p. 23):

Enfrentar a colonialidade pedagógica, num contexto epistemológico do sul, significa, portanto, aprender com o espírito que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente os frutos de culturas do norte. Compreender-se aqui o sul (países do sul, ótica do sul) como metáfora do sofrimento humano causado pelo colonialismo capitalista. Trata-se do sul global (em oposição ao norte) criado pela expansão colonial da Europa que subjugou e expropriou o sul do planeta (América Latina, África, parte da Ásia) (SANTOS, 2004; 2006; SANTOS; MENESES, 2009).

Os autores explicam que um elemento a ser considerado para a compreensão dessa pedagogia é considerar a relação contraditória, mas real, entre as culturas europeia, indígena e africana, esclarecendo que a primeira é considerada como o projeto ideal de modernidade, e as outras duas, renegadas à colonialidade. Eles defendem que a postura adequada não é negar a importância da busca pela modernização dos povos, mas sempre entender esse processo com uma atitude crítica, em que a lógica da monocultura eurocêntrica deve ser questionada, abrindo caminhos para outros paradigmas, afinal:

A América Latina são os descendentes astecas, maias, incas, guaranis, mapuches, aimaras e tantos outros povos indígenas; são os descendentes dos

européus; são os descendentes dos escravos africanos. É cada um e são todos (STRECK et al., 2010, p.23).

Para entender a colonialidade, que tem como principal imposição as ideias e pensamentos, a filosofia ocupa papel central nas discussões, pois os autores explicam que o pensamento hegemônico difundido pelos colonizadores é pautado na filosofia clássica greco-romana. A filosofia “oficial”, que é a considerada nos currículos universitários e escolares, é a que segue a “princípios lógicos e hermenêuticos da ilustração europeia”, e que não permite considerar tipos de conhecimentos diferenciados ou de outras origens. Serve como exemplo os estudos que estão sendo realizados na formulação de uma filosofia andina, que de acordo com Streck et al. (2010, p.24) é originária de Abya Yala, que pode indicar os meios para se recuperar uma “sabedoria que foi oprimida e invisibilizada”:

Os vetores orientadores dessa filosofia são determinados pela dialética de complementaridade desde arriba y abajo, da esquerda e direita, do vetor feminino e masculino. Enquanto a filosofia tradicional, de origem grega, se caracteriza pelas dicotomias entre interior-exterior, transcendente-imanente, eterno-passageiro, essencial-acidental, universal-particular e a dicotomia entre material-espiritual ou mundano-divino, a filosofia andina parte de outro princípio: a relacionalidade. Tudo é interdependente com tudo, numa rede de solidariedade cósmica onde cada ente é parte. Enquanto para Aristóteles, a relação seria um acidente, na filosofia andina ela se constitui no mito fundante. Desse princípio da relacionalidade derivam outros, como a complementaridade, a correspondência, a reciprocidade, a ciclicidade e a inclusividade. Conforme Estermann (2007, p. 49) “a filosofia andina pensa em dualidades polares e não em dualismos”, o que aparece como uma chave interessante para elucidar projetos pedagógicos emancipadores afinados com nosso ser latino-americano.

Em relação ao segundo eixo – A luta pela educação: alguns atores e lugares, os autores contextualizam que é necessário o reconhecimento, “resgate e (re)construção do pensamento pedagógico latino-americano em personagens históricos que exerceram um papel profético, antecipando possibilidades emancipadoras” (STRECK et al., 2010, p. 25). As mulheres e os homens que são apresentados em seu texto buscaram de diferentes maneiras aprofundar “o diagnóstico da América Latina, a fim de conhecer as causas, para, a partir daí, indicar respectivos caminhos de solução”. Aprofundando os estudos, é possível identificar um conjunto de ideias e ações que podem ser relacionadas e que podem traduzir ideários que formam a lógica de um pensamento pedagógico, justamente por levarem a algo, proporem mudanças, saindo de um estado de opressão para conscientização, isso é educativo.

Esse eixo pode ser relacionado ao terceiro período apresentado por Alcira Argumedo, no texto de Streck (2005, p. 60):

Por fim, há o período dos processos político-culturais a partir da emancipação, com a integração de novos atores sociais e a crescente formação de uma intelectualidade identificada com as camadas subalternas. Esta periodização da formação de uma matriz da vertente popular do pensamento latino-americano possibilita identificar algumas estratégias pedagógicas as quais mais adiante servirão de suporte para a educação popular. Aqui elas são entendidas como pedagogias por formarem um conjunto de saberes e de práticas com relativa coerência interna própria.

É fundamental citar os nomes dos importantes pedagogos latino-americanos que são originários de determinados países, mas suas práticas geraram interpretações teóricas e pedagógicas, influenciaram e influenciam a educação em toda a América Latina, principalmente a Educação que não está propriamente estabelecida nas leis e políticas, mas sim as relações educativas que enaltecem princípios culturais e filosóficos de cada povo, expressando suas tradições e que deram origem ao que se conhece por Educação Popular e que por isso devem compor fundamentos latino-americanos para uma outra Pedagogia Social. São eles, em ordem alfabética:

- Andrés Bello – Venezuela;
- Anísio Teixeira – Brasil;
- Camilo Torres Restrepo – Colômbia;
- Chico Mendes – Brasil;
- Darcy Ribeiro – Brasil;
- Domingo Sarmiento – Argentina;
- Elizardo Pérez – Bolívia;
- Ernesto Che Guevara – Argentina;
- Florestan Fernandes – Brasil;
- Frantz Fanon – Martinica – Ilha do Caribe;
- Gabriela Mistral – Chile;
- José Carlos Mariátegui – Peru;
- José Martí – Cuba;
- José Pedro Varela – Uruguay;
- José Vasconcelos – México;
- Leopoldo Zea – México;
- Manoel Bonfim – Brasil;
- Maria Lacerda de Moura – Brasil;
- Monsenhor Romero – El Salvador

- Nísia Floresta – Brasil;
- Orlando Fals Borda – Colômbia;
- Paulo Freire – Brasil;
- Rubén Darío – Nicarágua;
- Simón Rodríguez – Venezuela;
- Subcomandante Marcos e o Movimento Zapatista – México;

É importante esclarecer que esses nomes foram selecionados para compor a obra de Streck, e provavelmente tem quem concorde ou discorde com tais nomes, e ainda faltam vários outros, mas isso demonstra que, com a continuidade de pesquisas, inclusive de cunho comparatistas, é possível identificar diferentes tradições pedagógicas próprias da América Latina.

Já o terceiro eixo – A pedagogia latino-americana: desafios e tarefa – consiste na percepção dos autores quanto à complexidade de estudar a América Latina, devido, tanto à sua grandeza geográfica quanto à sua diversidade histórica e cultural. Streck et al. (2010, p.29) apontam três tarefas principais como grandes desafios para educadores e pedagogos desse continente: a primeira se refere a “debruçar-se sobre esta realidade complexa e multifacetada e escutá-la”; a segunda tarefa “consiste em tomar plena consciência do tipo de inserção que coube a América Latina, em grande parte através da Educação, no processo de ocidentalização e modernização”; e a terceira é o “desenvolvimento de uma pedagogia da *práxis*, entendida esta como a ação transformadora das condições que se colocam como obstáculo para o desenvolvimento do ser mais (Paulo Freire) de todas as pessoas e de cada uma”.

Talvez essas tarefas atreladas à contextualização anterior sirvam como pontos de partida e fundamento para a realização dos estudos propostos, que, por sua vez, indicam a necessidade de uma leitura crítica e não ingênua dos fatos em questão.

Com clareza destas contradições e complexidades, alguns pontos podem ser levantados para possíveis aprofundamentos.

O primeiro aspecto é conhecer a cultura existente antes da colonização. Quais eram os costumes, o que se ensinava e o que se aprendia nos povos antigos? Existem estudos que indicam as possíveis respostas. Avançando no tempo, o segundo aspecto é verificar o que se somou (positivamente) à cultura do povo latino-americano, com as influências dos colonizadores? A possível análise deste aspecto pode ser verificada por meio da produção dos diferentes personagens importantes de toda a história do continente, principalmente suas lutas e reivindicações por uma sociedade mais justa.

Mas para que todo esse processo seja superado e que algo possa ser apreendido, é preciso considerar conhecimentos até então não considerados, ou esquecidos.

Mas que tipo de conhecimento deve ser reconsiderado?

As discussões acima parecem enaltecer um tipo de conhecimento válido e predominante, é o que Boaventura de Souza Santos (2010) vai chamar de pensamento abissal, em que ele busca a reflexão de que existem os saberes válidos que ficam para cá de uma “linha” e os saberes que são renegados que ficam pra lá da “linha”. Essa explicação pode ajudar a esclarecer o que já foi discutido, ou talvez colocar mais itens para reflexão:

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, assume diferentes formas conforme seja determinada por uma linha abissal ou não – abissal, e da noção de que enquanto persistir a exclusão definida abissalmente não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista [...]. Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a idéia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento. No período de transição que se inicia, em que ainda persistem as perspectivas abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos de uma epistemologia geral residual ou negativa para seguir em frente: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral. (SANTOS, 2010, p.14).

Streck (2005, p.64) vai analisar que:

[...] estamos diante de um quadro que requer uma teoria pedagógica plural, cuja articulação se dá a partir da inserção na matriz formulada pelas ausências e emergências, pelos saberes pedagógicos encobertos ou silenciados e pelas vozes que surgem como sobrevivência, resistências e como desejo de reinvenção das possibilidades de vida. A pedagogia de Paulo Freire é um bom exemplo de uma pedagogia formulada dentro de uma racionalidade cosmopolita, mas enraizada na realidade das classes populares. São propostos novos critérios para o que se entende por coerência e por rigorosidade, fugindo de trampas dualistas que exigem opções entre termos que não se excluem nem se contrapõem, como culturalismo e estruturalismo, entre biologia e história, entre outras.

Essas afirmações tornam-se críticas, envergando-se para o outro lado da vara, na defesa de quem, ou de um povo que simplesmente nunca foi reconhecido ou valorizado. E o mais interessante é que esse reconhecimento não seja a partir de uma cultura que os sempre dominadores vão achar válidas, mas de uma pedagogia construída

a partir de uma cultura própria e que seja valorizada entre seus iguais. O destaque é que há indícios de que essa pedagogia está se constituindo através dos tempos justamente pelas lutas e a busca de uma identidade existente, latente, mas reprimida no povo latino-americano.

Compreender a Pedagogia Social como teoria geral da Educação Social, permite entendê-la como a leitura teórica e científica de processos educativos derivados das relações culturais de diferentes povos. No contexto latino-americano, existem as práticas de Educação Popular que expressam essas relações culturais e educativas, e por isso alguns pesquisadores vêm destacando a relação possível entre as três perspectivas. No Quadro comparativo abaixo, elaborado por Rosa-Maria Torres, essas relações são expressas de maneira a indicar a relação existente entre as áreas:

QUADRO 6: COMPARAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR

	EDUCAÇÃO SOCIAL (Europa/ Dinamarca)	EDUCAÇÃO POPULAR (América Latina)
CONTEXTO HISTÓRICO	1940 – após II Guerra Mundial. AIEJI (Associação Internacional de Educadores Sociais). Nome original Association Internationale des Éducateurs des Jeunes Inadaptés – criada em 1951. “Da caridade, assistencialismo e filantropia ao bem – estar social como um direito humano”.	1960 – 1970 – após ditaduras e governos militares da América Latina. Brasil – trabalhos e ideias de Paulo Freire. Libertação e Emancipação humana. Igrejas e grupos religiosos envolvidos.
PÚBLICO – ALVO: ORIGENS	Crianças de rua e órfãs após a II Guerra Mundial.	Adultos analfabetos (em 1950, metade da população local era analfabeta).
PÚBLICO – ALVO: ATUALMENTE (PERSPECTIVA HISTÓRICA)	Crianças Adolescentes Jovens Adultos (incapacitados) Terceira Idade	Adultos Jovens Adolescentes Crianças Famílias Comunidades Movimentos Sociais
CARACTERÍSTICAS DO PÚBLICO-ALVO	Desajustado – pobreza Perturbado Incapacitado Morador de rua Marginalizado Excluído Em risco Com necessidades especiais	Pobreza Marginalizado Analfabeto Semi-analfabeto Baixa escolaridade
CARACTERÍSTICAS DOS EDUCADORES	- Ênfase na profissionalização e na formação continuada.	- Pequena atenção para a profissionalização ou para desenvolvimento de carreira.

	EDUCAÇÃO SOCIAL (Europa/ Dinamarca)	EDUCAÇÃO POPULAR (América Latina)
	- Defesa da profissão e das condições de trabalho.	- Diversas ofertas de oportunidades de formação de maneira rápida – curta. - Algumas universidades e ONGs oferecem cursos universitários. - Vários trabalhos desenvolvidos em regime de voluntariado.
ORGANIZAÇÃO DOS EDUCADORES	- Organização de Associações profissionais. - Organizações nacionais, europeias e internacionais.	- Não existem organizações profissionais, às vezes são organizadas associações locais. - Existem algumas organizações locais, nacionais ou internacionais (ex: CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina, ONG network). - Movimentos sociais possuem seus próprios programas de Educação Popular.
OCUPAÇÕES SIMILARES IDENTIFICADAS	Trabalhadores Sociais, Professores, Enfermeiros, Psicólogos, Terapeutas.	Professores, Trabalhadores Sociais, Trabalhadores de Extensão, Agentes Comunitários, Líderes Comunitários, Animadores Culturais.
AMBIENTES DE TRABALHO	Principalmente educação não-formal e ambientes não-escolares	
ÁREAS DE TRABALHO	Educação Especial Mediação de Conflito Animação Sociocultural Educação de Adultos Educação Escolar Educação Ambiental Educação e Lazer	Todas as áreas em potencial.
FINALIDADES	Adaptação Participação Cidadania Mudança Social Justiça Social	Conscientização Participação Organização Empoderamento Mudança Social Mudança Política Justiça Social Cultura dos direitos
PRINCIPIOS	Diálogo Respeito Participação Vozes dos educandos	Diálogo Respeito Participação Vozes dos educandos
DIMENSÕES DO TRABALHO	Pedagógico, social, político e ético	

FONTE: Elaborado por Rosa-María Torres. Disponível em: <http://otra-educacion.blogspot.com/2011/10/social-education-view-from-south.html>. (Tradução nossa).

Ainda com o intuito de comprovar as possíveis relações entre a Pedagogia Social/Educação Social e Educação Popular, identificam-se outras pesquisas realizadas e publicações que abordam essa questão, principalmente no contexto brasileiro: Paiva (2009), Paula (2009), Scocuglia (2009), Rynänen (2009), Ribas Machado (2010), (2011), (2012), Silva, Moura, Souza Neto et al. (2011), Streck e Santos (2011), Gadotti (2012), Silva e Ribas Machado, (2013).

Na pesquisa realizada para o curso de mestrado (RIBAS MACHADO, 2010), em que foi possível constatar o desenvolvimento da área no Brasil ficaram comprovadas as semelhanças encontradas entre a Pedagogia Social e a Educação Popular em três perspectivas: a primeira relacionada ao histórico das terminologias utilizadas no país; a segunda referente a concepções filosóficas dos principais nomes das áreas; e a terceira sobre a prática e produção científica das duas áreas, em que foram realizadas comparações a respeito das publicações dos *Congressos Internacionais de Pedagogia Social* realizados no Brasil, com as publicações apresentadas no Grupo de Trabalho da Educação Popular d Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPEd), conforme apresentado no Quadro 7:

QUADRO 7: PESQUISAS EM EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL

Análise de 175 publicações apresentadas no GT6 da ANPEd 2000 – 2009	Análise de 89 publicações apresentadas nos CIPS 2006 – 2008 – 2010
TEMAS GERAIS	
Conceitos – teorias	Conceitos – teorias
Crianças e adolescentes	Crianças e adolescentes
Cultura	Cultura
Educação	Educação
Educação Popular	
Escola	Escola
Gênero	
Grupos culturais e étnicos	Grupos culturais e étnicos
Meio ambiente	
Movimentos Sociais	
Pedagogia	Pedagogia
Políticas Públicas	Políticas Públicas
Práticas educativas	
Educação em Presídios	Educação em Presídios
Tecnologias	
Trabalho	Trabalho
Responsabilidade Social	Responsabilidade Social

FONTE: Elaborado a partir dos dados presentes na dissertação: RIBAS MACHADO, Érico. A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

Com essas informações, é possível compreender que está cada vez mais em desenvolvimento a estruturação de um campo da Pedagogia Social, agora no contexto latino-americano e pautado em uma perspectiva própria. Também foram identificadas outras publicações relevantes que apresentam o debate de como a Pedagogia Social está em processo nos seguintes países deste continente:

- 2009 – Jorge Camors, A Pedagogia Social na América Latina;
- 2011 – Jorge Camors, Uruguay – Lo social: un camino para recuperar identidades;
- 2012 – Jorge Camors, El Educador Social en Uruguay;
- 2012 – Marcelo Morales, Hernán Espiga e Walter López – Educación Social en Uruguay: apuntes para pensar la formación;
- 2011 – Pablo Martinis – Las Ciencias de la Educación en Uruguay;
- 2009 – Roberto da Silva, Rogério Adolfo de Moura e João Clemente de Souza Neto – Áreas Prioritárias para Atuação da Pedagogia Social no Brasil;
- 2011 – Marcelo Kricheski, Pedagogía Social en Argentina: un campo disciplinar en construcción;
- 2011 – Eusebio Manuel Nájera Martínez, Chile – Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI;
- 2011 – Justo Luis Pereda Rodríguez e Martín González, Bases fundacionales, actualidad y perspectivas de la Pedagogía Social cubana;
- 2011 – Roberth Olmedo Zambrano Santos, Los antecedentes de la Pedagogía Social en Ecuador: su preservación;
- 2011 – Rogério Adolfo de Moura, Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do século XXI.
- 2012 – Danilo Streck, Ligações esquecidas: requisitos para uma Pedagogia Social Latino-Americana.

Este último texto de Streck faz referência justamente à possibilidade de a Pedagogia Social assumir o papel que se almeja também com as reflexões realizadas anteriormente, no sentido de que esta área possa promover a estruturação de uma concepção pedagógica própria latino-americana. O autor cita Paulo Freire a respeito do que ele fala da necessidade da unidade na diversidade, e que a Pedagogia Social possui

esse perfil de adentrar nos diversos espaços sociais e operar as transformações de dentro desses contextos.

Streck (2012, p. 37) descreve os possíveis elementos a partir da Educação Popular para construção de um projeto próprio para a Pedagogia Social: o primeiro é relativo à “Prática social como ponta de partida para a tarefa educativa”; o segundo “A leitura estrutural da sociedade, buscando identificar as relações de poder e as possibilidades de transformação”; o terceiro sobre “A crença no potencial transformador dos sujeitos que se situam à “margem” das estruturas hegemônicas”; o quarto a respeito do “Reconhecimento da pluralidade de conhecimentos, saberes, racionalidades e sentimentalidades”; e o quinto se refere “A construção de metodologias participativas, tendo o diálogo como princípio metodológico central”.

Esses elementos, de acordo com o autor, incidirão em uma formação técnica e profissional que permita ao Educador Social atuar nos seguintes âmbitos: do sujeito e das relações intersubjetivas; das instituições (família, igreja, abrigos, escolas, etc.); da vinculação com movimentos e formas organizadas; do público, especialmente a implementação e construção de políticas públicas; da “massividade”, onde hoje desempenham um papel importante as mídias sociais.

Com essa proposta de estruturação da Pedagogia Social, tendo como base os pressupostos da Educação Popular, é possível se pensar alternativas que podem ir na contramão de uma lógica imposta internacionalmente para a área da educação como um todo, e também pode ser um importante ponto de partida para renovar perspectivas de modelos existentes de Pedagogia Social. A esse respeito, Scocuglia (2009) defende a ideia de que a Pedagogia Social com bases teóricas freirianas pode se constituir em uma perspectiva contra-hegemônica à sociedade desigual que temos. O autor enfatiza dois aspectos da teoria de Paulo Freire que fundamentam essa ideia. O primeiro se refere à repercussão de sua teoria em todo o mundo, e o segundo é a tendência de conscientização crítica da realidade por parte dos sujeitos envolvidos nas práticas freirianas:

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

à influência da globalização hegemônica na Educação mundial (SCOCUGLIA, 2009, p.232).

O leitor pode chegar até esta parte da leitura e pensar o porquê se está propondo algo alternativo que vá contra ao que está posto. Com os argumentos de Scocuglia, é possível justificar os empreendimentos em prol de uma nova via de pensamento educacional que busque, efetivamente, transformar realidades e não apenas produzir e reproduzir um modelo de sociedade desigual e injusto:

Por que isso ocorre? A meu ver, porque suas categorias de análise, seus principais conceitos e a força da sua prática e das práticas educativas que utilizam seu legado em todo o mundo tem oferecido denúncias, respostas e propostas convincentes aos principais problemas que as políticas educacionais enfrentam nos últimos quarenta anos, entre os quais se destacam: bilhões de analfabetos absolutos, funcionais, digitais, políticos; precária escolarização das camadas sociais subalternas; privilégio da Educação das elites; Educação bancária; reprodução dos processos opressivos nas salas de aula; necessidade de reEducação dos educadores e de oferta de condições de trabalho adequadas e quantitativas; importância das ações dialógicas na Educação; necessidade da conquista da Educação crítica pelas vias/ estágios da consciência; aparato educacional voltado para os interesses, valores e necessidades das camadas oprimidas; combate aos determinismos práticos e teóricos; busca da consciência da realidade nacional; a Educação e a Cultura como exercícios da liberdade; os direitos dos oprimidos ao conhecimento; o trabalho como uma das matrizes do conhecimento político; a esperança e a ousadia que combatem o fatalismo e o medo; a construção da Pedagogia da autonomia; as construções dos inéditos viáveis e da utopia da denúncia e do anúncio; enfim, a Educação na história como possibilidade de mudança (SCOCUGLIA, 2009, p. 232).

Com esses argumentos se acredita na possibilidade de que sejam tomados novos rumos em relação ao campo educacional em escala mundial, pois os elementos necessários para realizar uma possível transformação estão dados, cabendo aos diferentes atores e instituições sociais promoverem sua efetivação. Um discurso como esse parece algo fora do real se admitirmos que não cabem utopias em um texto acadêmico. Mas por meio das reflexões e dados apresentados nesse texto, já existe uma alternativa global em desenvolvimento. Basta estabelecer os caminhos possíveis para o seu reconhecimento, o que não significa uma revolução pontual do ponto de vista de imposição de um novo modelo de poder, mas sim na construção coletiva entre diferentes povos e suas culturas sabendo reconhecer as várias e múltiplas potencialidades.

Retomando o debate proposto nesse capítulo, é possível sintetizar as principais discussões elencadas neste texto.

O primeiro aspecto abordado se refere ao processo de internacionalização da Educação, no qual ficou demonstrado o quanto as políticas educacionais estão caminhando para a homogeneização de suas estruturas, incidindo até ao nível dos currículos propostos e de avaliações que exigem determinadas habilidades e capacidades a serem alcançadas por todos os estudantes. É imperioso lembrar que essa tendência é verificada principalmente no âmbito das práticas e políticas educacionais estruturadas, organizadas e reconhecidas dentro do e por meio dos Estados nacionais, e incidem diretamente na escola e na chamada educação formal.

Esse é um processo que não afeta diretamente a Pedagogia Social, que vêm demonstrando expansão significativa por vários países, como ficou demonstrado nas análises sobre os contextos europeu e latino-americano. A ausência de referências explícitas à Ásia, Oceania, América Central e África não significa que a expansão não tenha alcançado tais fronteiras. Mesmo que não se possa submeter a Pedagogia Social/Educação Social aos mesmos parâmetros de comparação possíveis para a Educação Escolar e Formal, já é possível identificar certa taxonomia na área, que evidencia as grandes e importantes diferenças em como cada país absorve o seu entendimento sobre a área a partir de troncos comuns, tal como no exemplo da Árvore.

Tendo em mente as considerações feitas por tantos pesquisadores quanto ao papel, valor e significado das pedagogias contra-hegemônicas, é de se pensar quanto ao que se quer para o futuro da Pedagogia Social/Educação Social: sistematizá-la uniformemente, no sentido de uma padronização, como gostariam alguns pesquisadores, ou aprofundar suas especificidades na medida em que seja possível resgatar as matrizes culturais anteriores à colonização, como sugerem outros?

Esse é um debate político que as sociedades devem enfrentar, uma disputa acadêmica que diz respeito a várias áreas de conhecimento e expressão de uma resistência ideológica e cultural a que os estados nacionais não podem se furtar, sob pena de sucumbir definitivamente ao neocolonialismo científico, intelectual e educacional. No plano concreto do cotidiano, as análises até aqui encetadas mostram que estes debates assumem dimensões práticas e imediatistas, mas capazes de mobilizar grande número de pessoas, instituições e áreas de conhecimento, ou seja: a delimitação precisa do campo de atuação da Educação Social de forma que não conflite com áreas correlatas; a regulamentação da profissão para as diversas categorias de trabalhadores que militam com perspectivas educacionais no campo do social; e, a consolidação de

estruturas de formação inicial e continuada para os profissionais da Pedagogia Social/Educação Social.

O equacionamento da dicotomia teoria e prática talvez se resolva na confluência entre estas duas perspectivas de atuação, se considerarmos o papel tutelar do Estado, a proteção jurídica que devem ter as profissões regulamentadas e o promissor campo das profissões sociais, que demanda toda uma ordem de alternativas, estratégias e insumos para a formação inicial e continuada dos novos profissionais, bem como o fomento da indústria editorial que não mais poderá concebê-la como atividade marginal.

A relação teoria e prática, portanto, é um aspecto que irá permear a tese como um todo, justamente por ser o principal ponto de inflexão na configuração de uma ciência nova que se quer humana e social. As reflexões realizadas por Joe Storo (2012) apontam para essa difícil inflexão que, devido a sua complexidade, aparentemente gera uma crise na área, mas que, por outro lado, pode resultar em um processo criativo que demande por soluções e arranjos até então não pensados.

O processo de institucionalização da Pedagogia Social/Educação Social como parte integrante da política pública de Educação dos estados nacionais tem vantagens e desvantagens, e há precedentes históricos de como isso pode acontecer, fatos estes registrados por Hämäläinen, Fichtner, Nuñez e Úcar, a respeito de diferentes contextos. Isso poderá ser observado em relação à realidade da Espanha no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A PEDAGOGIA SOCIAL NA ESPANHA

Apresentação

Após a descrição das análises do processo de internacionalização da Educação e a configuração da Pedagogia Social Comparada como área de pesquisa, buscamos compreender o processo de desenvolvimento da área na realidade espanhola. A partir do percurso histórico que foi feito por meio da revisão da bibliografia especializada, foi possível identificar os fatores que contribuíram para a emergência, consolidação e legitimação da Pedagogia Social como uma área científica, campo de trabalho e de formação profissional do Educador Social.

Neste capítulo, para que fosse possível compreender a concepção de Pedagogia Social vigente na Espanha, foi empreendido um processo de coleta e análise de dados que serão analisados segundo a perspectiva da metodologia comparada, fundamentada em José Luis García Garrido, comparatista importante e professor da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que descreve passo a passo o roteiro para a realização do estudo comparado em seu livro *Fundamentos de Educación Comparada* (1986).

Para que objetivo fosse atingido, optamos por uma análise minuciosa das ementas das disciplinas de Pedagogia Social que compõem a proposta curricular do curso de Graduação em Educação Social de dez universidades espanholas, a saber: 1. Universidad Nacional de Educación a Distancia; 2. Universidad Autónoma de Barcelona; 3. Universidad Castilla de la Mancha; 4. Universidad Santiago de Compostela; 5. Universidad de Salamanca; 6. Universidad de Deusto; 7. Universidad de León; 8. Universidad de Valencia; 9. Universidad de Las Palmas de Gran Canarias; 10. Universidad de Málaga.

Devido ao estágio realizado na UNED, onde trabalha o Prof. Dr. García Garrido, e a supervisão acadêmica da Prof^a Dra. Glória Perez Serrano, além de contatos diários com o Prof. Dr. Xavier Úcar, então presidente da SIPS, foi conveniente aliar à metodologia comparativa a análise de conteúdo, conforme explicitada na obra *Investigación Cualitativa: métodos y técnicas* (2003), de autoria de Gloria Perez Serrano.

A análise das ementas permitiram constatar uma persistente tentativa de caracterizar a Pedagogia Social como uma Ciência que deva articular a teoria e a prática como essência para a formação do Educador Social, nem sempre exitosa, conforme será demonstrado ao longo deste capítulo.

2.1 A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA SOCIAL ESPANHOLA: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO PRÁTICO – CIENTIFICO

A reconstituição histórica do percurso transcorrido por qualquer área de conhecimento até que atinja o desejado status científico não é das tarefas mais simples para o pesquisador. A Pedagogia Social, desde os seus primórdios na Alemanha, possui registros que são tidos como confiáveis, e o mesmo acontece com a AIEJI e, igualmente, na Espanha.

A afirmação dukeiminiana enunciada no Capítulo 1 desta tese aplica-se à Alemanha, onde as aflições do pós-guerra agravaram as decorrências da Revolução Industrial, aliada às contundentes críticas aos modelos políticos, econômicos e sociais vigentes, suscitaram a necessidade de outra forma de abordagem para os seus graves problemas sociais. Surge, então, os primeiros contornos do que viria a ser a Pedagogia Social, por meio de intelectuais como Natorp, Nohl, Magers e Diesterweg, que recuperaram reflexões teóricas acumuladas desde a antiguidade, que, fundamentalmente, concebia a Educação como um processo dirigido ao grupo social, ao coletivo e não apenas ao indivíduo.

A trajetória da Pedagogia Social na Espanha, guardadas as devidas dimensões espacial, temporal e circunstancial, não será diferente. Intelectuais preocupados com os problemas sociais de sua época – final do século XIX, início do século XX – buscam conhecimentos para enfrentamento dessa realidade.

O percurso histórico da Espanha, relatado por seus próprios pesquisadores, retrata o acúmulo de um cabedal de experiências no campo social que vão ser ressignificadas no encontro com a Pedagogia Social de inspiração germânica, e aprimorada, posteriormente, com a incorporação de elementos de outras tradições, até que assumam a feição expressa hoje no programa curricular de suas universidades, que fazem a formação do Educador Social.

O primeiro aspecto a ser detalhado neste processo histórico é a descrição pontual e breve de fatos que foram forjando a necessidade de atendimentos peculiares a

grupos humanos específicos. O segundo aspecto a ser considerado é como esse contexto levou a sociedade espanhola e o Estado a desenvolverem respostas teóricas e metodológicas para transpor em práticas e políticas possíveis soluções para a superação dessas mazelas sociais. E o terceiro aspecto trata da aproximação da intelectualidade espanhola com Alemanha e França, que já desenvolviam a Pedagogia Social, e o desfecho final da consolidação da Pedagogia Social como área científica, campo de trabalho e de formação profissional.

As fontes para o estudo dessa parte é a obra de Quintana Cabanas (1997) e Fermoso Estébanez (2003), que permite conhecer o percurso do desenvolvimento da ação social na Espanha, em que se considera a criação de instituições de atendimento social e os responsáveis pela criação das mesmas.

Em 1409, foi criado em Valencia o *Albergue para Niños Inocentes* e a primeira *Casa de Huérfanos*.

Nos séculos XVII e XVIII, havia uma preocupação com a educação das crianças em situação de risco. Felipe IV ofereceu trabalho e Carlos III criou as *Casas de régimen de niños desamparados*, sob responsabilidade do *Fondo Pío Beneficial*, com o apoio das chamadas *Juntas de Señoras*.

Em 1724, o frei Toribio de Velasco abriu uma famosa instituição em Sevilla, chamada *los Toribios*.

Em 1864, Antonio Vicent fundou três *Círculos Obreros em Tortosa* – Tarragona, e em 1893 o *Consejo Nacional de las Corporaciones Católico – obreras* – Valencia, entidades que contribuíram para organização da classe trabalhadora, de orientação cristã.

No ano de 1869, José Madrid Manso abriu uma escola noturna para adultos e uma biblioteca, também sob inspiração das concepções cristãs, o trabalho com a classe operária.

No ano de 1873, um decreto proibiu o trabalho de menores de 16 anos em minas e lugares perigosos.

Concepción Arenal, em 1887, criticou a exploração do trabalho desenvolvido por menores de idade e propôs a criação de colônias agrícolas para a reabilitação de jovens delinquentes.

Em 1900, foram regulamentadas as condições para o trabalho de mulheres e de crianças.

Tolosa Latour, em 1904, promulgou a Ley de Protección a la Infancia, da qual se originaria o Consejo Superior de Protección a la Infancia.

No ano de 1913, o frei capuchinho Luis Amigó y Ferrer fundou um abrigo para crianças desamparadas em Masamagrell e duas congregações religiosas dedicadas a reeducar crianças e adolescentes delinquentes ou em situação de alto risco social.

Em 1918, Avelino Montero Ríos elaborou a lei que criaria o primeiro *Tribunal para Niños*, com a *Obra de Protección de Menores*, que possui uma organização em cada província espanhola.

No ano de 1920, em Amurrio, Gabriel Maria de Ybarra criou o *Centro Permanente de Estudios*, onde se desenvolveram estudos sobre a *inadaptación* do menor.

A lei de 1948 concedeu ao *Tribunal de Menores* duas funções: de proteção e de reformador, no sentido de reeducar.

Quintana Cabanas destaca a importância de Ramón Albó y Martí (1871 – 1955), que desenvolveu atividades políticas dentro de uma linha conservadora. Ele trabalhou pelo progresso do sistema penitenciário e para a reabilitação de crianças delinquentes, dirigiu a revista *Aurora Social* (1907 – 1908), dedicou-se à *Obra de Protección de Menores*, como também o fizeram Avelino Montero Ríos y Villegas, Ignacio Jiménez, Tolosa Latour e Javier Ybarra Bergé.

Segundo Quintana Cabanas (1997, p. 83), Ramón Albó, em 1921, sendo Juiz de Menores em Barcelona, criou a escola de *reforma Toribio Durán*. Por ocasião da comemoração do cinquentenário da *Obra de Protección de Menores* (1904 – 1954), Ramon Albó escreveu o livro *Siguiendo mi camino*, que contém toda a trajetória e as ações desenvolvidas pela *Obra*, e também relata seus desafios no atendimento a crianças e jovens em situação de risco.

Quintana Cabanas (1997, p. 84) destaca outra figura importante chamada José Pedragosa y Monclús (1874 – 1957). Ele foi um sacerdote que, no início de seus trabalhos, atuou como capelão no cárcere *Modelo*, de Barcelona. Ele fundou a *Casa de Familia* e a dirigiu até o fim de sua vida. Em 1908, foi nomeado diretor da *Sección Tercera da Junta Provincial de Protección a la Infancia*. Logo fundou e dirigiu o *Patronato de Libertos y de la Infancia Abandonada*. Também criou a *Granja Agrícola de Plegamans*, para a educação de jovens da área rural e estabeleceu o primeiro plano orgânico e sistemático de reeducação social conhecido em Barcelona. Pedragosa foi diretor do *Albergue Provisional y Departamento de Observación* para crianças em situação de risco. Essas foram algumas das atividades desenvolvidas por Pedragosa, que

serviram como base para os modelos educativos do regime de *lugar* e de *granja*, e foram bastante seguidos posteriormente, paralelamente às realizações de Makarenko e de Juan Bosco.

Outro personagem de destaque nos primórdios da Pedagogia Social na Espanha, apontado por Quintana Cabanas (1997, p. 85), é José Juan Piquer y Jover (1911 – 1985). Ele estudou Pedagogia em 1933 na Universidade de Barcelona, desenvolvendo trabalho sobre o cinema na escola. Dedicado aos serviços de readaptação das crianças marginalizadas, atuou na escola – granja de *Plegamans del Patronato de la Infancia*, dirigida por José Pedragosa. De 1940 e até 1971, atuou na *Junta de Protección de Menores* e no *Tribunal Tutelar*. Nesta instituição, criou um arquivo pedagógico como ferramenta para o conhecimento e tratamento das crianças com algum tipo de problema. Ele foi pioneiro na aplicação dos testes psicológicos. No laboratório psicotécnico da instituição mencionada, desenvolveu um trabalho pautado em quatro objetivos: psicotécnica, controle pedagógico das crianças, orientação psicológica e pedagógica e pesquisas.

Em 1940, foi nomeado pelo *Consejo Superior de Protección de Menores* sub-diretor da instituição *Grupo Benéfico* na rua *Wad – Ras* de Barcelona, que abrigava 1.300 crianças de ambos os sexos, sem pais ou pertencentes a famílias desestruturadas e marginalizadas. Desde 1950 foi redator – chefe da revista *Pro Infancia y Juventude*, da *Junta de la Protección de Menores* e desempenhou este cargo até 1963. Nesta revista, dedicava-se a escrever sobre reeducação de menores, e através dela se relacionou com pedagogos especializados de toda a Europa, dos Estados Unidos e da América Latina.

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

Para ele, a história da educação social não está somente relacionada a ações de órgãos públicos. Grande parte do trabalho social desenvolvido na Espanha e em outros países surgiu a partir de iniciativas particulares e de entidades privadas, dando destaque às ações das Organizações Não-Governamentais. Essas ações têm como foco principal o atendimento de crianças e jovens em situação de risco. Seguindo seu relato, o autor descreve o trabalho desenvolvido pela *Obra de Integración Social* (OBINSO), que desenvolve trabalho especializado na área dos jovens chamados delinquentes, os quais estão, em sua maioria, em regime fechado de liberdade.

Durante o período de reclusão desses jovens, a OBINSO oferece apoio educativo. Essa organização possui centros de informação e de observação de jovens *delinquentes*, aonde, de acordo com a legislação atual, os jovens com acusação de terem cometido algum delito são levados como medida provisória. Esses centros funcionam em regime de convivência com 10 jovens e um responsável e mais duas pessoas que cuidam dos trabalhos domésticos. Outra atividade da OBINSO, descrita por Quintana Cabanas, é a instituição dos chamados *Educadores de calle* que, de modo informal, atuam em ambientes de risco social, a fim de agrupar os jovens com certo controle educativo e de prevenção para que não cometam delitos.

O autor relata que, com o passar dos anos, verificou-se que o atendimento a crianças e jovens em situação de risco era desenvolvido por voluntários que não possuíam formação para esse trabalho. Nesse sentido, foi organizada uma escola que formaria profissionalmente esses voluntários, tornando-os *Educadores Especializados*. Tratava-se, segundo Quintana Cabanas (1997, p. 86), de uma formação breve em nível secundário (técnico), que habilitava o educador especializado a trabalhar com meninos e meninas em regime aberto, no estilo familiar.

Essa forma de organização, chamada de *Colectivos Infantiles*, substituíra as antigas instituições de regime fechado dirigidas por congregações religiosas e destinava-se a acolher educativamente meninos e meninas pertencentes a famílias desestruturadas.

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

Outra atividade desenvolvida é a das *Aldeas Infantiles S. O. S.*, criada pelo educador Hermann Gmeiner, em Imst, na Áustria, que constitui uma ação de benefício social, privada, com o objetivo de dar à criança órfã ou abandonada uma mãe, irmãos e um lar, evitando-se, assim, as carências a que essas crianças estão sujeitas na sua primeira infância. Cada aldeia é composta por 15 a 20 casas e em cada uma delas moram oito ou nove crianças, sempre do mesmo sexo, que crescem juntos, como irmãos, sob os cuidados de uma *mãe social* formada na Alemanha, a qual se dedica

integralmente ao trabalho. Esta figura feminina é a peça central desse sistema educativo. Ela recebe salário mensal, que deve administrar para atender as necessidades da casa que cuida. Essas aldeias não possuem escolas próprias, sendo que as crianças são das comunidades vizinhas; desse modo, elas devem integrar-se nessas comunidades normalmente.

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

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

- 1) Centros de reinserción social (para menores que se encuentran en el último período de tutela); 2) centros de reforma para menores difíciles; 3) centros de reforma de menores deficientes psíquicos; 4) centros de atención psiquiátrica y psicológica; 5) centros para menores drogodependientes. (QUINTANA CABANAS, 1997, p. 87)

Em relação ao segundo aspecto importante da trajetória da Pedagogia Social na Espanha, é compreender que foram três perspectivas que influenciaram e influenciam as questões teóricas e práticas da área no país. De acordo com as pesquisas de Esteban, Caride e Úcar (2013), essas correntes de pensamento são as Alemã, Francófona e Anglo-saxã.

Quanto à tradição alemã na Pedagogia Social, os interesses se apresentam de maneiras específicas e diretas, gerando uma intensa aproximação entre intelectuais dos

dois países, principalmente no início do século XX, culminando em futuras propostas para o contexto espanhol.

A tradução realizada por Angel Sanches Rivero, com introdução de Manuel G. Morente, da obra *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* de Paul Natorp, conforme já foi descrito, obra escrita e publicada originalmente em alemão no ano de 1898, que foi publicada em espanhol no ano de 1913, demonstra a influência do filósofo alemão sobre o pensamento dos intelectuais espanhóis da época.

De acordo com os relatos de Rodríguez de Lecea (1997, p. 12), Fernando de los Ríos, Ortega y Gasset, María de Maeztu, Lorenzo Luzuriaga, entre outros, foram alunos de Paul Natorp e Hermann Cohen na Universidade de Marburgo. Nessa universidade foram formados vários intelectuais espanhóis, que se preocupavam com o papel social que deveriam cumprir na sociedade.

Fermoso Estébanez (2003) e Torio López (2009) contextualizam que os nomes citados faziam parte da *Junta para Ampliación de Estudios*, e foram os pioneiros em escrever sobre a Pedagogia Social na Espanha:

- Jerónimo Mariano Usera Alarcón (1810 – 1891)
- Concepción Arenal (1820 – 1893);
- Ramón Ruiz Amado (1861 – 1934);
- María del Buen Suceso Luengo de la Figuera (1864 – 1929);
- Ezequiel Fernández Santana (1870 – 1938);
- Ramon Albó Martí (1871 – 1955);
- Rufino Blanco Fombona (1874 – 1944);
- José Pedragosa y Monclús (1874 – 1957);
- Fernando de los Ríos (1879 – 1949), que segundo Rodríguez de Lecea (1997, p. 17) publicou, em 1910, a obra *El fundamento científico de la Pedagogía Social de Natorp*.
- María de Maeztu (1882 – 1948);
- Ortega y Gasset (1883 – 1955);
- Lorenzo Luzuriaga (1889 – 1959);
- José Juan Piquer i Jover (1911 – 1985).

Como esclarecem Esteban, Caride e Úcar (2013, p. 9), a perspectiva teórico-filosófica dos alemães de Pedagogia Social privilegiava a relação entre o processo de

humanização da Educação junto a vida em comunidades, com a atenção direcionada aos problemas que atingem a infância e juventude.

Já a corrente francófona, de acordo com os pesquisadores (2013, p. 10), chegou na Espanha por volta dos anos de 1950 – 60 e trouxe a perspectiva sociocultural, centrada na resolução prática dos problemas sociais e comunitários. A partir dessas perspectivas teóricas e filosóficas é que emergem os intercruzamentos entre Educação Popular e Animação Sociocultural, com a proposta de democratização do acesso à escola e do ativismo pedagógico. Nomes como Decroly, Demolins, Ferrière e Freinet são referências importantes advindas do Movimento da Escola Nova.

Esteban, Caride e Úcar (2013, p. 11) fazem um importante esclarecimento sobre essa corrente, explicando que quem colocou em prática essa perspectiva foram os precursores dos atuais educadores sociais espanhóis, e que se a corrente alemã se desenvolveu no meio acadêmico, a francófona foi feita na rua junto às pessoas e suas comunidades.

A última corrente é a Anglo-saxã, caracterizada pelos autores como pragmática, empirista e cientificista, e que chegou ao contexto espanhol na década de 1960. Ela privilegia a análise da realidade social a partir da Sociologia e da Educação. Suas intervenções educativas acontecem a partir do trabalho social, com viés assistencialista e intervenções paliativas ou terapêuticas. Vem se desenvolvendo de maneira mais enfática nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha.

O terceiro aspecto necessário para compor o histórico mais recente da Pedagogia Social espanhola é o que faz uma descrição de como a área se organizou primeiramente como uma disciplina do currículo dos cursos de Pedagogia; depois, como uma graduação específica e, atualmente, uma área profissional devidamente estruturada.

Fermoso Estébanez (2003, p. 21) elenca os fatos mais importantes que demarcaram a estruturação da área na realidade espanhola:

- 1944** – Primeira vez que se cursa Pedagogia Social na Universidade Central de Madrid, dentro da Pedagogia Racional (individual e social);
- 1949** – Romero Marín assumiu a cátedra da Universidade Central de Madrid, em que se contemplava também a vertente sociopedagógica.

- 1954** – Disciplina Pedagogia Social com denominação diferenciada na Seção de Pedagogia, da Universidade Central de Madrid, a pedido da própria universidade, à qual o MEC respondeu: “Este Ministerio ha resuelto que el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras se considere modificado... en los siguientes extremos: añadir a las materias básicas de la Sección de Pedagogía la de... *Pedagogía Social* [...]” (FERMOSO ESTÉBANEZ, 2003, p. 21).
- 1955** – I Congresso Nacional de Pedagogia realizado em Barcelona, com o título *Formación del Profesorado*.
- Criação do “Patronato de Educación Especial”, subordinado ao MEC e coordenado pelo “Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica”.
- 1956** – Pedagogia Social como parte das ementas curriculares da Seção de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Letras, da Universidade de Barcelona.
- Joan Tusquets i Tarrats assumiu a cátedra de “Pedagogía General y Social”, da Universidade de Barcelona, que a foi a primeira a estar organizada dessa maneira na Espanha.
- 1959** – II Congresso Nacional de Pedagogia realizado em Lisboa.
- *IV Conferencia Internacional de Expertos sobre Selección del Educador Especializado*.
- 1960** – Surge o “*Fondo Nacional de Asistencia Social*” (FONAS).
- 1962/63** – Cursos para professores especializados em Pedagogia Terapêutica.
- Plano de Desenvolvimento Econômico e Social.
- 1964** – Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos.
- III Congresso Nacional de Pedagogia.
- 1965/66** – I Curso de Pedagogia Terapêutica (Escola de Magistério em Barcelona).
- 1967** – É criado o primeiro Instituto Nacional de Pedagogia Terapêutica.
- 1968** – IV Congresso Nacional de Pedagogia.
- II Plano de Desenvolvimento Econômico e Social.
- 1969** – Alejandro Sanvisens Marfull assumiu o primeiro assento de professor *Agregado de Pedagogía Social* na Universidade de Barcelona.

- 1970** – Aprovação e promulgação da Lei Geral de Educação (BOE: 04.08.70). O capítulo 4º do Título I está dedicado a “Educação Permanente de Adultos” (Arts. 43 – 45) âmbito da Pedagogia Social, jamais considerado em uma lei geral de educação. Neste se regulamenta a possibilidade de cursar a distância os estudos para obter títulos acadêmicos em todos os níveis, e se estimulam as universidades, que poderão organizar por si mesmas ou em colaboração com entidades profissionais os cursos de aperfeiçoamento.
- O capítulo 7º do Título I legisla sobre a “Educação Especial”, tanto dos deficientes como das pessoas superdotadas – atualmente denominadas com altas habilidades (Arts. 49 e 53). Tem como característica principal a exigência de formação específica dos seus professores.
- 1972** – V Congresso Nacional de Pedagogia.
- Criação da Associação de Educadores Especializados – Barcelona.
- 1974** – Iniciaram-se os estudos de Pedagogia Social na UNED.
- Na Universidade de Barcelona, Departamento de Pedagogia Sistemática, aconteceram as *Jornadas sobre Educación Informal*, dentro de um seminário organizado por Alejandro Sanvisens Marfull.
- 1976** – VI Congresso Nacional de Pedagogia.
- 1977** – Centro de Formação de Educadores Especializados, em Pamplona.
- 1979** – Institut d’Animació de l’Esplai (IMAE).
- 1980** – VII Congresso Nacional de Pedagogia.
- Fundação da Associação de Educadores Especializados da Galicia.
- 1981** – Criação do Centro de Educação Especializada *Flor de Maig*, em Barcelona.
- *Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y de Sociología de la Educación* – organizadas por Pedro A. Luque, em Sevilla. Nesse evento, aconteceram 14 comunicações, sendo que apenas três eram especificamente sobre Pedagogia Social. O autor explica que a junção das áreas de Sociologia da Educação e Pedagogia Social gerou uma confusão de conceitos, acarretando em dissensos entre

estudiosos da área. Essas questões propiciaram a criação do Seminário Interuniversitario de Pedagogia Social, em que José Maria Quintana Cabanas foi seu primeiro presidente, assim como da Sociedade Ibérica de Pedagogia Social (ano 2000).

- A Pedagogia Social é colocada nos Planos de Estudos da então Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela.
- I Jornadas Estatales del Educador Especializado, em Pamplona.
- Fundação da *Associació d'Educadors Especializats de Catalunya* (AEEC).

- 1982**
- Escola de formação de Educadores Especializados da Galicia.
 - II Encontro Internacional de Pedagogia Social e Sociologia da Educação, organizado por Antonio Vara, na Universidade de Santiago de Compostela, teve os seguintes temas abordados: Modelos de intervenção socioeducativa a nível local, da comarca e nacional; Intervenção socioeducativa na redução dos estímulos da conduta social agressiva; A Pedagogia Social como modelo teórico de intervenção socioeducativa; O fomento da iniciativa pessoal e local em um sistema educacional; Função Social do pedagogo a nível local.
 - I Congresso de Animação Sociocultural e Município, em Madrid.
 - Voltou a compor os planos de ensino da UNED, a disciplina Pedagogia Social que havia sido retirada.
 - O País Basco promulgou a primeira *Ley de Servicios Sociales*, que serviu como modelo para todas as outras comunidades autônomas.

- 1983**
- A Pedagogia Social torna-se uma nova disciplina na Universidade de Murcia.
 - Aprovação, por parte das Cortes Gerais, da *Ley de Reforma Universitaria*, que abria condições para a criação de novas titulações universitárias. Essa reforma é que permitiu, de acordo com o autor, a criação de uma titulação nova, chamada *Diplomatura em Educación Social*, no ano de 1991.
 - A Universidade de Santiago de Compostela iniciou a especialidade de Intervenção Socioeducativa.

- 1984** – VIII Congresso Nacional de Pedagogia.
- Pedagogia Social como disciplina na Universidade Autônoma de Barcelona.
 - Escola de verão da Animação Sociocultural.
 - Associação dos Educadores Sociais de Vizcaya.
 - Aprovação dos Estatutos da *Associació d'Educadors Especializats de Catalunya* (AEEC).
- 1985** – III Jornadas de Pedagogia Social em Murcia, que passaram a ser chamadas de *Seminario Interuniversitario de Pedagogia Social*. O autor relata que o seminário passou por altos e baixos até se consolidar a partir de sua décima edição na Universidade Complutense.
- *Jornadas Catalanes d'Educació em el Temps Lliure*, em Barcelona.
 - Desenvolvimento comunitário nas zonas rurais de Valladolid.
 - O autor relata que esse ano foi marcado pelo início de oposições em relação às Cátedras de Pedagogia Social, o que resultou, de certa maneira, em um fortalecimento de grupos que defenderam a área e se introduziram matérias dessa disciplina nos cursos de doutorado de algumas universidades.
 - Dentro da Sociedade Espanhola de Pedagogia, se instituiu a Seção Científica de Pedagogia Social, contribuindo para colocar em pauta as discussões da área no cenário educacional espanhol.
- 1986** – Encontro de Animação Sociocultural em Bilbao.
- Jornadas sobre Promoção sociocultural e desenvolvimento comunitário em zonas rurais em Valladolid.
 - Criação da Escola de Educadores Especializados em Girona.
 - Publicação do *Libro Blanco de la Educación de Adultos* pelo MEC.
 - Primeiro número da *Revista de Pedagogía Social*, editada pela Universidade de Murcia sob a direção de Juan Sáez. Esta revista tornou-se um elemento fundamental para fortalecer o *status* científico da área.
 - Início de um Doutorado em Pedagogia Social na Universidade Complutense.
 - I Jornadas de Educadores Especializados em Girona.

- 1987** – IV Jornadas de Pedagogia Social em Santiago de Compostela.
- *I Trobada Estatal d'Educadors Professionals i Educadors Especializats* (FEAPEE), em Barcelona.
 - I Congresso Estadual de Educadores Especializados, em Pamplona.
 - Associação de Educadores Sociais em Valladolid.
 - Federação Estadual de Associações de Educadores Especializados (FEAPEE), convertida mais tarde em Federação Estadual de Associações Profissionais de Educadores Sociais (FEAPES).
 - Centro de Estudos do Menor – Direção geral de Proteção Jurídica do Menor.
- 1988** – IX Congresso Nacional de Pedagogia,
- Universidade Autônoma de Barcelona iniciou uma breve formação em Pedagogia Social, dentro do II Ciclo de Licenciatura em Pedagogia.
 - V Jornadas Nacionais de Pedagogia Social, sob o tema Educação Social e Desenvolvimento, em Salamanca.
 - Jornadas sobre a Formação de Educadores Sociais e Agentes Socioculturais, em Barcelona.
 - IX Colóquio Internacional sobre Educadores Especializados, em Barcelona.
- 1989** – I Congresso Nacional de Animação Sociocultural realizado na UNED.
- I Jornadas de Educação Permanente de Adultos.
 - I Congresso Internacional de Formação de Adultos da Catalunha.
 - I Congresso de Animação Sociocomunitária.
 - Congresso Nacional de Educação Social na Espanha realizado em Madrid.
- 1990** – Congresso de Tralho e Educação Social de Castilla y León.
- Jornadas sobre o Educador Social: Presente e Futuro, em Vitoria.
 - VI Jornadas Nacionais de Pedagogia Social – Formação e Empresa, realizado na Universidade das Ilhas Baleares.
 - I Seminário de Pedagogia Social realizado na Universidade Autônoma de Barcelona.
- 1991** – IV Congresso Europeu de Voluntariado.

- II Congresso Internacional de Educação de Adultos, em Barcelona.
- I Congresso Internacional de Formação Ocupacional, promovido pelo Departamento de Pedagogia Aplicada, da Universidade Autônoma de Barcelona.
- VII Jornadas Nacionais de Pedagogia Social realizado em Sevilla.
- X Seminário Interuniversitário de Teoria da Educação realizado em Llanes – Asturias, coordenado por Teófilo Rodríguez Neira, com o tema Educação Não Formal.
- Publicação do Decreto Real 1420/91 de 30 de agosto, que implantou a nova titulação de Diplomado em Educação Social (BOE: 10.10.91).
- 1992** – Seminário Nacional sobre a nova Diplomatura em Educação Social, em Pamplona na Universidade de Navarra.
- X Congresso Nacional de Pedagogia realizado em Salamanca.
- VIII Jornadas Nacionais de Pedagogia Social realizado em Murcia.
- Seminário de Pedagogia Social (II) para a formação de professores realizado na Universidade Autônoma de Barcelona.
- I Congresso Internacional de Educação de Adultos.
- Algumas universidades começaram a ofertar a nova titulação de Diplomado em Educação Social, que beneficiou técnicos e especialistas que desejassem se tornar Educador Social.
- 1993** – Pedagogia Social, disciplina obrigatória na Licenciatura de Pedagogia (BOE: 16.10.93).
- Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social realizado na UNED.
- I Congresso Regional sobre Educação Social realizado em Burgos.
- 1994** – IX Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, em Valencia.
- III Congresso Internacional de Formação de Adultos, em Barcelona.
- Comissão das Comunidades Europeias publicou um documento chamado *Libro Blanco sobre Política Social Europeia. Um paso adelante para la Unión.*
- Associação Profissional de Educadores Sociais da Catalunha (APESC), por reforma da AEEC.

- 1995** – Primeiras tentativas para convalidação e homologação de estudos não universitários sobre âmbitos de Pedagogia Social pela nova Diplomatura em Educação Social.
- Primeiro Congresso Estadual de Educação Social, realizado em Murcia.
- X Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, realizado na Universidade Complutense. De acordo com o relato do autor, essa edição do evento foi um marco divisor na história das reuniões científicas anuais sobre Pedagogia Social, tendo destaque a publicação das atas do evento, que contêm os assuntos abordados.
- II Congresso Internacional de Formação Ocupacional (CIFO), realizado pela Universidade Autônoma de Barcelona.
- Congresso de Educação de Pessoas Adultas: manifesto por um curriculum específico de educação de pessoas adultas, realizado em Madrid pelo MEC.
- 1996** – XI Congresso Nacional de Pedagogia realizado em San Sebastian.
- XI Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, realizado em Barcelona.
- Colegiado Profissional de Educadoras e Educadores Sociais da Catalunha (DOG: 22.11.96).
- *Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor* – 15.01.96.
- 1997** – *Declaración de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Personas Adultas*, realizado em Hamburgo, publicada pela UNESCO.
- Atas do XI Congresso Nacional de Pedagogia, em San Sebastian.
- XII Seminario Interuniversitario de Pedagogia Social, em Deusto – Bilbao.
- 1998** – XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogia Social, em Granada.
- Segundo Congresso Estatal de Educação Social, em Madrid.
- 1999** – XIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, em Burgos, cujo tema foi a Prática na Diplomatura de Educação Social.
- 2000** – XI Congresso Nacional de Pedagogia Social, em Santiago de Compostela.

- XV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social realizado em Santiago de Compostela. Fundação da *Sociedad Ibérica de Pedagogía Social*. Depois de muita discussão, como relata o autor, optou-se pelo nome indicado e não por Hispanoamérica, para não excluir o Brasil e Portugal.
- 2001** – XVI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social com a temática Pedagogía Social y personas mayores, realizado nas Islas Baleares.
- 2002** – XVII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, com o tema Nuevos retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado, realizado em Salamanca.
- 2003** – XVIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, com o tema – Educación Social e Inmigración, realizado em Sevilla.
- 2004** – I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, com o tema: Pedagogía Social, Globalización y Desarrollo Humano, realizado em Santiago do Chile.
- 2006** – XX Seminario Interuniversitario de Pedagogia Social, com o tema – Educación Social y Igualdad de Género, realizado na Universidade de Málaga.
- 2007** – II Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social realizado pela Universidade de Vigo (Galicia – Espanha) e Universidade Tras – Os – Montes (Portugal).
- 2008** – XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogia Social, com o tema – Sociedad Educadora, Sociedad Lectora, realizado na Facultad de Educación y Humanidades de Cuenca.
- 2009** – XXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogia Social, com o tema – Serviços sociais e comunidade: respostas diante a crise socioeconômica, realizado em Barcelona.
- 2011** – III Congreso Iberoamericano de Pedagogia Social e XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, com o tema – Diálogo em Pedagogia Social: Educação Popular – Educação Social, realizado em Canoas – Rio Grande do Sul, Brasil.

- 2012** – XXV Seminario Interuniversitario de Pedagogia Social, com o tema – La Pedagogía Social em la Universidad: investigación, formación y compromiso social, realizado em Universidad Castilla la Mancha, Talavera de La Reina.
- 2013** – XXVI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, com o tema – Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social, realizado em Oviedo.
- 2014** – XXVII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, com o tema – Pedagogia / Educação Social – Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação, no Porto, Portugal.

Como já descrito anteriormente, em 1954 a Pedagogia Social é ofertada como uma disciplina específica na Universidad de Madrid e é a partir dessa data que ela vem se desenvolvendo no meio acadêmico, com alguns percalços.

Uma década após ser reconhecida como disciplina, ela é deslocada para o campo da Sociologia da Educação, como explicam Quintana Cabanas (1997) e Perez Serrano (2004), por ser considerada a modalidade mais científica e atualizada, seguindo um modelo positivista das Ciências da Educação, orientada pelo enfoque Anglo-saxão, como já foi abordado pelos pesquisadores Esteban, Caride e Úcar (2013). Esse deslocamento, que durou em torno de uma década, modificou não apenas a nomenclatura, mas também seus conteúdos e, de acordo com a pesquisadora Perez Serrano (2004, p. 160), atrasou o desenvolvimento da Pedagogia Social, que voltou a recuperar-se e a fortalecer-se a partir dos anos oitenta.

A autora explica que, no ano de 1988, o Grupo de Trabajo XV del Consejo de Universidades criou e regulamentou a proposta de formação em nível superior do Educador Social, surgindo o Título de Diplomado em Educação Social, com três anos de duração, orientando a formação de um educador que atue nos âmbitos não escolares e o título de Licenciado em Pedagogia Social, com cinco anos de duração, destinado à formação de um especialista em Educação Social.

Perez Serrano (2004, p. 169) explica a diferença entre os títulos:

La diferenciación de títulos viene motivada por las diferentes necesidades sociales en el ámbito sociolaboral. Los educadores sociales deben desempeñar tareas y funciones de apoyo, tutela, protección, prevención, animación y gestion cultural. Se considera imprescindible que se formen en el ámbito universitario. Por otro lado, también es necesario preparar más

profundamente a los que aspiren a una formación científica más rigurosa, orientada a la reflexión teórica y a la formación e investigación en este ámbito.

Apenas em 1991 foi publicada a aprovação das diretrizes gerais próprias dos planos de estudos para obtenção do título em Diplomado em Educação Social. Essas diretrizes permitiram que essa formação fosse ofertada em todas as Comunidades Autônomas espanholas. Já o título de Licenciado em Pedagogia Social passou a ser ofertado por algumas universidades, como Universidade Central de Barcelona e das Ilhas Baleares, e funcionava como um nível superior aos diplomados. Desta maneira, os diplomados em Educação Social, em Trabalho Social ou os professores da Educação Básica poderiam, por meio de complementações aos seus estudos, chegar na Graduação em Pedagogia Social.

Esse movimento permitiu que a Pedagogia Social fosse instalada nas universidades, dentro das Faculdades de Educação, como explica Perez Serrano (2004), gerando o fortalecimento da área e permitindo a criação de cursos de especialização, mestrado e doutorado, que abordem temáticas relacionadas.

Durante a década de noventa, gestou-se um contexto novo que culminaria, já na primeira década dos anos dois mil, na modificação do Ensino Superior tanto na Espanha como em todos os países membros da União Europeia, e, por consequência, a Diplomatura em Educação Social e a Graduação em Pedagogia Social passariam por reformulações profundas e assumiriam uma nova configuração.

Esse novo contexto foi a criação do *Espaço Europeu de Ensino Superior*, mais conhecido como o *Processo de Bolonha*, que surgiu a partir de discussões entre diferentes instâncias representativas dos diversos países, gerando documentos norteadores, dentre eles a *Declaração de Bolonha* (1999), que expressa os objetivos a serem alcançados para essa proposta:

- Adopção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.
- Adopção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré- licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído depois de terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países europeus.

- Criação de um sistema de créditos – tal como no sistema ECTS – como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas universidades participantes.
- Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: – aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em acções europeias de investigação, lectivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.
- Incentivo à cooperação europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projectos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

Os objetivos propostos que dariam origem à criação do Espaço Europeu de Ensino Superior deveriam ser cumpridos até o ano de 2010, o que gerou uma ampla mobilização nos países da União Europeia, seguindo as orientações desse e de outros documentos que nortearam a reforma do Ensino Superior, em todos os seus aspectos, nos 47 países que passaram a compor esse novo contexto.

No caso específico da Pedagogia Social na Espanha, essa orientação culminou em uma reestruturação minuciosa do que já estava implantado, mas que necessitava de uma reformulação para atender aos novos direcionamentos transnacionais.

Seguindo esse movimento da comunidade europeia, em 2005 a Espanha lançou seu Libro Blanco – Título de Grado en Pedagogía y Educacion Social, organizado, gestado e avaliado pela Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Este documento resulta de um esforço em reformular as referidas titulações, agora atendendo às demandas do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Para chegar à proposta final, foram organizadas diferentes estratégias que agregaram 39 universidades espanholas e oito associações profissionais, com representantes que discutiram a reformulação das áreas da Pedagogia e da Educação Social. Foram criadas sete comissões para dar conta do trabalho proposto: análises comparadas dos estudos superiores da Educação na Europa (exceto formação de professores); as titulações de Pedagogia e Pedagogia Social nas universidades espanholas: planos de estudo e saídas profissionais; âmbitos e perfis profissionais no campo da Pedagogia e da Educação Social; competências profissionais e Pedagogia; competências profissionais e Educação Social; critérios e indicadores de qualidade no planejamento das titulações; Comissão de Coordenação “Rede Educação – Rede Magistério”.

As premissas do documento foram consideradas pelos integrantes que o formularam são as seguintes:

Los borradores del MEC con las orientaciones sobre las nuevas titulaciones en el proceso de convergencia europea.
 El marco para elaborar esta propuesta es el proceso de Bolonia, y se han tenido en cuenta las orientaciones de las diferentes reuniones de ministros (Bolonia, Praga, Salamanca, Berlín).
 La tendencia actual de cambio en las universidades europeas hacia la nueva estructura académica propuesta en la declaración de Bolonia.
 Las salidas profesionales actuales y las emergentes, a nivel nacional y europeo, de los titulados en el área de educación.
 Esta propuesta parte de la consideración de que el título de grado está orientado únicamente a la obtención de la licenciatura. Este grado no contempla, en ningún caso, la concepción de Diplomatura.
 Los estudios previos existentes (Tuning, informes internacionales y nacionales).
 La necesidad de preparar nuestras universidades ante el reto de incorporarlas antes del 2010 al nuevo espacio europeo.
 La necesidad de integrar las corrientes y tendencias europeas sin perder de vista nuestro contexto y las necesidades locales y nacionales de la sociedad a las que las universidades intentan dar respuesta satisfactoria.
 El compromiso inicial de formular una propuesta con el máximo apoyo y consenso posible de todas las universidades que imparten estas titulaciones.
 La clara conciencia que el tiempo asignado era realmente escaso e insuficiente para la ingente tarea y compromiso adquirido.
 Los perfiles profesionales propuestos en el nuevo diseño formativo de los titulados universitarios deberán tener, como es lógico, un reconocimiento adecuado tanto por parte de la sociedad como por parte de las instituciones públicas y privadas (ANECA, 2005, p. 18).

Especificamente no caso da Educação Social, após um amplo levantamento de diferentes dados que envolviam a Diplomatura em Educação, se justificou a necessidade de reformulação, criando-se a Graduação em Educação Social, entendendo que o profissional que será formado atuará nas seguintes áreas: Comunidades Autônomas, Prefeituras. Área de Serviços Sociais; Centros Sociosanitários para Terceira Idade; Centros para Inserção para o Trabalho; Equipes de Atenção a Infância e Adolescência em Risco Social; Centros Residenciais para crianças em Risco Social; Associações e Fundações de Atenção a Imigrantes e População com Dificuldades de Inserção Social; Associações e Fundações de Atenção a Pessoas com necessidades; Gestão Cultural (Animação Sociocultural, Ócio, Museus, Brinquedotecas); Escolas de Animadores Juvenis; Área de Meio Ambiente; Drogodependências.

Após os estudos realizados, também foram identificadas e estabelecidas as competências que caracterizam a formação e a existência do profissional. Essas competências são elaboradas a partir das orientações do Projeto Tuning, que serviram para repensar o currículo para formação nas universidades e que deverão congrega

diferentes perspectivas. No documento, existe a defesa de que “planejar estudos que permitam formar um profissional competente para o desempenho de suas funções é, evidentemente uma ideia de grande potência teórica” (ANECA, 2005, p. 154).

Os argumentos presentes no documento também justificam que a lógica das competências permite a reflexão sobre o sujeito em processo de formação, considerando aspectos metodológicos que irão permitir acessar conhecimentos técnicos e acadêmicos que poderão ser colocados em prática.

A proposta das competências segue a perspectiva de Le Boterf (apud ANECA, 2001) que as define como conhecimentos combinados e não fragmentados, bem como relacionados com a ação profissional. As orientações ainda citam Isus (apud ANECA, 2002) que explica que as competências comportam um conjunto de conhecimentos, procedimentos, atitudes e capacidades que são pessoais e se complementam entre si para que o profissional atue com eficiência frente às situações profissionais, devendo saber, saber fazer, saber estar, saber ser, saber aprender e fazer saber. No quadro abaixo estão descritas as competências e suas definições:

QUADRO 8: COMPETÊNCIAS

COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	Implicam o conhecimento e as destrezas de um determinado campo profissional	SABER: Conhecimentos gerais ou específicos, teóricos, especulativos ou científico-técnicos.
		SABER FAZER: Domínio dos métodos e técnicas específicas de determinados campos profissionais.
COMPETÊNCIAS SOCIAIS	Inclui motivações, valores, capacidade de relação em um contexto social organizado	SABER APRENDER: Capacidade de formação permanente no ritmo de evolução das profissões, na tecnologia e nas organizações.
		SABER ESTAR: Atitudes de comportamento no trabalho e formas de atuar e atuar em conjunto.
		FAZER SABER: Possibilitar que no local de trabalho de desenvolvam aprendizagens, como resultado da intercomunicação pessoal.

FONTE: ANECA, Libro Blanco – Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, 2005, p.155.
Tradução Nossa.

De acordo com as explicações do documento da ANECA, houve consenso entre os integrantes que elaboraram a proposta para partirem de delimitações conceituais mínimas e assim ficaram definidas as competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes desenvolvidas no desempenho da profissão, em que se aplica o ser, o saber e o saber fazer.

Essa descrição realizada serve para compreender o percurso que resultou na organização dos currículos de formação dos Educadores Sociais. No próximo tópico a pesquisa realizada permitiu acessar a concepção de Pedagogia Social que está presente nos cursos de Graduação em Educação Social nas 10 universidades selecionadas para a pesquisa.

2.2 A CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA SOCIAL PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS ESPANHÓIS

Para compreensão quanto à concepção de Pedagogia Social desenvolvida na realidade espanhola, foi organizado um processo de coleta e análise de dados pautados na perspectiva da metodologia da Educação Comparada. Para que objetivo fosse atingido, optou-se por uma análise específica e profunda das ementas da disciplina de Pedagogia Social que compõem o quadro de formação do curso de Graduação em Educação Social das universidades espanholas.

Para o estudo dos dados levantados, optou-se pelo procedimento de análise de conteúdo, que, de acordo com García Garrido (1986, p.171), trata-se de um método que vem sendo cada vez mais utilizado como auxílio para os estudos comparativos. Afirma que o método permite uma análise objetiva, sistemática e quantitativa. A sequência de procedimentos para análise de conteúdo foi amparada pela obra *Investigación Cualitativa: métodos y técnicas* (2003), de autoria da Professora Gloria Perez Serrano.

A opção pela utilização desse método de análise qualitativo surge, como já descrito, das orientações e conversas com a Professora Glória Perez Serrano, a qual, por meio de seus escritos e também dos encontros presenciais semanais e rigorosos no período de estágio de doutorado na Espanha, auxiliou no processo de legitimação das categorias escolhidas para as análises propostas, conforme estão apresentadas no próximo capítulo com dados coletados e suas primeiras análises. É importante enfatizar que essas mesmas categorias também foram colocadas à prova em um debate junto a

outros professores da área de Educação Social da Universidad Nacional de Educación a Distancia, resultando em reelaborações que culminaram no resultado final.

Para Perez Serrano (2003, p. 329), a Análise de Conteúdo trata de analisar e estudar detalhadamente o conteúdo de uma comunicação, seja escrita, oral ou visual. Para a autora, existe uma sequência a ser seguida para que o estudo proposto tenha validade científica:

- 1 – Definir o objetivo que se pretende conseguir;
- 2 – Definir o universo a ser estudado;
- 3 – Determinar as unidades de análises;
- 4 – Elaboração de hipóteses;
- 5 – Determinar as categorias significativas;
- 6 – Elaborar um guia objetivo;
- 7 – Quantificar e expressar matematicamente cada uma das categorias;
- 8 – Interpretação dos dados obtidos e elaboração de conclusões.

Durante as primeiras orientações, foi definido que o recorte a ser estudado seria a disciplina Pedagogia Social, que está inserida nos cursos de Graduação em Educação Social das universidades espanholas. Essa opção se justifica por entender que a ementa que fundamenta a disciplina seja resultado do processo histórico acima descrito, que incorpora os pressupostos teóricos e metodológicos desenvolvidos pela intelectualidade espanhola, inclusive nas aproximações com as vertentes alemã, francófona e anglo-saxã e, portanto, expressa o estágio atual de desenvolvimento da Pedagogia Social na Espanha e constitui elemento-chave para compreender a essência da formação de Educadores Sociais no país.

De acordo com a pesquisadora, o primeiro passo a ser seguido em uma análise de conteúdo é a *definição do objetivo que se pretende conseguir*.

O objetivo dessa fase da pesquisa é conhecer a concepção de Pedagogia Social que norteia a formação do Educador Social na Espanha.

O segundo passo, de acordo com Perez Serrano, é *definição do universo a ser estudado*. Nesse caso particular, foram escolhidas dez universidades espanholas que ofertam a Graduação em Educação Social e que incluem, em seus planos de curso, a disciplina Pedagogia Social. São elas:

- 1 – Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED (Comunidad de Madrid)
- 2 – Universidad Autónoma de Barcelona – UAB (Cataluña)

- 3 – Universidad Castilla la Mancha – UCLM (Castilla La-Mancha)
- 4 – Universidad Santiago de Compostela – USC (Galicia)
- 5 – Universidad de Salamanca – USAL (Castilla y León)
- 6 – Universidad de Deusto – UD (País Vasco)
- 7 – Universidad de León – ULE (Castilla y León)
- 8 – Universidad de Valencia – UV (Comunidad Valenciana)
- 9 – Universidad de Las Palmas de Gran Canarias – ULPGC (Canarias)
- 10 – Universidad de Málaga – UMA (Andaluzia)

O terceiro passo apontado pela pesquisadora é *determinar as unidades de análise*.

Depois de selecionadas as universidades e do acesso aos programas dos Cursos de Graduação em Educação Social disponíveis na internet, foi possível acessar as ementas das disciplinas de Pedagogia Social – que se encontram em anexo – para a organização das unidades de análise, que depois possibilitariam a estruturação e definição de categorias e subcategorias.

As unidades de análise que foram escolhidas para a realização do estudo foram os itens presentes nas ementas da disciplina que correspondem a: OBJETIVOS, COMPETÊNCIAS, CONTEÚDOS E REFERÊNCIAS.

O quarto passo é a elaboração de hipóteses.

A hipótese levantada com essa análise é referente a uma possível existência de uma coesão e um equilíbrio entre questões teóricas e práticas consideradas como parte da formação do Educador Social a partir da Disciplina de Pedagogia Social.

O quinto passo é determinar as categorias significativas, que, nesse caso, foram organizadas da seguinte maneira:

- 1 – OBJETIVOS: Dentro dessa unidade de análise, nas ementas das disciplinas, aparecem diferentes itens que foram agrupados nas seguintes grandes categorias: SABER, SABER FAZER, SABER SER.

Cada grande categoria está dividida em categorias menores, que servem para organizar a análise de conteúdo proposta.

- 1.1 – OBJETIVOS SABER (Quadro 2, em anexo): Origem e evolução da PS; Conceitos, Teorias e Fundamentos da PS; Paradigmas e Metodologias da PS; Aspectos profissionais e de Intervenção em PS.

- 1.2 – OBJETIVOS SABER FAZER (Quadro 3, em anexo): Intervenção em PS; Formação do Educador Social; O trabalho do Educador Social;
- 1.3 – OBJETIVOS SABER SER (Quadro 4, em anexo): Postura crítica do Educador Social; Resolução de problemas por parte do Educador Social; Responsabilidades do Educador Social.
- 2 – COMPETÊNCIAS: estão subdivididas nas seguintes *grandes categorias*: SABER, SABER FAZER, SABER SER.

As “categorias menores” estão organizadas da seguinte maneira:

- 2.1 – COMPETÊNCIAS SABER (Quadro 5, em anexo): Origem e evolução da PS; Conceitos, Teorias e Fundamentos da PS; Paradigmas e Metodologias da PS; Aspectos profissionais e de Intervenção em OS.
- 2.2 – COMPETÊNCIAS SABER FAZER (Quadro 6, em anexo): Intervenção em PS; Formação do Educador Social; O trabalho do Educador Social;
- 2.3 – COMPETÊNCIAS SABER SER (Quadro 7, em anexo): Postura crítica do Educador Social; Resolução de problemas por parte do Educador Social; Responsabilidades do Educador Social.
- 3 – CONTEÚDOS: estão divididos nas seguintes *grandes categorias*: ASPECTOS HISTÓRICOS; ASPECTOS CONCEITUAIS; INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL; PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL; METODOLOGIA.

As “categorias menores” estão organizadas da seguinte maneira:

- 3.1 – ASPECTOS HISTÓRICOS (Quadro 8, em anexo): Origem e evolução da PS: perspectiva histórica e situação atual; Representantes da PS; Perspectiva histórica comparada da PS.
- 3.2 – ASPECTOS CONCEITUAIS (Quadro 9, em anexo): Objeto de estudo da PS; PS como ciência; Diferentes paradigmas da PS; PS, interdisciplinaridade e conceitos afins; Dimensão política da PS.
- 3.3 – INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL (Quadro 10, em anexo): Paradigmas e modelos da intervenção em ES; Espaços de intervenção da ES.

- 3.4 – PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL (Quadro 11, em anexo): Perfis do Educador Social; Profissionalização e deontologia.
- 3.5 – METODOLOGIA (Quadro 12, em anexo): Investigação em ES; Projetos e Técnicas de intervenção em ES.
- 4 – A unidade de análise REFERÊNCIAS (Quadro 13, em anexo) foi subdividida nas seguintes subcategorias: Aspectos históricos e conceituais; Aspectos e âmbitos de intervenção socioeducativa; Aspectos profissionais; Aspectos políticos; Aspectos metodológicos e técnicas.

Essas descrições, juntamente com os quadros em anexo, compõem a sexta fase da análise de conteúdo, que de acordo com Perez Serrano é *elaborar um guia objetivo*.

A autora ainda coloca o sétimo e oitavo passos que finalizam a aplicação do método, que resulta na *quantificação dos dados obtidos* e *interpretação/elaboração de conclusões*, respectivamente.

Na sequência, foram elaborados os gráficos a partir das informações contidas nos quadros, com o intuito de quantificar e proporcionar as possíveis reflexões para atingir o objetivo proposto nessa parte do trabalho. É importante ressaltar que todas as unidades de análise, bem como as categorias maiores e menores, foram retiradas das próprias ementas da disciplina. Elas foram reorganizadas para dar visibilidade e acessar dados que surgem quando o método de análise de conteúdo é aplicado.

Outro ponto a ser enfatizado é que, nessa pesquisa, a proposta é analisar as ementas da Disciplina de Pedagogia Social que compõem a Grade Curricular do Curso de Graduação em Educação Social das dez universidades escolhidas, ou seja, em todo o curso existem várias outras disciplinas que certamente abordam outras questões que não serão tratadas neste trabalho. Também é importante esclarecer que as análises a serem realizadas consideram apenas o texto apresentado nos documentos, pois não foi realizado outro aporte metodológico que permitisse aferir dados das práticas dos professores que trabalham com a disciplina de Pedagogia Social, nas referidas universidades.

A título de exemplo, e de caráter introdutório à análise das ementas, mas também para que se tenha o exato contexto em que se insere a disciplina Pedagogia

Social no Curso de Graduação em Educação Social, é apresentado no Quadro 9 o Plano de Ensino da Universidad de Castilla-La Mancha:

QUADRO 9: PLANO DE ENSINO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDAD DE CASTILLA – LA MANCHA

MODULO I. Bases teóricas y contextuales de la Educación Social						
Materias	Asignaturas	Total ECTS	ECTS Básicas	ECTS Obligatorias	Carácter	Curso/ semestre
Bases Pedagógicas de la Educación Social	Pedagogía Social I. Bases teóricas	6	0	6	Obligatoria	1º/1
	Interculturalidad y educación	6	6	0	Básica	1º/2
	Teoría e historia de la educación	6	6	0	Básica	1º/2
	Didáctica general	6	6	0	Básica	1º/1
	Historia de la Educación Social	6	0	6	Obligatoria	3º/1
Bases Psicológicas de la Educación Social	Psicología desarrollo	6	6	0	Básica	1º/1
	Psicología social	6	0	6	Obligatoria	1º/1
	Psicología educación	6	6	0	Básica	2º/2
Bases Sociológicas y Antropológicas Educación Social	Fundamentos y métodos de sociología y antropología	6	6	0	Básica	1º/1
	Estructura social de España	6	0	6	Obligatoria	2º/2
	Teoría social de las migraciones y de la exclusión social	6	0	6	Obligatoria	3º/1
Bases Legislativas de la Educación Social	Servicios sociales	6	6	0	Básica	2º/1
	Protección jurídica de la persona	6	0	6	Obligatoria	2º/2
	TOTAL ECTS	78	42	36		
MODULO II. Bases metodológicas. Diseño, programación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos						
Materias	Asignaturas	Total ECTS	ECTS Básicas	ECTS Obligatorias	Carácter	Curso/ semestre
Métodos e Intervención de la Investigación Educativa	Métodos de investigación educativa	6	6	0	Básica	1º/2
	Metodología didáctica de la Educación Social	6	0	6	Obligatoria	3º/1
Bases Legislativas de la Educación Social	Tecnologías de la información y la comunicación educativas	6	6	0	Básica	1º/2
	Diseño y evaluación de proyectos socioeducativos	6	0	6	Obligatoria	1º/2
	TOTAL ECTS	24	12	12		

MODULO III. Gestión, coordinación y evaluación de programas e instituciones socioeducativas						
Materias	Asignaturas	Total ECTS	ECTS Básicas	ECTS Obligatorias	Carácter	Curso /semestre
Organización, Gestión y Evaluación de Instituciones Socioeducativas	Organización de las instituciones de la educación	6	6	0	Básica	1º/2
	Gestión de las instituciones educativas	6	0	6	Obligatoria	3º/1
Coordinación y dinamización de grupos en instituciones socioeducativas	Psicología de los grupos y las organizaciones	6	0	6	Obligatoria	2º/1
	TOTAL ECTS	12	6	12		
MODULO IV. Acción socioeducativa. Contextos, procesos y recursos						
Materias	Asignaturas	Total ECTS	ECTS Básicas	ECTS Obligatorias	Carácter	Curso /semestre
Animación sociocultural y Desarrollo comunitario	Animación sociocultural I. Bases teóricas	6	0	6	Obligatoria	2º/1
	Animación sociocultural II. Gestión Sociocultural y desarrollo local	6	0	6	Obligatoria	2º/2
	Teoría e historia de la educación	6	0	6	Obligatoria	4º/1
Educación Permanente	Educación de adultos	6	0	6	Obligatoria	3º/2
	Pedagogía gerontológica	6	0	6	Obligatoria	3º/2
	Orientación socio-laboral	6	0	6	Obligatoria	4º/1
Ciudadanía e Integración social	El educador social en servicios sociales	6	0	6	Obligatoria	2º/2
	Análisis de la inadaptación social	6	0	6	Obligatoria	3º/1
	Interacción social en las Instituciones	6	0	6	Obligatoria	3º/2
	TOTAL ECTS	54	0	54		

MODULO V. Menciones al Título							
Materias		Asignaturas	Total ECTS	ECTS Básicas	ECTS Obligatorias	Carácter	Curso /semestre
MENCIÓN 1	Animación y gestión socio-cultural	Norte-Sur: Desigualdades y cooperación al desarrollo	6	0	0	Optativa 1	3º/1
			6	0	0	Optativa 2	3º/2
		Pedagogía del ocio	6	0	0	Optativa 3	3º/2
		Deporte y Sociedad	6	0	0	Optativa 4	4º/1
		Pedagogía Ambiental	6	0	0	Optativa 5	4º/2
		Educación y género	6	0	0		
MENCIÓN 2	Integración y promoción social	Transformaciones contemporáneas de las relaciones sociales	6	0	0	Optativa 1	3º/1
			6	0	0	Optativa 2	3º/2
		Acción educativa con infancia y adolescencia	6	0	0	Optativa 3	3º/2
		Intervención psicosocial	6	0	0	Optativa 4	4º/1
		Necesidades educativas especiales y diversidad funcional	6	0	0	Optativa 5	4º/2
		Educación y mediación familiar					
MODULO VI. Procesos de profesionalización del educador social							
Materias		Asignaturas	Total ECTS	ECTS Básicas	ECTS Obligatorias	Carácter	Curso /semestre
Profesionalización del educador social		Pedagogía Social II. Bases profesionalizadoras	6	0	6	Obligatoria	2º/1
		Proyecto Fin de Grado	6	0	6	Obligatoria	4º/2
Practicum		Practicum I. Seminarios técnicos	6	0	6	Obligatoria	4º/2
		Practicum II. Estancia práctica	6	0	6	Obligatoria	4º/2
		TOTAL ECTS	36	0	36		

A disciplina Pedagogia Social é obrigatória, oferecida no primeiro semestre, com valor de 6 créditos e 240 horas aula. A metodologia para o desenvolvimento da disciplina é, majoritariamente, por meio de aulas expositivas mescladas com trabalhos em grupo, seminários e aulas práticas, que consistem de análise de documentos, estudos de casos, simulações de situações e ensaios acadêmicos.

Esta disciplina não tem estágio, mas usa-se muito o recurso da monitoria, na maioria das vezes feita pelo próprio professor da disciplina e que tem como objetivos orientar os alunos em relação à organização e estrutura do curso, prestar auxílio na

preparação de trabalhos teóricos, em grupos e seminários, bem como orientar leituras e esclarecimento de dúvidas.

A avaliação, feita por meio de provas e trabalhos escritos, é basicamente a verificação de aprendizagem, com exigências de retenção e reelaboração dos conteúdos estudados de forma crítica.

Tendo como referência este Plano de Estudos da Universidad de Castilla-La Mancha, podemos depreender a organização, estrutura e conteúdos dos planos das demais universidades, considerando variações que não afetam a investigação aqui proposta.

É importante explicar que, na organização dos dados abaixo, os quadros foram elaborados utilizando-se as informações contidas nos outros quadros em anexo, em que cada item corresponde aos conteúdos extraídos e elaborados a partir das ementas.

2.2.1 Unidade de Análise: Objetivos

QUADRO 10: OBJETIVOS SABER

	ORIGEM E EVOLUÇÃO DA PS.	CONCEITOS, TEORIAS E FUNDAMENTOS DA PS.	PARADIGMAS E METODOLOGIAS DA PS.	ASPECTOS PROFISSIONAIS E DE INTERVENÇÃO EM PS.
1 – UNED	1	1	1	1
2 – UAB	1	1	1	2
3 – UCLM		4		
4 – USC		2		
5 – USAL		2		
6 – UD				
7 – ULE	1	1		
8 – UV	1	2		
9 – ULPGC	3	1		
10 – UMA	1	1		2
Total 10	6	9	2	3

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

GRÁFICO 1: OBJETIVOS SABER

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados, tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

QUADRO 11: OBJETIVOS SABER FAZER

	INTERVENÇÃO EM PS.	FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL	O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL
1 – UNED	1		
2 – UAB	1		
3 – UCLM			
4 – USC	1	1	1
5 – USAL	2		
6 – UD		2	
7 – ULE			1
8 – UV	2		2
9 – ULPGC	3		1
10 – UMA	1		3
Total 10	7	2	5

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

GRÁFICO 2: OBJETIVOS SABER FAZER

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

QUADRO 12: OBJETIVOS SABER SER

	POSTURA CRÍTICA DO EDUCADOR SOCIAL	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS POR PARTE DO EDUCADOR SOCIAL	RESPONSABILIDADES DO EDUCADOR SOCIAL
1 – UNED			
2 – UAB			
3 – UCLM	1		
4 – USC	1		
5 – USAL			
6 – UD		1	1
7 – ULE		1	
8 – UV	1	1	1
9 – ULPGC			
10 – UMA	1		
Total 10	4	3	2

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

GRÁFICO 3: OBJETIVOS SABER SER

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

2.2.2 Unidade de Análise: Competências

QUADRO 13: COMPETÊNCIAS SABER

	ORIGEM E EVOLUÇÃO DA PS.	CONCEITOS, TEORIAS E FUNDAMENTOS DA PS.	PARADIGMAS E METODOLOGIAS DA PS.	ASPECTOS PROFISSIONAIS E DE INTERVENÇÃO EM PS.
1 – UNED		2	1	2
2 – UAB		1	1	1
3 – UCLM	2	1		1
4 – USC	1	2	1	1
5 – USAL	2	1		
6 – UD	2	1		
7 – ULE				
8 – UV				
9 – ULPGC	1	2	3	
10 – UMA	1			1
Total 10	6	7	4	5

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

GRÁFICO 4: COMPETÊNCIAS SABER

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

QUADRO 14: COMPETÊNCIAS SABER FAZER

	INTERVENÇÃO EM PS.	FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL	O TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL
1 – UNED			
2 – UAB			2
3 – UCLM			
4 – USC		1	2
5 – USAL	2		
6 – UD	1		1
7 – ULE		2	
8 – UV		3	
9 – ULPGC	1		
10 – UMA			3
Total 10	3	3	4

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

GRÁFICO 5: COMPETÊNCIAS SABER FAZER

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

QUADRO 15: COMPETÊNCIAS SABER SER

	POSTURA CRÍTICA DO EDUCADOR SOCIAL	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS POR PARTE DO EDUCADOR SOCIAL	RESPONSABILIDADES DO EDUCADOR SOCIAL
1 – UNED		3	3
2 – UAB	1		1
3 – UCLM	1		1
4 – USC	1		2
5 – USAL			2
6 – UD			
7 – ULE	1		
8 – UV		2	
9 – ULPGC		2	
10 – UMA			2
Total 10	4	3	6

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

GRÁFICO 6: COMPETÊNCIAS SABER SER

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

2.2.3 Considerações a respeito das Unidades de Análise – Objetivo e Competências

No Gráfico 1, fica evidente que os temas a serem abordados para atingir os objetivos da disciplina Pedagogia Social atendem a uma diversidade de assuntos que visam municiar o futuro profissional com conhecimentos que priorizem a dimensão histórica e as abordagens teóricas da Pedagogia Social.

Já nos Gráficos 2 e 3, aspectos referentes à prática dos futuros profissionais, bem como o perfil que deverão ter quando titulados, são o enfoque principal. Destacam-se os temas referentes à Intervenção em Pedagogia Social, ao trabalho do Educador Social, à postura crítica e à capacidade de resolução de problemas que o futuro profissional deverá ter.

As análises dos gráficos permitem afirmar que, nas competências, as temáticas correspondem ao que foi proposto nos objetivos, e faz surgir um dado interessante referente à ênfase que será dada à concepção de Pedagogia Social adotada pelas universidades para formação do Educador Social. Esse dado refere-se ao fato de que os conteúdos que deverão ser abordados deverão considerar os aspectos dentro dos três saberes: Saber, Saber Fazer, Saber Ser.

É importante relembrar que, no documento da ANECA, esses três aspectos seguem as seguintes definições. O Saber corresponde a: conhecimentos gerais ou

específicos, teóricos, especulativos ou científico e técnicos; o Saber Fazer corresponde a: domínio dos métodos e técnicas específicas de determinados campos profissionais; e o Saber Ser pode ser correspondido ao Saber Estar: Atitudes de comportamento no trabalho e formas de atuar e atuar em equipe.

No caso do Saber, tanto nos Objetivos como nas Competências predominam os enfoques voltados a aspectos históricos e conceituais, aparecendo os seguintes itens, com indicação do número de vezes que aparecem nas ementas das 10 universidades pesquisadas:

- **Conceitos, fundamentos e teorias da Pedagogia Social – 25 vezes**
- **Origem e evolução da Pedagogia Social – 17 vezes**
- **Paradigmas e metodologias da Pedagogia Social – 8 vezes**

Ou seja, aparece a ocorrência de 50 itens que abordam aspectos mais voltados a teorias e história da área.

Ainda no item Saber, temos conteúdos que tendem a aspectos mais práticos para a formação do profissional:

- **Aspectos profissionais e de intervenção em Pedagogia Social – 5 vezes**

No caso do Saber Fazer, o enfoque voltado para a perspectiva prática da profissão é o que mais predomina nas duas unidades de análise:

- **Intervenção em Pedagogia Social – 15 vezes**
- **Formação do Educador Social – 9 vezes**
- **O trabalho do Educador Social – 16 vezes**

Sobre o Saber Ser, também verifica-se a perspectiva prática, principalmente voltada ao perfil do profissional, nas duas unidades de análise apresentam-se os seguintes conteúdos.

- **Postura crítica do Educador Social – 8 vezes**
- **Resolução de problemas por parte do Educador Social – 10 vezes**
- **Responsabilidades do Educador Social – 13 vezes**

Em relação ao aspecto voltado para a prática do futuro profissional, foram identificados 76 itens que correspondem a essa perspectiva.

Concluimos, portanto, na consideração de apenas duas unidades de análise, que existe uma forte tendência prevista nos Objetivos e nos Conteúdos das universidades espanholas, para que a disciplina de Pedagogia Social seja direcionada para abordar aspectos práticos da formação do futuro Educador Social. Foram identificados 76

elementos nas 10 ementas analisadas que confirmam esta tendência, contra 50 que indicam a orientação teórica para a formação profissional.

2.2.4 Unidade de Análise: Conteúdos

QUADRO 16: ASPECTOS HISTÓRICOS

	ORIGEM E EVOLUÇÃO DA PS: PERSPECTIVA HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL	REPRESENTANTES DA PS	PERSPECTIVA HISTÓRICA COMPARADA DA PS
1 – UNED	1		
2 – UAB	2	1	
3 – UCLM	4	4	2
4 – USC			1
5 – USAL			
6 – UD	1		
7 – ULE	2	1	
8 – UV			
9 – ULPGC		1	
10 – UMA	1		
Total 10	6	4	2

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

GRÁFICO 7: ASPECTOS HISTÓRICOS

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

QUADRO 17: ASPECTOS CONCEITUAIS

	OBJETO DE ESTUDO DA PS	PS COMO CIÊNCIA	DIFERENTES PARADIGMAS DA PS	PS, INTERDISCIPLINARIDADE E CONCEITOS AFINS	DIMENSÃO POLÍTICA EM PS
1 – UNED	2	1	1		
2 – UAB			5	4	1
3 – UCLM	3	3	1	1	1
4 – USC	1	1	1		1
5 – USAL	1	1			
6 – UD				2	
7 – ULE	1			2	1
8 – UV			2	1	
9 – ULPGC	1				1
10 – UMA	2			1	
Total 10	7	4	5	6	5

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

GRÁFICO 8: ASPECTOS CONCEITUAIS

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

QUADRO 18: INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL

	PARADIGMAS E MODELOS DA INTERVENÇÃO EM ES	ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO DA ES
1 – UNED	1	1
2 – UAB	5	2
3 – UCLM		
4 – USC		2
5 – USAL		1
6 – UD	1	1
7 – ULE	3	1
8 – UV		1
9 – ULPGC	1	1
10 – UMA		1
Total 10	5	9

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

GRÁFICO 9: INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

QUADRO 19: PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

	PERFIS DO EDUCADOR SOCIAL	PROFISSIONALIZAÇÃO E DEONTOLOGIA
1 – UNED		1
2 – UAB	3	
3 – UCLM	1	1
4 – USC		1
5 – USAL	1	1
6 – UD	1	
7 – ULE	1	
8 – UV	1	
9 – ULPGC	1	
10 – UMA	1	2
Total 10	8	5

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

GRÁFICO 10: PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

QUADRO 20: METODOLOGIA

	INVESTIGAÇÃO EM ES	PROJETOS E TÉCNICAS DE INTERVENÇÃO EM ES
1 – UNED		1
2 – UAB		
3 – UCLM	1	
4 – USC		
5 – USAL		
6 – UD	1	
7 – ULE		1
8 – UV		1
9 – ULPGC		
10 – UMA		1
Total 10	2	4

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

GRÁFICO 11: METODOLOGIA

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

2.2.5 Considerações a respeito das Unidades de Análise – Conteúdos

Essa unidade de análise corresponde à parte das ementas em que são elencados os conteúdos que serão abordados durante da disciplina Pedagogia Social e que devem estar de acordo com o que é proposto nos Objetivos e nas Competências.

As “grandes categorias” de análise correspondem aos Aspectos Históricos, Aspectos Conceituais, Intervenção em Educação Social, Profissionalização do Educador Social e Metodologia. Dentro de cada grande categoria estão as categorias menores, que expressam os conteúdos analisados e que também podem ser agrupados em dois grupos, que, divididos, compreendem os aspectos teóricos e práticos da formação do futuro profissional.

Esses agrupamentos correspondem aos seguintes itens, com indicação no número de vezes em que são citados nas ementas dos cursos das 10 universidades pesquisadas:

ASPECTOS TEÓRICOS

- Origem e evolução da Pedagogia Social: perspectiva histórica e atual – 11 vezes
- Representantes da Pedagogia Social – 7 vezes
- Perspectiva histórica comparada da Pedagogia Social – 3 vezes
- Objeto de estudo da Pedagogia Social – 11 vezes
- Pedagogia Social como ciência – 6 vezes
- Diferentes paradigmas da Pedagogia Social – 10 vezes
- Pedagogia Social, interdisciplinaridade e conceitos afins – 11 vezes
- Dimensão política da Pedagogia Social – 5 vezes
- Paradigmas e modelos da intervenção em Educação Social – 11 vezes
- Investigação em Educação Social – 2 vezes

TOTAL: 77

ASPECTOS PRÁTICOS

- Espaços de intervenção da Educação Social – 11 vezes
- Perfis do Educador Social – 10 vezes
- Profissionalização e deontologia – 6 vezes
- Projetos e técnicas de intervenção em Educação Social – 4 vezes
- TOTAL: 31

Conclui-se que, com as análises realizadas referente aos conteúdos das ementas, existe uma ênfase no preparo do futuro Educador Social, voltado a aspectos teóricos, já que foram identificados 77 itens que correspondem a essa lógica. Também foram identificados 31 elementos que correspondem à perspectiva prática da formação profissional. Chama a atenção a pouca ênfase na Investigação em Educação Social, como um conteúdo específico dessa disciplina.

2.2.6 Unidade de Análise: Referências

QUADRO 21: REFERÊNCIAS

	ASPECTOS HISTÓRICOS-CONCEITUAIS	ASPECTOS E ÂMBITOS DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA	ASPECTOS PROFISSIONAIS	ASPECTOS POLÍTICOS	ASPECTOS METODOLÓGICOS E DE TÉCNICAS
1 – UNED	5	14	1		1
2 – UAB	15	11	4	1	10
3 – UCLM	5	2	2		
4 – USC	7	4	5	2	1
5 – USAL	8	4	6		2
6 – UD	21	5	7	2	1
7 – ULE	5	1			3
8 – UV	13	6		9	
9 – ULPGC	19	17	2	2	3
10 – UMA	19		2		1
Total 10	10	9	8	5	8

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

2.2.7 Considerações a respeito das Unidades de Análise – Referências

Esta unidade de análise corresponde às referências bibliográficas utilizadas durante a disciplina de Pedagogia Social, que devem atender ao que está proposto nos objetivos, competências e nos conteúdos.

É importante esclarecer que foram identificados 248 títulos nas dez ementas analisadas, o que não significa que sejam todos diferentes, pois algumas obras são repetidas em mais de uma universidade. Contudo, esse aspecto não interfere no resultado, pois não é essa a questão abordada nas análises.

Foram identificadas as seguintes categorias que reúnem as seguintes temáticas verificadas pelos títulos das obras, já agrupados nas perspectivas teóricas e práticas:

TEÓRICAS

- Aspectos históricos – conceituais: 117 obras
- Aspectos políticos: 16 obras

TOTAL – 133

PRÁTICAS

- Aspectos e âmbitos de intervenção socioeducativa: 64 obras
- Aspectos profissionais: 29 obras
- Aspectos metodológicos e de técnicas: 22 obras

TOTAL – 115

Nessa parte, é possível concluir que existe uma maior equiparação entre as dimensões teóricas e práticas quando se atenta para o número de obras identificado nas ementas das disciplinas, com uma diferença de apenas 18 obras entre as duas categorias. A maioria absoluta das referências bibliográficas sugeridas na disciplina Pedagogia Social é de autoria de espanhóis, com nenhuma obra em outro idioma que não seja o castelhano. Mesmo as obras de Paulo Freire, autor estrangeiro mais referenciado nas 10 ementas analisadas, usa-se a versão em castelhano. Também observamos pouca ênfase no estudo da legislação social do país e a falta de referência a tratados e convenções internacionais ou normas internas da Comunidade Europeia.

Ressaltamos que vários dos autores referenciados são professores na própria instituição e titulares da disciplina Pedagogia Social, que são tidos no plano internacional como os grandes nomes da área na Espanha.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS ESPANHÓIS

O percurso histórico abordado neste capítulo da tese possibilitou entender o caminho que a Pedagogia Social percorreu para alcançar o estatuto científico que ora

desfruta na Espanha, e que é largamente empregado para a formação de um profissional específico denominado Educador Social.

Desde o primeiro grupo de espanhóis que foram estudar com Paul Nartop, na Universidade de Marburgo, na Alemanha, passando pela tradução para o espanhol do livro pioneiro sobre o tema, em 1913, até o estágio atual, é possível afirmar que neste período de um século a Pedagogia Social espanhola não só conquistou e justifica o *status* científico que tem, mas conseguiu galgar posição de relevo nas relações institucionais e sociais daquele país.

De acordo com dados do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, em 2014 existem 44 universidades que ofertam o Curso de Graduação em Educação Social no país.

Merece destaque o *Consejo General de Colegios Oficiales de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales*, uma corporação de direito público, integrada por representantes de todas as associações de Educadoras e Educadores Sociais existentes na Espanha, sendo o representante coletivo dos mesmos em âmbito nacional e internacional¹³. Por meio deste Conselho, a Pedagogia Social se manifesta a respeito dos principais temas que compõem a agenda política do país.

O número significativo de instituições que ofertam a formação profissional e de organizações que representam o Educador Social justifica o interesse em realizar o estudo detalhado a respeito da concepção de Pedagogia Social presente nesta formação.

No primeiro capítulo, foram descritas as diferentes perspectivas de Pedagogia Social existentes, principalmente no contexto europeu, e no histórico descrito anteriormente é possível verificar que essas correntes diversas estão presentes de diferentes maneiras na realidade espanhola. É compreensível, a partir dos dados em análise, que toda essa discussão faça parte dos conteúdos da disciplina.

O que se torna evidente com os estudos e dados levantados nas ementas é o grande esforço dos pesquisadores da área em construí-la como uma disciplina teórico-prática, ou melhor, prático-teórica, ratificando todo o processo de construção de uma definição científica para a Pedagogia Social. E esse é o ponto principal que acabou chamando a atenção nas análises realizadas, devido ao rumo que o processo de coleta, organização e interpretação dos dados levou.

¹³ Disponível em: <http://www.eduso.net/cgcees/index.htm>

É importante relatar que a definição das universidades a serem pesquisadas, assim como a coleta, organização e primeiras análises dos dados foram feitas durante o estágio de doutorado realizado na Espanha, no final do ano de 2012 e início de 2013, totalizando seis meses de orientações semanais com a Prof^a Dra. Gloria Perez Serrano.

As categorias e unidades de análise foram cuidadosamente concebidas a partir da própria fonte documental – as ementas da disciplina Pedagogia Social – avalizadas pela supervisora do estágio e pelo orientador, e também passou por uma sabatina junto a professores da área de Educação Social da UNED, concluindo-se por sua adoção nesta tese.

Durante o processo inicial de leitura das ementas e organização das informações, a primeira impressão era que o enfoque dado à disciplina de Pedagogia Social era predominantemente voltado para a prática na formação do futuro profissional.

Com a categorização das unidades de análise e aprofundamento das leituras e interpretação dos dados, ficou evidente que o que se preanunciava como uma disciplina com orientações para a prática, na realidade está fortemente orientada para os estudos teóricos, conforme demonstra o quadro resumo a seguir:

QUADRO 22: ELEMENTOS DAS EMENTAS DA DISCIPLINA DE PEDAGOGIA SOCIAL

OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	REFERÊNCIAS
Elementos práticos 76 Elementos teóricos 50	Elementos teóricos 77 Elementos práticos 31	Elementos teóricos 133 Elementos práticos 115

Fonte: Dados obtidos a partir dos quadros – em anexo – elaborados tendo por base as Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

Esta primeira impressão foi forjada a partir da leitura e comparação dos objetivos e das competências presentes nas ementas, possivelmente denotando uma intenção, um discurso ou uma meta a ser alcançada no processo de formação dos futuros profissionais, com vistas a melhor qualificação do trabalho do Educador Social nos diferentes âmbitos de intervenção da Educação Social.

No decorrer da pesquisa, com o desmembramento e reagrupamentos das informações para organizar as unidades de análise, verificou-se uma assimetria entre o que se propunha nos objetivos e nas competências com o que sugerem os conteúdos e as referências bibliográficas adotadas para o desenvolvimento da disciplina.

Pode parecer inusitado e até inadequado pretender deduzir a formação de determinado profissional a partir de uma única disciplina, situada em um Plano de Estudos de quatro anos de duração, e que oferece cerca de 30 disciplinas. Entretanto, não é demasiado recordar que o objetivo desta parte da pesquisa de campo situada na Espanha tem por objetivo única e exclusivamente “verificar a concepção de Pedagogia Social na formação dos Educadores Sociais”.

O espanhol Sáez Carreras, catedrático de Pedagogía Social da Universidad de Murcia, e um dos autores presente nas referências bibliográficas das ementas analisadas, também se questiona sobre a identidade da Pedagogia Social:

[Pedagogia Social] é ou não é uma ciência? E se é mesmo, qual é a classificação dessa ciência? Qual ou quais são seus objetos de estudo? E seus métodos específicos de trabalho e de investigação? Quais funções cumprem no âmbito do saber? Qual é o tipo deste saber? É um saber para formar ou/e também para profissionalizar? Quais relações possuem este conhecimento teórico com a prática profissional? (1997, p. 40).

A diferença expressa entre o que se propõe como objetivos e competências, a partir do viés prático, mas com conteúdos essencialmente teóricos, talvez expresse diferentes preocupações dos pesquisadores que foram autores das ementas, mas que expõem a difícil tarefa de articular ou conectar as questões teóricas com as práticas, dentro da perspectiva da *práxis*. E esse é um reflexo que pode ser resultado de um processo histórico da área, articulado a outros elementos, conforme descrito a seguir.

A primeira observação é a respeito de uma interferência externa, por assim dizer, que busca a padronização na formação dos profissionais na Europa. Trata-se, mais especificamente, da estruturação das ementas das disciplinas dos cursos de graduação de acordo com a lógica das competências, em consonância com as orientações supranacionais advindas do Processo de Bolonha¹⁴ que, por sua vez, incorporou orientações do Projeto Tuning¹⁵, conforme já foi descrito anteriormente e que subsidia o documento produzido pela ANECA. Essa reflexão crítica é importante para se compreender, principalmente, o contexto em que os documentos são elaborados e de que maneira ocorrem as articulações entre os autores dos textos.

A esse respeito Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.434) fazem importantes considerações, ancoradas no modelo do “policy cycle approach” (abordagem do ciclo de políticas), de Bowe e Ball, afirmando que nesta etapa:

¹⁴ Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

¹⁵ Disponível em: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>

B. contexto de produção de textos: incluem documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa que lhe dá suporte; textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não é a política. Essa representação pode adquirir várias formas: textos oficiais e documentos políticos. Estes textos serão lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e reinterpretados. Embora desejem, os autores não podem ter controle sobre os significados que serão atribuídos aos seus textos. Parte dos textos pode ser rejeitada, excluída, ignorada, deliberadamente mal entendida.

Essa lógica, que não atinge apenas a Graduação em Educação Social, mas faz parte de toda reestruturação no ensino superior europeu, direciona a formação, enaltecendo os aspectos voltados para a prática do futuro profissional.

Esse movimento é o exemplo ideal do processo de internacionalização da educação, descrito no capítulo anterior, e que de maneira crítica pode ser compreendido dentro da lógica descrita por Roger Dale quanto à existência de uma *Agenda Globalmente Estruturada para Educação*, que visa impor um padrão de Educação dentro do modelo capitalista.

E é aí o cuidado que se deve ter para pensar a formação profissional, pois os fundamentos que estão nas origens das orientações do *Espaço Europeu de Ensino Superior* se pautam no documento, denominado por Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, relatório de 1999 da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO.

Contudo, essa reformulação que acometeu os países da União Europeia teve uma consequência muito importante para o campo da Pedagogia Social na Espanha, pois resultou na reestruturação dos cursos de graduação até então existentes, organizando e elevando o *status* da formação do Educador Social para Cursos de Graduação em Educação Social, e não mais as antigas diplomaturas.

Mas, seguindo as considerações pertinentes a essa pesquisa, acreditamos que essa dualidade entre o que é teórico e o que é prático seja algo que esteja na origem da Pedagogia Social. As questões apontadas no capítulo anterior, por meio dos estudos de Xavier Úcar e Jacob Kornbeck, contribuem para pensar a respeito¹⁶.

Os argumentos de Jan Storo (2012) colaboram para essa reflexão de maneira específica, pois suas pesquisas problematizam exatamente a relação entre teoria e

¹⁶ Também a respeito das relações entre associações profissionais e meio acadêmico no contexto espanhol, é importante a contribuição de Esteban, Caride e Úcar (2013).

prática no campo da Pedagogia Social. Em seu texto *The difficult connection between theory and Practice in Social Pedagogy*, ele aprofunda essa questão. Um questionamento proposto por Storo que interessa a este estudo é justamente sobre a possível existência de uma crise no processo de formação dos Pedagogos Sociais e Trabalhadores Sociais no que se refere à dualidade entre teoria e prática, e segue descrevendo essa questão de maneira ampla, entendendo que essa crise pode estar alocada no âmbito do trabalho do profissional.

Para o autor, quando os profissionais não identificam que seu trabalho é descrito ou explicado por uma teoria, e que os mesmos não possuem determinado suporte teórico, a crise pode ser identificada subentendendo-se que a prática não está suficientemente compreendida dentro dos fundamentos que embasam teoricamente a profissão.

Storo segue explicando que a teoria da Pedagogia Social pode explicar os fatos e fenômenos observados nas situações práticas, o que é fundamental, pois o profissional precisa entender o que eles/elas estão fazendo e porque estão fazendo. Defende que o profissional tenha condições de desenvolver seu trabalho e reflita sobre o mesmo, tendo a possibilidade de criação de novos elementos para o seu *que fazer* laboral, ocupando a teoria condição *sine qua non* neste processo. Ele afirma que o profissional precisa tanto de uma teoria que seja explicativa como também uma teoria que oriente suas ações, ou seja, uma teoria que possibilite o entendimento e o acesso à informação, bem como uma teoria que direcione a intervenção. Para o pesquisador, essa relação deve propiciar uma maior consciência sobre o que está sendo colocado em prática.

Esses argumentos não esgotam as possíveis análises dos dados obtidos, contudo algumas considerações são importantes, pois contribuem para uma possível avaliação da formação dos Educadores Sociais espanhóis.

Com os estudos realizados em nível de mestrado (RIBAS MACHADO, 2010) e também agora para o doutorado, é possível afirmar que a Pedagogia Social surge a partir da constatação de fatores que expressavam a realidade social, que, na época das suas primeiras sistematizações, foram identificados no contexto alemão, instigando importantes Pedagogos a refletir teoricamente sobre a questão, e estes buscaram precedentes de práticas educativas sociais, encontrando em Pestalozzi uma grande referência, como aponta Lorenzo Luzuriaga (1984).

No caso espanhol, também foram as questões sociais que motivaram intelectuais a buscarem concepções de uma educação que fosse além do que estava

estabelecido como padrão. É interessante constatar que a motivação para se criar e desenvolver a Pedagogia Social na Espanha surgiu de práticas educativas realizadas junto a crianças e adolescentes; posteriormente é que outras faixas etárias foram sendo consideradas nas intervenções da Educação Social.

Concluimos, portanto, que a prática motivou o desenvolvimento da teoria, que, por sua vez, permitiu reconhecer a existência de outras perspectivas educativas. Sem a elaboração teórica e sistematizada que forjou a Pedagogia Social como uma ciência e uma disciplina, as práticas educativas sociais não teriam o reconhecimento enquanto área de atuação de profissionais, que neste trabalho são chamados de Educadores Sociais. É importante também reconhecer que as práticas desenvolvidas pelos Educadores Sociais no decorrer dos tempos, em diferentes contextos, possibilitaram que a Pedagogia Social continuasse a existir, sendo reelaborada a partir de novas necessidades e transformações das relações sociais.

Podemos afirmar, então, a partir das análises realizadas, que a disciplina estudada expressa uma concepção de Pedagogia Social que serve como fundamentação teórica essencial para a formação do Educador Social. A centralidade da Pedagogia Social na formação do Educador Social está em proporcionar a ele uma visão de vida, de homem e de mundo diferente da visão proporcionada pela Educação pretensamente hegemônica e, neste sentido, deve-se admitir que ela possui preceitos da práxis potencialmente úteis e necessários para promover os enunciados consignados nos objetivos e nas competências das ementas analisadas.

Essa reflexão permite que países que estão na fase de construção e de busca por uma identidade da Pedagogia Social, como área de pesquisa, de formação e de atuação profissional, possam ter parâmetros para fomentar discussões curriculares que levem a uma sólida formação de seus Educadores Sociais, como é o caso do Brasil, assunto a ser tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL

“A análise da história nos leva à convicção de que alguns valores são historicamente mais duradouros que outros e assumem certo significado universal... que devem formar parte da atividade pedagógica sempre forjada a partir das necessidades e das tarefas marcadas pela vida em constante desenvolvimento”.

Bogdan Suchodolski

Apresentação

Este capítulo recorre ao método historiográfico para alcançar o objetivo de investigar como a Pedagogia Social vem sendo compreendida e organizada no contexto brasileiro. As fontes para o estudo neste capítulo são constituídas pela bibliografia especializada, pela legislação educacional e pela produção acadêmica mais recente sobre o tema.

Considerando a pesquisa realizada anteriormente *A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira* (RIBAS MACHADO, 2010), foi possível constatar o desenvolvimento histórico da terminologia e, posteriormente, da emergente área da Pedagogia Social no contexto educativo brasileiro. O estudo revelou a intrínseca relação com as discussões da Educação Popular no país, demonstrando constatações interessantes, divididas em três elementos distintos, a saber: aspectos históricos, aspectos filosóficos e aspectos teórico-práticos.

A respeito dos aspectos históricos, foi possível identificar que a primeira vez que a terminologia Pedagogia Social aparece no contexto educativo brasileiro foi entre as décadas de 1920 e 1940, relacionada à terminologia Educação Popular. Eram termos utilizados para compreender e descrever o processo de escolarização da população brasileira, que naquele tempo possuía um alto índice de analfabetos, o que era um problema para o governo da época, que buscava o desenvolvimento e a modernização do país. Em um texto de Monarcha (1989, p.21), aparece uma afirmação de Fernando de

Azevedo, que explica “que os povos acomodam-se no interior das velhas estruturas, cabendo à pedagogia sócia fazer com que se liberem das amarras da tradição”.

Foram essas as origens que tiveram como ponto de partida o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, datado de 1932. O Manifesto foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

Ao ser lançado, no meio do processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Este movimento foi alvo de fortes críticas por parte da Igreja Católica, que naquela conjuntura era a principal concorrente do Estado na tarefa de educar a população, e exercia forte influência sobre a política educacional por deter o controle e a orientação de parcela expressiva das escolas privadas no Brasil.

A partir dos 1960, época que Paulo Freire começa a desenvolver suas reflexões teóricas críticas a partir de suas experiências de práticas educativas junto a grupos humanos, a Educação Popular passa a ser entendida justamente como essas atividades desenvolvidas em conjunto com comunidades, a partir de uma leitura e aferimento de elementos das próprias Culturas Populares, que buscam a tomada de consciência da existência dos sujeitos por eles mesmos, transformando suas realidades, superando processos opressivos. A teoria do patrono da educação brasileira teve sua formulação a partir da constatação de práticas de alfabetização de adultos, rompendo totalmente com concepções educativas tradicionais.

Já no início dos anos dois mil, a Pedagogia Social começa a ser identificada no país a partir de um movimento que busca a sua estruturação e seu reconhecimento, mas agora como uma área específica de produção de conhecimento e formação profissional, que sistematiza os conhecimentos também de práticas educativas que estão além de concepções tradicionais, podendo ser identificadas dentro ou fora da escola.

É importante esclarecer que, para seguir o entendimento dos conteúdos apresentados neste capítulo, além de se considerarem as questões históricas descritas, também é necessário que sejam feitas as distinções entre três formas distintas de pensar a Educação no Brasil:

1. A política pública de Educação, que persegue o ideário expresso no Manifesto e que tem os mesmos signatários como principais protagonistas. Esta dimensão está integralmente sob a tutela do Estado, é executada na escola pública de ensino, concomitantemente com a rede privada. É cognominada Educação Formal e a ela está atribuída a tarefa de assegurar o Direito à Educação, bem como a consecução dos objetivos e dos fins da Educação no Brasil.

2. A Educação Popular, Social e Comunitária, que se configura como práticas educativas de resistência que foram forjadas no âmbito dos movimentos populares, sociais e comunitários, sempre à margem da política educacional, em espaços outros que não a escola. Paulo Freire é a principal referência teórica e metodológica deste movimento, que tem como matriz epistemológica o Movimento Popular de Cultura (MPC) e forte atuação nos processos de alfabetização e na Educação de Jovens e Adultos.

3. A Pedagogia Social, com pretensões de se erigir como uma área de conhecimento das Ciências da Educação e se constituir como referencial teórico para a Educação Social no Brasil, reportando-se também à Educação Popular e Comunitária. Esta é a área em construção, que será o centro das análises e que tem como nomes importantes Antonio Carlos Gomes da Costa, Maria Stela Graciani e Geraldo Caliman.

Cada uma das três formas de abordar e entender o fenômeno educativo possui referências, influências e articulações no cenário internacional, sendo possível, portanto, identificar certa sincronia entre o que acontece no Brasil e no mundo, enunciando, quase sempre, processos, trajetórias, embates e soluções análogas, como será descrito nos tópicos seguintes.

O ponto de inflexão entre estas três abordagens e que particularmente interessa a esta pesquisa e ao debate é a ampliação do Direito à Educação, no sentido de que este não seja reduzido apenas à escolarização, mas que possa contemplar o desenvolvimento integral da pessoa humana.

3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS INSTITUCIONAIS

O primeiro aspecto a ser abordado a respeito do entendimento sobre o desenvolvimento histórico da Pedagogia Social/ Educação Social no Brasil é referente à institucionalização da área, processo pelo qual é possível compreender o movimento que está estruturando a Educação Social como um campo de trabalho profissional, em que o Educador ou Educadora Social aparecem como sujeitos principais nesse contexto.

Assim como em outros países, por meio do acesso aos conhecimentos históricos a respeito do atendimento à infância e à adolescência no Brasil, é possível afirmar que a origem das práticas educativas sociais estão profundamente relacionadas com o cuidado e/ou atendimento educativo de crianças e adolescentes pobres, com experiências de vida marcadas pelo abandono, falta da garantia dos seus direitos, expostos às violências de todos os tipos, entre tantas outras questões que explicam a condição de seres invisíveis.

Essa invisibilidade atravessa os anos da história social do país, em que leis foram sendo elaboradas, inclusive com papel fundamental dos chamados educadores que sempre estiveram na frente das lutas pelos direitos desses humanos, que eles, sim, enxergavam e ainda olham para um futuro melhor e mais justo. Em um livro que relata o trabalho de Educadoras Sociais, a Professora Dra. Verônica Muller e a Professora Mestre Patrícia Rodrigues finalizam suas reflexões acreditando na esperança:

Quanto à esperança, a qual é considerada por alguns como utópica, sabemos que não estamos sozinhas. No I Fórum Social Mundial, realizado em janeiro de 2001 em Porto Alegre – que reuniu mais de 15 mil pessoas para lutar contra o neoliberalismo com o lema: Outro mundo é possível –, o sociólogo português Boaventura disse: “Não nos intimidemos com as pessoas que dizem que somos utópicos. Todas as grandes ideias antes de se realizarem foram consideradas utópicas” (MULLER; RODRIGUES, 2002, p.88).

Essa questão da invisibilidade de grupos humanos não segue a lógica da exclusão social, afinal, por mais marginalizados que possam estar, os mesmos ocupam importante papel dentro de uma sociedade que ainda se perpetua pela lógica de exploração do outro, o que resulta em um entrelaçamento de relações de desigualdades, em que a condição de humanidade não é, sequer, considerada.

A reflexão inspirada nas análises de Robert Castel (2000) considera que não existem sujeitos que estejam fora da sociedade, todos são atores que seguem um script

predeterminado, atendendo a um roteiro estabelecido. O que acontece é que, como as relações sociais são dinâmicas e complexas, existem protagonistas e coadjuvantes que, por meio de uma atuação conflitiva, crítica e opositora, estabelecem novos rumos para a peça, neste caso a condição de existência humana.

Assim, se percebe e se entende o Educador ou Educadora Social brasileiro e brasileira como um protagonista capaz de propiciar que muitos sujeitos possam reescrever os roteiros de suas vidas, tendo como fator fundamental e principal os processos educativos que possibilitem condições de conscientização que, conseqüentemente, resultarão em rompimentos com padrões opressivos, mediando a autoemancipação dos envolvidos na atuação.

Lutar contra o sistema é o que marca a atuação de sujeitos que receberam diversas nomenclaturas nos processos educativos sociais que permearam os atendimentos e cuidados às crianças e adolescentes no passar dos anos. Recentemente, passam a se autodenominar Educadores e Educadoras Sociais, mesmo que não sejam ainda reconhecidos como profissionais que, por meio da experiência prática, acumulam saberes significativos em relação ao seu trabalho. Esses profissionais cada vez mais se articulam e buscam serem identificados como pertencentes a uma profissão regida legalmente, que estabeleça direitos e efetive suas garantias, pois seus deveres já executam faz tempo e em condições de extrema falta de estrutura. São questões de precariedade e falta de identidade profissional que muitas vezes os tornam próximos dos próprios grupos com quem direcionam seus labores.

É importante esclarecer que existem diversas definições que explicam ou tentam definir quem é o Educador ou Educadora Social. Nos países que possuem certa estruturação da área, esse profissional é aquele formado devidamente nos seus cursos que habilitam essa titulação. No caso brasileiro, podemos considerar como Educadores ou Educadoras Sociais trabalhadores que atuam com processos educativos que possibilitem o desenvolvimento de conscientizações dos sujeitos e possam gerar possíveis transformações sociais. Enquanto não são criados os mecanismos jurídicos e legais que caracterizam oficialmente esse profissional, quem ler esses escritos e identificar sua prática dentro dessa lógica emancipatória, pode se considerar Educador ou Educadora Social. É evidente que o debate de criação e regulamentação da profissão é algo polêmico que será abordado ainda nesse capítulo.

Compreender o Educador ou Educadora Social como um mediador de transformações sociais, que atua em diversos âmbitos educativos, permite ampliar quase

que infinitamente as possibilidades de sua existência, o que torna também complexas possíveis análises, mas é algo possível de ser organizado e sistematizado, como demonstram outras experiências, a exemplo do contexto espanhol.

Para que se possa seguir um percurso histórico nesse texto, a sistematização recorrerá à metodologia da pesquisa histórica de base documental, deixando *falar* pessoas, entidades e organizações que têm protagonizado a institucionalização da área no Brasil, afinal, como afirma Petrus (1997, p.11), “la educación social será lo que hacen aquellos que se autodefinen como educadores sociales”.

Por institucionalização estamos nos referindo à transformação de lutas sociais em leis, das quais derivam políticas públicas, programas, projetos e ações; de instâncias, espaços e fóruns de discussão e de reflexão sobre o tema; à sistematização de práticas e de metodologias de trabalho, de controle social sobre as políticas públicas, de estruturas de formação inicial e continuada, bem como de organização dos trabalhadores como categoria profissional.

3.1.1 O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

O movimento de defesa dos direitos da criança emergiu no Brasil depois dos anos 80. A história da construção deste movimento coincide, em grande medida, e por vários anos, com a construção da história do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), aqui retratado pelos registros de seu coordenado nacional à época, Benedito Rodrigues dos Santos¹⁷.

Teve-se, no Brasil, no início dos anos 80, a proliferação das chamadas *Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua*. Essas novas experiências traziam uma crítica à institucionalização da criança, através da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e da Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM) nos estados e, por outro lado, também das críticas às formas clássicas, ou tradicionais, que a escola estava utilizando na educação de crianças e adolescentes.

A presença de um grande conjunto de meninos de rua nas ruas desafiava as instituições que trabalhavam sob uma perspectiva mais formal. Benedito explica que a família era autoritária, a escola também era autoritária, e não abria espaço para a participação de crianças, ou as *instituições totais*, e que a presença da criança na rua

¹⁷ Relatos retirados de documento disponível em:
http://rodrigoeducar.files.wordpress.com/2013/05/aula_benedito_dos_santos_completa.pdf

virou uma espécie de “testemunho da falência de várias organizações, e um indicativo de que nós deveríamos buscar metodologias alternativas para cuidar delas”.

Benedito Rodrigues dos Santos, lembra que “o movimento tinha dois princípios muito claros, nesse período de 1981 a 1985 que eram: devemos trabalhar com a criança no contexto em que ela está inserida, e a criança deve ser sujeito da história, sujeito da sua própria pedagogia”.

Nesta época, o Fundo das Nações Unidas (UNICEF) e o Governo Federal apoiaram o projeto chamado *Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua*, que começou a mapear estas experiências inovadoras em todo o país e reuni-las para troca de experiência.

Na medida em que seminários e as mobilizações iam acontecendo, foram formadas comissões e grupos locais deste movimento. De acordo com Benedito, estes grupos foram se multiplicando no país, na perspectiva de que havia ali um indicativo de se construir uma nova proposta, uma nova maneira de se olhar para criança de rua, uma nova forma de educá-la. Estas comissões começaram a se constituir em movimentos e se organizarem em âmbito nacional. Em 1981, de acordo com o relato, vivenciou-se uma fase de disseminação das chamadas Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua. Após essa fase, vivenciou-se, de 1986 a 1990, a constituição dessas organizações em redes nacionais.

O Movimento de Meninos e Meninas de Rua se transformou num movimento nacional, e a Pastoral do Menor, que já existia no país, se transformou numa rede nacional da pastoral, foram criadas outras organizações nacionais, e estas organizações começaram a trocar experiências entre elas e a descobrir que tinham alguma coisa em comum, e, finalmente, que deviam se unir para enfrentar o problema da violência contra as crianças no país.

Nesse momento da história do país, que o autor se refere a 1985 e 1986, era muito visível a violência contra as crianças na rua, e a violência contra as crianças nas instituições tipo FEBEM ou FUNABEM. O Educador explica que a visibilidade que os meninos de rua ganharam foi, na verdade, “o que levou o país a se preocupar com a infância pobre e a perguntar o que é que estava acontecendo com as nossas crianças”.

O MNMMR estava neste processo de articulação nacional, e já começou a se articular com um diferencial, que foi trazer crianças e adolescentes para o movimento. O MNMMR foi oficialmente constituído em 1985, e em 1986 fez o Primeiro Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em que, de acordo com o autor, pela primeira

vez na história deste país puderam eles mesmos (os próprios meninos e meninas de rua) se dirigir às autoridades brasileiras, se dirigir à imprensa, dizendo: “nós somos violentados, nós queremos ser ouvidos” (s.d., p.5).

Justamente neste contexto, em que o Movimento estava trazendo a participação das crianças, inclusive crianças muito vulnerabilizadas, é que também se colocou na história do país a possibilidade, com o final da ditadura, de se reformular a própria Constituição Federal. Iniciou-se, nos anos de 85, 86 e 87, um grande Movimento Nacional Pró-Constituinte.

Benedito Rodrigues dos Santos relata (s.d., p.5):

Eu lembro aqui de um dado curioso para o movimento da criança daquela época. O MNMMR já tinha trazido a articulação nacional e colocado a perspectiva de que a criança de rua é um sujeito de sua própria história, um sujeito de sua própria pedagogia, e era um sujeito político capaz de também defender os seus próprios direitos. Esta era uma grande novidade para a nação. A nação não estava acostumada a ouvir isso e demorou-se um certo tempo para que esta ideia pudesse ser assimilada por muitos segmentos da sociedade. Nesse momento, em que o movimento estava constituindo a criança como sujeito político, se colocou no país a possibilidade de se interferir no processo constituinte. Eu me lembro de que o MNMMR travou uma luta, uma discussão interna muito grande, sobre se deveria ou não participar do processo de mudança das leis do país. E porque isso? Porque naquele momento muitos de nós éramos descrentes em relação à lei, pela forma que a lei era produzida, de forma discriminatória. Quase ninguém participava da produção da lei e as leis eram implementadas de forma discricionária. Elas valiam pra uns e não valiam para outros. Por isso muitos educadores diziam: “porque que eu vou deixar de estar com o menino, aqui na rua para participar de um processo constituinte, de mudança de lei? Lei nesse país não vinga”. Eu acho que este momento foi muito interessante, porque foi um momento em que nós tivemos que nos convencer de que deveríamos participar do processo de mudança, da constituinte. Este era um momento pedagógico em que nós aprenderíamos sobre a nossa própria cidadania e sobre a cidadania das crianças. Nós também tínhamos assessores que diziam que o que não está na lei não pode ser arguido em favor da criança, então era importante que se colocasse na lei os direitos da criança e do adolescente. Naquela época, a gente ainda falava muito dos ‘direitos do menor’, foi nesse momento que se deu a transição do ‘direito do menor’ para o ‘direito da criança e do adolescente’.

Seguindo a descrição do movimento, Benedito conta que vencido este debate sobre se os educadores e as crianças deveriam ou não participar do processo de mudança legal, o Movimento entrou na luta e fez uma investida muito grande na mudança do cenário, junto com os outros atores nacionais, reivindicando que se incluísse na Constituição Federal um capítulo específico sobre os direitos da criança e do Adolescente. Esta reivindicação virou os artigos 227 e 228 da Constituição Federal, posteriormente regulamentada como Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

O MNMMR participou de dois movimentos, um chamado *Criança e Constituinte*, articulado com a forte presença do Ministério da Educação em várias partes do país. As Comissões Criança e Constituinte tinham um foco mais na primeira infância, de zero a seis, e o MNMMR participava deste movimento. O educador explica que depois de certo momento o MNMMR insistiu que era preciso pensar um pouco nas crianças acima de seis anos, de seis a doze, quinze, no próprio adolescente, e foi constituída uma nova campanha que se chamou *Criança Prioridade Nacional*, que congregou, naquele momento, várias organizações que tinham tentado interferir na constituição individualmente, mas não tinham conseguido produzir bons resultados. Muitos podem, até hoje, comparar esta proposta com o que está no texto da Constituição Nacional, e vão verificar que existem grandes semelhanças com o que nós escrevemos, afirma Benedito.

Ele explica que a campanha *Criança Prioridade Nacional* foi colocada na agenda de discussões da sociedade brasileira e ganhou grande adesão popular. Uma adesão tão grande que o MNMMR conseguiu reunir e apresentar uma emenda à Constituição Federal com mais de um milhão e trezentas mil assinaturas no país; este foi, de acordo com o Educador, o maior movimento popular pela mudança de uma lei no Brasil.

Este movimento todo foi muito bem sucedido em inserir os direitos da criança e do adolescente na Constituição Federal. Terminada esta inserção, o MNMMR entendia que os artigos 227 e 228 necessitavam ser regulamentados, para ter mais força. Neste momento, já estava constituído o *Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente*, que começou a regulamentação desses artigos, ainda com o nome de *Normas Gerais para a Infância e Adolescência*. O Ministério Público de São Paulo também começou uma iniciativa, e mais tarde a própria FUNABEM, por meio de sua assessoria jurídica, iniciou um novo movimento no sentido de normatização dos referidos artigos.

Nessa articulação, o MNMMR conseguiu articular todos os segmentos interessados em regulamentar o artigo 227 e foi constituído um grupo de redação, pequeno, formado por pessoas que tinham a prática social, alguns juristas, e consultores do UNICEF para propor este projeto ao Congresso Nacional.

Foram feitas cerca de cinco versões do que foi, gradativamente, se chamando *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Benedito (s.d., p.6) relembra que:

Nestas cinco versões o processo de participação na feitura do estatuto foi muito bonito também, primeiro porque as próprias crianças participaram da elaboração do ECA, sobretudo as crianças que estavam envolvidas com as organizações que estavam presentes nos grupos, no Movimento Pró-Constituinte. Como elas participavam? Dizendo o que elas queriam e o que elas não queriam. *Como é que você quer que seja a escola? Como é que você quer que seja a família, como é que você quer que seja o espaço da rua?* E a partir daquela discussão, a gente trazia e ia transformando aquilo em proposta de lei. Nós que éramos adultos, não tínhamos experiência nenhuma de participar de produção da lei, mas nós decidimos que seria importante participar. Muito da nossa primeira ação era dizer o que a gente não queria, mas a gente não sabia expressar isso na forma de lei. Foi um aprendizado muito bonito. As crianças participaram, as versões iam e vinham, e a gente fazia versões mais populares, o que hoje a gente chama de versão amigável.

O autor segue explicando que, ao final deste processo criativo e participativo, o MNMMR decidiu apresentar a mesma versão nas duas casas do Congresso Nacional: uma no Senado e a outra na Câmara dos Deputados. No Senado, acolheu a proposta o senador Ronam Tito, do PMDB, naquela época, que já demonstrara sensibilidade em relação à questão da criança. Na Câmara, acolheu a proposta o deputado Nelson Aguiar, a deputada Benedita da Silva e, mais tarde, se incorporou a este movimento a deputada Rita Camata.

É Benedito Rodrigues dos Santos (s.d., p.7) ainda quem relembra os fatos:

A proposta do Senado tramitou muito mais rápido do que a da Câmara, mas aconteceu um problema no Senado, que foi muito difícil. O Senado fez uma intervenção tão drástica na nossa proposta de Estatuto que, quando ele chegou à Câmara, a gente não reconhecia o nosso anteprojeto, que foi apresentado como um projeto da sociedade civil. Foi bonito também que tanto o Nelson Aguiar, como o Ronam Tito, quando eles receberam o projeto eles disseram: “eu sou um senador privilegiado, eu sou um deputado privilegiado por receber nesse primeiro mandato o exercício mais completo de cidadania deste país que é a população participando da produção da lei”. Mas assim, mesmo, do Senado para a Câmara houve muito prejuízo da proposta, porém, com a mobilização nacional, e eu me lembro aqui de detalhes, como de eu mesmo ter passado a noite inteira fazendo emendas de substituição, de resgate de proposta e de pedir assinatura de parlamentares, foi retomada a proposta original.

Falando em nome do coletivo e das pessoas anônimas que aderiram e apoiavam este movimento, Benedito afirma que “A sociedade estava tão mobilizada que se a comissão especial que avaliou o Estatuto cancelasse uma reunião, já tinha *uma grita* geral no país. Eram telegramas, todo mundo mandando (telegramas), todo mundo acompanhando (s.d. p.7):

Falando deste lobby para aprovar o ECA, um dos lobby mais bonitos que eu presenciei e eu até ajudei. Eu era coordenador nacional do Movimento de Meninos e Meninas de Rua, e ajudei a montar esta proposta. Era o II

Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, com oitocentas e cinquenta crianças aqui do país. Havia um certo consentimento do Congresso Nacional sobre a entrada das crianças no Congresso, mas no processo de descida, na caminhada nossa do estádio aqui em Brasília, do Ginásio Nilson Nelson, para o Congresso Nacional, uma marcha pelos direitos das próprias crianças, a presidência da Câmara decidiu cancelar o evento. A idéia era que os meninos entrassem no congresso, ocupassem as cadeiras dos deputados e votassem a lei, o próprio Estatuto. Mas quando eles refluíram da proposta, nós firmamos, e entramos com as crianças e adolescentes no plenário da Câmara. As crianças sentaram nas cadeiras dos deputados, sentaram na presidência da mesa, abriram sessão, fizeram discursos a favor e disseram simbolicamente para a nação: “Nós estamos votando a nossa lei, agora faltam vocês, deputados, cumprirem o papel de vocês”. Então este momento de mobilização das crianças foi muito bonito e ele teve repercussão muito grande.

O Estatuto foi aprovado em 1990, por unanimidade, sem nenhum voto contrário, e a partir daí o Brasil iniciou uma nova fase desse processo, que tem sido recorrente na trajetória dos movimentos sociais: a lei está aprovada, agora falta implementar, fazer cumpri-la. A política pública derivada do ECA tem sido avaliada ano a ano, especialmente no seu mês de aniversário.

Para concluir este tópico, segue a avaliação feita por ocasião do 24º aniversário do ECA, por Roberto da Silva, Francisca Pini e João Clemente de Souza Neto, no artigo *Porque dizer não à redução da idade penal* (2014, p. 32), o ponto de maior divergência em relação a esta lei:

1. em 24 anos de existência do ECA o Estado brasileiro ainda não foi capaz de dar efetividade ao princípio da proteção integral a crianças e adolescentes;
 2. passados quase 50 anos de existência do modelo Funabem:Febem o estado brasileiro ainda não foi capaz de substituí-lo por outro modelo de atendimento e continua reproduzindo os mesmos erros;
 3. a pesquisa e o conhecimento científico sobre o campo do social produzido na universidade ainda não produz impactos na atividade legislativa; 4. a mídia, sobretudo a televisão e por meio de alguns apresentadores possível de serem identificados, tem sido a grande *produtora de verdades* como se fosse a expoente da opinião pública e dos eleitores representados pelos parlamentares, manipulando tanto um quanto o outro.
 4. Diante desse quadro de fragilidade das proposições legislativas, de banalização da violência em programas televisivos de feições populares e da desresponsabilização que tem afetado alguns governantes, seria muito perigoso alterar a ordem jurídica do país apenas para impor a redução da maioria penal do adolescente.
 5. As manifestações populares em curso no país podem revigorar o movimento pela infância e adolescência no Brasil, aquela mesma que lutou pela aprovação do ECA, e a Ciência, por meio da pesquisa de suas diversas áreas de conhecimento, pode lançar novas luzes sobre o ato infracional, o infrator, as medidas socioeducativas e suas instituições.
- Por ora, deve-se dizer não à redução da maioria penal e aproveitar as mobilizações dos diversos setores da sociedade para cobrar dos governantes, do legislativo e do judiciário, a plena efetivação da lei já existente, ainda a melhor e mais apropriada para a promoção, garantia e defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil.

3.1.2 A Pedagogia Social de Rua

Maria Stela Santos Graciani, em sua tese de doutoramento intitulada *Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*, publicada em livro pela Editora Cortez, em 1999, começou a utilizar a nomenclatura Pedagogia Social não como uma área científica advinda de outro país, mas sim como nome para uma prática educativa que ia além de concepções tradicionais.

A escolha desse título conta com uma história importante, descrita aqui a partir do relato da própria Stela Graciani. Ela descreve que, em um momento de orientação com Moacir Gadotti, seu orientador de doutorado na USP, Paulo Freire estava presente. Moacir Gadotti disse que era chegado o momento de definir o título para a tese e começaram a refletir sobre diferentes termos que poderiam ser utilizados; então, Paulo Freire pede licença e pergunta se seria possível ele dar algumas sugestões que estavam brotando em seus pensamentos. Foi quando, com o pronto consentimento de orientador e orientanda, ele começou a expressar suas reflexões a respeito da questão, afirmando que mais cedo ou mais tarde as áreas da Educação Comunitária, Educação Social e a própria Educação Popular, a qual ele mesmo havia contribuído, iriam passar em algum momento pela necessidade de sistematização e estruturação, e que, por essa razão, a nomenclatura adequada para o trabalho de Stela Graciani seria *Pedagogia Social de Rua*.

Esta obra passou a ser a principal referência para a Educação Social de Rua no Brasil e exatamente por esta razão é oportuno apresentar suas principais considerações.¹⁸

Inicialmente, Stela Graciani esboça o contexto que justifica sua obra e a emergência da Pedagogia Social de Rua. Para a autora:

O Brasil apresenta um significativo crescimento da economia, aproximadamente 7% ao ano, com intensa concentração da renda, fazendo com que a maioria da população fique excluída do acesso aos bens oriundos do crescimento econômico. Neste sentido, têm-se no país índices sociais preocupantes como, a taxa de mortalidade infantil (crianças de até 5 anos) que atingiu 87/1000 no ano de 1987, segundo informações da United Nations Children's Fund (UNICEF). Constata-se, portanto, que o crescimento econômico favorece apenas a camada rica da sociedade, excluindo a população pobre que permanece relegada às explorações de trabalho, bem

¹⁸ Veja também SILVA, Kássia Nunes. Resenha de Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 749-756, jul./dez. 2011.

como às péssimas condições de vida, em função dos baixos salários. Em decorrência disso, milhares de crianças e jovens se viram obrigados a trabalharem visando garantir o sustento mínimo das famílias. O resultado observado nas estatísticas, é que de um total de 16,7 milhões de crianças e jovens de dez a dezessete anos, quatro milhões deles trabalhavam no ano de 1986. A estrutura familiar sofre, portanto, um abalo, visto que, o trabalho precoce das crianças leva-as, muitas vezes a viver nas ruas, tornando estas um “espaço de reprodução da pobreza, ocasionando a mais dantesca marginalização urbana (GRACIANI, 2005).

E seu diagnóstico levava-a a conclusão de que:

O Brasil é um país regido pelo sistema capitalista, no qual, uma minoria rica detentora da propriedade privada e dos meios de produção (capitalistas), promove a acumulação do capital por meio do processo de exploração da classe trabalhadora que representa a maioria da população. Isso origina uma divisão social de classes que condiciona os 10% da população mais pobre a sobreviverem com apenas 0,7% da renda total do país, enquanto 11,2% da renda é distribuída entre a minoria rica (GRACIANI, 2005). Em função disso, crianças e adolescentes de classe baixa são obrigados a trabalhar informalmente na rua para complementar a renda familiar, sendo muitas vezes excluídos da escola e, conseqüentemente do processo regular de formação profissional. Portanto, observa-se que a estrutura social a qual é submetida esta população excluída, juntamente com a política social e econômica do país, condicionam o modo de vida desta população e consolida a diferenciação de padrões sociais originado, sobretudo pelo sistema capitalista.

Para enfrentar o problema e promover com os próprios sujeitos reflexões acerca das questões geradoras da marginalidade urbana, no sentido de desvendar com eles as possíveis causas que produzem o seu distanciamento do acesso aos bens e serviços criados pelo desenvolvimento econômico, Stela iniciou o projeto *Educadores Sociais de Rua*, juntamente com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e fez um trabalho com crianças e jovens da Praça da Sé, no centro de São Paulo. Stela Graciani estava convencida quanto à:

[...] fundamental importância que a renda familiar detém, sendo fator determinante para o modo de vida da população, uma vez que a política econômica concentradora instituída no País eleva os efeitos da pobreza, bem como das desigualdades econômicas e sociais da população. Os efeitos da pobreza aparecem em forma de cascata ao se reproduzirem por gerações, numa perspectiva, senão de perpetuação, mas de multiplicação que se materializa nas formas e estilos de vida que assumem as sucessivas gerações de famílias pobres. (GRACIANI, 2005, p. 25)

Atualmente, não se usa mais o termo *menino ou menina de rua* e sim *meninos e meninas em situação de rua*, mas Stela Graciani esclarece que:

A classificação *meninos(as) de e na rua* não surgiu por causa de certas características pessoais, mas expressa uma categoria social. A rua, como território, espaço de vida e de trabalho, é o resultado de um processo social

de dominação, exploração e finalmente de exclusão, que abrange todos os mecanismos anteriormente analisados. Não se refere a algumas famílias, mas é inerente ao desenvolvimento da sociedade, imbricada na lógica de uma economia internacional (GRACIANI, 1999, p. 93)

O projeto trabalhava com o conhecimento do próprio sujeito e contribuiu para a ampliação deste, na medida em que os grupos populares dialogam entre si trocando experiências de vida, de luta e de sobrevivência no meio em que vivem, auxiliando, assim, na “construção do novo”. Prenunciando o que no futuro seria a centralidade da cultura e da Educação Popular nas práticas da Educação Social, Graciani alerta para que:

[...] este conhecimento não deve ser apenas transmitido pelos Educadores Sociais de Rua e assimilados pelas camadas populares, que devem ser entendidos aqui como sendo as crianças e adolescentes de rua, mas deve ser construído por essa camada da sociedade, pois é uma forma que esta população tem de exercer seu poder de tomar decisões que promovam transformações sociais.

Até então, os projetos educacionais que vigoravam não atendiam às necessidades dessa camada popular exatamente por pretenderem *fazer por e para*, e não *com* os próprios sujeitos da ação educativa.

À época, já se tinha a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, cujas linhas mestras eram aplicadas ao projeto, especialmente a temática da *conscientização* e do *conhecimento* atrelado ao processo de libertação.

A sistematização da experiência educativa dos Educadores Sociais de Rua contou com a participação e apoio de técnicos especializados, pedagogos, psicólogos, dentre outros profissionais, já apontando para a abordagem multidisciplinar que precisa ter a Educação Social.

Segundo Graciani (2005, p. 69):

[...] as reflexões mais profundas sobre a educação popular nem sempre tiveram ao alcance da maioria dos grupos ou instâncias base, seja pela questão de que a grande parte não entende a forma e a linguagem, seja porque os especialistas não divulgam seus trabalhos teóricos, a não ser em congressos, seminários ou livros, aos quais a maioria não tem acesso.

Além disso, almeja-se traçar uma metodologia para que a Educação Popular tenha a capacidade de auxiliar as pessoas a construir um conhecimento crítico da realidade, para assim poderem transformá-la. Esta transformação constitui-se na libertação da sociedade no que tange à desigualdade, injustiça, exploração econômica,

dominação política e dependência cultural, a fim de satisfazer as necessidades sociais e constituir uma sociedade justa. Essa transformação da realidade somente pode ser efetivada, segundo Graciani (2005), por meio da *práxis*.

O conhecimento sobre o território em que se vai atuar levou os Educadores Sociais a observarem que as crianças que vivem na e da rua são provenientes de famílias de classe muito baixa, na maioria das vezes estigmatizadas como desestruturadas e marginalizadas social, política, econômica e culturalmente das relações desenvolvidas na sociedade.

De modo geral, acredita-se que o jovem que sobrevive dos recursos oriundos da rua possui uma conduta antissocial, devido às suas atitudes de agressividade e rebeldia. Entretanto, por meio da observação participante, Graciani (2005) pôde perceber e registrar diversos apontamentos sobre essa postura da sociedade em relação às crianças e adolescentes em situação de rua. A autora ensina que:

[...] o comportamento hostil destas crianças e adolescentes, nada mais é que o reflexo produzido pelas condições impostas pela própria sociedade, ou seja, a sociedade, na medida em que exclui os jovens de rua de seus direitos como cidadãos, está diretamente condicionando-os a este tipo de situação, em que eles têm que buscar novos modos de sobrevivência. O assalto, roubo, prostituição e as drogas são os caminhos que a vida na rua lhes oferece.

Empregando estes conhecimentos em seu mestrado em Geografia, Kássia Nunes da Silva (2012) apreendeu que

A constituição de territórios é uma prática comum em todas as sociedades, inclusive na rua. Estes territórios se constroem por meio de espaços vividos por seres que se organizam segundo comportamentos sociais e culturais semelhantes. Muitas vezes, as crianças de rua formam grupalizações deste tipo como um instrumento de defesa e sobrevivência, respeitando certas regras e normas dos *líderes* do espaço (território) a que pertencem. Na rua estes jovens estão sempre em busca de oportunidades de sobrevivência. Alguns conseguem um emprego no supermercado, construção civil ou fazem “bicos” vendendo doces nas esquinas ou trabalhando como “flanelinhas”. No entanto, a maioria das crianças, adolescentes e jovens é obrigada a realizar atividades como a prostituição, roubos, assaltos e tráfico de drogas. Além disso, a violência sofrida por esses menores de rua prejudica substancialmente a situação de vivência destes jovens. Tanto a violência doméstica, praticada dentro de casa pelos pais, que muitas vezes abusam das crianças por meio de trabalho forçado, agressão física ou psicológica, quanto a violência social sofrida na rua, por meio da exclusão, marginalização e opressão perversa, são fatores determinantes de convivência social que condicionam estes jovens a reproduzir estas práticas, matando uns aos outros, criando assim um círculo vicioso de violência, como se a mesma fosse uma ação natural do cotidiano.

A ludicidade da criança de rua é outro tema em que Graciani contribui muito para a Animação sociocultural, que é uma das áreas de atuação da Educação Social. Ela enfatiza a importância de a criança ter contato com o mundo lúdico, da brincadeira, da imaginação, para facilitar o processo de construção de sua identidade. As crianças em situação de rua não deixam de brincar por não terem acesso aos brinquedos de alta tecnologia, pois, segundo Graciani (2005):

[...] as crianças de rua trabalham brincando e brincam trabalhando, ou seja, qualquer caixa de papelão encontrada na lixeira se transforma em um carrinho, assim como um chocolate que a criança está vendendo também pode se transformar em um carrinho pelas escadarias e corrimãos das cidades. Neste sentido, há uma necessidade das crianças terem um tempo livre para realizar atividades lúdicas, para que as mesmas busquem satisfazer suas necessidades de desenvolvimento corporal, da brincadeira, bem como do prazer lúdico.

De acordo com Graciani, nas ruas há a formação de diversas grupalizações, cada qual com suas particularidades, características e estilos próprios de vida. Em meio a isso, o Educador Social de Rua deve manter uma postura de respeito diante desses grupos, na busca de desenvolver ações pedagógicas que sejam progressistas e caminhem para o processo de emancipação do educando. A ampliação do conhecimento dos meninos de rua é um desafio que deve ser enfrentado pelos Educadores Sociais de Rua, os quais devem trabalhar o educando de modo que o mesmo aprenda a pensar, elaborar e criar conhecimentos críticos da realidade.

O processo de abordagem às crianças e adolescentes de rua pelos Educadores Sociais de Rua, do qual deriva a metodologia da *paquera*, empregada em diversos programas e projetos, deve ocorrer de maneira autêntica e sincera, sempre demonstrando a verdade e sendo coerente em suas palavras e atitudes. É muito importante para o educador de rua conhecer o local em que irá desenvolver seu trabalho, visto que ele não conhece a realidade de rua, portanto, é essencial, antes de se iniciar o processo de abordagem dos jovens, a fase da observação, da *paquera*.

As crianças e os adolescentes de rua criam um mundo de simbologias para facilitar sua sobrevivência na rua, estes signos são de diversos tipos: gestos, expressões, postura do corpo, toque etc. Isso serve para que os jovens de um mesmo grupo se comuniquem e, principalmente, utilizem estes signos como instrumento de defesa contra grupos rivais e, sobretudo, contra os policiais, dos quais sofrem agressão constantemente.

Para Graciani (1999, p. 196), o Educador ou Educadora Social trabalha com os objetivos da Pedagogia Social de Rua, que compreendem:

[...] estimular as crianças e adolescentes de rua a discutirem, entenderem e aceitarem, de forma digna, as regras e os limites necessários ao exercício da cidadania. Essa preparação para o rompimento com as práticas, ideias e sentimentos nocivos e degradantes vai paulatinamente ganhando espaço e possibilitando-lhes a construção de um novo projeto de vida e é caracterizada pela transitoriedade, pela retomada do equilíbrio fisiológico e emocional, reduzindo consideravelmente o nível de irritabilidade, de agressividade, de violência, de intolerância e frustrações, pressupondo estímulo à (re)construção da identidade, da auto-imagem e da auto-estima positivas, da capacidade de lidar com limites, regras e deveres da vida em sociedade, ou seja, organizando as condições educativas favoráveis às manifestações das potencialidades criativas, afetivas, intelectuais e morais dos meninos(as) de rua.

Em relação à questão-chave: “é possível educar na rua?”, Graciani afirma que é unânime a concordância e que é completamente possível promover a educação de jovens na rua, a partir da Pedagogia Social de Rua, mas adverte que a Pedagogia Social de Rua irá desaparecer quando atingir seu objetivo, isto é, erradicar completamente a vergonha nacional, que é haver crianças e adolescentes em situação de rua.

Para isso, adverte a autora, deve haver uma mudança estrutural no sistema econômico vigente no País, proporcionando melhor distribuição de renda, propiciando maiores investimentos para diminuir a miséria, a pobreza e o desemprego.

Esta obra se estabelece como um importante subsídio para agentes do setor social que se dedicam a promover assistência a crianças e adolescentes que são excluídos da sociedade e se veem à margem dos setores social, político, econômico e cultural do País. A prática educativa da Pedagogia Social de Rua propicia condições para que os jovens apreendam e contextualizem a transformação de suas realidades, criando condições para a construção de uma nova realidade, por meio de um processo contínuo e permanente de edificação do conhecimento.

A recuperação dos estudos de Stela Graciani é de extrema importância para a historiografia e institucionalização da Pedagogia Social no Brasil, se não fosse pela sistematização da Pedagogia Social de Rua como instrumento de trabalho da Educação Social, ressalta-se o posicionamento do próprio Paulo Freire a respeito da Pedagogia Social, termo que ele mesmo nunca usou em seus muitos escritos. Assim como em outras manifestações do campo do social sobre as quais Paulo Freire se manifestou, o contexto de produção desta obra revela uma efetiva imbricação entre Cultura Popular,

Educação Popular e Educação Social, o que legitima a perspectiva de se ter a Pedagogia Social como a Teoria Geral da Educação popular, social e comunitária no Brasil.

3.1.3 Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo

Nesse percurso, outra instituição que se torna relevante, ainda na perspectiva da institucionalização, é a Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo (AEESSP), em 2009. É a única entidade brasileira filiada a AIEJI. O histórico desta entidade é aqui reconstituído a partir de seus próprios documentos¹⁹, que registram os debates efetuados nos Encontros Nacionais de Educação Social (2007), em 2001, 2002, 2004 e 2006, 2008 e 2012, bem como a criação da própria entidade.

A Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo (AEESSP) foi fundada a partir de uma longa articulação que se origina no projeto Alternativas de Atendimento a Crianças e Adolescentes, em 1983, período em que o atendimento a meninos e meninas de rua se caracterizava por extrema repressão e um Estado tutelar que intervia diretamente dentro das casas.

Do processo de enfrentamento dessa forma de atuar nasceu o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), cujo documento de Teses e Propostas fundamenta nosso modo de pensar o atendimento dessa parcela dos jovens. Após a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente, a maneira de atuar dos educadores e das educadoras muda, como resultado do novo panorama legal e do funcionamento dos Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares.

Os anos 1990 assistiram ao crescimento de um novo jeito de garantir os direitos de meninos e meninas. É nesse contexto que se aprofunda a necessidade de criar a entidade e, em 2009, finalmente acontece a assembleia que cria a AEESSP. Desde então, vem sendo desenvolvidas atividades diversas para promover as discussões sobre o fazer do/a educador/a social no Estado de São Paulo, visando a qualificação de suas práticas, o fortalecimento de categoria profissional e a organização como coletivo com identidade de perspectivas de ação e construção do projeto de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desde os últimos anos da ditadura militar, educadores sociais deste país vêm lutando por uma política de atendimento à infância e juventude que se caracterize pelo

¹⁹ Associação de Educadores e Educadoras sociais do Estado de São Paulo: um breve histórico. Disponíveis para consulta em <http://www.aeessp.xpg.com.br/>. Acesso em: 05.08.2014.

respeito aos direitos humanos e por uma concepção transformadora da sociedade e das relações rumo a um modelo social mais justo e igualitário.

Durante a década de 1980, articulados pelo Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua (Funabem/Unicef/SAS), os educadores sociais iniciaram um movimento nacional que visava sua organização, bem como a dos meninos e meninas que eles atendiam. Foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

Este movimento, junto com a Pastoral do Menor da Igreja Católica e outras organizações da sociedade civil, protagonizaram a luta pela inclusão na Constituição de 1988 do artigo 227 e sua regulamentação no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Foram momentos importantes de história brasileira, porém, não foram capazes nem suficientes para assegurar a organização dos Educadores e Educadoras Sociais como categoria profissional, e nem se falava em possível regulamentação da profissão.

Em 1983, em um contexto de extrema violência contra crianças e adolescentes, quando o infame Código de Menores e a ditadura militar ainda vigoravam, a luta por uma alternativa de atendimento a crianças e adolescentes ganha um aliado poderoso: o Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo (PMMR).

Nascido da resistência a uma política de violação dos direitos de crianças e adolescentes, baseado na Doutrina da Situação Irregular, o PMMR protagoniza a maioria dos mais importantes momentos da história dos educadores sociais do Estado de São Paulo e do Brasil. Lideraram, junto com a Pastoral do Menor e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a luta dos paulistas pela inclusão dos artigos 227 e 228 na Constituição de 1988, cuja regulamentação foi concretizada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, dois anos depois.

Em 1992, organizam o Bloco Eureka – Eu reconheço o ECA – que, desde então, desfila a luta pela defesa dos direitos de meninos e meninas no centro de São Bernardo do Campo e, nos últimos anos, ampliou os desfiles para São Vicente, Guarulhos e Campinas. Em 2001 também, o PMMR esteve na liderança do movimento que iniciou os Encontros Nacionais de Educação Social, onde ganhou força a ideia de criação de uma Associação Nacional de Educadores Sociais que inspira e sustenta a fundação da AEESP.

São desses movimentos que se tem notícia dos primeiros Educadores e Educadoras Sociais que utilizam essa terminologia no Brasil, identificando sua prática dentro de uma perspectiva crítica e de busca por transformações sociais. É o que

demonstram as dissertações realizadas pelas Educadoras Sociais e pesquisadoras Paula Marçal Natali (UEPG, 2009), orientada pela Prof^a Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula; Cléia Renata Teixeira de Souza (UEM, 2010), Patrícia Cruzelino Rodrigues (UEM, 2014), orientadas pela Prof^a Dra. Veronica Regina Muller, as quais constroem argumentos que expressam as reflexões afirmadas anteriormente.

As dificuldades e as lutas empreendidas pelos Educadores e Educadoras Sociais demandaram uma organização própria, e resultaram na realização dos Encontros Nacionais de Educação Social, para que se pudesse aprofundar os debates sobre as condições de trabalho e também acessar novos rumos para o reconhecimento profissional.

De acordo com o livro (ENEIS, 2007, p. 11) que traz o relato desses encontros, em 2001 foi realizado o primeiro na cidade de São Paulo, reunindo mais de mil pessoas, e o tema principal foi o debate a respeito da implantação e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, e também sobre a implementação das políticas públicas, formação, papel e ética do Educador e Educadora Social.

O segundo encontro aconteceu na cidade de Maringá, em 2002, reunindo cerca de mil participantes, cujo tema principal foi debater sobre a necessidade de ampliação da discussão a respeito da Educação Social, com os educadores das várias organizações brasileiras e com possibilidade de estendê-las aos educadores de países da América Latina que trabalham com a Educação Social.

O terceiro encontro aconteceu em 2004, em Colatina, Espírito Santo, e teve como objetivo debater a construção de metodologias e políticas de Educação Social, com envolvimento de educadores, gestores, pesquisadores, entre outros.

O quarto encontro aconteceu em 2006, na cidade de Belo Horizonte, com os seguintes propósitos: a) dar continuidade ao debate e intercâmbio nacional de experiências; b) promover a reflexão e busca da elaboração coletiva de metodologias; c) promover o debate sobre a Política de Educação Social pelos educadores, gestores, pesquisadores, entre outros que se fizerem presentes; d) buscar colaborar com o processo de construção de uma perspectiva que oriente a postura dos Educadores Sociais brasileiros frente ao debate internacional sobre Educação Social.

Se o tema é, por exemplo, política pública há que se perguntar o que é que a educação social quer como política pública, para qual instância está se propondo, quais os recursos existentes ou que serão necessários e onde buscar? Quais medidas de políticas públicas poderão ser realizadas: aquelas que irão contribuir para a melhoria das condições de trabalho do educador

social? Para a ampliação do trabalho de educação social? Para que o trabalho de educação social obtenha melhores resultados junto ao seu público alvo nos mais diversos segmentos sociais? (ENEIS, 2007, p. 273)

Os organizadores desse evento destacam a participação de educadores com delegações do Chile e Uruguai.

O quinto encontro foi realizado em 2008, na cidade de Olinda, Pernambuco, com a temática *Consolidando Caminhos na Perspectiva da Emancipação Social, alicerçando as reflexões a partir dos olhares: Movimento da Infância e Adolescência; Movimento de Mulheres e Movimento Negro, e; Movimento dos Trabalhadores Rurais*.

Neste evento foi elaborada e aprovada a Carta de Olinda do V Encontro Nacional de Educação Social²⁰:

CARTA DE OLINDA

Nós, educadores e educadoras sociais de 19 estados do país, reunidos no Centro de Convenções de Olinda, em Pernambuco, no período de 13 a 16 de novembro de 2008, na quinta edição do Encontro Nacional de Educação Social – ENES, refletimos o tema: – Consolidando Caminhos na Perspectiva da Emancipação Social, alicerçando as reflexões a partir dos olhares: Movimento da Infância e Adolescência; Movimento de Mulheres e Movimento Negro, e; Movimento dos Trabalhadores Rurais.

O V ENES carrega simbolismos destacadamente importantes na história recente da educação social no Brasil, a saber: Mantém um ciclo ininterrupto desde a retomada da reflexão da prática da educação social, representada pela realização do I ENES, em 2001; Ocorreu no Nordeste, região esta que tem extraordinário acúmulo no universo da história da educação social brasileira, e; Consolida a reflexão acerca da articulação de espaços não eventuais para a reflexão/elaboração coletiva acerca da prática.

Constituímos um verdadeiro exército de educadores e educadoras sociais no País, comprometidos com os princípios da educação popular, com práticas que estimulam o protagonismo e com atuação em distintas áreas na busca da superação das desigualdades, da discriminação, do preconceito e da intolerância. A história da educação social brasileira se legitima nas ações de resistência aos efeitos colaterais dos macro projetos de desenvolvimento, cujos alicerces se estabelecem nos aspectos do desenvolvimento econômico, urbanístico e arquitetônico, em detrimento ao desenvolvimento social, portanto, contraditórios aos princípios estabelecidos no conceito de Desenvolvimento Sustentável, definidos na ECO 92 – Rio de Janeiro. Construir a desejada e necessária elaboração coletiva da prática da educação social no País, se impõe por diversos aspectos, destacadamente para qualificar o debate sobre: Os rumos da reflexão e posicionamentos sobre o tema Educação Social no Brasil, e; Os rumos da reflexão e posicionamentos sobre o tema Sujeito Educador(a) Social Brasileiro(a). A possibilidade de contar com a participação de educadores e educadoras sociais do Uruguai, Chile e República Dominicana, dos coletivos que lideram o debate em seus países de origem, bem como em instâncias internacionais acerca do tema, tais como a REDLAMYC (Red Latino Americana y Caribeña por la Defensa de los Niños, Niñas y Adolescentes) e na AIEJI (Associação Internacional de Educadores Sociais), ao mesmo tempo que enriquece nossa reflexão nacional, dá vida às necessárias conexões para o debate Latino-americano e

²⁰ Disponível em: <http://www.aeessp.xpg.com.br/carta.htm>

Caribenho e, a partir deste, para o debate mundial sobre os temas Educação Social e Educadores Sociais. Os diálogos em Olinda, legitimados por aproximadamente 1.100 educadores e educadoras, consolidaram rumos, problematizaram dúvidas e fortaleceram caminhos para a reflexão sobre educação social no Brasil, das quais destacamos o que segue: Necessidade de valorização da educação social e dos agentes autores desta prática, seja trabalhadores ou militantes, visando a superação das carências de políticas públicas e dos limites verificados nas ações ou omissões do Estado em relação à temática. Fortalecimento da perspectiva da educação emancipadora, considerando o sujeito agente de sua transformação, construindo espaços para o estabelecimento de uma relação dialógica e dialética entre o educador\educando, alicerçados nos princípios de valorização da pessoa humana, que observem a demanda da contínua, oferta de espaços para formação, gerando perspectivas de fortalecimento da reflexão sobre papel e identidade dos educadores sociais, que proporcionem o de redes. Construção coletiva de uma política de formação que valorize as distintas formas de desenvolvimento de saberes na área, seja por meio das práticas no movimento social, nas instituições governamentais ou nas recentes experiências acadêmicas na área da educação social. Estimular a articulação de educadores(as) sociais, principal alicerce para a multiplicação e consolidação das práticas. Até o VI ENES, que será realizado na cidade de Goiânia, em 2010.

Não obstante o anúncio do VI ENES ao final da Carta, o mesmo foi realizado em 2012 e não em 2010. Aconteceu na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás, com o tema *Educação Social e Políticas Públicas: uma história possível*, e contou cerca de quinhentos participantes.

3.1.4 Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado do Ceará

A Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado do Ceará (AESC) iniciou suas atividades em 7 de janeiro de 2004, no Auditório do Centro Cultural Dragão do Mar, após um período de quase 10 anos de lutas pela organização de profissionais da área de infância e adolescência em uma mesma categoria profissional.

Dos documentos da AESC²¹ é possível compreender sua história, sua trajetória e as reflexões que desenvolve, bem como a luta que move seus associados, conforme se vê abaixo.

O que queremos quando pugnamos pelo reconhecimento da profissão?

A denominação de Educador Social no Brasil, de acordo com Oliveira (2004), surgiu na década de 70, com o fenômeno da infância nas ruas das cidades brasileiras. É um profissional que pode ser remunerado ou não (voluntário), no exercício de suas

²¹ Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado do Ceará. Disponível em: <http://aesc.blogspot.com.br/>. Acesso em: 05.08.2014.

atividades. O resultado do seu trabalho se dá como normalmente num processo educativo em longo prazo, requer tempo e disponibilidade para obter os resultados no futuro.

No Brasil dos anos 70, o fenômeno crescente de crianças e adolescentes nas ruas dos grandes centros urbanos passou a ser preocupação tanto do Estado como da Igreja Católica, porém um outro fenômeno surge como proposta de *busca da solução* das crescentes desigualdades sociais: são os movimentos populares. Estes movimentos lutavam por direitos iguais e principalmente por aqueles que não se reconheciam enquanto *sujeito de direitos*.

Tendo como base a Pedagogia proposta pelo grande educador Mestre Paulo Freire, cujo método ganhou o mundo, com sua prática construída na relação dialógica de Ação-Reflexão-Ação, e com seu envolvimento direto com e no mundo do Educando e a partir dele, o(a) Educador Social se diferencia, principalmente, pelo seu compromisso com a transformação social. O Educador Social é, então, um profissional que atua no campo da Educação, e sua intervenção é considerada uma ação pedagógica informal, tendo em vista que ocorre fora da sala de aula, em espaços abertos ou em instituições não escolares. Sua ação atinge a grupo de *pessoas e comunidades em situação de risco e ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica*.

Outros campos de atuação do Educador Social surgiram da necessidade de o Estado dar respostas à sociedade, ou de a mesma preservar sua cultura, identidade, arte popular, com a criação de Organizações Não Governamentais (atualmente o principal campo de trabalho do Educador Social), que também exercem o papel de cobrir a lacuna existente pelo não atendimento às demandas sociais pelo Estado, ou mesmo de exercitar o controle social sobre o mesmo.

Quem somos hoje?

Recebemos muitos nomes: orientadores(as) educacionais, facilitadores(as), monitores(as), assessores(as) comunitários(as), educador popular, pais e mães sociais, agentes sociais, agentes de cidadania, agentes comunitários, arte-educadores(as), oficinairos(as), instrutores(as), agentes de pastorais, agentes rurais, etc. Entretanto, todos somos educadores e educadoras sociais, e neste sentido, há um movimento internacional que busca essa unidade conceitual. No Brasil, mais uma vez o Ceará sai na

frente, com a AESC, primeira organização do gênero puxando um movimento nacional como um mecanismo de reconhecimento e fortalecimento dessa categoria.

O que fazemos?

Apesar das dificuldades de especificar as funções dos educadores sociais, tendo em vista sua multiplicidade, considerando as diferentes realidades sociais e as competências administrativas que advêm de instituições tanto públicas como privadas, de âmbito municipal, estadual, federal, ONGs, etc., é possível apresentar ideias sobre as funções dos educadores e educadoras sociais.

Na verdade, estamos cada vez mais presentes nas práticas educativas não formais, isto quer dizer que nossa ação, embora venha sendo cada vez mais requisitada pela escola, normalmente não se dá em seu interior, enquanto espaço físico restrito, e não é restrita a uma grade curricular ou programa que se avalie, que tenha um crescimento de conteúdo verificável através de mensuração, ou seja: nossa matéria prima é o ser humano em sua totalidade, e nossa missão é transformar sua qualidade de vida, vista em seu sentido pleno.

O entendimento que adotamos é que Educadores sociais são profissionais que atuam na Educação extra formal, desenvolvendo atividades de:

- Intervenção socioeducativa com pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos) em situação de risco social, econômica, racial, sexual, física e mental;
- Arte-educação; Educação para a saúde; Educação sociocultural; Educação para a Cidadania; Educação e animação para a 3ª idade; Reeducação psicossocial; enfim, todas as demais formas de Educação não formal.

O educador social é o *profissional de ponta*, artífice da transformação social. É quem está lá, no desaguadouro das questões sociais. É quem, na verdade, *toca* todos os projetos e ações sociais.

Onde trabalhamos?

No Brasil, atuamos em instituições governamentais, em programas e projetos sociais municipais, estaduais e federais (embora nossa grande maioria tenha vinculação empregatícia com empresas terceirizadas), bem como em organizações da sociedade civil: ONGs, OSCIPs – o chamado Terceiro Setor. Então, o profissional Educador Social atua nas instituições sociais e culturais, em casas abrigo, de apoio e de passagem,

centros educacionais e de recuperação de dependentes químicos, em entidades de assistência social às crianças e aos adolescentes, aos idosos, aos portadores de necessidades especiais etc.

A área de atuação torna-se cada vez mais extensa, pois a demanda aumenta constantemente, pela própria incapacidade de o sistema educacional fazer frente aos desafios da sociedade moderna (de consumo, do mundo capitalista em desenvolvimento, globalizada, informatizada), com uma nova formatação familiar, e, conseqüentemente, a ampliação de exigências da família com relação às atribuições da escola e pela agudização das condições sociais da população. Por isso, é o profissional que põe em prática no seu cotidiano os Temas Transversais, como: Drogas, DSTs e AIDS, Meio Ambiente, Economia Solidária, Qualidade de Vida, Cidadania (e todos os seus Direitos e Deveres implícitos), dentre outros.

No Ceará, nossa atuação é mais evidenciada nos trabalhos com crianças, adolescentes, mulheres, idosos(as), famílias, em populações rurais e urbanas, indígenas, remanescentes quilombolas, portadores(as) de necessidades educativas especiais, presidiários(as), internos(as) em centros educacionais, abrigados(as), dependentes químicos em recuperação, a população da rua e, dentro desta, de forma muito particular, com crianças e adolescentes em situação de rua.

O educador social é quem faz a abordagem, o contato, quem deve inspirar confiança, quem precisa ter a verdadeira empatia. Ele precisa perceber, entender, decodificar os dialetos das diversas tribos, que são uma forma de resistência, fazer-se entender – comunicar-se -, no sentido freiriano, dialogar, problematizar. O educador social necessita ser aceito, aprender e penetrar neste universo singular que é o mundo da rua. Precisa saber toda a correlação de forças existentes: quem é quem, o usuário eventual, o dependente, o *boqueiro*, o *laranja*, o *dono da área*; a Lei do mais forte, do mais esperto, a Lei do Silêncio, e todo elenco de normas não redigidas, mas extremamente sérias e determinantes da sobrevivência neste universo paralelo da rua.

Por uma opção pelos subalternizados, os educadores sociais são submetidos numa atividade desgastante a condições insalubres e riscos pessoais, sem o devido reconhecimento e contrapartidas, sob a forma de condições mais adequadas de operação e compensação financeira compatível.

O Educador Social é quem, efetivamente, viabiliza a realização das diversas estratégias governamentais no dito campo social, que vai desde o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Plano de Convivência Familiar e

Comunitária, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), as estratégias contra o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes, o tráfico de seres humanos. Enfim, em toda e qualquer atividade neste campo, lá está o educador social.

Um novo campo de atuação tem surgido nos últimos tempos, que é a participação do educador social dentro das escolas, visando atender a demanda das famílias, que cada vez mais atribuem à escola funções educativas de base, e a necessidade de reforçar o ensino formal, com a educação cidadã, com as vivências de meio ambiente, sexualidade, conhecimentos sobre drogas, sobre os direitos e deveres do cidadão, não bem aproveitados nos Temas Transversais, pela carência de formação adequada dos professores.

Longe de estarmos na reta final da conquista efetiva de tais direitos, são muito válidos os avanços conquistados a partir da vigência do ECA, embora lentos e heterogêneos. Enquanto segmento que sente na pele o cotidiano destas crianças e adolescentes, o educador social continuará a cerrar fileiras junto aos que querem novos tempos de respeito à sua dignidade, com atenção integral, sem assistencialismo.

O reconhecimento e a regulamentação da profissão

Apesar de ter contribuído efetivamente na conquista de vários mecanismos de legitimação de garantias de direitos, no Brasil, os educadores sociais não são reconhecidos legalmente enquanto categoria profissional.

Em vários países do mundo, a profissão de *Educador Social* já o é, existindo cursos de graduação em Educação Social e até uma Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI), que já conta com representação de 40 países. Tanto a AIEJI, quanto a ABES (Associação Brasileira de Educação Social) – a nossa AESC (que foi a primeira organização deste tipo no Brasil) –, pleiteiam e lutam por reconhecimento profissional.

Por ocasião da 162^a Assembleia Ordinária Descentralizada do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e do *Seminário Regional 18 anos do ECA*, promovido pelo *Fórum Nacional de Defesa da Criança e do Adolescente*, realizados em Natal, em maio de 2008, houve a oportunidade de se lembrar que a regulamentação da profissão de Educador Social faz parte, inclusive, do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária, de 2004, e embora se tenha

recebido apoio à nossa iniciativa, não se teve notícia de nenhum resultado concreto neste sentido.

Um companheiro Educador Social de Fortaleza participou de uma Reunião na Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), na Universidade de São Paulo, como parte do projeto Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que vem sendo atualizado em parceria com a FIPE. Na referida reunião, denominada de *Painel de Validação*, foi validada a criação e a descrição de uma *Família Ocupacional* (unidade de descrição utilizada pela CBO 2000), que vem a ser “um conceito ampliado de emprego, que abrange várias ocupações sob um mesmo título” (O nome da Família Ocupacional é TRABALHADORES DE ATENÇÃO, DEFESA E PROTEÇÃO A PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RISCO, e recebeu o código 5153. Fazem parte desta Família Ocupacional quatro ocupações:

1. Educador Social
2. Agentes de Ação Social
3. Monitor de Dependentes Químicos
4. Conselheiro Tutelar.

A referida classificação já está oficializada na página www.mtecbo.gov.br, logo, é considerada, para efeito de atividades formais, como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), da Receita Federal, etc.

Segundo a FIPE, das cerca de 3.000 ocupações registradas, somente aproximadamente 80 são regulamentadas. O processo de validação não implica na regulamentação; ele é complexo, político e passa atualmente por uma revisão, tendo em vista vários equívocos e distorções ocorridos no processo legislativo de regulamentação. A proposta ora em análise no Congresso nacional é o Projeto de Lei Nº 5346/2009, apresentado pelo Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB-CE).

Nossos desafios hoje

Entendemos que, além deste macro desafio da criação e possível regulamentação da profissão, existem, em curto prazo, outros desafios a serem enfrentados, visando o reconhecimento do profissional, como:

- Formalizar nossa categoria profissional, o que deverá diminuir os níveis e graus de informalidade;

- Melhorar nossas condições de trabalho, em termos de infraestrutura física e recursos tecnológicos, possibilitando maior eficiência e eficácia, assegurando menores riscos e danos físicos e psicológicos;
- Conquistar um piso e faixas salariais condignas, dos quais não nos envergonhemos quando falarmos em dignidade humana, para nosso público-sujeito;
- Abertura de concursos públicos (como já ocorreu em muitos municípios de outros estados), o que certamente diminuirá a instabilidade gerada pelas terceirizações;
- Isonomia salarial e equiparação à carreira de professor, nos Estados e nos municípios;
- Instituir a formação do educador e educadora social, com Curso de Graduação, aperfeiçoamento e outros.

Entendemos que tais desafios não se apresentam só para a categoria do educador social, mas também para os poderes instituídos, como os representantes no Legislativo, assim como pela sociedade em geral, que poderá então utilizar mais plenamente de nossa capacidade de intervir pela transformação social.

3.1.5 Associação Brasileira de Educadores Sociais

Uma das instituições precursoras na incorporação dos preceitos da Educação Social nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, através de cursos de pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu, foi o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), impulsionado pela própria mística originária, a partir dos ensinamentos e práticas advindas das ideias de Dom Bosco no século XIX.

Na década de 90 do século XX, inicia-se com a oferta de cursos de especialização em Educação Social, expandindo sua atuação e oferecendo o Programa de Mestrado em Educação, com área de concentração em Educação Sócio-Comunitária, no campus de Americana, em São Paulo.

Em 2005, um grupo de mestrandos que entrara no referido programa de pós-graduação começou a desenvolver pesquisas na área da Educação Social. Entre os anos de 2005 e 2006, organizaram alguns eventos e escreveram artigos que serviram para amadurecer o ideal de constituir uma instituição que pudesse congrega todas estas ações, valorizar a profissão e divulgar nacionalmente a Educação Social.

Em comum, tinham, além da experiência prática de atuar com atividades relacionadas à Educação Social, o desejo que estas ações fossem ampliadas e subsidiadas pelos referenciais teóricos discutidos no mestrado, ajudando a delinear melhor o papel da Educação Social no Brasil, do educador social e desta nova área do conhecimento que começava a ser difundida.

Um momento de extrema importância para o nascimento da ABES foi a participação dos alunos do mestrado no XVI Congresso Mundial de Educadores Sociais, organizado pela AIEJI, em Montevideo, no Uruguai, no período de 15 a 18 de novembro de 2005. A relevância do evento no cenário internacional, bem como a possibilidade de conhecer experiências na América Latina e na Europa foram cruciais para aprofundar os conhecimentos na área de Educação Social e verificar que era possível, mesmo com poucos recursos financeiros, criar estratégias para ajudar a minimizar os problemas sociais no Brasil.

Foi com esta expectativa que o grupo de alunos do mestrado do UNISAL viajou para Montevidéu, no Uruguai, com recursos próprios, para conhecer a realidade latino-americana da Educação Social, bem mais difundida e desenvolvida que no Brasil. No referido evento, os mestrandos apresentaram, em formato de pôster, suas experiências socioeducativas, num trabalho intitulado “A ação da Educação Social no Brasil”.

Conhecer de perto a consolidação da Educação Social em outros países possibilitou uma visão mais ampla, com base nas palestras, apresentações orais, mini-cursos e visitas às instituições uruguaias, para verificar na prática como a Educação Social se concretizava na América Latina.

Os participantes brasileiros destacaram, neste evento, como influência positiva a conferência de Violeta Nuñez da Espanha, que falou sobre *Participação e Educação Social*, mostrando elementos que contextualizam o significado da participação no âmbito social, num mundo globalizado com transformações muito rápidas, que exigem posicionamentos referentes à intervenção socioeducativa.

Destacam também a conferência *Desafios políticos da Educação Social*, do sociólogo brasileiro Rudá Ricci, em que refletiu sobre a educação pela pedra, citando a obra de Paulo Freire para mostrar a importância do papel político do educador, principalmente no que se refere à relação entre cidadãos, educador e educando, num processo emancipatório de educar para o pensar.

Com situações socioeconômicas bastante similares às do Brasil, os países da América Latina buscam saídas para os seus problemas sociais nos preceitos da Educação Social. Primeiramente embasados no referencial europeu, mas agora já com sua identidade própria, por meio de extenso material publicado, e também atuações nesta área, por autores latino-americanos inclusive, protegidas por associações profissionais.

Foi neste contexto que a ABES – Associação Brasileira de Educadores Sociais foi concebida. A vivência prática de um trabalho pregresso na área social com crianças e adolescentes e adultos marginalizados, a busca por respostas nos referenciais teóricos aos questionamentos que surgiam, as inquietações diante de uma situação que parecia não ter solução, o desejo de buscar estratégias mais efetivas no combate à discriminação nas camadas menos favorecidas e, ainda, o reconhecimento de uma profissão nova e necessária, renovando esperanças e sonhos de transformações de uma sociedade violada em seus mais básicos direitos, foram os estopins que impulsionaram a criação da associação.

A experiência com formação de profissionais na área da educação nos instigou a pensar numa instituição que promovesse a formação de educadores, bem como a divulgação de material científico na área, ampliando as discussões acerca do assunto. Era fundamental também realizar parcerias que permitissem a consolidação dos objetivos na medida em que a associação não disporia de recursos financeiros para a consecução de seus objetivos. Para tanto, fizemos contatos com instituições públicas e privadas, contando especialmente com a parceria direta do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

Foi então que no dia 23 de setembro de 2006, no campus da referida instituição, na cidade de Campinas, realizou-se a Assembleia Geral de fundação da Associação Brasileira de Educadores Sociais. Na presente data, constituíram-se a diretoria e o conselho fiscal, eleitos pelos presentes, além de aprovação do estatuto. A primeira diretoria foi composta por três alunos do mestrado do UNISAL e uma professora: as alunas Inês Olinda Botelho de Araújo (secretária) e Ivanise Franco Pereira (tesoureira), e o aluno Juliano Mota Parente (vice-presidente), bem como a professora Sueli Maria Pessagno Caro (presidente).

Constituída juridicamente como uma associação civil de direito privado, com fins não econômicos, a ABES tem realizado atividades ao longo de sua existência sem objetivar lucro, reinvestindo integralmente os recursos financeiros captados nas

atividades por ela realizadas. A Associação tem como principal objetivo divulgar a Educação Social no Brasil, bem como integrar e articular as ações pulverizadas em todo o país, realizando intercâmbio com outras associações e educadores de outros países, conforme estabelece o artigo 2º do Estatuto.

Constituem-se objetivos da ABES:

- I – Divulgar a Educação Social no Brasil integrando os educadores sociais brasileiros;
- II – Promover ações de formação e capacitação aos educadores sociais e demais profissionais envolvidos na Educação Social;
- III – Produzir materiais técnico-científicos que contribuam para a sistematização de informações teórico-metodológicas da Educação Social no Brasil e no mundo;
- IV – Promover intercâmbio com associações e educadores sociais de outros países, visando incentivar a riqueza e diversidade das ações sociais no Brasil;
- V – Regulamentar a profissão de Educador Social no Brasil.

Para a consecução destes objetivos, a ABES realizou eventos, publicou artigos científicos e organizou cursos de formação, como:

Eventos:

- III Seminário de Educação e Terceiro Setor, realizado em Valinhos, 2006;
- I Encontro Estadual de Pedagogia Social realizado em Campinas, 2006;
- II Encontro Estadual de Pedagogia Social realizado em Campinas, 2007.

Publicações:

Caderno de Educação Social, contendo dois artigos publicados pela editora Arte Brasil em 2006.

Curso:

Curso de Formação para monitores e educadores de Entidades Sociais, promovido pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Social da UNISAL, Campinas, 2006.

Com o objetivo de divulgar as ações da Associação, bem como identificar educadores e associações no Brasil e no exterior, a ABES lançou, em 2007, um site que passou a dar mais visibilidade à Associação e um informativo eletrônico. Nele estavam contidos um breve histórico da Associação, artigos sobre Educação Social, eventos relacionados à área e um “fale conosco”. Outro meio de divulgação utilizado pela ABES foi um boletim quinzenal, enviado aos seus associados, com informações sobre eventos, publicações e dicas a respeito da Educação Social.

Através deste meio de comunicação, vários educadores do Brasil e do exterior passaram a se comunicar para compartilhar informações, divulgar eventos ou mesmo para se associar a ABES.

Dentre os principais contatos estavam educadores de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Recife, Espírito Santo e uma associação estadual de educadores sociais do Ceará. Ressaltamos o contato de um educador espanhol, que mostrou interesse em associar-se, realizando um intercâmbio entre o Brasil e a Espanha.

Durante o período em que o site esteve no ar, a Associação verificou um número cada vez mais crescente de educadores ou pessoas interessadas em educação, que desejavam partilhar suas experiências ou conhecer melhor a ABES e a Educação Social. Neste período, foram cadastrados em torno de 40 associados.

Dessa forma, *ousadamente*, a ABES vem divulgando a Educação Social, acreditando que, através dos seus preceitos, pode contribuir para melhorar a qualidade da Educação no Brasil.

3.1.6 Associação Brasileira de Pedagogia Social

A Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial)²² foi criada em abril de 2010, por deliberação da plenária do 3º Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A ABRAPSocial sucedeu a Associação Brasileira de Educadores Sociais, existente desde 2006, transformando-se em uma entidade de natureza acadêmico-científica.

Sua missão estatutária é difundir no Brasil a Pedagogia Social como área das Ciências da Educação, lutar pela regulamentação da profissão e consolidá-la como área de formação, de pesquisa e campo de trabalho dos profissionais da Educação Social.

Como se depreende dos registros feitos até aqui neste tópico, a ABRAPSocial é tributária de um grande legado constituído por uma gama variada de experiências, movimentos, entidades e pesquisadores; e não é a única, nem a maior, nem a mais importante das instituições da Pedagogia Social no Brasil. Cabe dizer, entretanto, que pesquisas como esta não estariam sendo realizadas se não fosse o fato de a ABRAPSocial ter colocado o tema da Educação Social/Pedagogia Social em outro

²² Não se deve confundir a ABRAPSocial com a Associação de Pedagogia Social de Base Antroposófica, inspirada nos preceitos de Rudolf Steiner, formada por ex-participantes do Seminário de Pedagogia Social, a partir de 1979, e que tem, portanto, outra vertente de atuação.

patamar de discussão, que é a sua legitimação enquanto área de conhecimento das Ciências da Educação, como Teoria Geral da Educação Social, e empregá-la sistematicamente no ensino, na pesquisa, na formação profissional e na produção dos referenciais teóricos e metodológicos que subsidiam o campo.

A origem da ABRAPSocial está no projeto de pesquisa *Recuperação de fontes seriais para a historiografia da criança institucionalizada* (2003-2007), no qual se trabalhava com a perspectiva teórica da Pedagogia Institucional como prática das instituições totais e depois evoluiu para o conceito de Pedagogia Social, hoje esboçado nesta tese de doutoramento. O projeto estava sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob coordenação do Prof. Dr. Roberto da Silva, que tinha como parceiros o Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e a professora Elizabeth Terezinha Rosa, então professora do Curso de Serviço Social do Centro Universitário FMU, todas em São Paulo

Das inquietações gestadas no âmbito deste grupo de pesquisa, que ainda não tinha nome, mas se identificava como Projeto Febem, porque se estudava uma enorme massa documental da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM), foi constituído em 2006 o Grupo de Pesquisa Pedagogia Social (GPPS), sediado na FEUSP.

Neste período, o Prof. Dr. Rogério Moura estava em pleno desenvolvimento de sua pesquisa de doutoramento, intitulada *Programas de formação para o trabalho para Jovens em São Paulo (Brasil) e Berlim (Alemanha)*, e sugeriu ao Prof. Dr. Roberto da Silva, que participara de sua banca de Exame de Qualificação, para participar do *The International Social Service Academy* (TISSA), que aconteceria em agosto de 2005, em Gdansk, na Polônia, sob a liderança de Hans-Uwe Otto, então o importante nome da Pedagogia Social ainda em atividade na Alemanha.

Este contato inicial gerou o convite do Prof. Dr. Roberto da Silva para que o catedrático germânico visitasse o Brasil, a fim de conhecer as experiências brasileiras em Educação Popular, Social e Comunitária. Otto respondeu que se o professor brasileiro conseguisse organizar um evento semelhante ao TISSA, ele iria ao Brasil, e, assim, o grupo do Projeto Febem, ainda sem o nome de GPPS, organizou o 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social & Simpósio de Pós-Graduação (CIPS), em abril de 2006, em que Hans-Uwe Otto fez a conferência de abertura. Participaram da Comissão Organizadora docentes da FEUSP, Mackenzie e FMU, e as três universidades sediaram parte das atividades.

Antes do 1º CIPS, o Prof. Dr. Roberto da Silva, a convite do Comitê Organizador do Fórum Mundial de Educação, apresentou os trabalhos do Projeto Febem no Fórum Ibero Americano de Educação, em Córdoba, na Espanha, em outubro de 2005, oportunidade em que pôde conhecer mais profundamente o *status* que tem a Pedagogia Social na Europa, particularmente na Espanha e em Portugal.

O último e decisivo passo para viabilizar o 1º CIPS foi o contato com o Prof. Dr. Geraldo Caliman, brasileiro radicado na Itália e professor da Università Pontificia Salesiana di Roma, onde implantou e coordenou, por duas gestões, o Curso de Graduação em Pedagogia Sociale, na Facoltà Della Scienze dell'Educazione.

Selecionados importantes nomes da Pedagogia Social na Europa, restava então selecionar os expoentes da mesma área no Brasil, tarefa esta facilitada pela quase inexistente produção nacional e pelo fato de o grupo conhecer pessoalmente Maria Stela Santos Graciani e Antonio Carlos Gomes da Costa, autor de *Pedagogia da Presença* (Modus Faciendi, 1995).

Hans-Uwe Otto, Geraldo Caliman, Maria Stela Santos Graciani e Antonio Carlos Gomes da Costa proferiram as quatro principais conferências do Congresso, apontando para as questões teóricas e metodológicas relativas à Pedagogia Social que foram mais amplamente discutidas nas mesas-redondas e demonstradas na forma de oficinas.

Aos quatro conferencistas foi apresentado um panorama da pesquisa social que se faz no Brasil, tendo sido selecionados 59 trabalhos elaborados por mestrados e doutorandos de 17 estados brasileiros, além de trabalhos de outros cinco países, incluindo Portugal, Equador, Argentina, Bolívia e Colômbia.

A parte relativa ao Congresso consistiu na realização de conferências e oficinas, ao passo que a parte do Simpósio em Comunicações Orais de pesquisas de mestrado e de doutorado, sobre temas que os próprios pesquisadores entendiam ter alguma relação com a Pedagogia Social, foi submetida à verificação de um comitê científico.

As 59 pesquisas de mestrado e de doutorado apresentadas neste 1º CIPS constituíram-se no primeiro exercício de mapeamento da produção, das instituições e das temáticas para uma discussão e análise à luz do referencial teórico da Pedagogia Social, análises das quais participaram Hans-Uwe Otto, Geraldo Caliman, Maria Stela Santos Graciani e Antonio Carlos Gomes da Costa.

Na avaliação geral dos trabalhos, o experiente PhD Hans-Uwe Otto fez duas afirmações que indicaram para o grupo de pesquisa que estavam no caminho certo, ao eleger a Pedagogia Social como parâmetro para análise das experiências educacionais em prática no Brasil:

- No Brasil, vocês fazem educação social da melhor qualidade.
- Na Alemanha, fazemos pesquisa com o cérebro; no Brasil, vocês fazem pesquisa com o coração: unir as duas experiências vai significar uma renovação da Pedagogia Social que pode beneficiar as duas partes, disse ele. (Registro oral).

Nesta mesma ocasião, ficou acertado um Convênio de Cooperação Acadêmica entre a Faculdade de Educação e a Universität Bielefeld, sob coordenação dos dois professores, em suas respectivas instituições.

Ficou acordado que o objetivo do convênio seria:

[...] intensificar a colaboração científica, promovendo o intercâmbio acadêmico de pessoas de todos os status, a orientação em nível internacional e a colaboração entre os estudantes e as faculdades envolvidas. O principal objetivo é implementar formação avançada e conduzir seminários didáticos no campo da Pedagogia Social na Universidade de São Paulo, estendendo-se as atividades até a organização de *workshops* e conferências, bem como novas formas de treinamento didático-pedagógico avançado.

Para implementar as ações de cooperação internacional foi formalizada a existência do Grupo de Pesquisa Pedagogia Social, em 2006, sob coordenação de Roberto da Silva e Rogério Moura, e participação de Stela Graciani, Antonio Carlos Gomes da Costa, Geraldo Caliman, Evelcy Monteiro Machado, que já havia feito doutorado e pós doutorado na Universidad Santiago de Compostela, com orientação do Prof. Dr. Agustín Requejo Osório; Jorge Camors, então o principal expert do tema no Uruguai; Justo Luiz Pereda Rodrigues, de Cuba, e Sanna Ryyänen, então doutoranda sob orientação de Leena Kurki, da Finlândia.

A Carta da Pedagogia Social, elaborada e aprovada ao final do 1º CIPS, foi o texto de apresentação pública da Pedagogia Social no Brasil, incorporando princípios e posições já assumidas nas diversas Declarações promulgadas ao final dos congressos da AIEJI. Destacam-se nesta Carta os compromissos que este grupo assumiu em relação ao contexto brasileiro:

1. consolidar a Pedagogia Social como a Teoria Geral da Educação Social, logo, como área de conhecimento das Ciências da Educação, o que implica em claras definições quanto ao seu objeto de estudos, seus métodos e

técnicas tanto de pesquisa quanto de trabalho e a configuração do seu campo de atuação;

2. modelar as propostas de formação do Educador Social e do Pedagogo Social em cursos de níveis técnico, graduação e pós-graduação;
3. obter a regulamentação da Educação Social e da Pedagogia Social como profissões e, conseqüentemente, construir as instituições de representação profissional.

Com exceção da experiência de Stela Graciani, também acima relatada, no Brasil não se fazia uma relação epistemológica entre Educação Popular, Social e Comunitária com a Pedagogia Social. O referencial teórico e metodológico que fundamentava estas práticas era, em maior ou menor grau, o arcabouço freiriano da Educação Popular.

O Prof. Dr. Roberto da Silva²³ explica que os desafios por este coletivo têm sido publicamente assumidos pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), por meio da institucionalização de uma comunidade científica (KHUN, 1962),²⁴ devidamente registrada no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq – Pedagogia Social -; da institucionalização dos espaços acadêmicos de discussão, reflexão e socialização de conhecimentos (CIPS e a disciplina Direito à Educação sob a perspectiva da Pedagogia Social, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação); e, da elaboração teórica dos pressupostos que subsidiam a prática da Educação Social. Todo o trabalho empreendido resulta, basicamente:

1. Da celebração de acordos de cooperação acadêmica com universidades que já reconhecem o *status* epistemológico da Pedagogia Social, tais como Universität Bielefeld, Universität Siegen, ambas da Alemanha; Universidade Católica Portuguesa, Universidad de La República (Uruguai) e Universidad de Santiago de Compostela (Espanha).
2. A cooperação acadêmica com pesquisadores e grupos de pesquisas de universidades em que a Pedagogia Social ainda se encontra em fase de

²³ Considerações retiradas de documento disponível em:

http://am.unisal.br/pos/stricto-educacao/jornada/2009/trabalhos/txt_Roberto%20Silva.pdf

²⁴ Para Thomas Khun (1974, p. 356), “Uma comunidade científica passa a ser entendida como uma instituição, ou seja, é algo diferente do que uma simples união, junção de cientistas. Para definir o que seja uma comunidade científica, não basta enumerar os indivíduos que dela fazem parte”. Kuhn (1974, p. 356) se refere a uma comunidade científica como um grupo de praticantes de uma especialidade científica que se encontra unido por elementos comuns que foram incorporados através da iniciação científica. “É no ambiente oferecido pela comunidade científica que os cientistas vêem-se a si mesmos e são vistos pelos outros como os responsáveis pela resolução de um conjunto de problemas”.

sistematização, como é o caso da Finlândia, Uruguai, Argentina, Cuba e Equador.

3. De um grupo de pesquisa registrado no CNPq desde 2006 e integrado por pesquisadores da USP, Unicamp, Mackenzie, Alemanha, Finlândia, Itália, Portugal, Espanha, Cuba e Uruguai.
4. De 178 trabalhos de mestrado e doutorado selecionados para apresentação no cinco Congressos Internacionais de Pedagogia Social publicados nos seus Anais.²⁵
5. Da realização de mais de 17 edições das Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social, com três edições no exterior (Portugal, Cuba e Uruguai).
6. De uma tese de livre docência defendida em março de 2009.
7. De seis livros publicados na Coleção Pedagogia Social, inclusive o primeiro título brasileiro a apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social:
 - 2009 – *Pedagogia Social* – (Orgs.) – João Clemente de Souza Neto, Roberto da Silva, Rogério Adolfo de Moura;
 - 2011 – *Pedagogia Social* 2ª Ed. – (Orgs.) – João Clemente de Souza Neto, Roberto da Silva, Rogério Adolfo de Moura; Volume 1.
 - 2011 – *Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social* – (Orgs.) – Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto, Rogério Moura, Evelcy Monteiro Machado, Sueli Maria Pessagno Caro; Volume 2.
 - 2010 – *Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção* – (Orgs.) – Noêmia de Carvalho Garrido, Odair Marques Silva, Izalto Junior Conceição Matos, Gabriel Lomba Santiago; Volume 3.
 - 2011 – *Pedagogia Social: Educação e Trabalho na Perspectiva da Pedagogia Social* – (Orgs.) – Noêmia de Carvalho Garrido, Odair Marques Silva, Francisco Evangelista; Volume 4.
 - 2011 – *Pedagogia Social: Animação Sociocultural, um propósito da educação social* – (Orgs.) – Odair Marques Silva, Noêmia de

²⁵ Os anais dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social são patrocinados pela Fapesp e estão disponíveis em: www.proceedings.scielo.br.

Carvalho Garrido, Sueli Maria Pessagno Caro, Francisco Evangelista; Volume 5.

2014 – *Ciência da Delinquência: o olhar da USP sobre o ato infracional, o infrator, as medidas socioeducativas e suas práticas* – (Orgs.) – Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto e Francisca Rodrigues Pini; Volume 6.

8. Da elaboração dos domínios da Pedagogia Social (sociocultural, sociopedagógico, sociopolítico e epistemológico), como forma de categorização das práticas de Educação popular, social e comunitária no Brasil, que têm servido de parâmetro tanto para a pesquisa quanto para a formação e a delimitação do campo de trabalho dos diversos profissionais;

Voltando à retrospectiva histórica, no ano de 2008 aconteceu o II CIPS, realizado dos dias 16 a 19 de abril, nas dependências da Universidade de São Paulo. Estruturado de maneira mais restrita, contou com 15 publicações, das quais duas receberam Menção Honrosa: *Gênero e prisão: o encarceramento de mulheres no sistema penitenciário brasileiro*, da Faculdade de Educação de São Paulo, que transformou em dissertação de mestrado algumas milhares de fichas de entrevistas coletadas quando atuava como psicólogo em uma penitenciária feminina; e *A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil*, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sobre estudos tendo como principal fonte de pesquisa os artigos publicados no CIPS 2006, para realizar uma comparação entre a Pedagogia e suas áreas de atuação e a Pedagogia Social.

O acúmulo de publicações e debates realizados desde o primeiro congresso permitiram, além de parcerias internacionais, o lançamento, em 2009, de uma coletânea com oito autores estrangeiros que abordam a Pedagogia Social a partir de seus países de origem, e mais dez pesquisadores brasileiros que abordam diferentes aspectos relacionados à temática principal. Intitulado *Pedagogia Social*, o conjunto de reflexões permitiu esta publicação, considerada o primeiro livro sobre Pedagogia Social que possui o objetivo de tratar especificamente do tema, com a justificativa e caracterização da área no país de acordo com os argumentos dos coordenadores do livro, Professor Dr. João Clemente de Souza Neto, Professor Roberto da Silva e Professor Dr. Rogerio Moura.

É importante destacar que a obra se encontra na sua segunda edição, publicada em 2011. Como meio de divulgá-la e também disseminar os debates sobre a área, aconteceram as Jornadas de Pedagogia Social, o que gerou maior envolvimento de diversas instituições e motivou interesses de vários pesquisadores a respeito da temática. Em julho de 2009, na Faculdade de Educação da USP, foi ofertado o Curso de Introdução à Pedagogia Social e, no segundo semestre do mesmo ano, a instituição, também por meio do Professor Dr. Roberto da Silva, passou a ofertar a disciplina Direito à Educação, sob a perspectiva da Pedagogia Social na pós-graduação.

A terceira realização do CIPS aconteceu também na Universidade de São Paulo, no ano de 2010, dos dias 21 a 24 de abril. Com uma programação intensa e com debates acirrados a respeito da temática, foram deliberadas questões importantes para a continuidade do percurso de estruturação da área. Tais deliberações se referem a:

- Criação da Coleção Pedagogia Social com o respectivo Conselho Editorial junto à Editora Expressão e Arte;
- Criação da Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial) como principal instituição acadêmica científica da área;
- Convênio firmado entre a Faculdade de Educação da USP e a Universidad Pedagógica Provincial de Buenos Aires – Argentina, para intercâmbio em Pedagogia Social;
- Conclusão da proposta de Curso de Especialização em Pedagogia Social a ser oferecido pela Faculdade de Educação da USP;
- Publicação de parte das Conferências, das palestras e das Comunicações Orais do Congresso no nº 22 da Revista de Ciências da Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (apud, RIBAS MACHADO, 2010, p. 125).

Ainda a respeito do III CIPS, tanto a AIEJI quanto a SIPS estiveram representadas, como também AESC. Essas participações foram importantes, pois aconteceu no evento o debate do Projeto de Lei 5346/2009, com a presença do próprio Deputado Federal Chico Lopes, do PCdoB do Ceará. É importante considerar que algumas sugestões foram incorporadas no projeto atual, mas conforme análise realizada ainda não resultaram na garantia da efetividade da proposta caso aprovada e implementada.

Nos dias 25, 26 e 27 de julho 2012 foi realizado o IV CIPS, na cidade de Campinas e em São Paulo, e dessa vez a organização envolveu três instituições, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade de São Paulo e o Centro Universitário Salesiano de Campinas, com descentralização entre as três. O tema geral foi *A hora e a vez da Educação Social*, em que se aprofundaram as reflexões ainda do mesmo projeto de lei em questão. Neste evento, foram fortalecidas as relações

internacionais entre universidades e entidades representativas de pesquisadores e Educadores Sociais.

O 5º CIPS era para ser realizado em 2014, mas foi transferido para 2015, devido aos jogos da Copa do Mundo, que foi realizado no Brasil. Mesmo assim, o processo de organização está tendo um diferencial, que é articulação de vários grupos de pesquisa sediados nas universidades brasileiras, todos eles criados ao longo deste processo de difusão da Pedagogia Social no Brasil.

- 1 – Educação Social, Currículo e Formação de Educadores – UNEB;
- 2 – Educação Social e Meio Ambiente – PUC/SP;
- 3 – Educação, Gestão e Sociedade – Mackenzie/SP;
- 4 – Grupo Capixaba de Pedagogia Social – UFES;
- 5 – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social – UEPG;
- 6 – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Social e Empresarial – UEPA;
- 7 – Juventude, Educação e Sociedade – UCB/DF;
- 8 – Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina – UFPE;
- 9 – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Social – USP;
- 10 – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social e Ação Comunitária – UNISAL;
- 11 – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação – UNICAMP;
- 12 – Educação Popular na perspectiva freiriana – referencial teórico – metodológico para a transformação social – UNIFESP;
- 13 – Educação Escolar e Não Escolar: formação e trabalho do educador – UFMT;
- 14 – Culturas, parcerias e educação do campo – UFES;
- 15 – Núcleo de Estudos de Pedagogia Social – UFPR;
- 16 – PIPAS – Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Formação Inicial e Permanente de Educadores de Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social – UFF;
- 17 – Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Adolescência e Juventude – UEM;

- 18 – Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens, Adultos e Idosos – UEPG;
- 19 – Grupo de Estudos e Pesquisas em Mediações Pedagógicas e Cidadania – UNISINOS;
- 20 – HIPE – História da Práxis Educativa Social e Comunitária – UNISAL.

A existência de grupos de pesquisa dentro de uma mesma área é um importante indicador de avaliação e sua diversidade temática e institucional mostra a capilaridade que a Pedagogia Social vem alcançando no meio acadêmico brasileiro. Esse é um caminho interessante para que a Pedagogia Social conquiste o seu espaço na universidade enquanto disciplina própria, que reivindica seu lugar no ensino, na pesquisa e na formação de profissionais para a Educação Social.

O saldo destas ações, afirma o Prof. Dr. Roberto da Silva, foi a compreensão de que o Brasil já faz, há muito tempo, Educação Social da melhor qualidade, apenas não houve esforços no sentido de contextualizar ou de fundamentar estas práticas sob o marco teórico e metodológico de uma Teoria Geral da Educação Social, que é a Pedagogia Social. Em todo o processo de elaboração conceitual e teórica da área, tem restado evidente – e também nestes relatos – a relação orgânica que há entre a Educação Social conforme concebidas pelos europeus, com a Educação Popular Brasileira e sua fundamentação no pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Para esta “comunidade científica”, novamente relembrando a conceituação de Thomas Khun (1974, p. 356), a relação história e também afetiva tem justificado a busca por uma “cara brasileira” da Pedagogia Social em construção, o que tem conduzido a uma resignificação em relação às vertentes alemã, francófina e anglo-saxã.

E o que representa esta resignificação?

A primeira se refere à esfera de atuação e abrangência da Pedagogia Social e à delimitação do campo de atuação da Educação Social: não mais o universo da exclusão/marginalização social (TRILLA, 2003, p. 28), e, sim, TODO o tecido social, pois a Educação Social pressupõe não apenas a educabilidade social do indivíduo, mas também a educabilidade da família, da comunidade, da sociedade, dos governos, do Estado e de suas instituições.

Esta resignificação decorre do ensinamento de Freire (1970, p. 5, 16-19), em *Pedagogia do Oprimido*, para quem “a libertação do oprimido não é um processo unilateral, porque pressupõe também a libertação do opressor.” Para ele, “A

radicalidade proporcionada por essa concepção torna responsabilidade da educação “a tarefa humanística e histórica de libertar-se a si e aos seus opressores” (FREIRE, 1970, p. 16).

A segunda, decorrente da primeira, se refere à identificação dos fatores que geram a marginalização social e as condições de opressão e, portanto, às relações de dominação. Como categorias de análise, oprimido e opressor são relações dialéticas circunstanciais e não estáticas, como pressupõe a categoria capital x trabalho, a Educação Social pode focar seus esforços nas relações e não nas estruturas. Oprimido e opressor devem ser entendidos como categorias dialéticas e não estáticas, relativas e não absolutas, dada a natureza cambiante das relações humanas e sociais e a possibilidade de uma mesma pessoa estar simultaneamente nas duas posições, ainda que em relação a pessoas diferentes. Ninguém é 100% oprimido e ninguém é 100% opressor o tempo todo, constituindo-se em ato de conscientização saber quando e como o sujeito está em uma ou outra posição. (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 94).

A terceira contribuição se refere à concepção antropológica freiriana (FREIRE, 1970):

A opressão, realidade histórica concreta da qual parte da humanidade é vítima, é a negação da vocação do homem de "ser mais" (1977, p. 35), é a negação da liberdade, negação do homem como "ser para si" (idem, p. 189), portanto, a condição de opressão é uma condição de heteronomia. Ao anular a vocação humana de ser mais, a opressão insere a dura realidade de ser menos. A opressão se verifica hoje em situações concretas como a miséria, a desigualdade social, a exploração do trabalho do homem, as relações autoritárias, etc., situações que fazem o homem viver em condição de heteronomia já que limitam ou anulam sua liberdade de optar e seu poder de realizar. A opressão é uma realidade desumanizante "que atinge aos que oprimem e aos oprimidos" (ibid, p. 35). A humanização é resultado da ação da própria humanidade, é o homem que se faz homem, e isso só é possível porque possui liberdade. Toda opressão, que em si mesma é alienante, leva o homem a ser para outro e ser menos, é negação da liberdade humana, é negação de seu caráter criativo e criador, é heteronomia.

Segundo Freire (1970, p. 44-45), a proibição de ser mais estabelecida pela opressão é, em si mesma, uma violência. A resposta dos oprimidos a essa violência deve ser no sentido de buscar o direito de ser, sua luta é no sentido de fazer-se homem. Nas nossas sociedades, o processo de violência passa de geração em geração, o que vai formando uma consciência possessiva do mundo e dos homens; tudo é transformado em mercadoria, o dinheiro é a medida para tudo e o lucro torna-se o objetivo principal. No momento em que, por meio dessa ganância desmedida, dispõe-se da vida de pessoas,

tirando-lhes a dignidade e a liberdade, transformando-as em coisa, se lega a elas a situação de heteronomia.

A quarta, uma concepção de História. A Pedagogia Social possui inequívoca vocação para a libertação, emancipação e autonomia do sujeito em relação às estruturas que o oprimem. Paulo Freire ensina que:

Humanização e desumanização “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. Mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem” (PO, 1970, p. 48). A desumanização é “uma distorção da vocação de ser mais; distorção possível na história, mas não é uma vocação histórica” (PO, 48). E ainda que a desumanização seja real na história, contudo, não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas “o resultado de uma ordem injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o *ser menos*” (PO, 1970, p. 48).

Essa caracterização, por si só, já justifica admitir que a Pedagogia Social a ser construída no Brasil precisa, necessariamente, contemplar simultaneamente três tempos históricos: o passado, no sentido da problematização dos processos históricos que resultaram em negação de direitos, forte exclusão social e estigmatização de diversos segmentos sociais; o presente, no sentido de reaprendizagem de hábitos, costumes e tradições que sirvam de referências para as gerações que nasceram sob a égide da opressão; e o futuro, enquanto utopia desejável, mas que tem como desafio principal a redução do abismo social que separa opressores e oprimidos e que constitui condição *sine qua non* para a edificação de uma sociedade mais humana, mais justa e igualitária.

Ademais, para dar conta dos três tempos históricos em que a Pedagogia Social precisa atuar – passado, presente e futuro – não interessa a ela uma visão de história que negue, esqueça ou negligencie o passado, que não problematize o presente ou que dissocie o futuro do passado. Esta visão possibilita uma releitura da História, contextualiza a história de vida como instrumento pedagógico importante e indica uma abordagem pedagógica para a questão da velhice e da Terceira Idade.

Como dizia Paulo Freire:

Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos. Insistamos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la. (FREIRE, 1970, p. 21).

Por fim, a Pedagogia Social em construção no Brasil, ao ressignificar as múltiplas práticas de Educação possíveis, forjadas no âmbito dos movimentos sociais, populares e comunitários, reconhece o seu caráter de resistência e os significados político, histórico, social e cultural que lhes deram origem. Do ponto de vista de subsidiar as práticas de ensino, de pesquisa, de formação, e de elencar as habilidades e competências no campo de trabalho, a ABRAPSocial obteve como consenso um modelo de caracterização das práticas de Educação Social sem que necessitasse recorrer à famigerada Taxinomia dos Objetivos Educacionais (BLOON, 1956)²⁶, organizando-as em domínios²⁷, conforme demonstrado a seguir:

Domínio Sociocultural

O domínio sociocultural tem como áreas de conhecimento as manifestações do espírito humano expressas por meio dos sentidos, tais como as artes, a cultura, a música, a dança e o esporte, em suas múltiplas manifestações e modalidades. Pelas características destas manifestações, são *locus* privilegiados para a intervenção sociocultural, todos os espaços públicos e privados onde elas possam acontecer. A intervenção neste domínio tem por objetivo a recuperação de suas dimensões históricas, culturais e políticas, com vistas a dotá-las de sentido para o público-alvo desta modalidade de intervenção.

Domínio Sociopedagógico

O domínio sociopedagógico tem como áreas de conhecimento a Infância, Adolescência, Juventude e Terceira Idade. A intervenção sociopedagógica neste domínio tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social. Por suas características, são *locus* privilegiado para a intervenção sociopedagógica os abrigos, as unidades de internação de adolescentes autores de ato infracional, asilos para idosos, instituições psiquiátricas e unidades prisionais, mas também considera-se a rua, a família e a empresa.

²⁶ Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals; p. 201-207; B. S. Bloom (Ed.) David McKay Company, Inc. 1956

²⁷ Considerações retiradas de documento disponível em:
http://am.unisal.br/pos/stricto-educacao/jornada/2009/trabalhos/txt_Roberto%20Silva.pdf

Domínio Sociopolítico

O domínio sociopolítico tem como áreas de conhecimento os processos sociais e políticos expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social. A intervenção sociopolítica tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade onde o sujeito está inserido, ou dos espaços onde a pessoa queira estar como sujeito. Por suas características, a intervenção sociopolítica tem como *locus* privilegiado os grêmios estudantis, associações de pais e mestres (APM), conselhos de escola, associações de moradores, conselhos de direitos, movimentos sociais, organizações não governamentais, sindicatos, partidos políticos e as políticas públicas e sociais.

Domínio Epistemológico

O domínio epistemológico tem como áreas de concentração os processos inventivos e criativos originários do exercício das faculdades mentais humanas, notadamente a pesquisa, a ciência e a tecnologia enquanto meios para alargar a compreensão humana sobre os processos que o próprio ser humano desencadeia. Trata-se, fundamentalmente, de produzir modelos explicativos para os fatos e ações sociais e humanas, caracterizando-se a ação epistemológica como a sistematização de métodos e técnicas de intervenção na realidade. Seu locus de atuação, portanto, não está temporal nem espacialmente delimitado, até mesmo porque pode incidir sobre o passado, o presente e o futuro.

Esta concepção de áreas de atuação configura também linhas de pesquisa para os programas de pós-graduação, subsidia a formação inicial e continuada, direciona melhor as publicações e facilita sobremaneira a seleção de artigos para publicação.

Na Pedagogia Social em construção no Brasil, de “cara” essencialmente brasileira, o campo empírico de realização da Educação Popular, Social e Comunitária se encarregou de testar, validar e sistematizar uma multiplicidade de práticas como Círculo de Cultura, Leitura de Mundo, História Oral, História de Vida, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Economia Solidária, Gestão Democrática, Controle Social das Políticas Públicas, Protagonismo Infanto-Juvenil, Orçamento Participativo, Conferências Lúdicas, entre outros, que agora podem assumir uma unidade e organicidade teórica e conceitual que lhes possibilite atuar unidas na diversidade,

fortalecidas nos embates político-ideológicos contra as concepções pretensamente hegemônicas de uma educação bancária, padronizada, alienante e orientada para a dominação.

A prática e a diversidade de práticas genuinamente brasileiras suscitaram a necessidade da teoria, que humildemente foi buscada junto a quem melhor havia avançado em sua sistematização – Alemanha e Espanha – e aprendido com os próprios erros e acertos. A reflexão crítica sobre este *corpus* de conhecimentos possibilitou reinterpretá-lo segundo o olhar, as experiências e as necessidades dos diversos atores envolvidos neste processo, e agora tem curso o processo de retornar ao campo das práticas, para também ressignificá-las em um contínuo movimento de ação-reflexão-ação.

3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIAL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS NORMATIVOS

Outro aspecto a ser analisado para dimensionar o atual estágio de desenvolvimento, bem como a concepção de Pedagogia Social em curso no Brasil, diz respeito à normatização da área, que considera as questões relativas ao processo de reconhecimento jurídico e organização das leis, regulamentos, normas e procedimentos que afetam a área em diversas dimensões.

É importante o esclarecimento feito pelo Prof. Dr. Roberto da Silva, de que a regulamentação das profissões e atividades profissionais é de responsabilidade do Estado e a fiscalização quanto ao exercício da profissão, segundo um determinado código de ética, registro e emissão de licenças profissionais, é de responsabilidade de um conselho federal e de conselhos regionais.

A primeira questão é relativa à existência de concursos para profissionais efetivos e temporários que estão sendo denominados de Educadores Sociais, em diversas cidades e estados do país. Grande parte desses concursos destina-se a trabalhadores que irão atuar em centros de ressocialização que atendem adolescentes em regime fechado, como também em abrigos para crianças e adolescentes em transição, quando são retirados da rua ou de seus responsáveis para outros encaminhamentos. Devido à amplitude da área, podem existir outras funções em diversas cidades e estados brasileiros.

É interessante constatar que esses concursos estão sendo ofertados dentro da área da Assistência Social, ou seja, o Educador Social ou Educadora Social está sendo reconhecido como um profissional dentro daquela área, pois ela tem regido, até o momento, as condições de trabalho de muitos contratados e efetivos que irão desenvolver um labor essencialmente educativo.

A partir do Ministério de Desenvolvimento Social,²⁸ é possível identificar três principais eixos de atuação regidos pela Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, que são as seguintes: o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif), os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que são quatro, organizados por faixa etária (crianças, adolescentes, jovens e idosos), e o Serviço de Proteção Social Básico no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas. Esses serviços devem ser oferecidos por meio dos Centros de Referência da Assistência Social (Cras), dando prioridade para o Paif, e é o acesso principal para a entrada do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que gerencia toda essa estrutura.

Em uma breve busca, foi verificado no documento que regulamenta a Política Nacional de Assistência Social (2004, p.47) a existência da seguinte definição:

Nesse sentido várias funções/ocupações vão se constituindo: monitores e/ou educadores de crianças e adolescentes em atividades socioeducativas, de jovens com medidas socioeducativas, para abordagem de rua, cuidadores de idosos, auxiliares, agentes, assistentes entre outros.

Em outro documento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), denominado Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB – RH/SUAS), do ano de 2006, existe a referência à figura do cuidador, que possua apenas o Ensino Médio, e o Auxiliar de Cuidador, com a exigência que possua apenas o Ensino Fundamental para atuar nos referidos CRAS. A pesquisa realizada por Lima e Bridi (2013) contribui para refletir sobre a atuação do Educador Social nesses espaços. Ela discute a questão da interdisciplinaridade e a formulação de metodologias de trabalho durante as experiências práticas de atuação do profissional.

Os argumentos dos autores reforçam a necessidade de se pensar a formação específica para esses trabalhadores. Outra pesquisa relevante a esse respeito foi realizada por Luciana Carolina Cleto de Souza (2014), ainda não publicada, em nível de mestrado, na Universidade Federal do Paraná, orientada pela Prof^a Dra Evelcy Monteiro

²⁸ Informações disponíveis no site: <http://www.mds.gov.br/>

Machado. A pesquisadora faz a análise dos editais para concurso público da região de Curitiba, para contratação de Educadores e Educadoras Sociais por parte das prefeituras.

Outra informação pertinente é que, quando é realizada uma busca no Cadastro de Ocupações Brasileiras²⁹ utilizando-se o termo educador social, aparecem dois itens: o primeiro é Educador Social, e o outro é Educador Social de Rua, este entendido como um tipo de sinônimo. As informações contidas identificadas pelo número 5153 descrevem o Educador Social como trabalhadores que visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei; procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas, e desenvolvendo atividades e tratamento. Aparecem as seguintes denominações:

- 5153-05 – Educador social: Arte educador, Educador de rua, Educador social de rua, Instrutor educacional, Orientador socioeducativo;
- 5153-10 – Agente de ação social: Agente de proteção social, Agente de proteção social de rua, Agente social;
- 5153-15 – Monitor de dependente químico: Conselheiro de dependente químico, Consultor em dependência química;
- 5153-20 – Conselheiro tutelar;
- 5153-25 – Socioeducador: Agente de apoio socioeducativo, Agente de segurança socioeducativa, Agente educacional, Atendente de reintegração social.

Esse registro é importantíssimo para o reconhecimento profissional, mas não garante seus direitos, e também, da maneira como está classificado e especificado, pode acabar excluindo outras possíveis áreas de atuação e intervenção que compõem as práticas educativas profissionais da Educação Social.

Ainda a respeito da normatização da Educação Social, o debate mais intenso que vem ocorrendo nos últimos anos no cenário brasileiro é a respeito da aprovação do Projeto de Lei 5346/2009, já referido anteriormente, de extrema importância para a Educação Social no Brasil, pois significa a possibilidade concreta de regulamentação da profissão do Educador e da Educadora social no país.

²⁹ A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é o documento normalizador do reconhecimento da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É, ao mesmo tempo, uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva. Informações disponíveis em: <http://www.mtecbo.gov.br/>

Como já foi explicado, esse projeto de lei que está em trâmite no Congresso Nacional desde 3 de junho de 2009 foi elaborado a partir da mobilização da Associação de Educadores e Educadoras Sociais do Estado do Ceará (AESC) e se transformou em uma questão de interesse nacional, pois há Educadores Sociais trabalhando em time de Educação e Cultura; Trabalho, de Administração e Serviço Público e pela decisiva Constituição e Justiça e de Cidadania, que deve, ao final, enviá-lo para votação do Plenário da Câmara. Se aprovado, segue para o Senado Federal, no mesmo rito de apreciação por comissões específicas, sempre com um Relator que emite parecer para ser colocado em votação.

Na trajetória das mobilizações, lutas e reivindicações populares, sociais e comunitárias, a perspectiva de transformar em lei uma bandeira, por vezes levantada durante anos, é um momento de glória, portanto, de monitoramento e acompanhamento do processo legislativo.

Há três momentos particularmente importantes em que os interessados podem intervir no processo de elaboração legislativa: 1. Na apresentação da proposta, que deve ser transformada em Projeto de Lei por um parlamentar que se identifique com a causa; 2. Na passagem pelas comissões – neste caso três – é possível realizar audiências públicas, tanto para ampliar a discussão, identificar os prós e contras, mas também para subsidiar os parlamentares com dados e informações que nem sempre eles têm; e, 3. Em cada comissão – e neste caso três – há prazos para apresentação de emendas de várias naturezas.

Na verificação quanto à tramitação do PL 5346/2009 na Câmara dos Deputados, ao longo de mais de cinco anos, tem-se registros de iniciativas por parte da AESC – que mobilizou um parlamentar com histórico de Educador Social para apresentar a proposta – e a ABRAPSocial, que convidou este parlamentar e a AESC para discussão deste Projeto de Lei durante o III CIPS, em 22 de abril de 2010, e apresentou o substitutivo que deve ser levado à votação e que é abaixo transcrito:

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 5.346, DE 2009.

Regulamenta a Educação Social como profissão.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º A Educação Social é a profissão do educador social, pedagogo social e de profissionais com formação específica em Pedagogia Social, nos termos desta Lei.

Art. 2º A Educação Social possui caráter sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico e relaciona-se com a realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 3º Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício da atividade.

Art. 4º São atribuições do Educador Social, em contextos educativos situados fora do âmbito escolar, as atuações que envolvem:

I – as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica;

II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;

III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

IV – a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;

V – a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária;

VI – as pessoas portadoras de necessidades especiais;

VII – o enfrentamento à dependência de drogas;

VIII – as atividades socioeducativas para terceira idade;

IX – a promoção da educação ambiental;

X – a promoção dos direitos humanos e da cidadania.

Art. 5º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala da Comissão, em de 2013.

Deputado ASSIS MELO

Relator

O texto do substitutivo foi aprovado, com parecer elaborado pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, e o substitutivo também abriu prazo para apresentação de emendas, não tendo sofrido nenhuma alteração.

O texto reflete o consenso possível no âmbito dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social, representando o posicionamento coletivo da ABRAPSOcial e de seus muitos colaboradores, e foi concebido com vistas a articular o campo de trabalho com a formação e a carreira do Educador Social.

Na tradição acadêmica brasileira, que associa profissão com formação, a hierarquia das profissões segue uma escala que representa, de um lado, uma concepção taylorista de divisão social do trabalho e, de outra, uma estrutura de poder que associa *saber e controle*. Um exemplo desta organização hierárquica das profissões acontece na área da saúde, com regulamentação pela Lei Federal nº 7.498, de 25 de junho de 1986.

Atendente de Enfermagem	–	Nível Médio (Certificação parcial)
Auxiliar de Enfermagem	–	Nível Médio (Certificação parcial)
Técnico em Enfermagem	–	Nível Médio (Certificação Final)
Tecnólogo em Saúde	–	Nível Superior
Bacharel/Licenciado	–	Enfermeira (Nível Superior e subníveis de hierarquia)
Especialista	–	Curso de Especialização (Lato Sensu)
Mestre	–	Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu

Doutor – Curso de Pós Graduação Stricto Sensu

Pires (2009, p.133), discutindo a divisão técnica do trabalho e a influência de base taylorista, demonstra sua preocupação com a alienação que esta forma de organização do trabalho vem impondo aos trabalhadores e pondera que: “Majoritariamente a organização do trabalho reproduz a fragmentação taylorista, mas é possível encontrar diferenciações, com maior ou menor aproximação com um trabalho cooperativo, mais criativo e menos alienado”.

Observa-se que a regulamentação pretendida no PL 5346/2009 é do campo de trabalho e não da profissão Educador Social, como no projeto original.

Um campo de trabalho como a Educação Social comporta muitos profissionais, e é preciso assegurar que eles façam a opção pelo campo com perspectivas de crescimento profissional, de evolução na carreira e de aprofundamento dos estudos.

A nomenclatura Educador Social é fartamente utilizada tanto pelo poder público quanto por organizações não governamentais, seus principais empregadores, procedimento contestado pelo Tribunal Superior do Trabalho, especialmente por não haver cargo correspondente na estrutura do funcionalismo público e não ser a contratação feita mediante concurso público³⁰.

Dentre os 12 eixos em que estão organizados os cursos técnicos no Brasil, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos contempla o Apoio Pedagógico como um destes eixos, com a seguinte definição:

Compreende atividades relacionadas ao planejamento, execução, controle e avaliação de funções de apoio pedagógico e administrativo em escolas públicas e privadas e demais instituições. Tradicionalmente são funções que apóiam e complementam o desenvolvimento da ação educativa intra e extra escolar. Esses serviços de apoio educacional são realizados em espaços como secretaria escolar, bibliotecas, manutenção de infra-estrutura, cantinas, recreios, portarias, laboratórios, oficinas, instalações esportivas, almoxarifados, jardins, hortas, brinquedotecas e outros espaços requeridos pela educação formal e não formal. eixo de formação Compreende atividades relacionadas ao planejamento, execução, controle e avaliação de funções de apoio pedagógico e administrativo em escolas públicas, privadas e demais instituições. Tradicionalmente, são funções que apóiam e complementam o desenvolvimento da ação educativa intra e extra-escolar. Os serviços de apoio educacional são realizados em espaços como secretaria escolar, bibliotecas, manutenção de infra-estrutura, cantinas, recreios, portarias, laboratórios, oficinas, instalações esportivas, almoxarifados, jardins, hortas,

³⁰ Existem no Tribunal Superior do Trabalho quatro processos que se referem à contratação de Educadores Sociais por parte de órgãos públicos e que resultaram em anulação, pela ausência de concurso público como regra de contratação. Vide PROC. N° TST-RR-574.508/99.2, PROC. N.º TST-RR-566.222/1999.9, PROC. N° TST-AIRR-1307/2004-102-04-40.3, PROCESSO N° TST-AIRR-538/2005-005-12-40.8. Disponível em: www.tst.gov.br.

brinquedotecas e outros espaços requeridos pela educação formal e não formal. (CNCT, 2009).

E dentro deste eixo, as seguintes linhas de formação:

- Técnico em Alimentação Escolar
- Técnico em Biblioteconomia
- Técnico em Infraestrutura Escolar
- Técnico em Multimeios Didáticos
- Técnico em Orientação Comunitária
- Técnico em Secretaria Escolar

A organização curricular destes cursos contempla estudos sobre concepção de educação, administração democrática do ensino, organização da educação nacional, bem como ética, normas técnicas e de segurança, redação de documentos técnicos, raciocínio lógico, além da capacidade de trabalhar em equipes, com iniciativa, criatividade e sociabilidade. Todas estas habilidades e capacidades são inerentes à Educação Social, mas isoladamente nenhuma delas corresponde exatamente ao perfil do Educador Social, sendo necessário criar uma nova categoria que contemple também as intervenções socioculturais, socioeducativas e sociopolíticas, os domínios próprios da Pedagogia Social.

Para a Pedagogia Social, a concepção de Educação Social enquanto profissão de nível técnico visa, sobretudo, contemplar milhares de jovens que desde pouca idade são incentivados a se empenhar em trabalhos sociais e comunitários, participar de programas sociais e a desenvolver o protagonismo juvenil, sem que, entretanto, tenham possibilidades de potencializar as habilidades e capacidades no âmbito de um projeto de vida, como uma qualificação técnica e uma identidade profissional.

Já no âmbito da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), pedagogo é classificado como ocupação, sob o código 2394 – *Programadores, avaliadores e orientadores de ensino*, juntamente com o Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Professor de Técnicas e recursos audiovisuais, psicopedagogo, supervisor de ensino e Designer educacional, com a seguinte definição:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho

coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas.

Como se observa no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, a descrição da profissão e a organização curricular já contemplam o Educador Social, fazendo-se necessária apenas a criação de mais uma categoria, no âmbito da Classificação Brasileira de Ocupações – Pedagogo Social – quanto à redefinição da descrição do cargo para incorporar as funções específicas do pedagogo social.

Temos, então, que Pedagogia Escolar/Educação Escolar e Pedagogia Social/Educação Social são áreas de concentração de uma mesma área de conhecimento, as Ciências da Educação. Não são sinônimas, não são dicotômicas nem contraditórias, apenas acontecem em espaços e contextos distintos, sendo uma complementar à outra.

No Projeto de Lei, o primeiro e segundo artigos inauguram uma perspectiva fundamental e inovadora para a área ao prescrever em lei a relação epistemológica entre a profissão e a formação, entre campo de trabalho e área de conhecimentos, e entre Educação Social e Pedagogia Social. Afinal, é importante compreender que Educação Social é, sim, o campo de atuação profissional do trabalhador que possui algum nível de formação que tenha como fundamento e eixo formativo a Pedagogia Social, pois como foi descrito no primeiro capítulo, a Pedagogia Social é o ramo das Ciências da Educação que permite trabalhar os conhecimentos necessários à formação do profissional, dotando-o de fundamentação teórica, métodos, técnicas e saberes específicos da área de conhecimento.

O artigo terceiro se “estabelece o Ensino Médio como nível de escolarização mínima para o exercício da atividade”, se considera o profissional formado no curso técnico da área.

O quarto artigo precisa de uma correção, pois da forma como está restringe os âmbitos e públicos atendidos pelo Educador Social. A principal limitação é quando se compreende que esse profissional desenvolverá atribuições em “contextos educativos situados fora do ambiente escolar”. A redação deveria ser apenas *em todos os contextos educativos*, para abranger a diversidade deles.

Ainda a título de comparação, foi importante tomar conhecimento da lei que regulamentou a profissão do Educador Social no Uruguai, em 1996. O histórico desta lei registra que foi firmado um convênio de cooperação e intercâmbio entre os governos

de Uruguai e da Espanha, com o objetivo de revisar a proposta de formação de Educadores Sociais no Uruguai, com o apoio do Ministério de Assuntos Sociais da Espanha, dos coletivos de educadores sociais e das universidades de Salamanca e de Barcelona. Isso indica que Uruguai já possuía certo acúmulo de experiências, mas reconhecendo a necessidade de dar um salto de qualidade, buscou ajuda, orientações e cooperação de um país que já possuía certo desenvolvimento na mesma área, de certa forma reeditando a mesma cooperação que a Espanha foi buscar na Alemanha.

A articulação com a Espanha e o avanço nas discussões internas do país geraram uma proposta de lei em 2009, com a seguinte estrutura:

- CAPITULO I – Reconhece o profissional e define o conceito de Educador Social.
- CAPITULO II – Estabelece as condições para o exercício profissional, onde e como deverá ser formado o trabalhador.
- CAPITULO III – Refere sobre o exercício da profissão, quem contrata e de que maneira se contrata o profissional.
- CAPITULO IV – Trata das infrações e penalidades caso a lei não seja cumprida.
- CAPITULO V – As disposições transitórias relativas aos casos que devem ser adequados.
- CAPITULO VI – Sobre os dispositivos finais que determinam a promulgação da lei.

A lei uruguaia adota uma concepção de Educação Social que garante os direitos, explicita os deveres do profissional e a existência de trabalhadores atuais que já se compreendem como Educadores Sociais, já estão contratados, concursados e estabelecidos como tais, mas que são originários de diferentes áreas e níveis de formação. Com a previsão proposta no Capítulo V da lei uruguaia, é possível, dentro de prazo determinado, regularizar a situação funcional de todos os trabalhadores sociais que já exerciam a função anteriormente.

Toda essa organização uruguaia também é possível, porque já na Ley General de Educación nº 18.437 de 2009, é regulamentada a Política Nacional para a Educação Não Formal, em seu capítulo XV, por meio do Consejo Nacional de Educación No Formal.

3.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA SOCIAL EM CONSTRUÇÃO NO BRASIL

Foi possível constatar, por meio das descrições históricas e reflexões teóricas, que as práticas de Educação Social podem ser identificadas há muitos anos no contexto educativo não oficial do país, mas com diferentes terminologias, nomenclaturas e também origens. O que pode ser considerado recente é a busca pela estruturação da Pedagogia Social como área acadêmica de formação e da Educação Social como campo profissional.

Por ainda não estar consolidada a área, as reflexões foram organizadas de maneira diferente do que foi feito a respeito do contexto espanhol, e por isso os elementos comparativos não estão muito delimitados, mas é possível refletir sobre os rumos que estão sendo dados para a área. É, ainda, considerando o aspecto sobre o momento atual vivenciado no Brasil, é importante a reflexão de Shiroma, Campos e Garcia (s.d), fundamentadas em Bowe e Ball, a respeito do contexto de influência:

A.contexto de influência: onde a elaboração da política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação. Envolvem grupos que influenciam o governo, mas não são eles que determinam diretamente a política (BOWE; BALL, 1992, p.19-20).

É possível inferir que o momento atual da Educação Social/Pedagogia Social no Brasil está exatamente nessa fase do *contexto da influência*, multiplicando-se as iniciativas de programas, projetos e ações, em que grupos se organizam e buscam a articulação junto aos meios de representação política e governamental para elaboração das políticas específicas para a área, mesmo antes de se conquistar a regulamentação da profissão.

Também foi possível verificar a importância da relação entre a Educação Popular, Social e Comunitária, afinal, a Educação Popular fundamentada em Paulo Freire já acumula mais de 50 anos de experiências vivenciadas por Educadores e Educadoras que atuam junto a pessoas dos mais diferentes grupos culturais, e principalmente voltados a práticas com comunidades mais desfavorecidas, as quais necessitam de mediadores que promovam possibilidades de mudanças. Inclusive, é importante relatar que as práticas desenvolvidas pelos Educadores e Educadoras Sociais descritos no histórico dos movimentos utilizavam e utilizam os referenciais de Paulo

Freire, sendo que muitas vezes participavam de cursos preparatórios com o próprio Educador.

Outra questão ainda importante diz respeito aos fundamentos freirianos da Pedagogia Social Crítica, como explicam Hämäläinen (2003) e Rynänen (2009). Mesma perspectiva teórica que inspira também o desenvolvimento da perspectiva da Pedagogia Crítica, desenvolvida por pesquisadores como Carlos Alberto Torres (2000), Peter McLaren (1995), Michael Apple (1982), Henry Giroux (1983), entre outros, que com suas contribuições permitem fazer uma leitura rigorosa dos processos educativos, contemplando significativamente elementos teóricos e práticos. As práticas existentes a partir dos preceitos da obra de Paulo Freire, consideradas por diversos Educadores, podem ser reconhecidas como experiências de Educação Social, desde que estejam contempladas dentro da perspectiva crítica, que é a base da referida teoria.

Outro aspecto que surge como possíveis considerações a serem feitas a partir do contexto descrito no capítulo é a respeito de como deverá ocorrer o processo de formação do futuro profissional da área. Essa reflexão deve contemplar algumas questões a respeito do Curso de Pedagogia, criado e institucionalizado desde 1939 no contexto do ensino superior brasileiro, o que implica algumas considerações.

Essa questão é pertinente, pois é importante considerar que, por mais que Educadores e Educadoras Sociais estejam sendo contratados dentro da área da Assistência Social, quem vem se preocupando com a sua formação, são pesquisadores da área da Educação, que em grande parte atuam a partir das faculdades, departamentos ou centros de Educação das Instituições de Ensino Superior (IES), e que, por consequência, são docentes dos Cursos de Graduação em Pedagogia e também das Pós-Graduações em Educação.

Alguns pesquisadores vêm desenvolvendo estudos que mostram o quanto a concepção de Pedagogia atual expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia (2006), que orienta a estrutura dos cursos em todo o país, possui um caráter restrito e que não está relacionado ao contexto real das demandas atuais da sociedade. Autores como Pimenta (1996), Libâneo (2006), Franco, Libâneo e Pimenta (2007, 2011), Franco (2008), Severo (2012), entre outros, apontam uma reflexão sobre a concepção de Pedagogia como Ciência da Educação, e dentro de uma perspectiva crítica apontam o quanto é prejudicial ao campo a concepção da Docência como a base da Pedagogia, defendida por outra linha de pesquisa desenvolvida por

professores ligados à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Os pesquisadores que desenvolvem críticas ao modelo atual do Curso de Pedagogia estabelecem argumentos que defendem o fortalecimento do campo ao invés de sua fragmentação. A esse respeito, é importante considerar algumas questões sobre a Pedagogia como uma área científica que possui um percurso e status epistemológico próprios.

Voltando aos argumentos apresentados no primeiro capítulo, com a ilustração da árvore pedagógica elaborada pelo Professor José Maria Quintana Cabanas, é possível conceber a Pedagogia realmente como uma ciência da educação que dá origem a outras perspectivas científicas, como é o caso da Pedagogia Social, ilustrada como um ramo da Pedagogia.

Essa constatação contribui com as reflexões críticas a respeito da organização da área no Brasil. Fica claro que, para estabelecer a Pedagogia Social como área de formação acadêmica no país, é necessário repensar toda a concepção de Pedagogia apontada nos documentos. A afirmação dos autores Neto, Silva e Moura (2009, p. 306) contribuem para essas questões:

Temos então que Pedagogia Escolar/ Educação Escolar e Pedagogia Social/ Educação Social são áreas de concentração de uma mesma área de conhecimento, as Ciências da Educação. Não são sinônimas, não são dicotômicas nem contraditórias, apenas acontecem em espaços e contextos distintos, sendo uma complementar da outra.

Essa constatação passa a exigir outra estrutura tanto para o que se está compreendendo por Pedagogia no Brasil, bem como exige uma reelaboração das políticas educacionais, afinal, não se está falando mais apenas do direito à educação relacionada à questão do acesso à escola, concepção inspirada em meados dos anos 1700 nos ideais de Condorcet (2001), mas também do direito à educação concebida como a necessidade de reconhecer outros processos educativos que são fundamentais para o desenvolvimento de sujeitos, realizados em diferentes âmbitos e mediados, também, por trabalhadores do campo educacional e social.

Desta maneira, se pode ilustrar a partir do seguinte esquema a reorganização da Pedagogia no país:

Essa reorganização, ao invés de fragmentar, permite rediscutir o que se tem pensado a respeito de Pedagogia, para uma reorganização de leis, diretrizes e currículos que permita compreender a existência de duas formações – e não duas habilitações diferentes – que pertencem a uma mesma matriz epistemológica. É interessante refletir que essa perspectiva exige compreender o Educador Social formado pela Pedagogia Social como um trabalhador da Educação, assim como o Professor e/ou Pedagogo.

Mas para que isso seja possível, é necessário também rever as legislações educacionais vigentes, o que terá como consequência a revisão de estrutura das gestões de órgãos administrativos dos órgãos dos governos federal, estaduais e municipais. Mas, de qualquer maneira, se estará atendendo a Constituição Brasileira, pois está descrito no seu Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Essa descrição na Lei maior do país contempla uma lógica ampliada da compreensão do Direito à Educação, o que também é possível verificar na concepção descrita no artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, que descreve que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A questão é que, no parágrafo desse primeiro artigo da LDB, já existe a delimitação do que a lei irá regulamentar, “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”.

Ou seja, o Brasil possui leis que regulamentam as práticas educativas a partir da lógica do Ensino, o que não exclui a importância dessa questão conquistada por meio de muita luta no decorrer dos anos, mas é importante esclarecer que essa regulamentação oficial e jurídica não compreende a Educação concebida pelos próprios

documentos. Talvez seja essa a questão que o Curso de Graduação em Pedagogia esteja sendo entendido com bases na Docência, daí sua relação direta com o Ensino.

Essas mudanças de concepções, que também devem ser compreendidas com muito cuidado e construídas dentro de uma relação diplomática e consensual, demandam de um contexto social que se modifica e se torna cada vez mais complexo, mas que devem constituir novas perspectivas que atendam a uma lógica de existência social diferenciada do que está posta, para que a sociedade se desenvolva dentro de uma perspectiva de justiça, em que seus sujeitos possam possuir condições de existência cada vez mais dignas. Daí a necessidade de uma completa atenção aos diversos meios utilizados pelos meios capitalistas para se inserir e direcionar os caminhos.

Ainda a partir das questões referentes às possíveis reformulações, deve-se considerar que, por mais que o Educador Social esteja atualmente como um profissional contratado e mantido pela Assistência Social, cabe à área da Educação pensar os processos de formação inicial e continuada. E isso é algo que terá como consequência uma reorganização dos processos de gestão das políticas públicas. Na verdade, essa é uma questão que já está compondo os debates das agendas das duas áreas.

Muito se tem falado sobre a atuação do Assistente Social dentro da Escola e também sobre a atuação de Pedagogos nos Cras, e esse debate recebe mais um elemento referente ao Educador e à Educadora Social. Talvez os gestores públicos tenham que pensar em reorganizações estruturais que prevejam regulamentações, financiamentos e fiscalizações que compreendam a área da Educação Social como uma política pública. A Política de Educação Social compreenderia o elo entre a área da Assistência Social e a Educação, o que permitiria qualificar os processos de atendimento educativo das questões que demandam articular as duas áreas.

Outras reflexões são pertinentes para essa questão de oficialização das Políticas de Educação Social e suas relações com a Educação, é que se o que está previsto na legislação educacional não contempla essas outras perspectivas, como se pensar a parte de financiamento para área. Atualmente, no Brasil, se discute a criação de um Sistema Nacional de Educação, também foi aprovado recentemente o Plano Nacional de Educação, com vigência até o ano de 2020, e os debates sobre Educação Social/ Pedagogia Social não está contemplada nessas importantes estruturas da educação nacional.

Voltando ao aspecto da formação, cabe ainda refletir a respeito de um currículo específico para os diferentes níveis de formação em Pedagogia Social; assim como na

atual Pedagogia (escolar) existem os níveis técnicos, no caso da Pedagogia Escolar existe o atual Curso de Formação de Docentes, derivado do antigo Magistério, o curso de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Essa discussão de um currículo específico para a Pedagogia Social enquanto curso de formação deve considerar o acúmulo de conhecimentos produzidos na área da Educação Popular (RIBAS MACHADO, 2010).

O que existe em comum nos dois processos descritos que compreendem a Educação Social e a Pedagogia Social é justamente sua relação profunda com a Educação Popular e seus fundamentos em Paulo Freire. Essa relação é colocada como condição essencial para se pensar a elaboração de currículos que busquem articular as concepções teóricas com as metodologias de intervenção práticas que formarão os profissionais. Essa importante relação é justificada principalmente pela concepção expressa de Educação Popular:

Paulo Freire (2003), nessa relação, os oprimidos são submetidos à “invasão cultural”, ao “silenciamento” da sua palavra e a constantemente “desumanização”, o que os impede de concretizar a sua “vocação ontológica” na direção de “ser mais” e de sua “humanização”. Assim na situação de opressão, a consciência do oprimido, na relação com o mundo, expressa “imersão”, “fatalismo” e “autodesvalia”.

A Pedagogia do oprimido, que não pode ser teorizada e praticada pelos opressores (p.133), é um instrumento para a descoberta e de transformação, pelos oprimidos, de sua situação de opressão: “da situação limite”, ao “percebido destacado” e, deste, ao “ato limite” e ao “inédito viável”. É, portanto, Educação Libertadora, problematizadora, que se contrapõe à Educação Bancária, domesticadora. Ela se concretiza como Ação cultural para a liberdade. É ação realizada “com os oprimidos e não para eles”, seja na escola, seja no processo de mobilização ou de organização popular para a luta, defesa dos direitos e reivindicação da justiça.

Em síntese, para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética (FREIRE, 1997). Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido pra se chegar no contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (FREIRE, 1995) (PALUDO, 2008, p.158)

Uma pedagogia pautada no reconhecimento do ser humano e sua real existência dentro da sociedade pode resultar em significativos processos de transformações sociais, que resultam da tomada de consciência e busca pela ação de superação dos processos opressores. Fica o indicativo para o avanço nas reflexões que resultem na elaboração de currículos cujos elementos possam considerar esses aspectos. É aí que pode estar o grande processo criativo sugerido por Joe Storo, para uma nova

relação entre teoria e prática para a Pedagogia Social e Educação Social. Também pode ser identificada a contribuição específica vinda da América Latina, com importante participação do Brasil, em articular as relações entre pesquisadores e instituições que possam gerar os devidos encaminhamentos em oficializar e estruturar esses novos elementos.

Mas é importante considerar que se defende uma lógica crítica e contra-hegemônica, pautada nos Direitos Humanos, em que as práticas e saberes da Educação Popular podem e devem estar contemplados. A respeito dessa parte, valem as considerações de Afonso Celso Scocuglia e Danilo Streck realizadas no primeiro capítulo. Como também os estudos de Bruno Botelho Costa (2010), que buscam refletir a respeito da Conscientização e sociedade em Paulo Freire: da Educação como prática de liberdade à Pedagogia do oprimido, podem constituir elementos fundamentais que resultarão em elaborações possíveis para pensar conteúdos e metodologias que orientarão futuramente as possíveis práticas dos Educadores e Educadoras Sociais. Afinal, a concepção expressa em Paulo Freire sobre o processo de humanização está profundamente relacionada com o conceito de Educação, como explica o autor:

Como se viu, a humanização em Freire guarda, em ambas essas obras, um sentido coletivo. Ela apenas é alcançável mediante a reunião e o intercâmbio, entre os sujeitos, das visões de mundo e das intervenções sobre a realidade. Sendo assim, a humanização não é uma obra de aprimoramento exclusivamente individual do homem, tampouco é uma busca por sua realização pautada apenas pelas identidades, gostos e interesses pessoais. A humanização consiste em uma construção coletiva na medida em que decorre de uma relação necessariamente coletiva: a relação dos homens entre si mediados pelo mundo. Por isso o seu oposto, a desumanização, também constitui uma relação coletiva, ainda que alienada e negadora da essência humana comum aos homens. Daí não haver neutralidade eticamente possível ao homem que resulte da sua confrontação com o mundo. Nesta confrontação, necessariamente ele tem que assumir, conscientemente ou não, uma das duas posturas: o que confere a esta escolha um caráter eminentemente humano e, de acordo com a compreensão de Freire, histórico e político (COSTA, 2010, p. 107).

O pesquisador conclui que a proposta de Educação pautada em Paulo Freire parte da condição de homem e humanização apresentada na citação, e que em sua perspectiva defende a importância de estabelecer uma pedagogia que, como descreve o autor, tenha entre seus objetos de trabalho, que podem ser entendidos como elementos curriculares, a questão da consciência humana, afinal:

Compreendida tanto como meio de reconhecimento da percepção objetiva quanto como elaboração de uma posição subjetiva e pessoal de análise e orientação prática, a consciência constitui um terreno no qual a bagagem cultural do homem se expressa, demonstrando não apenas os seus conhecimentos objetivos, mas a também a compreensão que tem de si mesmo e o do mundo do qual participa (COSTA, 2010, p.107).

Outro aspecto é que a Pedagogia Social está sendo compreendida como uma área de formação e campo disciplinar, com crescente formulação de pesquisas e com condições de existência como uma área consolidada. A esse respeito, a partir de uma perspectiva crítica, as considerações de Ribeiro (2006, p.164) tornam-se relevantes:

Assim, a pergunta central que emerge do fundo é: Qual o potencial de transformação e de controle de conflitos contido nas políticas públicas dirigidas a populações colocadas em situação de vulnerabilidade social, pelo modo de produção capitalista, em que, pela sua própria natureza, não há lugar para todos? Ou, por outra, como deixar visíveis as contradições do que se pretende como educação social, que é efetuada dentro desse modo de produção, no que tange às possibilidades de rupturas, de um lado, e às amarras estruturais que as limitam, de outro? Sem isso, pode-se cair numa visão idealizada da sociedade e da vulnerabilidade da infância e da adolescência, como se a educação social, por si, fosse capaz de superar essa vulnerabilidade. No entanto, sem a educação social, por um outro prisma, pode-se cair em outro extremo, o do imobilismo irresponsável, sem visão histórico-dialética, que crê ser necessário esperar pela revolução social para, só depois, ver o que se faz com as crianças e os adolescentes excluídos das condições sociais e educacionais mínimas de humanização.

As considerações profundamente reflexivas da Professora Marlene Ribeiro servem para trazer os apontamentos para o contexto real e considerar que tanto Educação Social como Pedagogia Social não serão as únicas responsáveis por transformações significativas nas vidas humanas, em virtude de que, dentro do modelo capitalista, outros elementos devem ser considerados.

Mas é possível constatar que a visão idealizada de Educação Social está presente nas práticas dos Educadores e Educadoras Sociais, pois não pretendem cair no outro extremo apontado como imobilismo irresponsável, que vertentes mais radicais podem conceber para práticas sociais e educacionais.

Também foi possível verificar que, nos documentos acessados a respeito das organizações dos Educadores e Educadoras Sociais, também não existem referências sobre a Pedagogia Social enquanto área científica que dá origem à estruturação e ao reconhecimento da Educação Social como área profissional em outros países. Existem indicativos que esse fato esteja relacionado aos contextos descritos nos capítulos anteriores, a respeito das divergências existentes entre entidades representativas

profissionais e o meio universitário ou acadêmico. Esse indicativo chama a atenção para que, justamente no contexto brasileiro e latino-americano – que possui novos elementos para superar questões menores como essas -, não reflitam algo que não tem a ver com esta realidade. O esforço espanhol em romper com essas dicotomias pode significar um exemplo interessante a ser considerado.

Acredita-se que existem elementos importantes nas práticas educativas sociais dos Educadores e Educadoras Sociais que possam contribuir significativamente para o esforço em elaborar metodologias de intervenção específicas, pois as bases dessas práticas possuem referências importantes em diversos movimentos sociais críticos e vivências da Educação Popular, configurando aspectos curriculares que efetivem a lógica proposta no primeiro capítulo, a respeito de uma Pedagogia Social contra-hegemônica.

A pesquisa de doutorado desenvolvida pela Educadora Social Jacyara Silva de Paiva, orientada pelo Professor Dr. Hiran Pinel, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pode inspirar essa superação de dicotomias e divergências, indicando caminhos de articulação entre as práticas dos Educadores e Educadoras Sociais com as reflexões da Pedagogia Social, fundamentadas na teoria de Paulo Freire. De acordo com Paiva (2011, p.93):

Em mais uma de minhas (in)conclusões, percebo que os Educadores em suas falas querem uma formação para uma pedagogia inventada nas ruas, nascida do social, uma pedagogia do crescimento, da transformação da realidade concreta onde está seu educando, privado de seus direitos como cidadão, essa postura dos educadores é a postura refletida pela Pedagogia Social hoje. Por não ser essa uma tarefa muito fácil, os Educadores Sociais lutam por formações politizadas, tarefa que demanda sensibilidade social e histórica ao lado do entendimento cientificamente rigoroso da realidade das ruas, é preciso no dizer de Paulo Freire (1993, p. 218-219) “sulear”, ou seja, construir paradigmas alternativos enraizados nas circunstâncias da Criança e Adolescente em situação de Rua do Brasil, e assim ter formações que reflitam a complexa realidade do cotidiano dos empobrecidos, do cotidiano daqueles que se encontram em situação de rua. Penso que antes de planejar qualquer formação para educadores esses deveriam ser cuidadosamente escutados em suas demandas, uma escuta em que verdadeiramente se queira ouvir o outro como sujeito válido para só então pensar em formações.

Os argumentos de Paiva expressam reflexões a partir de uma pesquisa realizada nos municípios de Vitória – ES, Porto Alegre – RS e Salvador – BA, junto a Educadores e Educadoras Sociais de Rua e também traz impressões da própria autora, que é Educadora Social. Com os fundamentos pautados em Paulo Freire, a pesquisadora verifica que, a partir da práxis, a atuação dos profissionais se embasou nas categorias

relativas a Diretividade, Amorosidade, Dialogicidade, A Relação que se horizontaliza sem a perda de autoridade, Conhecimento, Anúncia/ Denúncia, Incompletude, Leitura de Mundo/Compreensão do cotidiano vivido pelo educando. Essas categorias, a partir das quais a pesquisadora interpreta as práticas dos Educadores e Educadoras Sociais, confirmam a demanda urgente em sistematização da área que estabeleça as condições específicas para formação destes e seu reconhecimento profissional.

As reflexões apresentadas consideram os Educadores e Educadoras Sociais que se denominam com essas terminologias, e que têm suas origens principalmente no trabalho com crianças e adolescentes que estão na rua, mas deve-se considerar que existe um grande número de outros grupos sociais e espaços sociais em que acontecem práticas educativas que caracterizam os trabalhadores como Educadores e Educadoras Sociais, a exemplo dos Presídios, Abrigos, Asilos, Hospitais, ONGs, Escolas, Rua, entre tantos outros que podem ser identificados.

Isso faz surgir a reflexão de quantos seres humanos estão passando por processos educativos com trabalhadores mediando esse processo, dos quais muitos com algum preparo, mas grande parte sem uma direção ou formação específica. É importante considerar que as práticas da Educação Social ocorrem com todas as faixas etárias do ser humano: infância, adolescência, juventude, vida adulta, terceira idade.

Ora, se é considerado o espaço da escola como o lugar “oficial” dos processos de ensino e aprendizagem, que necessita de uma complexa organização e reconhecimento jurídico, em que, para que trabalhadores possam atuar, é necessária uma formação específica regida por regras e currículos profundamente elaborados e organizados (justamente por considerar a importância desse processo educativo que vai interferir para o desenvolvimento dos sujeitos), por que, então, nesses outros espaços descritos, que há muitos anos são identificadas práticas educativas que interferem profundamente do desenvolvimento desses sujeitos, qualquer pessoa pode desenvolver qualquer tipo de trabalho?

Pensando justamente nas milhões de pessoas que passam por processos educativos dos mais diferentes tipos, interesses e intenções, que podem, inclusive, ir completamente na contramão da prática séria desenvolvida pelo exemplo descrito anteriormente, é que se defende que a Educação Social deve ser reconhecida como uma área profissional, com toda uma legislação específica que vai resultar na melhoria das condições de trabalho dos Educadores e Educadoras Sociais, incluindo todos os direitos trabalhistas que outras profissões da área educacional ou social já possuem. E atrelado a

essa questão, também se defende que o profissional da área deverá ter uma formação específica, que tenha a Pedagogia Social como área científica e disciplina teórica.

Considerando as reflexões realizadas, conclui-se que a Pedagogia Social vem sendo compreendida no contexto brasileiro como a perspectiva da ampliação da lógica do Direito à Educação, o que está demandando uma articulação considerável em torno da necessidade de estabelecimento de novas políticas educacionais e sociais.

CONCLUSÕES

Nuestra ética... debe orientarse a la felicidad de millones de hombres y no sólo a la propia. La vieja lógica rezaba: quiero ser feliz, los demás no me incuben. La nueva: quiero ser feliz pero el mejor camino es actuar de forma que los demás sean dichosos. Entonces también lo será. En cada uno de nuestros actos debemos pensar en la colectividad, en la victoria general, en el éxito de todos.

Antón S. Makarenko (1888-1939)
La coletividade y la educación de la personalidad,
Progreso Moscú, 1977(apud CAMORS, 2012, p. 7)

Com inspiração nas palavras de Makarenko, a conclusão desta investigação reafirma a motivação eminentemente social que inspirou e continua inspirando Educadores Sociais não somente nas realidades estudadas, mas em todo o mundo. Na Alemanha, na Espanha e no Brasil, a dimensão e gravidade dos problemas sociais suscitou a necessidade de repensá-los do ponto de vista pedagógico, em busca não mais de soluções econômicas, políticas ou assistencialistas, mas de soluções educacionais, que proporcionassem às pessoas condições para superação dos problemas sociais, por meio da tomada de consciência dos próprios problemas, das deficiências da estrutura social e das relações de opressão que deram causas a eles.

Reafirma-se também a pertinência do adjetivo social à Pedagogia. Não é verdade que toda Pedagogia seja social por definição. Muitas pedagogias foram sistematicamente concebidas e empregadas para a domesticação do ser humano, para o controle, a dominação e fixação da pessoa e de grupos nas amarras da estrutura social exatamente para impedir a sua mobilidade, ascensão social e ocupação dos postos de poder na sociedade.

Podemos falar da Pedagogia da Escravidão, da Pedagogia do Extermínio, da Pedagogia do Genocídio e até mesmo da Pedagogia do medo, do silêncio, da submissão, da guerra e da morte. Paulo Freire conseguiu fazer a síntese de todas estas estratégias em *Pedagogia do Oprimido*, e a denúncia veio, como é próprio do mestre pernambucano, acompanhada do anúncio, e ela inspirou a Pedagogia da Pergunta, da Esperança, da Autonomia, da Diversidade, da Escuta, da Indignação, etc. Todas orientadas para o mesmo propósito: tornar possível a vocação humana de *ser mais* e, assim, ele mesmo, liberto e emancipado, capaz de ler o mundo e de entender a realidade que o cerca, escrever a sua própria história, incorporando a ela o legado dos seus

ancestrais, mas cultivando a utopia de que a próxima geração também possa *ser mais* do que ele mesmo.

Uma Pedagogia fundamentada em tal visão de mundo, de vida e de homem, quando aplicada à Educação Popular, Social e Comunitária, buscando mais o bem comum do que o individual, só pode ser uma Pedagogia Social. Foi possível chegar a esta conclusão percorrendo um longo caminho até o ponto de confluência entre Educação Social e Pedagogia Social, entre Educação Social e Educação Popular, o que permite algumas afirmações:

1. Com os exemplos da Alemanha, Espanha e Brasil, ficou demonstrado que a Pedagogia Social, nos termos em que Durkheim coloca, surge em momentos de crise, de rupturas sociais, quando as abordagens tradicionais não são suficientes para superação dos problemas gerados em tais circunstâncias.
2. Confirma-se a vocação da internacionalização da Pedagogia Social, sempre mesclada com as tradições educativas locais para tender a especificidade de cada país.
3. Os recortes etários da infância e adolescência constituem o berço das primeiras preocupações da Pedagogia Social, que depois incorpora as demais faixas etárias, juntamente com as temáticas que lhes são próprias, tais como gênero, deficiência, alfabetização de jovens e adultos, profissionalização, dependência química, violência, entre tantas outras.
4. Pedagogia Social é a Teoria Geral da Educação Social e isso ficou bem evidente na centralidade que a disciplina tem no curso de formação de Educadores Sociais das 10 universidades espanholas pesquisadas, e é a concepção defendida no movimento brasileiro;
5. Foi identificada a existência das vertentes alemã, francófona e anglo-saxã da Pedagogia Social e suas influências sobre diversos países, mas desenha-se um vertente latino-americana que se inspira na tradição da Educação Popular, especialmente a linha teórica inspirada em Paulo Freire.
6. A Pedagogia Social deriva mais das tendências de proporcionar abordagens educativas aos problemas sociais do que abordagens sociais dos problemas educacionais; logo, é no campo do social onde são mais evidentes as novas necessidades que demandam novas abordagens e não o campo da Educação, ainda que seus reflexos se manifestem na escola.

7. As práticas educativas denominadas Educação Social, bem como os profissionais que recebem ou assumem a nomenclatura Educador Social, não o são efetivamente se não fundamentam suas práticas e formação nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social.
8. Não há necessariamente conflitos entre teoria e prática na formação do Educador Social, mas, sim, condições objetivas que dificultam, impedem e até mesmo distorcem a aplicação prática dos conhecimentos teóricos.

Por meio da revisão bibliográfica da literatura especializada foi possível confirmar que o processo de internacionalização da área é um fator fundamental para compreender a gênese da Pedagogia Social, suas variações e sua relação com a Educação Social em diferentes países.

Com o desenvolvimento da Pedagogia Social enquanto área de conhecimento das Ciências da Educação, é compreensível a coexistência de diferentes perspectivas teóricas, de acordo com as influências regionais que justificam diferentes nomenclaturas para o profissional, diferentes opções de formação e formas de regulamentação da profissão e de sua percepção em relação às profissões congêneres.

Já a respeito do campo da prática – da Educação Social – é possível verificar mais simetrias do que assimetrias nos diferentes contextos nacionais. E isso acontece devido à recorrência do problema, que são mais ou menos semelhantes nas épocas e lugares e porque são os mesmos grupos etários, temáticos e sociais.

Esta questão é ilustrada, por exemplo, no atendimento de crianças órfãs ou abandonadas. O abrigo – ou acolhimento institucional, como diz a legislação brasileira – assume diferentes formas de organização e diferentes trabalhadores com formações variadas, mas ao longo do tempo, como uma tecnologia social largamente difundida, ele permanece e os métodos e técnicas de trabalho buscam cada vez mais se assemelhar ao modelo familiar, como é o caso dos *lares*, da *mãe social* e do *pai social*.

O aprofundamento do conhecimento sobre especificidades locais de Alemanha, Espanha e Brasil demonstram que não são simétricas nem lineares as trajetórias da Educação Social e da Pedagogia Social. A Pedagogia Social é o objeto da internacionalização e não a Educação Social, ou seja, não se importa ou exporta Educação Social porque esta tem um campo empírico, onde os problemas acontecem e onde se faz necessária a intervenção. O que se importa e exporta são as novas formas de abordar os mesmos problemas, o que pode indicar para o potencial da universalização

da Pedagogia Social que pode, sim, assumir e até gerar novas vertentes para atender especificidades de culturas locais.

A área, como ficou demonstrado em relação aos países estudados e também ao Uruguai, que em algum momento é citado na pesquisa, avançou no diálogo, na interlocução e na troca de experiências entre Educadores Sociais, que gozam até mesmo de representação internacional, como é o caso da AIEJI. Aqui são os operadores da Educação Social, os Educadores Sociais organizados em coletivos locais, geralmente de caráter sindical, com participação expressiva de organizações não governamentais que, em seus países de origem, mantêm obras sociais ou trabalham em parcerias com governos locais que fazem circular as ideias, reciclar os conhecimentos e trocar experiências.

Importante chamar a atenção para o fato de que a AIEJI não é necessariamente espaço, instância ou instituição da Pedagogia Social, e sim da Educação Social. No seu relatório de 2009 a 2013 e de planejamento para 2013-2017, das quatro referências à Pedagogia Social, três se referem à participação de alguns de seus representantes nos Congressos Internacionais de Pedagogia Social organizados no Brasil pela ABRAPSocial.

Aliás, na investigação fica também evidente que é o Brasil, por meio da ABRAPSocial, que mais tem colocado ênfase no diálogo internacional da Pedagogia Social. Isso aponta para a necessidade de uma articulação internacional que permita, principalmente por meio da academia, mais diálogo, mais cooperação, mais projetos em comum e, inclusive, uma agenda internacional para a Pedagogia Social.

Na comparação entre Espanha e Brasil, é possível constatar que a ação de internacionalização da Espanha é feita de dentro para fora, o que configura certa área de influência, principalmente nos países latino-americanos. Internamente, a Espanha, até mesmo pelo seu elevado grau de consolidação da área de conhecimento, parece ser mais fechada às influências externas, como o demonstra a absoluta predominância de autores pátrios na bibliografia da disciplina Pedagogia Social, em suas 10 universidades estudadas.

No caso brasileiro, é a sua literatura especializada na área que demonstra maior permeabilidade ao aporte das colaborações estrangeiras, provavelmente pelo seu estágio inicial ainda e baixo grau de institucionalização da área.

A investigação levada a cabo também destaca o papel da Pedagogia Social Comparada, seja no aprofundamento de estudos das experiências nacionais, seja no

mapeamento das simetrias e assimetrias ou, ainda, na difusão das diferentes concepções de Pedagogia Social.

A experiência espanhola, de traduzir a obra original de Paul Natorp do alemão para o castelhano, não foi reproduzida ao longo destes 100 anos de vigência da Pedagogia Social, e esta é uma possibilidade concreta a ser explorada, ao passo que pode também justificar a ausência de bibliografia estrangeira nos cursos de formação.

As obras e os eventos brasileiros, ainda todos em português, mas com uso de tradução simultânea nos eventos, pelo menos cumprem o importante papel de difundir as experiências internacionais e de promover intercâmbio de estudantes e pesquisadores de diferentes países, como é o exemplo desta investigação de doutorado.

No Brasil, e por iniciativa da ABRAPSocial, há várias referências e registros de um hipotético *movimento internacional* da Pedagogia Social, que cita explicitamente cerca de 14 países cujos representantes figuram em suas publicações e congressos, mas inexistente uma instância supranacional que promova esta articulação e as ações em comum. Diferentemente ocorre no caso espanhol, que possui na Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social importante instituição articuladora de diferentes instituições e pesquisadores da área.

A identificação dos estágios de desenvolvimento da Pedagogia Social nos dois países, entretanto, permite fazer, ao final desta pesquisa, que a área explore exaustiva e sistematicamente o avanço dos meios de comunicação para, a partir de um planejamento cuidadoso e que se evitem conotações neocolonialistas, a criação de uma rede de colaboração no âmbito das universidades que possa tornar realidade a ideia de um movimento internacional da Pedagogia Social.

Além da identificação geográfica e territorial, o idioma comum constitui elemento naturalmente agregador deste movimento e não se desconsidera o caráter político das configurações para além da disposição geográfica, do território e do idioma, como é o caso dos BRICS (Building Better Global Economic), que reúnem Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Recentemente, os BRICS criaram um banco próprio como alternativa às atuais agências de crédito e financiamento, para que possam dar suporte às demandas econômicas dos seus membros.

Apesar de não ser uma estrutura organizativa como, por exemplo, a União Europeia, é oportuno pensar na Educação Social como o grande investimento a ser feito, afinal, já é reconhecido que a emergência da Pedagogia Social está profundamente relacionada à emergência de novos sujeitos de direitos, proporcionada pela expansão da

democracia e à premência das questões sociais que dificultam o pleno exercício dos direitos de cidadania.

Conclui-se que o processo de internacionalização da Pedagogia Social implica também na delimitação e especificação de cada contexto de influência, e, nesse sentido, as relações entre Espanha e Brasil estão proporcionando importantes reflexões para se compreender como os movimentos internos são capazes de gerar influências em outros contextos, cada país a partir de sua história e com as condições que lhe são próprias.

REFERÊNCIAS

- AIEJI. **The profession of Social Education in Europe**. Comparative Survey, 2011. Disponível em: www.aieji.net.
- AFONSO, Sandra. **A Educação Social em Portugal**. Entrevista. 2013. Disponível em: <http://educadoresociais.blogspot.com.br/>
- ANECA. **Libro Blanco**: título de grado en Pedagogía y Educación Social. V1. Espanha, 2005.
- AZEVEDO, Silvia. Técnicos Superiores de Educação Social: necessidade e pertinência de um estatuto profissional. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Porto. Portugal, 2008.
- AZEVEDO, Sílvia; CORREIA, Fátima. A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. **Revista de Educación Social**, n.17, Jul. 2013.
- BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social em Portugal: testemunho de uma realidade em construção. In: SILVA, Roberto da et al. (Orgs.) **Pedagogia Social**: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. São Paulo: Expressão&Arte Editora, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº5346/2009**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão do Educador Social. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/>.
- _____. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, 16/05/2006.
- _____. Lei Orgânica da Assistência Social. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.
- _____. Política Nacional de Assistência Social-PNAS/2004 e Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Brasília. 2005.
- BODDY, Janet; STATHAM, June. European Perspectives on Social Work: models of education and professional roles. In: **Leading education and social research**. London, 2009.
- BOWE, R.; BALL, S. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

DECLARAÇÃO de Bolonha: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália). In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 51 – 60.

CAMORS, Jorge. A Pedagogia Social na América Latina. In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.

_____. Lo social: um caminho para recuperar identidades. In: SILVA, Roberto da. et al. (Orgs.). **Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão&Arte Editora, 2011.

_____. **El Educador Social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional**. Montevideo: Grupo Magro, 2012.

CARIDE, José. Antonio. La pedagogía social em España. In: NUÑEZ, V. **La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social**. Barcelona: Gedisa, 2002. p.81 – 112.

CARRERAS, J. S. Q. La construcción de la pedagogía social: algunas vias de aproximación. In: PETRUS, A. (Org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 40 – 67.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WNDERLEY, M. B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000. p.17 – 50.

CATANI, Afrânio Mendes. Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. In: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – **ANPAE, Anais...**, 2010.

COSTA, Bruno Botelho. Conscientização e sociedade em Paulo Freire: da Educação como prática de liberdade à Pedagogia do oprimido. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, Marquis de. **Escritos pedagógicos**. Madrid: Calpe, 1922.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423 – 460, maio/ago. 2004

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 1999.

DURKHEIM, Emile. **The evolution of educational thought Lectures on the formation and development of secondary education in France**, 1938. Tradução de COLLINS, P. London: Routledge and Kegan Paul, 1977.

ENES. **Encontros Nacionais de Educação Social**. Belo Horizonte: Dinâmica Gráfica e Editora, 2007.

ESTEBAN, José Ortega; CARIDE GOMEZ, José; ÚCAR, Xavier. La Pedagogía Social em la formación – profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. **Revista de Educación Social**, n.17, Jul. 2013.

FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano. **Historia de la Pedagogia Social española**. Valencia: Nau Llibres, 2003.

FICHTNER, Bernd. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 43 – 50.

FIELDING, Nigel; SCHREIER, Margrit. Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. In: **Forum Qualitative Sozialforschung**. v.2, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia, LIBÂNEO, Jose Carlos; PIMENTA, Selma. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

_____. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. In: FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA – FONAPE, IV., Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**. v. 18, 2012.

GARCIA GARRIDO, José L. **Fundamentos de Educación Comparada**. Madri: Dikynson, 1986.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho et al. (Orgs.). **Desafios e perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão&Arte Editora. v. 3, 2010.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho; SILVA, Odair Marques; EVANGELISTA, Francisco (Orgs.). **Pedagogia Social: Educação e Trabalho na Perspectiva da Pedagogia Social**. v.4. São Paulo: Expressão&Arte Editora, 2011.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho, SILVA, Odair Marques e EVANGELISTA, Francisco, CARO, Sueli Maria Pessagno (Orgs.). **Pedagogia Social: Animação Sociocultural, um propósito da educação social.v.5.** São Paulo: Expressão&Arte Editora, 2011.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia Social de Rua.** São Paulo: Cortez, 1999.

HÄMÄLÄINEN, Juha. The concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. **Journal of Social Work.** London: Sage Publications, p. 69 – 80, 2003.

_____. Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. **International Journal of Social Pedagogy**, v.1, n.1, 2012.

HERRMANN, Peter. The Lifespan Perspective in Comparative Social Policy Research: a Critique of Gosta Esping – Andersen's Model of Three Welfare State and its Implications for European Comparisons in Social Pedagogy. In: KORNBECK, Jacob; ROSENDAL JENSEN, Niel. (Eds.). **Social Pedagogy for the entire human lifespan**, v.1. . Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, 2011.

HERRMANN, Peter; CHEN, Ming-Fang. **Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy.** Europäischer Hochschulverlag.

HOLTZHAUSEN, Leon. When values collide: Finding common ground for social work education in the United Arab Emirates. **International Social Work**, v. 54, p. 191-208, 2011.

KAM-SHING, Yip. Tensions and dilemmas of social work education in China. **International Social Work**, v. 50, p. 93-105, 2007.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

KOENGETER, Stefan; SCHROEER, Wolfgang. Variations of social pedagogy – explorations of the transnational settlement movement. **Education Policy Analysis Archives**, v.21, n.42, 2013.

KORNBECK, Jacob. Reflections on the Exportability of Social Pedagogy and its Possible Limits. **Social Work in Europe**, v.9, n.3, p.37-49, 2002.

_____. “Important but Widely Misunderstood”: the problem of defining social pedagogy in Europe. In: KORNBECK, Jacob; ROSENDAL JENSEN, Niel. **The diversity of social pedagogy in Europe.** Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH&Co. KG, 2009.

_____. Transatlanticism reloaded: Revisiting the ‘convergence’ of German social work and social pedagogy in the light of West Germany’s American connection during the Cold War. **William Thompson Working Papers**, n. 23, 2012.

_____. Social Pedagogy as Social Paideia: the CUE (Care-Upbringing-Education) Model and its Applicability to the Entire Human Lifespan. In: KORNBECK, Jacob; ROSENDAL JENSEN, Niel. (Eds.). **Social Pedagogy for the entire human lifespan**. v. II. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, 2012.

_____. Transatlantic issues in social pedagogy: What the United Kingdom can learn from Iberoamerica. **Scottish Journal of Residential Child Care**, v.12, n.1, 2013.

KORNBECK, Jacob; ROSENDAL JENSEN, Niel. **The diversity of social pedagogy in Europe**. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH&Co. KG, 2009.

_____. (Eds.) **Social Pedagogy for the entire human lifespan**. v. I. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, 2011.

_____. (Eds.). **Social Pedagogy for the entire human lifespan**. v. II. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, 2012.

KRICHESESKY, Marcelo. Pedagogía Social em Argentina: um campo disciplinar em construcción. In: SILVA, Roberto da. et al. (Orgs.) **Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão&Arte Editora, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

LECEA, T. R. de. **Fernando de los Ríos**: estudio preliminar a las obras completas I. Barcelona: Anthropos, 1997, 331 p.

LIBANEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? 2006. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>

LIMA, Tatiane Delurdes de; BRIDI, Jamile Cristina Ajub. As formas de mediação do educador social do cras – novas perspectivas no campo da pedagogia social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, XI., Curitiba. **Anais...**Curitiba, 2013.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, v. 13, 2008.

LÓPEZ, Suzana Torío. La Pedagogía Social en España. In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 95 – 108.

LORENZ, Walter. Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of social pedagogy. **British Journal of Social Work**, v.38, n.4, p. 625-644, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Educação Comparada**. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 15. ed. São Paulo: Nacional, 1984.

MARTINEZ, Eusebio Manuel Nájera Martinez. Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI. In: SILVA, Roberto da. et al. (Orgs.). **Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão&Arte Editora, 2011.

MARTINS, Pablo. Las Ciencias de la Educación en Uruguay. **Archivos de Ciencias de la Educación**, v.5, p.37-48, 2011.

MOLLENHAUER, Klaus. **Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft**. Weinheim: Julius Beltz, 1959.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez, 1989.

MOURA, Rogério; NETO, João Clemente Souza; SILVA, Roberto da. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.

_____. (Orgs.). **Pedagogia Social**. 2.ed. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2011.

MOURA, Rogério. Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do século XXI. In: SILVA, Roberto da. et al. (Orgs.). **Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão&Arte Editora, 2011.

MORALES, Marcelo; ESPIGA, Hernán; LÓPEZ, Walter. Educación Social en Uruguay: apuntes para pensar la formación. **Revista Pedagógica**, n. 2, abr. 2012.

MÜLLER, Veronica. R.; RODRIGUEZ, Patricia. C. **Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá: Clichetec, 2002.

NATALI, Paula Marçal. **O lúdico em instituições de educação não – formal: cenários de múltiplos desafios, impasses e contradições**, 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2009.

NATORP. Paul. **Pedagogía Social: teoria de la educación de la voluntad**. Madri: La Lectura, 1913.

NOHL, Herman. **Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie**. Zweite, durchgesehene und mit einem Nachwort versehene Auflage. Frankfurt am Main: Gerhard Schulte-Bulmke. 1935.

NUÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio**. Buenos Aires: Santillana, 1999.

NUTTMAN-SHWARTZ, Orit; BERGER, Roni. Field education in international social work: Where we are and where we should go. **International Social Work**, v.55, n.2, p. 225-243, 2012.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Pedagogia social, educação popular, as redes que se tecem em outro espaço educacional possível.** 2009. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/>

_____. **Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua:** desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós Graduação em Educação, Vitória, 2011.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil** – entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1999.

PEREZ SERRANO, Glória. **Pedagogía Social/Educación Social:** construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, 2004.

_____. **Investigación Cualitativa:** métodos y técnicas. Buenos Aires: Editorial Docencia, 2003.

PETRUS, Antonio. (Org.). **Pedagogia Social.** Espanha: Ariel, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIRES, D. Divisão técnica do trabalho em saúde. Dicionário da educação profissional em saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p.

QUINTANA CABANAS, José Maria. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio. (Org.). **Pedagogia Social.** Espanha: Ariel, 1997. p. 68 – 91.

_____. **Educación Social:** antología de textos clásicos. Madrid: Narcea. 1994.

RIBAS MACHADO, Érico. **A constituição da Pedagogia Social no contexto educacional brasileiro.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2010.

_____. Interfaces between Popular Education of Paulo Freire and Social Pedagogy In: **Binational Conference.** Siegen/Germany. Internationale Perspektiven der Subjektentwicklung und Inklusionsforschung. Siegen: UniPrint der Universität Siegen, 2011. p.307 – 320.

_____. As relações entre a Pedagogia Social e a Educação Popular no Brasil. **Revista Diálogos,** v. 18, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 159 – 178.

RODRIGUES, Patricia Cruzelino. **Participação política de meninos e meninas:** expedições de experiências e reflexões em curso. 197 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

RODRIGUEZ, Justo Luis Pereda; GONZÁLEZ, Martín González. Bases fundacionales, actualidad y perspectivas de la Pedagogía Social cubana. In: SILVA, Roberto da et al. (Orgs.) **Pedagogia Social:** contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. São Paulo: Expressão&Arte Editora, 2011.

RODRIGUEZ DE LECEA, T. **Fernando de los Ríos:** estudio preliminar a las obras completas I. Barcelona: Anthropos, 1997, 331 p.

ROSENDAL JENSEN, Niels. Social Pedagogy in modern times. **Education Policy Analysis Archives**, v.21, n.43, 2013.

ROUQUIÉ, Alain. **O extremo ocidente.** Introdução à América Latina. São Paulo: EDUSP, 1991.

RYYNÄNEM, Sanna. A pedagogia social na Finlândia e o contexto brasileiro. In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 61 – 82.

SÁEZ CARRERAS, J. La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS, A. (Org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 40 – 67.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A significação da Pedagogia:** discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCARPA, Paola; CORRENTE, Marco. La dimensión europea del educador/a social. **Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria**, n.14, p. 63 – 74, 2007.

SCHRIEWER, Jurgen. Sisterna Mundial e Inter-Relacionamento de Redes: a Internacionalização da Educação e o Papel da Pesquisa Comparativa. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.76, p.241 -304, 1995.

SCHUGURENSKY, Daniel; SILVER, Michael. Social Pedagogy: Historical traditions and transnational connections. **Education Policy Analysis Archives**, v.21, n.35, p.1-20, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da

Pedagogia Globalizada. In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 225 – 240.

SENENT SÁNCHEZ, Joan María. Desarrollo contemporáneo de la Educación Social em Europa: Perspectiva Comparada. In: _____. **Educación Social: viejos usos y nuevos retos**. Valencia: Universitat de Valencia, 2003.

SHARDLOW, Steven; SCHOLAR, Helen; MUNRO, Liz; MCLAUGHLIN, Hugh. The nature of employer's involvement in social work education: An international exploration. **International Social Work**, v. 55, 2012, p. 205-224.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v.23, n.2.,2005.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007.

SILVA, Roberto da et al. (Orgs.). **Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão&Arte Editora, 2011.

SILVA, Roberto da; RIBAS MACHADO, Érico. Uma mesma teoria gral para a Educação Popular e a Educação Social? Aproximações, empíricas, teóricas e metodológicas. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. Áreas prioritárias para atuação da Pedagogia Social no Brasil. In: MOURA, Rogério; NETO, João Clemente Souza; SILVA, Roberto da. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.

SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; PINI, Francisca Rodrigues (Orgs.). **Ciência da Delinquência: o olhar da USP sobre o ato infracional, o infrator, as medidas socioeducativas e suas práticas**. v. 6. São Paulo: Expressão&Arte Editora, 2014.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, v.24, n.86, 2001.

SIMS, David; CHENU, Linda de; WILLIAMS, Janet. The Global Agenda: Developing international perspectives and critical discourse in UK social work education and practice. **International Social Work**, v. 57, p. 360-372, 2014.

SOUZA, Cleia Renata Teixeira. **O Projeto Futuro hoje em Maringá/PR: Desafios da Educação Social rumo à política pública**. 134f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SPOLANDER, Gary; PULLEN-SANSFACON, Annie; BROWN, Marion; ENGELBRECHT, Lambert. Social Work Education in Canada, England and South

Africa: A critical comparison of undergraduate programmes. **International Social Work**, v. 54, p. 816-831, 2011.

STEPHENS, Paul. Social Pedagogic Practice: exploring the core. In: KORNBECK, Jacob; ROSENDAL JENSEN, Niel. (Eds.). **Social Pedagogy for the entire human lifespan**. v. II. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, 2012.

STORO, JAN. The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. **International Journal of Social Pedagogy**, v.1, n.1, 2012.

STRECK, Danilo R. Encobrimentos e Emergências Pedagógicas na América Latina. In: **Revista Lusófona de Educação**, n.6, p.55 – 66, 2005.

_____. Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana. **Revista Diálogos**, v.18, 2012.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

STRECK Danilo; SANTOS, Karine. Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. **Eccos Revista Científica**, n.25, enero-junio, 2011.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Horizonte, 1984.

SÜNKER, Heinz; BRACHES – CHYREK. Social Pedagogy in Germany. In: KORNBECK, J.; ROSENDAL JENSEN, N. (Eds.). **The diversity of social pedagogy in Europe**. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH&Co. KG, 2009.

TORRES, Rosa-Maria. **Comparação entre Educação Social e Educação Popular**. 2011. Disponível em: <http://otra-educacion.blogspot.com/>

TORÍO LÓPEZ, Suzana. La Pedagogía Social en España. In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 95 – 108.

TRILLA, Jaume; ROMANS, Merce; PETRUS, Antonio. **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TUNING educational structures in Europe. Gronigen; Deusto, ES, 2000. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>>.

ÚCAR, Xavier. Da Europa a América Latina: hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la pedagogía social. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., SEMINÁRIO INTERUNIVERSITÁRIO DE PEDAGOGIA SOCIAL, XXIV. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2011.

_____. Social Pedagogy: Beyond Disciplinary Traditions and Cultural Contexts? In: KORNBECK, Jacob; ROSENDAL JENSEN, Niel. (Eds.). **Social Pedagogy for the entire human lifespan**. v.I. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, 2011.

_____. Social Pedagogy in Latin America and Europe: looking for new answers to old questions. In: KORNBECK, Jacob; ROSENDAL JENSEN, Niel. (Eds.). **Social Pedagogy for the entire human lifespan**. v.II. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, 2012.

_____. Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. **Education Policy Analysis Archives**, v.21, n.36, 2013.

VOLPIN, Giuseppina Susanna. **La formazione e il profilo dell'educatore professionale**: Indagine nel contesto europeo dell'Istruzione Superiore e delle professioni regolamentate. Tese (Doutorado) – Università degli Studi di Padova, 2011.

ZAMBRANO SANTOS, Roberth Olmedo. Los antecedentes de la Pedagogía Social en Ecuador: su preservación. In: SILVA, Roberto da. et al. (Orgs.). **Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão&Arte Editora, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Ementa da disciplina Pedagogia Social da Universidad Nacional de
Educación a Distancia

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

PEDAGOGÍA SOCIAL

Cod.63012027

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

Carácter: Asignatura Obligatoria

Número de créditos: 6

Curso: Segundo

Periodo: 1er. Semestre

Se trata de una asignatura obligatoria del plan de estudios de la titulación de Grado en Educación Social. Es una materia de carácter global que tiene como finalidad ofertar una formación teórico-práctica en el ámbito social de la Educación. En este Grado los aspectos sociales desempeñan un papel relevante, dado que cualquier intervención educativa de calidad debe contemplar su incidencia y repercusión social. En las últimas décadas, la Pedagogía Social ha alcanzado un papel significativo en el currículum universitario debido a las exigencias de la sociedad, que demanda la formación de profesionales preparados para actuar en este ámbito. Es una ciencia de carácter normativo y prescriptivo que se orienta a la intervención práctica con el objetivo de mejorar y transformar la realidad social.

Esta asignatura permite entroncar sus planteamientos teóricos y metodológicos con los aspectos más instrumentales, aplicados y relacionados con los procesos de innovación educativa. Su importancia radica en que toda acción educativa que se quiera diseñar tendrá que partir de una realidad social cambiante. Por tanto, habrá que preguntarse continuamente sobre la situación social de los receptores de la acción desplegada.

CONTEXTUALIZACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS

Es preciso tener en cuenta siempre el contexto en el que se lleva a cabo la acción socioeducativa, así como las características y peculiaridades de los colectivos a los que se dirige.

El educador social debe contar con una formación amplia y flexible con capacidad de adaptarse a las situaciones cambiantes y, nunca previsibles, que presenta la realidad sociocultural. Este profesional precisa de una formación metodológica adecuada, práctica y planteada desde el diálogo entre las diferentes tendencias existentes.

Los esfuerzos de los educadores sociales deben orientarse hacia la planificación sistemática de sus acciones. Para ello, es preciso que posean una amplia formación teórico-práctica y dominen técnicas, instrumentos y recursos, con el fin de conseguir los objetivos perseguidos. De esta forma, seleccionarán aquellos que consideren más adecuados dentro del ámbito de la Pedagogía Social.

REQUISITOS PREVIOS REQUERIDOS PARA CURSAR LA ASIGNATURA

Estar interesado en adquirir una formación específica en diferentes ámbitos sociales.

Conocer los fundamentos teórico-prácticos de la intervención social.

Valorar la necesidad de una formación práctica para intervenir en el ámbito social.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Objetivos

Examinar el origen y evolución de la Pedagogía Social.

Analizar el marco teórico y conceptual de la Pedagogía Social.

Identificar al educador social: conocer sus niveles profesionales y modelos de actuación.

Describir los diferentes paradigmas y perspectivas metodológicas de la Pedagogía Social.

Presentar técnicas y procedimientos específicos propios de la Intervención en Pedagogía Social.

Competencias

Los estudiantes, al término de la asignatura, habrán adquirido las competencias siguientes, estructuradas en tres dimensiones:

Saber

-Reflexionar sobre las aportaciones científicas y metodológicas de la Pedagogía Social.

-Reflexionar sobre las responsabilidades éticas y las repercusiones sociales que comportan las intervenciones socioeducativas.

-Reconocer indicadores propios de una intervención de calidad en el ámbito social.

Saber hacer

-Indicar los rasgos que caracterizan la Pedagogía Social como ciencia.

-Tomar decisiones responsables en el ámbito socioeducativo.

-Valorar desde los conocimientos adquiridos, la pertinencia y posibilidades de utilización de las distintas metodologías y técnicas de trabajo que existen en el ámbito de la intervención en Pedagogía Social.

Saber ser

-Valorar las aportaciones a la sociedad de la Pedagogía Social.

-Tomar conciencia de los valores que se promueven desde la Pedagogía Social.

-Sensibilizar a los estudiantes en la necesidad de analizar e interpretar la realidad social utilizando la información procedente de la investigación y los criterios de rigor y precisión propios de las ciencias sociales.

-Fomentar, a través de la intervención, los valores de solidaridad y comunicación interpersonal.

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

1. Origen y evolución de la Pedagogía Social.

2. Objeto de estudio de la Pedagogía Social.

3. La Pedagogía Social como ciencia.

4. La Educación Social. Objeto de estudio de la Pedagogía Social.

5. Competencias y profesionalización del educador social.
6. La Educación Social en los centros educativos.
7. La Pedagogía Social desde los diferentes paradigmas.
8. Intervención en Pedagogía Social.

EQUIPO DOCENTE:

MARIA GLORIA PEREZ SERRANO

MIGUEL MELENDRO ESTEFANIA

ANGEL DE JUANAS OLIVA

ANA EVA RODRIGUEZ BRAVO

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Se utilizará la metodología de la educación a distancia, por lo que el estudiante podrá realizar esta asignatura desde su lugar de residencia.

El alumnado dispondrá de un material impreso diseñado y estructurado según la metodología autoinstructiva.

Contará con el asesoramiento personalizado de un profesor-tutor que le orientará en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

EVALUACIÓN

La evaluación continua de los estudiantes contemplará la realización de dos actividades obligatorias sobre contenidos de la asignatura, una actividad optativa, una prueba presencial tipo test y una serie de ejercicios de autoevaluación de cada uno de los temas. Estas actividades se describen detalladamente en la Guía de Estudio de la asignatura.

La calificación final se obtendrá a partir de las evaluaciones de las actividades realizadas, en el proceso de evaluación continua, y de la prueba presencial.

Los principales aspectos que se tendrán en cuenta en la evaluación de los estudiantes serán los siguientes:

Asimilación de los contenidos del tema

Dominio de los conceptos fundamentales y del vocabulario específico.>

Capacidad de análisis y de síntesis

Estructura lógica de las ideas tratadas

Concreción y exactitud de las respuestas

Aplicación de lo aprendido a la mejora de la realidad social

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ISBN (13): 9788427714403

Título: PEDAGOGÍA SOCIAL. EDUCACIÓN SOCIAL: CONSTRUCCIÓN CIENTÍFICA E INTERVENCIÓN PRÁCTICA (1ª)

Autor/es: Pérez Serrano, Gloria;

Editorial: NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Comentarios y anexos:

El libro indicado es el manual de consulta para la mayoría de los temas de la asignatura.

Para los temas 5 y 6 se utilizarán como bibliografía básica los siguientes textos:

- Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria (2008). La Educación Social en la escuela. Monográfico, nº 15. Madrid: SIPS.

- Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria (2009). Competencias y profesionalización del educador social. Monográfico, nº 16. Madrid: SIPS.
Ambos monográficos pueden ser consultados en:
<http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria>

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ISBN (13): 9788427710412

Título: ELABORACIÓN DE PROYECTOS SOCIALES: CASOS PRÁCTICOS (1ª)

Autor/es: Pérez Serrano, Gloria;

Editorial: NARCEA, S.A. DE EDICIONES

ISBN (13): 9788436254792

Título: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS CON ADOLESCENTES Y JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL. EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA EN UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE

Autor/es: Melendro Estefanía, Miguel

Editorial: UNED

Comentarios y anexos:

Bibliografía recomendada

ALBERTE CASTIÑEIRAS, J.R. "Formación del Educador Social y su intervención con personas discapacitadas" en MURGA MENOYO, Mª A. y QUICIOS GARCÍA, Mª del P. (Coords.) (2005): La educación en el siglo XXI. Nuevos Horizontes (Madrid: Dykinson).

BERNAL, A. (ed.) (2005) La familia como ámbito educativo. Madrid. Ediciones Rialp.

LEBRERO BAENA, Mª P. y QUICIOS GARCÍA, Mª del P. (2005): Atención a la infancia en riesgo y dificultad social (Madrid: Ramón Areces)

MELENDRO, M. (Dir.) (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. (Madrid: UNED).

MORATALLA, A.D (2006) Ética de la vida familiar. Claves para una ciudadanía comunitaria. Bilbao. Desclée De Brouwer.

PEREZ SERRANO, G. (Coord.) (1999): Exclusión e integración social (Sevilla: Universidad de Sevilla).

PÉREZ SERRANO, G. y PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M. V. (2006): Qué es la Animación Sociocultural. Madrid. Narcea.

QUICIOS GARCÍA, Mª del P. y FLORES RAMOS, E. (2005): Población inmigrante: su integración en la sociedad española (una visión desde la educación) (Madrid: Pearson Educación).

SARRATE CAPDEVILA, M. L. (Coord.) (2002): Programas de Animación Sociocultural. Madrid. UNED.

VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (2002): Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales. (Madrid, UNED).

ÁRIAS, M (2000). Educación ahora. Barcelona. Intermón.

CARIDE, J. A. (2005): Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona. Gedisa.

COSTA, M. Y LÓPEZ, E. (1991). Manual del Educador Social. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

GOFFMAN, E. (1987) Internados. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.
 HERRERA MENCHÉN, M. M. (2005): Desarrollo de proyectos de Animación Sociocultural. Sevilla. Universidad Pablo de Olavide.
 MCGOLDRICK, M. y GERSON, R. (1987), Genogramas en la evaluación familiar. Barcelona: Gedisa.
 MORIN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós
RECURSOS DE APOYO

Habrán emisiones radiofónicas conforme a la programación general del C.E.M.A.V. Las fechas podrán encontrarlas en la Guía de Medios Audiovisuales.
 Páginas web

El estudiante deberá consultar las páginas Web referentes a Pedagogía Social. Se recomienda especialmente www.eduso.net, www.sips-es.org y www.uned.es/master-mayores.

Portal para la inclusión social: <http://inclusion.sigadel.com/index.php>

Observatorio de la exclusión social, Universidad de

Murcia:<http://www.um.es/scultura/debate/observatorio/index.php>

Observatorio de procesos de exclusión e incorporación social, País

Vasco:<http://www.observatorioexclusion.net/castellano/index1.htm>

Buenas prácticas para la inclusión

social:<http://portalb.cruzroja.es/pls/portal30/url/ITEM/F08C3093BFED4849E0340003BA5D2517>

Pedagogía Social Revista

Interuniversitaria:<http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria>

Películas

El efecto Igazú. 2002 Dirección Pere Joan Ventura

Sinopsis

Los mil ochocientos empleados y empleadas de la empresa de telecomunicaciones Sintel, con un alto índice de afiliación sindical, estaban acostumbrados a la negociación y a la movilización para establecer sus convenios. Pero de repente se encontraron en la calle. La venta fraudulenta de la empresa, la falta de interlocutores y la nula respuesta del gobierno les lanzaron a una acción sin precedentes en el madrileño Paseo de la Castellana. De la noche a la mañana, cambiaron la vida en su casa, con sus familias y sus hijos, por la convivencia más extrema, en tiendas de campaña y chabolas que se construyeron en el centro financiero de la capital.

Los lunes al sol. 2002 Dirección Fernando León de Aranoa

Sinopsis

Una ciudad al norte, costera, pidida por una ría de aguas verdes y oleaginosas. Muchos hombres y mujeres dejaron atrás el campo o el mar para ir a trabajar a las fábricas, a las refinerías, al astillero. Pero después llegó la reconversión industrial. El bar de Rico. En él se reúnen un grupo de amigos, conversan en las horas muertas, se juegan sus esperanzas en la máquina. En el bar se mezclan los recuerdos y los proyectos, se comparten las frustraciones y las esperanzas. Como un fantasma, el cierre del astillero planea sobre ellos. En su calendario todos los días son festivos, pero en todos hay

motivo para la desesperación. Esta es la historia de los que viven la vida en domingo, de los que pasan los lunes al sol. Y parado significa estar sin empleo. Pero en algunos países de Latinoamérica, parado también significa de pie.

Barrio.1998 Dirección Fernando León de Aranoa

Sinopsis

Esta es una historia de barrio. De cualquiera de esos barrios situados al sur de las grandes ciudades, a los que no llega ni el metro ni el dinero. Altos, desmañados, compañeros de instituto, Javi, Manu y Rai son, sobre todo, amigos. Comparten los tres esa edad en la que ni se es hombre ni se es niño, en la que se habla mucho de chicas y muy poco con ellas. Comparten también la vida en el barrio, el calor del verano y un montón de problemas. El primero es el propio barrio, un barrio de grandes bloques de viviendas sociales, de ladrillo oscuro y arquitectura imposible. Allí hay pocas cosas que hacer, y en agosto aún menos. El centro de la ciudad queda lejos y está mal comunicado, así que los tres amigos pasan la mayor parte del tiempo en el barrio.

TUTORIZACIÓN

Profesores que tutorizan la asignatura:

Dra. D^a Gloria Pérez Serrano

Dr. D. Miguel Melendro Estefanía

Dr. D. Ángel de Juanas Oliva

Dña. Ana Eva Rodríguez Bravo

ANEXO B – Ementa da disciplina Bases Sociopedagogicas de la Educación Social da
Universidad Autónoma de Barcelona

Bases sociopedagògiques d'educació social**2012/2013**Codi: 101678
Crèdits ECTS: 6

Titulació	Pla	Tipus	Curs	Semestre
2500260 Graduat en Educació social	827 Graduat en Educació social	OB	3	1

Professor de contacteNom: Xavier Úcar Martínez
Correu electrònic: Xavier.Ucar@uab.cat**Utilització d'idiomes**Llengua vehicular majoritària: català (cat)
Algun grup íntegre en anglès: No
Algun grup íntegre en català: Sí
Algun grup íntegre en espanyol: No**Prerequisits**

No n'hi ha.

Objectius

1. Conèixer i reflexionar grupalment sobre la història, conceptualització actual i els paradigmes d'interpretació i intervenció en Pedagogia Social
2. Conèixer les tecnologies, els professionals, les metodologies i els àmbits d'intervenció de la Pedagogia Social
3. Analitzar i conèixer en profunditat un àmbit específic d'intervenció en Pedagogia Social

Competències

- Contextualitzar l'acció socioeducativa en funció dels diferents paradigmes teòrics que han elaborat les ciències de l'educació i en funció del context socio-històric dels individus, grups i institucions.
- Desenvolupar un pensament i un raonament crític i saber comunicar-se de manera efectiva, tant en les llengües pròpies com en una tercera llengua
- Dominar els coneixements teòrics i aplicats de les diferents Ciències de l'Educació que li permetin desenvolupar la capacitat d'anàlisi i observació de la realitat social i educativa
- Gestionar la informació relativa a l'àmbit professional per a la presa de decisions i l'elaboració d'informes.
- Participar en els debats teòrics que afecten la professió i que afecten els diferents àmbits d'actuació.
- Treballar en equips i amb equips (del mateix àmbit o interdisciplinari).

Resultats d'aprenentatge

1. Analitzar el desenvolupament de la professionalització en Educació Social.
2. Analitzar la complexitat de la funció social de l'Educació Social.
3. Analitzar la complexitat del valor de la formació com a factor decisiu en la inclusió social.
4. Analitzar la relació formació - progrés - felicitat en la societat actual.
5. Analitzar les diferents possibilitats d'ocupació dels professionals de l'educació social.
6. Analitzar les relacions entre les ideologies i l'acció socioeducativa.
7. Conèixer el procés de professionalització de l'educació social.

Bases sociopedagògiques d'educació social 2012 - 2013

8. Conèixer els principals models d'acció i intervenció socioeducativa.
9. Conèixer i desenvolupar el pensament i raonament crític per analitzar la complexitat dels reptes i desafiaments de l'educació social.
10. Conèixer i participar en els diferents debats teòrics: seminaris, jornades, simposiums, congressos.
11. Conèixer la investigació sobre empoderament individual i comunitari.
12. Conèixer les funcions que els educadors socials poden desenvolupar en diferents tipus d'equips multidisciplinaris.
13. Desenvolupar la capacitat d'anàlisi i pensament científic per a la millora de l'acció professional.
14. Elaborar informes socioeducatius en contextos multiprofessionals.
15. Treballar amb altres professionals d'allò social (treballadors, psicòlegs, antropòlegs socials, sociòlegs, etc.).
16. Utilitzar la conceptualització bàsica de la Pedagogia i l'Educació Social.

Continguts

1. Pedagogia social i educació social: conceptualització i relacions
 - 1.1. Eines conceptuals bàsiques
 - 1.1.1. Pedagogia Social; Educació Social; Treball social;
 - 1.1.2. Acció e intervenció socioeducativa; praxis social: emancipació; inadaptació; exclusió; animació; etc.
 - 1.2. Evolució històrica de la pedagogia social i de l'Educació Social a Europa i Espanya. Autors més rellevants.
 - 1.3. Problemàtiques i desafiaments actuals de la Pedagogia Social i l'Educació Social.
2. Bases pedagògiques de la socialització i l'aprenentatge social
 - 2.1. Pedagogia, socialització i aprenentatge social
 - 2.2. Models i teories de l'aprenentatge social
3. Educació social i processos d'empoderament
 - 3.1. Pedagogia, educació social i política
 - 3.2. Intervenció socioeducativa, ideologia i poder
 - 3.3. Empoderament i intervenció socioeducativa
 - 3.4. Tipus d'empoderament
4. Models d'acció i intervenció socioeducativa
 - 4.1. Models d'intervenció socioeducativa
 - 4.2. L'univers d'accions i intervencions de la Pedagogia Social i l'Educació Social
 - 4.3. Normativa en pedagogia i educació social
 - 4.4. Metodologia de la intervenció socioeducativa
5. Profesionalización en educación social y profesiones de lo social
 - 5.1. Les professions de la sociocultura
 - 5.2. Els perfils professionals històrics d'educació social
 - 5.2. Ambits professionals dels educadors i educadores socials

Bases sociopedagògiques d'educació social 2012 - 2013

5.3. Educació social, interdisciplinarietat i interprofesionalitat

Metodologia

A) Activitat 1 (Grupal):

Treball sobre articles de revista o capítols de llibre:

Metodologia de seminari amb treball sobre un article concret que tothom haurà de portar llegit a l'aula. Els estudiants s'organitzen per grups de 3 persones.

B) Activitat 2 (individual):

Anàlisi i valoració dels 5 articles treballats a l'aula.

Treball final d'anàlisi i valoració dels 5 articles treballats a l'espai classe. Màxim 10 fulls (2 per cadascun dels articles)

C) Activitat 3 (Grupal):

Treball sobre pel·lícules:

D) Activitat 4 (grupal):

Elaboració d'un pòster d'un àmbit d'intervenció o d'una temàtica concreta de pedagogia social.

E) Activitat 5 (grupal):

Presentació i defensa a l'aula del poster

F) Activitat 6 (individual):

Examen final de la matèria

Activitats formatives

Títol	Hores	ECTS	Resultats d'aprenentatge
Tipus: Dirigides			
Classes i seminaris	45	1,8	1, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15
Tipus: Supervisades			
Elaboració de treballs	30	1,2	1, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15
Tipus: Autònomes			
estudi i recerca d'informació	75	3	1, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15

Avaluació

L'avaluació de l'assignatura es realitzarà al llarg de tot el curs acadèmic, mitjançant les activitats descrites en el punt anterior. L'assistència a les classes presencials de l'assignatura és obligatòria. L'estudiant ha d'assistir a un mínim d'un 80% de les classes, en cas contrari es considerarà no presentat. L'assignatura es va avaluant de manera continua pel que no hi haurà recuperació si es suspèn.

Bases sociopedagògiques d'educació social 2012 - 2013

Activitats d'Avaluació		% de la nota
PART GRUPAL	Presentació oral del treball sobre un article o una pel·lícula i gestió de la dinàmica a l'aula	15%
	Treball grupal de reflexió a l'aula partir de 3 pel·lícules i 5 articles	10%
	Realització d'un pòster sobre una temàtica específica	20%
	Presentació pública del poster	10%
PART INDIVIDUAL	Examen final	40%
	Autoavaluació	5%

Activitats d'avaluació

Títol	Pes	Hores	ECTS	Resultats d'aprenentatge
Autoavaluació	5 %	0	0	1, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15
Examen final de la matèria	40%	0	0	1, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15
Presentació oral del treball sobre un article o una pel·lícula i gestió de la dinàmica a l'aula	15 %	0	0	7, 9, 11, 13, 16
Presentació pública del poster a l'aula	10 %	0	0	1, 5, 6, 8, 12
Realització d'un pòster sobre una temàtica específica	20 %	0	0	1, 5, 8, 12, 15
Treball grupal de reflexió a l'aula partir de 3 pel·lícules i 5 articles	10%	0	0	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15

Bibliografia

A - Manuals generals i específics

1. CARIDE, J.A. (2005) *Las fronteras de la Pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
2. CAMERON, C.; MOSS, P. (Eds.) (2011) *Social Pedagogy and working with children and young people. Where care and education meet*. Jessica Kingsley Publishers: London and Philadelphia.
3. CENTENO, C. (2005) *Pedagogía social. Marco metodológico y profesional del educador social*. Alcalá la Real: Fundación Alcalá.
4. ERIKSSON, L.; WINMAN, T. (Eds.) (2010) *Learning to fly. Social Pedagogy in a contemporary society*. Daidalos: Göteborg
5. FULLANA, J. (1999) *Els àmbits de treball de l'educador social*. Màlaga: Ediciones Aljibe.
6. KORNBECK, J.; ROSENDAL JENSEN, N. (2009) *The diversity of social pedagogy in Europe*. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG: Bremen
7. KORNBECK, J.; ROSENDAL JENSEN, N. (Eds.) (2011) *Social Pedagogy for the entire human lifespan, Vol. I*. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG: Bremen.
8. KORNBECK, J.; ROSENDAL JENSEN, N. (Eds.) (2012) *Social Pedagogy for the entire human lifespan, Vol. II*. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG: Bremen
9. LLENA, A.; PARCERISA, A. (2008) *La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Graò: Barcelona.
10. NÚÑEZ, V. (2002) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
11. ORTEGA, J. (1999) *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.
12. PANCHON, C. (1998) *Manual de Pedagogía de la inadaptación social*. Dulac. Barcelona.
13. PEREZ SERRANO, G. (2003) *Pedagogía Social/Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea. Madrid.
14. PETRUS, A. (Coord.) (1997) *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
15. PLANELLA, J.; VILAR, J. (Coord.) (2008) *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC.
16. SAEZ, J.; MOLINA, J.G. (2008) *Pedagogía Social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza
17. SAEZ, J. (Coord.) (2007) *Pedagogía Social*. Madrid: Pearson Educación.
18. SOLER, P. (Coord.) (2005) *L'educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya*. Girona: Universitat de Girona.

B - Altres textos de consulta

1. AMORÓS, P./AYERBE, P. (2000) *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis
2. CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo*. Alianza: Madrid.
3. HERRERA, M.; CASTÓN, P. (2003) *Las políticas sociales en las sociedades complejas*. Ariel: Barcelona.
4. JOLONCH, A. (2002) *Educació i infància en risc*. Barcelona: Centre d'Estudis Contemporanis
5. LANDRY, M. (2005) *Procesos clínicos en educación especializada*. Barcelona: Graò.
6. MAS, B. PONCE, C. (1996) *La intervención socioeducativa en la infancia y en la adolescencia*. Barcelona: Fundación Dabar.
7. MONDRAGON, J.; TRIGUEROS, I. (2002) *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
8. ORTEGA, C.; MARCH, M.X. (1998) *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau Llibres.
9. PLANELLA, J. (2008) *Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social*. Madrid: Fundación ONCE.
10. QUINTANA, J.M. (1994) *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
11. RIERA, J. (1998) *Concepto, formación y profesionalización de el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau Llibres.
12. VALVERDE, J. (1993) *Proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular
13. WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós

C - Metodologies i tècniques

1. BARAÚNA, T./MOTOS, T. (2009) *De Freire a Boal: pedagogía del Oprimido. Teatro del Oprimido*.

Bases sociopedagògiques d'educació social 2012 - 2013

- Ciudad real: Naque.
2. COSTA, M; LOPEZ, E. (1991) **Manual para el educador social 1 y 2**. Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.
 3. GOMEZ, M. (2000) **Els serveis socials i la seva avaluació**. Edicions Universitat de Barcelona: Barcelona.
 4. KARLHEINZ A.; HEGE, M. (1997) **Acción socioeducativa. Modelos, métodos, técnicas**. Narcea. Madrid.
 5. LOPEZ DE CEBALLOS, P. y otros (2001) **Un método de evaluación formativa en el campo social**. Madrid: Popular.
 6. PEREZ-CAMPANERO, M.P. (1991) **Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa**. Narcea. Madrid.
 7. PLANELLA, J.; VILAR, J. (Eds.) (2003) **L'educació social: projectes, perspectives i camins**. Pleniluni: Barcelona.
 8. RECIO, C; MÉNDEZ, E.; ALTES, J. (2009) **Los bancos de tiempo**. Graó: Barcelona
 9. RIBERAS, G.; VILAR, J.; PUJOL, P. (2003) **Disseny de les intervencions socioeducatives**. Pleniluni: Barcelona.
 10. ROZEMBLUM, S. (2007) **Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad**. Barcelona: Graó.

D) Revistes i enllaços web

1. Educación Social. Revista de Intervención socioeducativa. Institut de formació Pere Tarrés.
2. Pedagogia social. Revista Interuniversitaria. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
3. Quaderns d'animació i educació social. <http://www.quadernsanimacio.com>
4. Quaderns d'educació social. Col·legi d'educadors i educadors socials de Catalunya
5. Community Development Journal
6. European Journal of Social work
7. Social work education
8. Social Education
9. International Journal of Social Education
10. El Pas. <http://www.diba.es/elpas/index.asp>
11. Fundació Jaume Bofill. <http://www.fbofill.cat/>
12. Eduso. Net el portal de l'educació social. <http://www.eduso.net/>
13. Dixit Centre de Documentació de Serveis Socials. <http://dixit.gencat.cat/portal/index.html>

ANEXO C – Ementa da disciplina Pedagogia Social da Universidad Castilla La Mancha

UNIVERSIDAD DE CASTILLA - LA MANCHA

GUÍA DOCENTE

1. Datos generales

Asignatura: PEDAGOGIA SOCIAL I. BASES TEORICAS	Código: 33300
Tipología: OBLIGATORIA	6
Grado: 309 - GRADO EN EDUCACION SOCIAL (TA)	Curso académico: 2012-13
Centro: (15) FACULTAD CC. SOCIALES DE TALAVERA REINA	Grupos: 60
Curso: 1	Duración: Primer cuatrimestre
Lengua principal de impartición: Español	Segunda lengua:
Uso docente de otras lenguas: Francés	
Página Web:	

Nombre del profesor: JOSE GARCIA MOLINA - Grupo(s) impartido(s): 60				
Despacho	Departamento	Teléfono	Correo electrónico	Horario de tutoría
1.08	PEDAGOGIA	5628	Jose.GMolina@uclm.es	Miércoles 10-12 y 18-20 Jueves 10-12

2. Requisitos previos

No se han establecido.

3. Justificación en el plan de estudios, relación con otras asignaturas y con la profesión

La Pedagogía Social remite tanto a un campo de conocimiento teórico como a una práctica docente cuyos objetivos fundamentales son la preparación y cualificación de los profesionales de la Educación Social. En este sentido la Pedagogía Social constituye la matriz disciplinar, esto es el campo de saber o marco teórico desde el que podemos pensar las cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas que atañen a las dimensiones prácticas y profesionales de la Educación Social.

Aportación de la asignatura al plan de estudios: La Pedagogía Social da cuenta de los conocimientos provenientes de su investigación: sus metodologías de investigación y de producción de conocimiento; modelos de gestión, organización, planificación y diseño de programas y proyectos educativos; delimitación y estudio de los ámbitos y tareas de competencia educativa de los educadores sociales; metodologías, procesos, técnicas y estrategias de reflexión y acción educativa, etc. Es, en definitiva, la matriz disciplinar que colabora en una formación discrecional y especializada de los futuros educadores sociales como profesionales reflexivos, con criterio ético y competencia en las cuestiones éticas y técnicas.

Relación con otras materias: La asignatura establece suplementos y articulaciones con buena parte de las asignaturas de primer curso pertenecientes al módulo Bases teóricas y contextuales de la Educación Social (especialmente con Teoría e historia de la educación; Psicología social; Fundamentos y métodos de sociología y antropología). También con una asignatura de segundo curso (Métodos de investigación educativa).

Relación con la profesión: La asignatura intenta transmitir un saber-hacer en las prácticas. En este sentido conecta directamente con los conceptos y modelos sobre los que construir prácticas socioeducativas éticas.

4. Competencias de la titulación que la asignatura contribuye a alcanzar

Competencias propias de la asignatura

Competencia 02	Capacidad crítica y autocrítica vinculada al análisis de la realidad social y a un compromiso ético y responsable en el ejercicio de la profesión.
Competencia 09	Aptitud para desarrollar intervenciones y acciones socioeducativas, desde una sensibilidad y perspectiva centrada en el respeto a los derechos humanos, a los principios ecológicos y a los valores de la cultura democrática.
Competencia 15	Comprensión de los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.
Competencia 16	Conocimiento y comprensión de la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional, así como los contextos y ámbitos actuales de la intervención social.

5. Objetivos o resultados de aprendizaje esperados

Resultados propios de la asignatura

Conocer la terminología básica y conceptual utilizada en el ámbito de los estudios pedagógicos y sociales.

Comprender la Educación como conjunto de elementos interdependientes que configuran un proceso.

Conocer las orientaciones teóricas más relevantes que fundamentan la Pedagogía Social y a los autores más significativos.

Adquirir una capacidad crítica ante las distintas opciones educativas.

Resultados adicionales

Aprender los rudimentos epistemológicos y teóricos de un modelo educativo.

6. Temario / Contenidos

Tema 1 Concepto y objeto de la Pedagogía Social

Tema 1.1 La Pedagogía Social como ciencia

Tema 1.2 La Pedagogía Social como disciplina

Tema 1.3 La Pedagogía Social como matriz disciplinar de la Educación Social

Tema 2 Breve historia de los fundamentos de la Pedagogía Social

Tema 2.4 La Pedagogía Social en Alemania

Tema 2.4 Entre Paul Natorp y Hermann Nohl

Tema 2.5 August Alchhorn y Sighrid Bernfeld

Tema 2.6 La Pedagogía Social en España

Tema 2.7 De Ortega y Gasset a Lorenzo Luzuriaga

Tema 3 La Pedagogía Social en la actualidad: nombres y retos**Tema 4 Análisis de modelos socioeducativos**

Tema 4.4 El encargo político

Tema 4.5 El marco institucional de la acción educativa

Tema 4.6 El agente de la educación

Tema 4.7 El sujeto de la educación

Tema 4.8 Los contenidos de la educación

Tema 4.9 La cuestión metodológica

Tema 4.10 Elementos éticos en la práctica socioeducativa

Comentarios adicionales sobre el temario

7. Actividades o bloques de actividad y metodología

Actividad formativa	Metodología	Competencias relacionadas	ECTS	Horas	Ev	Ob	Rec	Descripción
Enseñanza presencial (Teoría) [PRESENCIAL]	Método expositivo/Lección magistral	Competencia 15, Competencia 16	1.12	28.00	SI	No	SI	
Estudio o preparación de pruebas [AUTÓNOMA]	Trabajo autónomo		1.20	30.00	SI	SI	SI	
Tutorías individuales [PRESENCIAL]			0.08	2.00	SI	No	SI	
Pruebas de progreso [PRESENCIAL]	Pruebas de evaluación		0.08	2.00	SI	SI	SI	Examen parcial de la asignatura
Enseñanza presencial (Teoría) [PRESENCIAL]	Método expositivo/Lección magistral	Competencia 02, Competencia 09	0.88	22.00	SI	No	SI	
Talleres o seminarios [PRESENCIAL]	Método expositivo/Lección magistral		0.16	4.00	SI	No	SI	Conferencias y debates con profesionales
Otra actividad no presencial [AUTÓNOMA]	Método expositivo/Lección magistral		0.24	6.00	SI	SI	SI	Visita a Instituciones de Educación Social
Elaboración de informes o trabajos [AUTÓNOMA]	Combinación de métodos		2.16	54.00	SI	SI	SI	Trabajo en equipos de dos o tres personas, puntualmente tutorizado por el profesor
Tutorías de grupo [PRESENCIAL]			0.08	2.00	SI	SI	SI	
Total:			6.00	50.00				
Créditos totales de trabajo presencial: 2.48			Horas totales de trabajo presencial: 60.00					
Créditos totales de trabajo autónomo: 3.60			Horas totales de trabajo autónomo: 90.00					

Ev: Actividad formativa evaluable

Ob: Actividad formativa de superación obligatoria

Rec: Actividad formativa recuperable

8. Criterios de evaluación y valoraciones

Criterio de evaluación	Valoraciones		Descripción
	Estud. pres.	Estud. semipres.	
Pruebas de progreso	50.00%	50.00%	Examen escrito sobre los tres primeros temas de la asignatura
Elaboración de trabajos teóricos	50.00%	50.00%	Construcción grupal de un modelo teórico para el trabajo educativo en una institución de educación social.
Total:	100.00%	100.00%	

Criterios de evaluación de la convocatoria ordinaria:

Ambas pruebas deben estar aprobadas para poder hacer media aritmética.

Particularidades de la convocatoria extraordinaria:

La asignatura se recupera mediante la realización de un trabajo/examen individual (modalidad a elegir por el estudiante) que abarca todo el temario.

9. Secuencia de trabajo, calendario, hitos importantes e inversión temporal

Tema 1 (de 4): Concepto y objeto de la Pedagogía Social

Actividades formativas		Horas
Enseñanza presencial (Teoría) [PRESENCIAL] [Método expositivo/Lección magistral] (28 h tot.)		8
Estudio o preparación de pruebas [AUTÓNOMA] [Trabajo autónomo] (30 h tot.)		8
Periodo temporal: dos primeras semanas		
Grupo 60		
Fecha de inicio: 17/09/2012		Fecha de fin: 28/09/2012
Tema 2 (de 4): Breve historia de los fundamentos de la Pedagogía Social		
Actividades formativas		Horas
Enseñanza presencial (Teoría) [PRESENCIAL] [Método expositivo/Lección magistral] (28 h tot.)		18
Estudio o preparación de pruebas [AUTÓNOMA] [Trabajo autónomo] (30 h tot.)		18
Tutorías individuales [PRESENCIAL] (2 h tot.)		2
Periodo temporal: semanas 3-7		
Grupo 60		
Fecha de inicio: 01/10/2012		Fecha de fin: 02/11/2012
Tema 3 (de 4): La Pedagogía Social en la actualidad: nombres y retos		
Actividades formativas		Horas
Enseñanza presencial (Teoría) [PRESENCIAL] [Método expositivo/Lección magistral] (28 h tot.)		2
Estudio o preparación de pruebas [AUTÓNOMA] [Trabajo autónomo] (30 h tot.)		4
Pruebas de progreso [PRESENCIAL] [Pruebas de evaluación] (2 h tot.)		2
Periodo temporal: semana 8		
Grupo 60		
Fecha de inicio: 05/11/2012		Fecha de fin: 09/11/2012
Tema 4 (de 4): Análisis de modelos socioeducativos		
Actividades formativas		Horas
Enseñanza presencial (Teoría) [PRESENCIAL] [Método expositivo/Lección magistral] (22 h tot.)		22
Talleres o seminarios [PRESENCIAL] [Método expositivo/Lección magistral] (4 h tot.)		4
Otra actividad no presencial [AUTÓNOMA] [Método expositivo/Lección magistral] (6 h tot.)		6
Elaboración de informes o trabajos [AUTÓNOMA] [Combinación de métodos] (54 h tot.)		54
Tutorías de grupo [PRESENCIAL] (2 h tot.)		2
Periodo temporal: semana 9-hasta fecha de evaluación		
Grupo 60		
Fecha de inicio: 12/11/2012		Fecha de fin: 21/12/2012
Actividad global		
Actividades formativas		Suma horas
Enseñanza presencial (Teoría) [PRESENCIAL] [Método expositivo/Lección magistral]		28
Estudio o preparación de pruebas [AUTÓNOMA] [Trabajo autónomo]		30
Tutorías individuales [PRESENCIAL] []		2
Pruebas de progreso [PRESENCIAL] [Pruebas de evaluación]		2
Enseñanza presencial (Teoría) [PRESENCIAL] [Método expositivo/Lección magistral]		22
Talleres o seminarios [PRESENCIAL] [Método expositivo/Lección magistral]		4
Otra actividad no presencial [AUTÓNOMA] [Método expositivo/Lección magistral]		6
Elaboración de informes o trabajos [AUTÓNOMA] [Combinación de métodos]		54
Tutorías de grupo [PRESENCIAL] []		2
		Total horas: 150

La planificación temporal podrá verse modificada ante causas imprevistas

10. Bibliografía, recursos

Autor/es	Título/Enlace Web	Editorial	Población ISBN	Año	Descripción
Aichhorn, August	Juventud desamparada	Gedisa	Barcelona 978-84-9784-132-0	2006	
ASEDES y CGCEES	Documentos profesionalizadores: Definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social.	ASEDES	Barcelona	2007	
Bernfeld, Stegthried	La ética del chocolate : aplicaciones del psicoanálisis en e	Gedisa	Barcelona 84-9784-104-2	2005	
García Molina, José (1969-)	Dar (la) palabra : deseo, don y ética en educación social	Gedisa	Barcelona 84-7432-994-9	2003	
Luzuriaga, Lorenzo (1889-1959)	Pedagogía social y política	Cape	Madrid 84-7869-116-2	1993	
Petrus, Antoni (coord.)	Pedagogía Social	Ariel	Barcelona 84-344-2609-9	1997	
Sáez Carreras, Juan	La construcción de la educación : (entre la tecnología y la	I.C.E. Universidad	Murcia 84-600-7244-4	1989	

Sáez Carreras, Juan (dir.)	Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias	Pearson	Madrid 978-84-8322-376-5	2007
Sáez Carreras, Juan y García Molina, José	Pedagogía social : pensar la educación social como profesión	Allianza	Madrid 84-206-4820-5	2006

ANEXO D – Ementa da disciplina Pedagogia Social da Universidad Santiago de
Compostela

G3091221 – Pedagogía Social (Pedagogía Social) – Curso 2012/2013

Información

- **Créditos ECTS**
- Créditos ECTS: 6.00
- **Total: 6.0**
- **Horas ECTS**
- Clase Expositiva: 24.00
- Clase Interactiva Seminario: 24.00
- Horas de Tutorías: 3.00
- **Total: 51.0**

Outros Datos

- **Tipo:** Materia Ordinaria Grao RD 1393/2007
- **Departamentos:** Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social
- **Áreas:** Teoría e Historia da Educación
- **Centro:** Facultade de Ciencias da Educación
- **Convocatoria:** 1º Semestre de Titulacións de Grao/Máster
- **Docencia e Matrícula:** null

Profesores

Nome	Coordinador
<u>CARIDE GOMEZ, ANTONIO.</u>	SI
<u>GRADAILLE PERNAS, RITA.</u>	NON

Horarios

Nome	Tipo Grupo	Tipo Docencia	Horario Clase	Horario exames
<u>Grupo CLE01</u>	Ordinario	Clase Expositiva	SI	SI
<u>Grupo CLIS_01 (A-González d)</u>	Ordinario	Clase Interactiva Seminario	SI	NON
<u>Grupo CLIS_02 (González E-Po)</u>	Ordinario	Clase Interactiva Seminario	SI	NON
<u>Grupo CLIS_03 (Pr-Z)</u>	Ordinario	Clase Interactiva Seminario	SI	NON
<u>Grupo TI-ECTS01</u>	Ordinario	Horas de Tutorías	NON	NON
<u>Grupo TI-ECTS02</u>	Ordinario	Horas de Tutorías	NON	NON
<u>Grupo TI-ECTS03</u>	Ordinario	Horas de Tutorías	NON	NON
<u>Grupo TI-ECTS04</u>	Ordinario	Horas de Tutorías	NON	NON
<u>Grupo TI-ECTS05</u>	Ordinario	Horas de Tutorías	NON	NON
<u>Grupo TI-ECTS06</u>	Ordinario	Horas de Tutorías	NON	NON
<u>Grupo TI-ECTS07</u>	Ordinario	Horas de Tutorías	NON	NON

Programa

Existen programas da materia para os seguintes idiomas:

☐ Castelán

Galego

Obxectivos da materia

1. Comprender o alcance científico e a relevancia disciplinar da Pedagogía Social no tempo-espazo curricular das Ciencias da Educación e das Ciencias Sociais, así como na formación pedagóxica (xeral e/ou especializada) dos estudantes na súa condición de futuros/as graduados/as en Educación Social; do que se desprende o logro dun saber suficiente acerca dos seus fundamentos terminolóxicos, epistemolóxicos, conceptuais e temáticos.
2. Adquirir os coñecementos teóricos e as capacidades de análise, reflexión e síntese – nivel persoal e colectivo- que se precisan para unha formación sistemática neste campo, procurando integrar os cos coñecementos que xa posúen os/as estudantes, complementando a súa formación teórico-práctica noutras materias ou experiencias formativas, entre as que cómpre destacar as derivadas de seu Practicum.
3. Promover actitudes de estudo que posibiliten unha formación permanente e autocrítica, favorecendo o desenvolvemento dun autoconcepto realista en cada alumno/a en relación cos coñecementos e competencias que adquira. Preténdese compatibilizar o traballo individual co colectivo en grupos de diferente composición, mediante unha participación activa e continuada no seo do grupo-aula.
4. Proxectar a materia e súas achegas científicas, metodolóxicas e profesionais no currículo formativo dos Graduados en Educación Social, procurando que dean resposta ás súas necesidades e expectativas académicas. De igual xeito, deberán converxer coas funcións sociais que se atribúen á Universidade na cualificación e desenvolvemento profesional dos seus estudantes.
5. Incrementar a identificación e o desenvolvemento das competencias socioprofesionais dos/as educadores/as sociais na sociedade -propias e compartidas con outros axentes educativos e sociais-, posibilitando unha reflexión colectiva sobre como concréntanse nas distintas áreas ou ámbitos da acción-intervención socioeducativa: nas Administracións Públicas, nos Servizos Sociais, nos equipos multiprofesionais, nas organizacións non gobernamentais, nos movementos cívicos, nos equipamentos educativos e culturais, etc.

Contidos

O desenvolvemento teórico-conceptual, científico e disciplinar da materia concreta os seus contidos nos seguintes bloques temáticos:

- A identidade da Pedagogía Social: perspectivas científicas, disciplinar e profesional no contexto das Ciencias Sociais e da Educación.
- A Educación Social como obxecto de estudo da Pedagogía Social.
- A construción histórico-comparada da Pedagogía-Educación Social: antecedentes, orixe e desenvolvemento.
- Teoría e teorías na Pedagogía-Educación Social: modelos paradigmáticos de encadramento e racionalidade teórica. Problemáticas, áreas e ámbitos específicos de acción-intervención socioeducativa.
- Problemáticas, áreas e ámbitos específicos de acción-intervención socioeducativa na perspectiva da Pedagogía Social.
- Dimensións políticas e axiolóxica da Pedagogía-Educación Social: a cidadanía como proxecto e traxecto pedagóxico-social.
- Temas e prácticas transversais para o quefacer dos profesionais da Educación Social.

Bibliografía básica e complementaria

- Caballo, M. B. e outros (1996): 131 conceptos clave en Educación Social. Universidad de Santiago, Santiago de Compostela.
- Caride, J. A. (2000): Educación Social y Políticas Culturales. Tórculo Edicións, Santiago de Compostela.
- Caride, J. A. (2005): Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica. Gedisa, Barcelona.
- Caride, J. A. e Vieites, M.F. (coords., 2006): De la Educación Social a la Animación Teatral. Gijón (Asturias).
- Cuadernos de Pedagogía (2003): Tema del mes “Otros ámbitos educativos: la Educación Social”, nº 321, pp. 47-76.
- García Molina, J. (coord., 2003): De nuevo, la Educación Social. Dykinson, Madrid.
- García Molina, J. (2003): Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social. Gedisa, Barcelona.
- López Martín, R. (2000): Fundamentos políticos de la Educación Social. Síntesis, Madrid.
- Núñez, V. (2002): Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social, Gedisa, Barcelona.
- Ortega, J. (coord., 1999): Educación Social Especializada. Ariel, Barcelona.

- Ortega, J. (coord., 1999): *Pedagogía Social Especializada*. Ariel, Barcelona.
- Petrus, A. (1997): *Pedagogía Social*. Ariel, Barcelona.
- Revista de Educación (2005): Monográfico "Educación Social", nº 336, pp. 7-139.
- Riera, J. (1998): Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social: un enfoque interdisciplinar e interprofesional. Nau Llibres, Valencia.
- Románs, M.; Petrus, A. e Trilla, J. (2000): *De profesión educador(a) social*. Paidós, Barcelona.
- Ruiz, C. (coord., 2003): *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. Universitat de València, Valencia.
- Sáez, J. (2003): *La profesionalización de los educadores sociales*. Dykinson, Madrid.
- Sáez, J. (coord., 2007): *Pedagogía Social*. Pearson Prentice Hall, Madrid.
- Sáez, J. e García, J. (2006): *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Alianza Editorial.
- Úcar, X. e Llena, A. (coords., 2006): *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Editorial Graò, Barcelona.

Competencias

a) Competencias da titulación ás que contribúe a materia:

- Coñecer e comprender os fundamentos académicos e científicos en que se sustenta o seu campo formativo e profesional, tendo capacidade para analizar criticamente a natureza das súas teorías, metodoloxías e ámbitos de intervención da Educación Social.
- Ter capacidade para analizar as realidades sociopolíticas, económicas, educativas, culturais e lingüísticas en que se desempeña o labor profesional dos educadores sociais, tanto en termos diagnósticos como prospectivos.
- Promover e desenvolver accións educativas e/ou socioeducativas en diferentes contextos institucionais e comunitarios, no traballo directo con persoas e colectivos, así como no asesoramento, mediación, xestión, organización, coordinación, acompañamento e avaliación das iniciativas en que interveñan.
- Estar en condicións de tomar decisións relativas á mellora da súa formación e da práctica profesional, con pleno respecto aos principios deontolóxicos a que se remite a Educación Social, tendo como soporte os valores cívicos e os dereitos humanos.
- Desenvolver unha actitude autocrítica, así como de reflexión, análise e síntese respecto dos coñecementos, tarefas e misións en que participan.
- Comprender os referentes teórico-conceptuais, históricos, comparados, metodolóxicos e pedagóxicos da Educación Social e das prácticas que nela promóvense.
- Identificar académica e profesionalmente aos educadores sociais como profesionais da educación, con funcións e tarefas diferenciadas respecto doutros profesionais da educación e da acción-intervención social.

b) Competencias específicas da materia:

- Coñecer os fundamentos conceptuais, epistemolóxicos e metodolóxicos da Pedagogía Educación Social, tomando como soporte os diferentes ámbitos científicos, académicos e profesionais en que se inscribe, con especial énfase nas Ciencias Sociais e da Educación.
- Coñecer os principais referentes teórico-paradigmáticos da Pedagogía-educación Social, proxectandoos nas realidades sociais (institucionais, comunitarias, etc.) en que desenvolven o seu traballo os educadores e educadoras sociais, así como en pautas de acción socioeducativa que os vinculen a procesos e realidades prácticas.
- Coñecer e articular de xeito coherente a construción histórico-cronolóxica da Pedagogía Social, ampliando esta perspectiva a unha lectura comparada nos contextos europeo e latinoamericano.
- Coñecer as características fundamentais dos medios sociais e laborais da Pedagogía-educación Social, subliñando a importancia das dimensións éticas e política do quefacer socioeducativo e dos dereitos cívicos como un referente básico das prácticas educativas na vida cotiá e na educación da cidadanía.
- Identificar e analizar problemáticas específicas concernentes á formación e profesionalización na Pedagogía-educación Social, nas súas áreas e ámbitos de acción-intervención socioeducativa, así como aos diferentes axentes que neles actúan, concedendolle un especial protagonismo aos graduados e graduadas en Educación Social.

Metodoloxía da ensinanza

Tratará de favorecer a máxima congruencia posible na explicación e comprensión da materia, dentro e fóra da aula, nos planos individuais e colectivo, valorando os principios de: contextualización, flexibilidade, participación, actividade e aprendizaxe experiencial.

Para tal fin, nos tempos lectivos da materia desenvolveranse múltiples iniciativas e procesos metodolóxico-didácticos que, no fundamental, concréntanse en:

- Sesións expositivas e interactivas por parte do profesor e/ou dos alumnos, relativas a contidos de natureza teórica-conceptual, previamente determinados no Programa.
- Realización seminarios monográficos, que neste curso académico toman como soporte os contidos do apartado "temas e prácticas transversais para o quefacer dos profesionais da Pedagogía".
- Sesións tipo "forum" (video, libro, disco...) que tomen como refire problemáticas específicas da Pedagogía-educación Social, en diversos contextos e suxeitas a diferentes perspectivas de análise.
- Dinámicas de traballo grupal, dentro e fóra da aula, a partir da presentación anticipada de textos para a súa lectura, de documentos audiovisuais (vídeo-conferencias, vídeos didácticos, experiencias...), de casos prácticos, etc. pondo especial énfase no papel dos/as pedagogos sociais no seu tratamento teórico e / ou aplicado.
- Realización de distintas actividades de implicación e participación continuada nos contidos da materia: simulacións, lectura e recensión de libros, elaboración de mapas conceptuais, estudo de casos, redacción de ensaios, prácticas evaluativas, consulta e análise de páxinas web ou doutros soportes mediáticos, presentación de novidades bibliográficas, organización de "mesas redondas" con profesionais en activo, etc.

- Realización de titorías de seguimento (directas, virtuais, individuais e/ou de grupo).

Sistema de avaliación da aprendizaxe

A USC é unha universidade presencial, polo que a asistencia a un mínimo do 80% das sesións de clase é obrigatoria. Nos casos contemplados na normativa da Facultade, os alumnos poderán solicitar exención oficial de docencia. Todas as actividades propostas, individuais e/ou colectivas serán avaliadas, de forma que o sistema de avaliación da aprendizaxe poda ser definido en función das seguintes características: formativo, continuo, cooperativo e integral. Como tal, afectará ós obxectivos formulados, ós contidos tratados, á metodoloxía e actividades desenvolvidas polo profesorado e o estudiantado, ós recursos didácticos, ás competencias e destrezas procuradas, etc. Nesta perspectiva prevese:

- Elaboración e entrega de traballos escritos que terán unha formulación diversificada, segundo a dinámica de clase que os propicie ou a temática que aborden. Neles poderán incluírse preguntas de resposta breve e/ou tipo ensaio, comentarios de textos, análise de casos, elaboración de mapas conceptuais e representacións gráficas, etc. Poderán realizarse individualmente e/ou en pequenos grupos, representando o 40% da nota final da asignatura.
- Realización de distintos traballos orientados á lectura e presentación de ensaios, comentarios críticos, recensión de libros, etc., de carácter optativo e atendendo ás indicacións proporcionadas polo profesorado, con unha valoración que terá unha ponderación na cualificación final -como máximo- do 10%.
- Realización e presentación, hasta unha semana despois da data sinalada para o exame final -segundo o calendario oficial do Centro-, dunha memoria auto-evaluativa, na que o estudiantado exprese as súas propias valoracións sobre o proceso de ensino-aprendizaxe que desenvolveron, para o que se lles proporcionarán unhas pautas orientativas. A súa valoración nunca superará o 10% da cualificación final.
- Realización dun exercicio escrito final, coincidindo coas datas que se establezan no calendario oficial de exames da Facultade. Terá unha formulación diversificada no tipo de preguntas e posibles respostas, prevéndose que a súa realización non permita o uso de material de consulta. O seu peso específico equivale a un máximo do 50% da nota final da asignatura.
- Para obter unha valoración positiva na asignatura (desde aprobado hasta matrícula de honra), deberán estar realizadas e entregadas en prazo todas as actividades de avaliación especificadas anteriormente, así como superar cada una delas. Estes criterios manteranse en todas as convocatorias do curso académico.
- Os traballos individuais ou grupais dos estudantes deberán ser orixinais. Calquer traballo copiado suporá un suspenso da materia e a avaliación do alumno ou alumna na seguinte convocatoria.
- A efectos avaliativos, un mesmo traballo non poderá ser utilizado para varias materias, excepto naquelas actividades programadas de forma coordinada.

Tempo de estudos e de traballo persoal que debe dedicar un estudante para superala

No desenvolvemento metodolóxico dos procesos de ensino-aprendizaxe vinculado ao tempo de estudo e traballo persoal dos estudantes contémplanse as seguintes propostas:

- Avaliación inicial do Programa da materia, en grupos.
- Elaboración dun portafol (ou documento similar).
- Lecturas e comentarios de textos.
- Elaboración de mapas conceptuais.
- Elaboración e presentación de documentos audiovisuais.
- Preparación e realización dunha simulación de debate paradigmático.
- Participación na organización e desenvolvemento dos forum.
- Realización dun traballo tutelado en grupo.
- Participación na organización e desenvolvemento de seminarios temáticos transversais aos contidos da materia.
- Elaboración e presentación de ensaios ou informes sobre distintos contidos da materia.

Recomendacións para o estudo da materia

A complexidade terminolóxica, conceptual, metodolóxica e práxiolóxica que caracteriza a materia, en función dos seus obxectivos e contidos, aconsella un traballo continuado na mesma, procurando desde o inicio unha implicación-participación activa nas distintas actividades que se desenvolvan, moitas delas orientadas á avaliación. En particular, recoméndase:

- Unha lectura detida, reflexiva e crítica do Programa da materia nos seus diversos apartados, xa que deberá elaborarse e entregarse unha avaliación do mesmo.
- Realizar e presentar nos prazos que se determinen as actividades asociadas á dinámica de clase, de xeito individual e grupal, reflectida nos traballos escritos que se indiquen. Trátase, en síntese, de manter unha vinculación continuada cos ritmos que se deriven dos procesos de ensino-aprendizaxe promovidos na materia e nas sesións de aula, especialmente as que reciben a denominación de "interactivas".
- Tomar e facer operativas decisións que posibiliten unha axeitada organización no tempo, compatibilizando os requirimentos desta materia cos das demais; por exemplo: na selección e lectura do libro a recensionar, na composición e desenvolvemento dos grupos de traballo, na lectura anticipada de textos que hai que comentar en determinadas sesións de clase, na elaboración "continuada" de anotacións conducentes á redacción da memoria auto-evaluativa a presentar ao finalizar a materia, na consulta e valoración de materiais ou recursos (páxinas web, revistas, informes...), etc.

- Realizar lecturas complementarias de libros ou publicacións (entre as que cómpre destacar as Revistas especializadas) que sexan recomendadas polo profesor, que a xeito de Léxicos, manuais, etc., posibilitan unha comprensión globalizada dos contidos da materia e dos seus significados para a formación académica e profesional na Pedagogía-Educación Social.
- Facer uso das titorías -xa sexa a nivel individual ou colectivo, en pequenos grupos- como un dereito dos estudantes asociados a unha mellora significativa das súas posibilidades de aprendizaxe, personalizando as súas opcións metodolóxicas e pedagóxicas cunha perspectiva diferencial e diferenciadora segundo intereses, expectativas, problemáticas específicas, etc.

Observacións

CONTEXTUALIZACION DA MATERIA NO PLANO DE ESTUDOS E RESPECTO DA FORMACIÓN DOS ESTUDANTES DO GRAO EN EDUCACIÓN SOCIAL

A materia de "Pedagogía Social", no Grao de Educación Social, constitúe un soporte clave para a formación académica, científica e profesional dos estudantes que optaron por cursar esta Titulación.

Respondendo a unha concepción disciplinar que procura ser innovadora, é unha materia que se inscribe nos marcos científicos, curricular e profesional que articulan a teoría e a praxe da Educación Social, a que considera como o seu obxecto de estudo, coas súas diversas problemáticas, enfoques, temáticas, axentes e ámbitos de acción-intervención educativa e social... en calquier caso coa decidida vontade de transferir as aprendizaxes que dela derívense a un quefacer docente docente-discente comprometido coas realidades do seu medio, en especial coas que toman como refire a sociedade galega.

De aí que a súa concepción teña un carácter aberto e polivalente, que deberá ser percibido polos estudantes como unha vía propicia para a súa progresiva inserción académica e "laboral" na Educación Social, así como nas variadas "identidades" que a constrúen e articulan no escenario das profesións sociais, no Traballo Social entendido en sentido amplo e no traballo socioeducativo dun xeito máis específico, polo menos canto aos discursos, procesos e prácticas que se asocian ao feito de "educar" e "educarse" en sociedade.

Todo isto, poñendo de manifesto o carácter fundamentante desta materia na formación integral dos estudantes do Grado en Educación Social, en que a Pedagogía Social se presenta como a ciencia e disciplina que ten por obxecto de estudo a Educación Social.

ANEXO E – Ementa da disciplina Pedagogia Social da Universidad de Salamanca

Grado en Educación Social. Universidad de Salamanca. Plan de Estudios.

Tabla 1. Distribución del plan de estudios por tipo de materia.

Tipo de Materia	Nº créditos ECTS
Formación Básica	60
Materias Obligatorias	114
Materias Optativas	30
Prácticas externas (obligatorias)	30
Trabajo Fin de Grado (T.F.G.)	6
TOTAL	240

Tabla 2. Distribución de las asignaturas del plan de estudios por curso, semestre, tipo de materia y créditos.

CURSO 1º

Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
Psicología del Desarrollo	F. Básica	1	6
Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación	F. Básica		6
Educación y Cultura en la Sociedad de la Información	F. Básica		6
Sociología y Antropología Social	F. Básica		6
Técnicas y Habilidades de Comunicación	F. Básica		6
Psicología Social	F. Básica	2	6
Organización de las Instituciones Educativas	F. Básica		6
Fundamentos Históricos y Comparados en Educación Social	F. Básica		6
Inglés para los Profesionales de la Educación	F. Básica		6
Metodología de la Investigación Socio-educativa	F. Básica		6
TOTAL			60

CURSO 2º

Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
Educación Permanente	Obligatoria	3	6
Didáctica General	Obligatoria		6
Metodología de la Investigación Cualitativa	Obligatoria		6
Pedagogía Social	Obligatoria		6
Desarrollo Adulto y Envejecimiento	Obligatoria		6
Atención a la Diversidad	Obligatoria	4	6
Elaboración de Programas para la Intervención en el Ámbito Comunitario	Obligatoria		6
Políticas Socioeducativas	Obligatoria		6
Animación Sociocultural y Dinámica de Grupos	Obligatoria		6
Promoción del desarrollo Personal y Social	Obligatoria		6
TOTAL			60

CURSO 3º

Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
Intervención Educativa en Problemas de Desadaptación	Obligatoria	5	6
Intervención Socioeducativa en Infancia y Juventud	Obligatoria		6
Educación Familiar y Desarrollo Comunitario	Obligatoria		6
Servicios Sociales	Obligatoria		6
Optativa 1	Optativa		6
Diseño de Recursos Tecnológicos	Obligatoria	6	6
Metodología de Evaluación de Programas	Obligatoria		6
Interculturalismo, Género y Educación	Obligatoria		6
Educación de Adultos y Mayores	Obligatoria		6
Optativa 2	Optativa		6
TOTAL			60

CURSO 4º

Asignaturas	Tipo Materia	Semestre	ECTS
Practicum	Práct. Ext.	7	30
Optativa 3	Optativa	8	6
Optativa 4	Optativa		6
Optativa 5	Optativa		6
Sexualidad y conducta social	Obligatoria		6
Trabajo Fin de Grado	T.F.G		6
TOTAL			60

Tabla 3. Listado de asignaturas optativas por semestre y nº de ECTS

Asignaturas optativas	Semestre	ECTS
Optativas de tercer curso		
Historia de la Educación Social	5	6
Conflicto Psicosocial y Mediación	5	6
Intervención Psicológica en la Vejez	6	6
Prevención e Intervención en las Drogodependencias	6	6
Diagnóstico en Problemas Socioeducativos	6	6
Intervención Psicosocial Comunitaria	6	6
Optativas de cuarto curso		
Intervención Socioeducativa en Personas con Discapacidad	8	6
Educación y Medios de Comunicación de Masas	8	6
Educación Socioambiental	8	6
Educación Laboral y Formación en las Organizaciones	8	6
Educación Social Comparada	8	6
Orientación Familiar y Profesional	8	6
Sociología de la Desviación	8	6
Educación para la Salud	8	6
Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre	8	6

ANEXO F – Ementa da disciplina Pedagogia Social da Universidad de Deusto

PROGRAMA DE ASIGNATURA

Titulación				Curso académico
141.1 F.PSIC.Y EDUCACION - EDUCACION SOCIAL				2012/13
Código y título de la asignatura				Temporalidad
41102 Pedagogía Social				Semestre 2
Tipo	Idioma	Créditos UD	Créditos ECTS	Grupo/Idioma
FORMACIÓN BÁSICA	SPA-EUS	6	6	01 / Castellano
Profesor				
Montero Centeno, Delfín				

JUSTIFICACION

La asignatura de Pedagogía Social pertenece a la Materia Bases Pedagógicas o Educativas, junto con las asignaturas Teoría de la Educación y Sistemas Educativos Contemporáneos. La Pedagogía Social constituye el marco de referencia disciplinario básico para los profesionales de la Educación Social, permitiendo aproximarse, con una perspectiva crítica, a los fenómenos educativos que tienen lugar en contextos sociales. Estudia el origen de la Pedagogía Social, su delimitación conceptual, el perfil profesional de los/las educadoras sociales y los principales escenarios o ámbitos de intervención socioeducativa.

PRERREQUISITOS

-

RESULTADO DE APRENDIZAJE EN TERMINOS DE COMPETENCIAS GENERICAS Y ESPECIFICAS**COMPETENCIAS GENERICAS:**

C.G.1.1.- PENSAMIENTO CRÍTICO: Hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea a uno y participar activamente en los debates en torno a la misma, analizando los juicios que se formulan y reflexionando sobre las consecuencias de las decisiones propias y ajenas.

Resultados de Aprendizaje:

- Participa activamente en los debates
- Diferencia hechos de opiniones, interpretaciones y valoraciones en las argumentaciones propias y de otros.
- Reflexiona sobre las consecuencias y efectos que sus decisiones tienen sobre los demás.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

M.E.1.2. Mejorar el conocimiento profesional a través del aprendizaje práctico, la investigación, el contraste con la comunidad profesional y científica ¿accediendo a las fuentes especializadas de información y siendo capaz de utilizar ese conocimiento en los contextos profesionales concretos.

M.E.1.3. Tomar conciencia y manejar los sesgos personales ¿cognitivos, emocionales y conductuales- en la interpretación y análisis de situaciones, elaborando estrategias de afrontamiento.

M.E.1.4. Interpretar, analizar y sintetizar una variedad de situaciones prácticas, diferenciando con claridad entre los datos objetivos y las interpretaciones y valoraciones subjetivas.

M.E.1.5. Analizar y comprender los diversos contextos educativos y sociales, incorporando las aportaciones de diferentes disciplinas y modelos teóricos.

Resultados de Aprendizaje:

- Analiza, sintetiza e interpreta diferentes corrientes educativas contemporáneas desde una perspectiva histórica.
- Interpreta los cambios educativos tomando como referente el contexto histórico, social, político, económico y cultural en que se producen.
- Analiza la realidad socioeducativa utilizando las técnicas adecuadas y formula correctamente soluciones alternativas e identifica posibles sesgos personales en su interpretación.
- Analiza situaciones y prácticas educativas desde los fundamentos teóricos que las sustentan y desde otras perspectivas (culturales, sociales, éticas, políticas, económicas, etc.).
- Plantea de manera elemental proyectos e intervenciones propias del educador social.

CONTENIDOS

1. Introducción a la Pedagogía Social: Conceptos y relaciones con otras ciencias.
2. Los profesionales de la Educación Social: Identidad, perfil profesional y contextos de Intervención.
3. El proceso histórico de aparición de la Pedagogía Social.
4. Paradigmas de interpretación e investigación de la Pedagogía Social ¿ Educación Social: Hacia el pensamiento complejo.
5. La intervención socioeducativa: Procesos de socialización y desarrollo, principios, niveles, elementos y proceso de planificación e intervención.

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La metodología de la asignatura se desarrollará utilizando las siguientes estrategias:

201213.141.1.41102.SP
GUR01008

- a) Exposiciones por parte del profesor en el aula de contenidos generales: Utilizando recursos disponibles en la Plataforma ALUD, en la Red y en formato impreso.
- b) Realización de prácticas: Contextualización, detectar premisas personales, búsqueda de información, materiales e identificación de instituciones clave, plantearse preguntas, análisis crítico de documentos y casos, creación de mapas conceptuales, propuestas de intervención, participación en debates, contrastar información con otras fuentes, visionado de documentos audiovisuales.
- c) Seguimientos en el aula, tutorías personales y grupales.
- d) Tutorías on-line.

Distribución de los Tiempos: 8 ECTS (150 hs.)

Horas presenciales: 60 hs.

Horas no presenciales: 90 hs

SISTEMA DE EVALUACION

Se utilizarán como criterios de evaluación, tanto en la convocatoria ordinaria como extraordinaria:

- 1º) Prueba de conocimientos y competencias (60%).
- 2º) Entrega de 2 prácticas obligatorias (40%)

La distribución porcentual de la calificación será:

- Competencias genéricas (10%)
- Competencias específicas (90%)

DOCUMENTACION

Documentación de consulta

- AIEJI - Asociación Internacional de Educadores Sociales (2005). Marco conceptual de las competencias del educador social. <http://www.aieji.net>
- ASEDES & CGCEES (2007). Documentos Profesionalizadores. Barcelona: ASEDES.
- Bedmar Moreno, M. & Añáñes Bedriñana, F.T. (2006). Introducción a la Pedagogía Social / Educación Social. Granada: Grupo Editorial.
- Cañe, J.A. (2005). Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa.
- EDUCACION SOCIAL. REVISTA DE INTERVENCION SOCIOEDUCATIVA. Barcelona: Fundación PereTarres. <http://www2.peretarres.org/revistaeducaciosocial/>
- Fermoso, P. (2003). Historia de la Pedagogía social Española. Valencia: NauLlibres.
- Fermoso, P. (1994). Pedagogía social. Fundamentación científica. Barcelona: Herder.
- Herrera, M.M. (2008). La educación no formal en España. Revista de Estudios de Juventud, 74, 11-26. (Disponible en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos/downloadatt.action?id=641116388>)
- López-Herrerías, J.A. (1998). El educador social: líneas de formación y de actuación. Madrid: G. Mirecki.
- López-Herrerías, J.A. (2000). Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social. Valencia: Nau Llibres.
- López-Martín, R. (2000). Fundamentos políticos de la educación social. Madrid: Síntesis Educación.
- Luque, P.A. (coord.) (2002). Educación social. Análisis de recursos comunitarios. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Maiztegui, C. & Santibáñez, R. (2002). El futuro del educador. Perfiles profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Núñez, V.M. (1990). Modelos de educación social en la época contemporánea. Barcelona: PPU.
- Núñez, V.M. (2002). La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la pedagogía social. Barcelona: Gedisa.
- Pantoja, L. (coord.) (1998). Nuevos Espacios de la Educación Social. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Pérez-Serrano, G. (2003). Pedagogía social ¿ Educación social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (Coord.). (1997). Pedagogía social. Barcelona: Ariel.
- Planella, J. (2009). Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo. Barcelona: UOC.
- Planella, J. & Vilar, J. (Coords.) (2008). La pedagogía social en la sociedad de la información. Barcelona: UOC.
- Quintana, J.M. (1988). Pedagogía social. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J.M. (1994). Educación Social. Antología de textos clásicos. Madrid: Narcea.
- Quintana, J.M. (2005). Textos clásicos de pedagogía social. Valencia: Nau Llibres.
- RES. REVISTA DE EDUCACION SOCIAL. <http://www.eduso.net/res/> (Disponible en red)
- Riera, J. (1998). Concepto, Formación y Profesionalización de: El educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional. Valencia: Nau Llibres.
- Romans, M., Petrus, A. & Trilla, J. (2000). De profesión: Educador(a) social. Barcelona: Paidós.
- Saez, J. (Coord.). (1993). El educador social. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Saez, J. (2008). La reorganización conceptual del campo de conocimiento de la Pedagogía Social. En J. PLANELLA & J. VILAR (Coords.). La pedagogía social en la sociedad de la información. Barcelona: UOC.
- Saez, J. (2007). Pedagogía social. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Santibáñez, R. (2004). Exclusión social y ciudadanía. Los retos de la pedagogía social. En En F. Burrows (comp.)

201213_141.1.41102.SP
GUR01008

Caminos para la ciudadanía. Actas del Congreso de Participación Ciudadana, Pedagogía Social y Desarrollo Local de Villarrica. Villarrica, Chile. 27-20 Julio. Disponible en www.pucvillarica.cl/files/active/0/actas_congreso.doc
 Santos, M.A. (2009). Políticas educativas y compromiso social. Barcelona: Octaedro.
 Santos, M.A. (2008). La pedagogía contra Frankenstein: y otros textos frente al desaliento educativo. Barcelona: Graó.
 Saramona, J., Vázquez, G. & Colom, A.J. (1998). Educación no formal. Barcelona: Ariel Educación.
 Scarpa, P. & Corrente, M. (2007). La dimensión europea del Educador/a Social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. 14, 63-74.
 Ucar, X. & Llana, A. (Coords.) (2008). Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria. Barcelona: Graó.
 Vega, L. (2002). Claves de la educación social en perspectiva comparada. Salamanca: Hespérides.

Direcciones web

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCADORES SOCIALES - AIEJI - www.aieji.net
 COLEGIO DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES DEL PAIS VASCO ¿ GHEE-CEESPV www.cespv.org
 MOVILIZACIÓN EDUCATIVA - www.movilizacioneducativa.net/
 PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA. www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/
 PORTAL DE EDUCACIÓN SOCIAL www.eduso.net
 PORTAL DE EDUCACIÓN www.educaweb.com
 REVISTA de Educación Social RES www.eduso.net/res/
 REVISTA EDUCACIÓN SOCIAL- Revista de Intervención socioeducativa www.peretarnes.org/revistaeducacionsocial
 Revista SOMOS www.entreculturas.org/publicaciones/publicaciones.asp
 SIIS (CENTRO DE DOCUMENTACIÓN y ESTUDIOS) www.siis.net
 SOCIEDAD IBEROAMERICANA DE PEDAGOGIA SOCIAL ¿ SIPS www.sips-es.org

ANEXO G – Ementa da disciplina Pedagogia Social da Universidad de Leon

		Guía docente	
		DATOS IDENTIFICATIVOS	
Asignatura	PEDAGOGÍA SOCIAL	Código	01014008
Enseñanza	GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL		
Descriptores	Cr.totales	Tipo	Curso
	6	Formación básica	Primer
Idioma			Segundo
Prerrequisitos			
Departamento	DIDACT.GRAL,ESPEC.Y TEORIA EDU		
Responsable	JÁÑEZ ÁLVAREZ , ROBERTO	Correo-e	rrjana@unileon.es
Profesores/as	JÁÑEZ ÁLVAREZ , ROBERTO		rpoyc@unileon.es
	POY CASTRO ,		
	RAQUEL		
Web	http://		
Descripción general			

Competencias

Código	
B1025	1014CTE1 Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación
B1036	1014CTE2 Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional
B1074	1014CTT15 Capacidad de análisis y síntesis: descomponer situaciones complejas en partes para su análisis y reunir información disgregada para analizarla como un todo

Resultados de aprendizaje

Resultados	Competencias
Que los estudiantes desarrollen la capacidad de realizar análisis y síntesis por escrito y mediante presentación oral, relativa sobre casos prácticos de instituciones y prácticas educativas reales.	B1074
Los estudiantes son capaces de incluir en sus trabajos y tareas series de referentes (citas, comentarios, menciones y bibliografía) del contexto social en los análisis del alumno sobre casos prácticos de instituciones y prácticas educativas.	B1025
Los estudiantes son capaces de utilizar en sus trabajos y memorias la argumentación crítica (tesis a favor y en contra) respecto a un modelo normativo, así como valoraciones respecto a las opciones educativas de carácter social.	B1036

Contenidos

Bloque	Tema
Tema 1. Origen y evolución de la Pedagogía social.	Aspectos científicos y disciplinares de la Pedagogía Social.
Tema 2. Representantes de la Pedagogía social moderna.	Principales teóricos de la Pedagogía Social. Kriekemans, Natorp, Willman, Barth, Volpi, Zavalloni.
Tema 3. La Pedagogía Social: finalidades, características y ámbitos de intervención.	Pedagogía Social en la Pedagogía general, la Educación Social y el Trabajo Social.
Tema 4. Paradigmas y modelos de intervención en PS.	1. Ciencia normativa. Pedagogía Social positivista (Brezinka, Rossner). 2. Pedagogía Social Liberal-progresista (Noel, Pallat, Litt, Bäumer). 3. PS Crítica (Mollenhauer, Giesecke) 4. Tipos de Técnicas de Intervención: Prevención, Ayuda, Terapia, Currículum Social, Resolución de conflictos.
Tema 5. Agentes de intervención.	1. Instituciones educativas: de centros preescolares a la E. superior y la Enseñanza a lo largo de toda la vida (Lifelong Learning). 2. Centros infantiles y juveniles residenciales y programas no residenciales y de acogida. Atención a la discapacidad.
Tema 6. Métodos y técnicas de trabajo.	1. Fundamentos de elaboración y diseño de proyectos sociales. 2. Elementos y metodología de proyectos.
Tema 7. Políticas nacionales, internacionales y comunitarias en PS.	1. Políticas educativas en Pedagogía social en España. 2. Políticas educativas internacionales y comunitarias en Pedagogía Social.

Tema 8. La Integración Social.	1. Principio de normalización. 2. Derechos sociales y colectivos. 3. Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. 4. Discapacidad. 5. Integración social escolar y familiar.
Tema 9. Procesos de Inclusión.	1. Pobreza, marginación y exclusión social. 2. Igualdad entre hombres y mujeres. 3. Integración y ciudadanía. 4. Tipos de exclusión social.
Tema 10. Relaciones con otras disciplinas: Sociología de la Educación, Psicología social de la Educación y Antropología de la Educación.	1. Sociología de la Educación, Psicología social de la Educación y Antropología de la Educación. 2. La Pedagogía social en los ámbitos de la Educación social, el Trabajo social, la Terapia ocupacional y la atención social.
Tema 11. El futuro de la Pedagogía Social.	1. Retos y perspectivas de la Pedagogía Social. 2. Cambios en la Sociedad del Conocimiento. 3. Debates teóricos sobre el cambio disciplinar en la Pedagogía social.

Planificación

Metodologías :: Pruebas

	Horas en clase	Horas fuera de clase	Horas totales
Sesión Magistral	13	0	13
Presentaciones/exposiciones	13	39	52
Seminarios	14	21	35
Trabajos	11	39	50
Tutorías	4.5	0	4.5
Pruebas prácticas	2	0	2
Pruebas mixtas	2.5	0	2.5

(*)Los datos que aparecen en la tabla de planificación són de carácter orientativo, considerando la heterogeneidad de los alumnos

Metodologías

Metodologías ::

	descripción
Sesión Magistral	Exposición de los contenidos eminentemente teóricos y conceptuales de la materia.
Presentaciones/exposiciones	Exposición práctica, por parte de los alumnos, acerca de los contenidos indicados por el profesor en cada momento.
Seminarios	Desarrollo de contenidos de carácter eminentemente práctico.
Trabajos	Elaboración, exposición y discusión de trabajos por parte del alumnado.
Tutorías	

Tutorías

	descripción
Tutorías	

Evaluación

	descripción	calificación
Trabajos	Elaboración, exposición y discusión de trabajos por parte del alumnado.	30%
Pruebas prácticas	Evaluación de las competencias genéricas.	10%
Pruebas mixtas	Relativa a prueba/s de conocimientos, comprensión de la materia y adquisición de competencias específicas.	60%

Otros comentarios y segunda convocatoria

Fuentes de información

Básica

Ander-Egg, E. y Aguilar Idáñez, M.J. (1997). *Cómo elaborar un proyecto*. Madrid: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.

ARROYO, M. (1988): “Qué es la Pedagogía social”. *Bordón*, 257.

CARIDE, J.A. (2002). “La pedagogía social en España”. A NUÑEZ, V (Coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA HERRERO, G. A. (1996). *Diseño y evaluación de Proyectos Sociales*. Zaragoza: Certeza.

ORTEGA, J. (1999). *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.

PEREZ SERRANO, G, (2003). *Pedagogía Social-Educación Social*.

Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.

PÉREZ SERRANO, G. (1994) (2004). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.

QUINTANA, J.M. (1999). *Textos clásicos de pedagogía social*. Valencia: Nave Libros.

SÁEZ, J. (1998): “El debate teoría-práxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social”. *Pedagogía social*, 3.

Otros recursos facilitados durante el desarrollo de la asignatura.

Complementaria

Consultas en bases de datos especializadas y fuentes documentales más relevantes en función de los contenidos abordados tanto individual como grupalmente por parte de los estudiantes.

ANEXO H – Ementa da disciplina Pedagogia Social da Universidad de Valencia

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**Guia Docent
33465 Pedagogia Social**
FITXA IDENTIFICATIVA
Dades de l'Assignatura

Codi	33465
Nom	Pedagogia Social
Cicle	Grau
Crèdits ECTS	6.0
Curs acadèmic	2012 - 2013

Titulació/titulacions

Titulació	Centre	Curs	Període
1306 - Grau d'Educació Social	FACULTAT DE FILOSOFIA I CC. DE L'EDUCACIÓ	1	Primer quadrimestre

Matèries

Titulació	Matèria	Caràcter
1306 - Grau d'Educació Social	259 - Pedagogia Social	Obligatòria

Coordinació

Nom	Departament
SAHUQUILLO MATEO, PIEDAD MARIA	335 - TEORIA DE L'EDUCACIÓ

RESUM
Resumen descriptivo de la asignatura

Aquesta assignatura, situada en el marc científic de la Teoria de l'Educació, s'ocupa d'introduir al professional de l'educació en l'àmbit social de la mateixa. La ubicació de la matèria en l'àmbit de les Ciències de l'Educació, el coneixement de la legislació vigent i les seues contínues modificacions, són la base des de la qual es parteix.

Podem assenyalar que la matèria presenta cinc parts diferenciades: la primera se centra en la fonamentació teòrica i històrica de la Pedagogia Social, la segona determina els àmbits d'intervenció *socioeducativa bàsics i més actuals, la tercera es deté en diverses eines utilitzades en funció dels àmbits d'intervenció *socioeducativa i els destinataris de la mateixa, la quarta aborda continguts relatius a l'aprenentatge cooperatiu, *observacional, la comunicació *grup i resolució de conflictes i, finalment, la cinquena part asseu les bases de l'elaboració de Projectes d'Intervenció socioeducativa, eina bàsica per a planificar en Pedagogia Social.

També es proposa donar a conèixer el món del treball del professional de l'educació en l'àmbit social, en relació amb la realització personal, la satisfacció laboral... perquè la labor professional ens enriqueisca com persones i com treballadors.

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**Guia Docent
33465 Pedagogia Social**

CONEXIEMENTS PREVIS

Relació amb altres assignatures de la mateixa titulació

No heu especificat les restriccions de matrícula amb altres assignatures del pla d'estudis.

Altres tipus de requisits

Requisitos o recomendaciones previas

Pedagogia Social és una assignatura de primer curs. Existeixen assignatures obligatòries de primer que constitueixen una base conceptual important per al nostre alumnat i els facilitarà la comprensió de molts dels aspectes treballats en la nostra assignatura. En concret, tenen especial importància: Fonaments històrics de l'Educació, Iniciació a la investigació educativa, Teoria de l'Educació, Estratègies per a l'aprenentatge i participació en la universitat, Psicologia del desenvolupament en educació i Antropologia de l'Educació.

COMPETÈNCIES

1306 - Grau d'Educació Social

- Que els estudiants hagen demostrat posseir i comprendre coneixements en una àrea d'estudi que parteix de la base de l'educació secundària general, i se sol trobar a un nivell que, si bé descansa en llibres de text avançats, inclou també alguns aspectes que impliquen coneixements procedents de l'avantguarda del seu camp d'estudi.
- Que els estudiants sàpiguem aplicar els seus coneixements al seu treball o vocació d'una forma professional i posseïsquen les competències que solen demostrar-se per mitjà de l'elaboració i defensa d'arguments i la resolució de problemes dins de la seua àrea d'estudi.
- Que els estudiants tinguen la capacitat d'aplegar i interpretar dades rellevants (normalment dins de la seua àrea d'estudi) per emetre judicis que incloguen una reflexió sobre temes rellevants d'indole social, científica o ètica.
- Que els estudiants puguem transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat
- Que els estudiants hagen desenvolupat aquelles habilitats d'aprenentatge necessàries per a emprendre estudis posteriors amb un alt grau d'autonomia

RESULTATS DE L'APRENTATGE

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**Guia Docent
33465 Pedagogia Social**

Resultados de aprendizaje

- Aprofundir en els fonaments conceptuals i històrics de la Pedagogia Social com ciència social i pedagògica.
- Analitzar les diferències bàsiques existents entre les principals tècniques d'intervenció en l'àmbit soci-educatiu.
- Clarificar les diferències existents entre diverses aproximacions del marc de la investigació en Pedagogia Social.
- Aprofundir en les diferents àrees i processos d'intervenció de la Pedagogia Social.
- Elaborar un projecte d'intervenció soci-educativa.
- Assumir la responsabilitat social dels professionals de l'educació.
- Saber aplicar tècniques de dinamització de grups.
- Respondre amb sensibilitat davant les problemàtiques i demandes soci-educatives.
- Desenvolupar un esperit crític davant els problemes socials.

DESCRIPCIÓ DE CONTINGUTS

1.

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**Guia Docent
33465 Pedagogia Social**
1. Pedagogia Social: conceptualització i epistemologia. Models de Pedagogia Social

Com succeeix amb qualsevol disciplina, es requereix partir d'una fonamentació teòrica i històrica amb la finalitat de clarificar conceptes bàsics que es treballaran al llarg de l'assignatura i situar la disciplina en el moment actual

2. Àrees i processos d'intervenció en la Pedagogia Social

Ens detenim en diferents àrees d'intervenció en Pedagogia Social, fent referència no només a aquelles que es troben socialment més reconegudes, sinó també a aquelles emergents que han sorgit com resposta a nous desafiaments. Actualment, la Pedagogia Social ja no es tracta únicament d'ajudar a les persones en situació de marginació social, tal com es va entendre en dècades passades, sinó que, en aquests últims temps, han emergit o estan emergint nous àmbits d'intervenció de la Pedagogia Social.

3. Agents i destinataris de l'educació social.

Es treballarà des d'una perspectiva global les eines específiques i *inespecífiques en funció dels àmbits d'intervenció *socioeducativa i els destinataris de la mateixa

4. Educació i models d'aprenentatge social.

En aquesta unitat s'abordaran continguts relatius a l'aprenentatge cooperatiu, *observacional, la comunicació *grupals, expectatives, resolució de conflictes, així com la mediació com eina d'intervenció *socioeducativa davant diferents conflictes

5. Projectes *socioeducatius

En tota intervenció *socioeducativa resulta essencial la planificació de les propostes *socioeducatives. Per tant, per a finalitzar amb l'estudi de la Pedagogia Social, vam considerar la necessitat d'analitzar la necessitat de planificar les actuacions portades a terme, així com destacar els elements necessaris d'un projecte d'intervenció en el marc de la Pedagogia Social.

VOLUM DE TREBALL

	Hores
ACTIVITATS PRESENCIALS	
Classes de teoria	45.0
Pràctiques en aula	15.0
Total Activitats presencials	60.0
ACTIVITATS NO PRESENCIALS	
Assistència a esdeveniments i activitats externes	90.0
Total Activitats no presencials	90.0
TOTAL	150.0

METODOLOGIA DOCENT

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**Guia Docent
33465 Pedagogia Social**
Metodologia docente

En funció dels objectius d'aprenentatge s'utilitzaran diversos mètodes que es concretaran en les diferents activitats (classes teòriques, pràctiques, tutorias, seminaris): metodologia expositiva, treball cooperatiu, discussió en grup, comentari de text, activitats pràctiques i d'aplicació individuals i grupals.

En les classes teòriques s'utilitzarà una metodologia expositiva i participativa amb l'aplicació de tècniques de dinàmica de grups.

El desenvolupament de les classes pràctiques serà pautat en una guia que es posarà a la disposició dels alumnes. Oportunament s'anunciaran els terminis de realització i presentació dels informes de pràctiques.

Al llarg del curs, l'alumne anirà recopilant una sèrie de documents i realitzant una sèrie de lectures i activitats per a la preparació i l'estudi de l'assignatura; aquests documents, lectures i activitats s'haurien d'especificar i relacionar en una "carpeta didàctica o portafolis" que cada alumne lliurarà al professor, seguint l'esquema de treball que s'especifica en aquesta Guia, en les dates que oportunament es notifiquin.

Treball en Grup. Els alumnes realitzaran durant el curs un treball en equip sobre temes proposats pel professor/a, sota el seu tutoria i orientació. El treball s'exposarà en classe amb una presentació de Power Point, i es lliurarà una còpia escrita al professor/a.

AVALUACIÓ

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**Guia Docent
33465 Pedagogia Social**

Sistema de evaluació de la assignatura

1 . Estudi i treball en grup

2 . Entrevista (per a les tutories i per a comprovar el nivell d'adquisició de les competències arribat per l'estudiant)

3 . Avaluació i Exposició d'un treball escrit (autònom o guiat), prenent en consideració (a) les habilitats de recerca bibliogràfica i informació, (b) l'organització temporal del treball realitzat, (c) l'organització de les idees i arguments expressats, (d) la redacció i exposició adequades, (i) l'originalitat, actualitat i interès del tema.

4 . Prova final escrita, amb la qual s'avaluaran (a) l'adquisició de coneixements, (b) la seua adequada comprensió, (c) la capacitat per a exposició i argumentació; i (d) la capacitat d'aplicar aqueixos coneixements a temes i problemes de la branca de coneixement d'Arts i Humanitats, en general, i de la Pedagogia Social, en particular.

5 . Autoavaluació final del propi estudiant, on es valorarà l'autonomia i la capacitat autocrítica per a jutjar els seus propis assoliments.

6 . *Portafolio: Recollida d'informació per a derivar la qualificació (en funció de l'assistència a les classes, l'assistència a seminaris, la presentació dels treballs, informes, pràctiques, exercicis i, en general, produccions de l'estudiant al llarg del seu procés d'aprenentatge).

*** Criteris generals d'avaluació :**

- Assistència a les sessions teòriques- pràctiques, seminaris i activitats conjunes.
- Participació activa, compromís i interès
- Domini i precisió conceptual.
- Claredat en l'exposició i capacitat de síntesi.
- Exposició estructurada, sistemàtica i documentada.
- Elaboració personal, crítica i fonamentada de l'aprenentatge.
- Correcció gramatical i ortogràfica
- Compliment dels terminis que es fixen durant l'assignatura

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Guia Docent 33465 Pedagogia Social

REFERÈNCIES

Bàsiques

- CARIDE, J. A. (2005). Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectiva científica e histórica. Barcelona: Gedisa.
- FERMOSO, P. (1994). Pedagogía Social. Fundamentación Científica. Barcelona: Herder.
- GARCÍA RAGA, L. y SAHUQUILLO, P. (2010). Fundamentos básicos de Pedagogía Social. Valencia: Tirant lo Blanc.
- LEBRERO, M. P.; MONTOYA, J. y QUINTANA, J. M. (2003). Pedagogía Social. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- LOPEZ HERRERÍAS, J. A. (2000). Paradigmas y Métodos Pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social. Valencia: Nau Llibres
- NATORP, P. (2001). Pedagogía Social. Teoría de la voluntad sobre la base de la comunidad. Madrid: Biblioteca Nueva.
- NÚÑEZ, V. (2002) (Coord.). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa
- PARCERISA A. (1999). Didáctica en la educación social. Barcelona: Graó.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). Pedagogía Social. Educación Social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.
- PETRUS, A. (Coord.) (1998). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel.
- SAEZ Y J. G. MOLINA (2006). Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión. Madrid: Alianza.
- SAEZ, J. (2007) (Coord.). Pedagogía Social. Madrid: Pearson Educación
- QUINTANA, J. M. (1994). Pedagogía Social. Madrid: Dykinson.

Complementàries

- DELANTY, G. (2006): Community: Comunidad, educación ambiental y ciudadanía. Barcelona. Graó.
- DEL RINCÓN IGEA, B. (2001): Presente y futuro del trabajo psicopedagógico. Ariel. Barcelona.
- GUILLET, J.C. (2006): La animación en la comunidad: un modelo de animación socioeducativa. Barcelona. Graó
- ORTEGA, J. (Coord.) (1999): Educación Social Especializada. Educación con menores en dificultad y en conflicto social. Ariel. Barcelona.
- SALES, A. Y GARCÍA, R. (1997): Programas de educación intercultural. Desclée de Brouwer.
- UCAR, X. y LLENA, A. (2006): Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria. Barcelona. Graó.
- Legislación básica
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948, 10 de diciembre), Naciones Unidas.
- DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1959, 20 de noviembre), Naciones Unidas.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978, 6 de diciembre de 1978). Madrid.
- LEY ORGÁNICA 13/1982, de la Integración Social de los Minusválidos (LISMI)
- LLEI 5/1982, Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana
- LOGSE
- Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de protección jurídica del menor, de modificación parcial del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil.
- Ley de la C.A. de Valencia 15/2003 de 24 de noviembre de creación del Colegio Oficial de Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 4 mayo 2006)
- LEY 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las per

ANEXO I – Ementa da disciplina Pedagogia Social da Universidad las Palmas de Gran
Canarias

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

GUÍA DOCENTE

CURSO: 2012/13

41814 - PEDAGOGÍA SOCIAL

CENTRO: 135 - Facultad de Formación del Profesorado
TITULACIÓN: 4018 - Grado en Educación Social
ASIGNATURA: 41814 - PEDAGOGÍA SOCIAL
CÓDIGO ULPGC: 41814 **CÓDIGO UNESCO:** 5899.00
MÓDULO: FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL **TIPO:** Obligatoria
CRÉDITOS ECTS: 6 **CURSO:** 2 **SEMESTRE:** 1º semestre
LENGUA DE IMPARTICIÓN (Especificar créditos de cada lengua)
ESPAÑOL: 6 **INGLÉS:** 6

REQUISITOS PREVIOS

Datos identificativos del profesorado que la imparte.

Datos identificativos del profesorado que la imparte

Jesús Ariel Alemán Falcón (COORDINADOR)
Departamento: 233 - EDUCACIÓN
Ámbito: 805 - Teoría E Historia De La Educación
Área: 805 - Teoría E Historia De La Educación
Despacho: EDUCACIÓN
Teléfono: **Correo Electrónico:** jaleman@dedu.ulpgc.es

Plan de Enseñanza (Plan de trabajo del Profesor)

Contribución de la asignatura al perfil profesional:

Esta asignatura consta como obligatoria entre las materias de estudio del Grado en Educación Social. Su interés se debe al conocimiento científico que actualmente tenemos disponible sobre los procesos de formación incluidos genéricamente bajo la denominación de Educación Social. Nos referimos a unas actividades educativas de naturaleza no escolar con evidentes implicaciones comunitarias y sociales que afectan a la propia concepción pedagógica de la intervención, a las finalidades educativas, a los métodos, así como a la misma concepción y al perfil del educador. Estamos, por tanto, ante una práctica y un saber educativo propios, cuyos conocimientos y teorías se articulan bajo el nombre de Pedagogía Social, una asignatura relativamente nueva en el ámbito del saber educativo español. Desde esta perspectiva educativa, la asignatura contribuirá a aportar:

- Las bases conceptuales, teóricas de la Pedagogía Social y de sus respectivos ámbitos de intervención.
- El análisis y la interpretación de los hechos más significativos de la historia de la educación social y sus relaciones con el Estado de bienestar.
- La reflexión crítica sobre el fenómeno educativo-social con sus implicaciones personales y comunitarias.
- El análisis de los fenómenos sociales y la redacción de proyectos de intervención en el campo de la educación social.

Competencias que tiene asignadas:

1. Contextualizar las prácticas de educación social en el marco teórico de la Pedagogía Social.
2. Analizar la problemática que da lugar al nacimiento de la educación social
3. Estudiar las relaciones de complementariedad y dependencia entre educación social y estado de bienestar.
4. Identificar los programas de educación social en sus relaciones con el concepto de educación permanente y la participación comunitaria
5. Identificar los programas de educación social en sus relaciones con la desviación y el riesgo de exclusión social
6. Situar la educación social en el marco de la Investigación-Acción y de la actuación grupal.
7. Reconocer las claves en los proyectos de intervención en Pedagogía Social
8. Valorar el perfil y las características del educador social y de los participantes.
9. Comprender el papel de la educación social en el proceso de socialización de las personas, los grupos y las comunidades

Objetivos:

- 1) Situar la educación social en el contexto del Estado de bienestar y en el marco de la evolución de la sociedad actual y de la escuela.
- 2) Conocer los antecedentes históricos de la Pedagogía Social, así como las experiencias de educación social más relevantes en el momento actual.
- 3) Analizar el papel de la educación social en el marco de la actual sociedad de la información y en el contexto de la problemática social de Canarias.
- 4) A partir de la lectura de textos y en función del conocimiento de la práctica, abordar la problemática de los ámbitos de intervención propios de la de la educación social.
- 5) Establecer las relaciones entre la Pedagogía Social y los conceptos de educación permanente y participación comunitaria.
- 6) Identificar la función de la Pedagogía Social en situaciones de desviación y riesgo de exclusión social.
- 7) Conocer la naturaleza de los métodos y proyectos de intervención social, valorando las consecuencias profesionales que se derivan para el educador social.
- 8) Analizar el perfil del educador social y el papel de los participantes en el marco de los diferentes ámbitos de intervención propios de la educación social.

Contenidos:

1. La Pedagogía Social. Referencias históricas.
2. Educación social y Estado de bienestar.
3. El proceso de socialización y la educación social
4. Educación permanente y participación comunitaria.
5. Educación social especializada.
6. El educador social y los participantes.

Metodología:

Con carácter general la metodología se basa en los siguientes principios del aprendizaje: actividad, cooperación, autonomía y reflexión crítica. Basándonos en esta metodología, las actividades formativas de aprendizaje las desarrollaremos mediante:

- Clases presenciales. Exposición oral de los contenidos (teóricos o prácticos) por parte del profesor hacia el gran grupo.
- Clases prácticas. Son actividades dirigidas y supervisadas por el profesor que suponen la realización de tareas por parte de los alumnos: análisis de documentos, debates, estudios de casos,

simulaciones, etc. Se seguirá un procedimiento mixto que combine el trabajo individual y en grupo.

- Taller/trabajo en grupo. Es una actividad donde los estudiantes tienen como objetivo aprender conocimientos y actividades instrumentales a través del trabajo en grupo y la elaboración y exposición de un producto final.
- Seminarios. Análisis y profundización de determinados contenidos por parte de un grupo de estudiantes para su posterior debate y exposición oral en público.
- Trabajo autónomo. Se trata del trabajo (teórico y práctico) o del estudio (teórico y práctico) que debe realizar autónomamente el estudiante para adquirir las competencias y contenidos de la asignatura. Este trabajo se puede realizar de forma individual o en grupo.
- Tutorías. Asesoramiento, orientación y seguimiento del profesor respecto del trabajo de los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Criterios y fuentes para la evaluación:

Los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta a la hora de valorar la asignatura son los siguientes:

- Uso adecuado del vocabulario específico sobre educación (teórico y práctico), que se maneja en la asignatura.
- Dominio de los conocimientos teóricos e históricos más relevantes de la asignatura.
- Aplicación del conocimiento científico disponible a los problemas socio-educativos.
- Comprensión, elaboración y capacidad para relacionar ideas y prácticas educativas en el contexto de la educación social.
- Fundamentación y crítica razonada de los fenómenos y problemas propios de la educación social a través de la historia y en la actualidad.
- Madurez lingüística y capacidad de expresión a la hora de elaborar textos y expresarse sobre los contenidos de la asignatura.
- Estilo propio, claridad en la exposición y presentación de una estructura coherente al expresar los aprendizajes adquiridos.
- Participación, apertura al debate y confrontación de ideas en todo lo referente al fenómeno de la educación social desde el punto de vista teórico, histórico y organizativo.

Sistemas de evaluación:

La valoración final del rendimiento del alumno se realizará teniendo en cuenta los siguientes medios y recursos:

- 1) La realización de un examen final. Este examen podrá constar de pruebas objetivas, preguntas de respuesta breve y, opcionalmente, preguntas de ensayo.
- 2) La realización de trabajos por parte de los alumnos. Estos trabajos se podrán realizar personalmente o en grupos.
- 3) La participación en los seminarios.
- 4) La asistencia a clase así como la participación durante las prácticas de clase.

Hay que tener en cuenta que el alumno tiene que aprobar por separado el examen y el trabajo.

Criterios de calificación:

Los criterios de calificación que se tendrán en cuenta son los siguientes:

- 1) El examen final aporta el 60% de la nota.
- 2) La realización de trabajos por parte de los alumnos aporta el 20% de la calificación final.
- 3) La participación en los seminarios representa el 10% de la nota final.
- 4) La asistencia a clase así como la participación durante las prácticas de clase aporta el 10% de la nota final.

Es indispensable aprobar el examen para superar la asignatura.

Estos criterios de evaluación se mantendrán en la convocatoria extraordinaria del curso vigente, es decir, en las pruebas extraordinarias del mes de julio. En las siguientes convocatorias extraordinarias, el alumnado que ya ha cursado la asignatura, esto es, que ha asistido a clase y ha cumplido con los criterios de evaluación establecidos, sólo tendrá que realizar un examen.

El alumnado que, por diferentes motivos, no haya cursado la asignatura con los criterios establecidos en la misma, tendrá que realizar, además de un examen equivalente al 70% de la nota de la asignatura, un trabajo específico bajo la orientación tutorial del profesorado de la asignatura. Dicho trabajo equivale al 30% de la nota de la asignatura. En este caso, es indispensable aprobar el examen para superar la asignatura.

Plan de Aprendizaje (Plan de trabajo del Estudiante)

Tareas y actividades que realizará según distintos contextos profesionales (científico, profesional, institucional, social)

Las tareas y actividades principales que tiene que realizar el estudiante para conseguir los aprendizajes de la asignatura son las siguientes: asistencia a clase de forma activa y participativa; tomar apuntes en clase; lectura de libros, artículos y documentos; elaboración de trabajos en grupo; redacción de textos; contestación de cuestionarios y preguntas (individualmente y en grupo); análisis de documentos; consultas de páginas web y de documentos en Internet; análisis de casos; producción de ejercicios y actividades; participación en debates; estudio de los apuntes.

Temporalización semanal de tareas y actividades (distribución de tiempos en distintas actividades y en presencialidad - no presencialidad)

Algunas de las tareas y actividades anteriormente señaladas se realizan semanalmente y de forma presencial: asistencia a clase de forma activa y participativa; tomar apuntes en clase; contestación de cuestionarios y preguntas (individualmente y en grupo); análisis de documentos; producción de ejercicios y actividades; participación en debates.

Otras tareas se van realizando en diferentes momentos del curso y de forma no presencial: lectura de libros, artículos y documentos; elaboración de trabajos en grupo; redacción de textos; consultas de páginas web y de documentos en Internet; análisis de casos; estudio de los apuntes.

Recursos que tendrá que utilizar adecuadamente en cada uno de los contextos profesionales.

- Apuntes del profesor
- Libros y documentos
- Artículos y lecturas de diferentes autores
- Publicaciones de carácter oficial y/o jurídico
- Documentos relativos a los centros de educación social y su organización
- Boletín Oficial del Estado y de la Comunidad Autónoma
- Acceso a Internet
- Acceso a la plataforma virtual de la Universidad (MIULPGC)

Resultados de aprendizaje que tendrá que alcanzar al finalizar las distintas tareas.

- Identificar los fenómenos propios de la educación social y su referencia teórica la Pedagogía Social.
- Justificar las relaciones entre educación social y Estado de bienestar.
- Analizar el proceso de socialización en sus relaciones con la Pedagogía Social.
- Situar la educación permanente y la participación comunitaria en el marco de la Pedagogía

Social.

- Valorar las aportaciones de la Pedagogía social a los problemas de educación social especializada.
- Explicar el papel de los grupos pequeños en los proyectos de intervención socioeducativo.
- Deducir las consecuencias profesionales que se derivan del análisis del perfil del educador social, identificando la función y el papel de los participantes en los programas de educación social.

Plan Tutorial

Atención presencial individualizada

La tutoría constituye un medio para orientar a los estudiantes sobre la asignatura en general (objetivos, temas, dudas, preguntas, sistema de evaluación, etc.) y especialmente sobre el trabajo autónomo que han de realizar.

Horario de tutorías: el profesorado informará de su horario al comenzar el curso.

Despacho 113. Teléfono del profesor: 928 458942.

Atención presencial a grupos de trabajo

Mediante la tutoría se prepararán especialmente los Talleres/trabajos en grupo y los seminarios, concretando con los estudiantes, los temas a tratar, la documentación que tienen que consultar, el tipo de producción que deben realizar, el modo de exposición oral, la distribución de tareas por grupos, etc.

Horario de tutorías: el profesorado informará de su horario al comenzar el curso.

Despacho 113. Teléfono del profesor: 928 458942.

Atención telefónica

Durante el tiempo de tutoría los estudiantes podrán llamar por teléfono al profesor, que les responderá cualquier demanda relacionada con la asignatura en general y con los grupos de trabajo y seminarios en particular.

Teléfono del profesor: 928 458942.

Atención virtual (on-line)

El profesor hará uso de la plataforma virtual de la ULPGC para la comunicación con los alumnos y para la aportación de apuntes y documentos de trabajo. Por tanto, mediante este medio también se atenderán las demandas de los alumnos, tanto individualmente como en grupo.

Bibliografía

[1 Básico] Pedagogía Social /

Antonio Petrus, coord.

Ariel, Barcelona : (1997)

8434426099

[2 Básico] Viejas y nuevas ideas en educación :una historia de la pedagogía /

Carlos Fernando Díaz Pinto.

Popular, Madrid : (2010)

978-84-7884-448-7

-
- [3 Básico] **Pedagogía social - educación social: construcción científica e intervención práctica /**
Gloria Pérez Serrano.
Narcea,, Madrid : (2003)
 8427714408
-
- [4 Básico] **Las fronteras de la pedagogía social :perspectivas científica e histórica /**
José Antonio Caride.
Gedisa,, Barcelona : (2003)
 8497840747
-
- [5 Básico] **Pedagogía social: pensar la educación social como profesión /**
Juan Sáez carreras, José G. Molina.
Alianza,, Madrid :
 84-206-4820-5
-
- [6 Básico] **Pedagogía Social /**
María del Carmen Garrido Arroyo.
Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones,, Cáceres : (2009)
 978-84-7723-854-6
-
- [7 Básico] **Pedagogía social /**
Maria Paz Lebrero Baena, Josefa Magdalena Montoya Sáenz, José María Quintana Cabanas.
Universidad Nacional de Educación a Distancia,, Madrid : (2001)
 84-362-4439-7
-
- [8 Básico] **Introducción a la pedagogía social / Educación social /**
Matías Bedmar Moreno, Fanny Añños Bedriñana.
Grupo Editorial Universo,, [Granada?] : (2006)
 9788484917366
-
- [9 Básico] **Proyectos de intervención en pedagogía social /**
Óscar Medina Fernández.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías,, Las Palmas de Gran Canaria : (2003)
 8496131424
-
- [10 Básico] **La pedagogía social en la universidad: realidad y prospectiva /**
Ricardo Marín Ibáñez, Gloria Pérez Serrano.
Universidad Nacional de Educación a Distancia,, Madrid : (1986)
 8436220706
-
- [11 Recomendado] **Estrategias de formación en la empresa /**
A. Colom, J. Sarrañana, G. Vázquez.
Narcea,, Madrid : (1994)
 84-277-1061-5
-
- [12 Recomendado] **Educación permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta /**
Agustín Requijo Osorio.
Ariel,, Barcelona : (2003)
 8434426544
-
- [13 Recomendado] **Pedagogía social /**
coordinador, Juan Sáez Carreras ; coautores, Encarna Bas Peña ... [et al.] ; colaboradores, Matías Bedmar Moreno ... [et al.].
Pearson Prentice Hall,, Madrid [etc.] : (2007)
 978-84-8322-376-5

-
- [14 Recomendado] **Pedagogía social: marco metodológico y profesional del educador /**
Cristina Centeno Soriano.
Formación Alcalá, Jaén : (2005)
 8496224783
-
- [15 Recomendado] **Fundamentos de la educación permanente /**
dirigida por R.H. Dave ; [traducción, Margarita Alonso Moya, Aurelio Martínez Benito].
Santillana, Madrid : (1979)
 8429416005
-
- [16 Recomendado] **La animación y los animadores: pautas de acción y de formación /**
E. Ander-Egg.
Narcea, Madrid : (1992) - (2ª ed.)
 8427708645
-
- [17 Recomendado] **Nuevos espacios de la educación social /**
edición a cargo de L. Pantoja.
Universidad de Deusto, Bilbao : (1998)
 8427121962
-
- [18 Recomendado] **Los tres mundos del Estado de bienestar**
Esping-Andersen, G.
 - (1993)
-
- [19 Recomendado] **La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors /**
In'am Al Mufti ... et al.
Santillana, Madrid : (1996)
 9233032744
-
- [20 Recomendado] **Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa /**
Jaume Trilla Bernet.
Anthropos, Editorial del Hombre, Barcelona : (1993)
 8476583869
-
- [21 Recomendado] **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social /**
Jaume Trilla Bernet ; con la colaboración de Begoña Gros Salvat, Fernando López Palma y María Jesús Martín García.
Ariel, Barcelona : (1993)
 8434411113
-
- [22 Recomendado] **Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos /**
Jaume Trilla, coord.
Ariel, Barcelona : (1997)
 8434426064
-
- [23 Recomendado] **Educación de adultos /**
Joaquín García Carrasco (coordinador).
Ariel, Barcelona : (1997)
 84-344-2611-0
-
- [24 Recomendado] **La pedagogía social en la sociedad de la información /**
Jordi Planella Ribera(coordinador), Jesús Vilar Martín (coordinador) ; Assumpció Pié Balaguer, Juan Sdez Carreras, Xavier Úcar Martínez.
UOC, Barcelona : (2006)

84-9788-431-0

[25 Recomendado] Esquemas de pedagogía social /

José Luis García Garrido, Carmen-José Alajos Grau, Alfredo Rodríguez Sedano.
Eunsa, Pamplona : (2001)
 8431318481

[26 Recomendado] Pedagogía Social /

Jose Maria Quintana Cabanas ; prologo de Ricardo Marin Ibañez.
Dykinson, Madrid : (1984)
 8486133084

[27 Recomendado] EDUCACIÓN social especializada :educación con menores en dificultad y en conflicto social /

José Ortega Esteban (coordinador).
Ariel, Barcelona : (1999)
 84-344-2626-9

[28 Recomendado] Pedagogía social especializada :pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social /

José Ortega Esteban (coordinador).
Ariel, Barcelona : (1999)
 84-344-2627-7

[29 Recomendado] El educador social /

Juan Saez Carreras, coordinador.
Universidad de Murcia, Murcia : (1993)
 8476844832

[30 Recomendado] Andragogia: el aprendizaje de los adultos /

Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson.
Oxford University Press, México : (1998)
 9706136010

[31 Recomendado] El estado de bienestar en transición: la teoría y la práctica del pluralismo de bienestar /

Normas Johnson.
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid : (1990)
 8474346371

[32 Recomendado] A propósito de las enseñanzas universitarias on-line: educación de adultos y tecnologías de la información y la comunicación /

Oscar Medina Fernández.
[s.n.], [s.l.] : (2004)

[33 Recomendado] Modelos de educación de personas adultas /

Oscar Medina Fernández.
El Roura, Barcelona : (1997)
 8479760176

[34 Recomendado] Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad /

Óscar Medina Fernández.
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Las Palmas de Gran Canaria : (2000)

[35 Recomendado] Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica = The recognition and accreditation of non-formal and informal learning : historical references, social functions and theoretical perspective /

Óscar Medina Fernández, Florentino Sanz Fernández.
(2009)

[36 Recomendado] El reconocimiento y la acreditación de la experiencia /

Óscar Medina Fernández y Florentino Sanz Fernández.
Universidad de Salamanca., Salamanca : (2009)

[37 Recomendado] Pedagogía del oprimido /

Paulo Freire.
Siglo XXI., Madrid : (2003) - ([17ª ed.])
8432301841

[38 Recomendado] Elaboración de proyectos sociales: casos prácticos.

Pérez Serrano, Gloria
Narcea., Madrid : (1994) - (2ª ed.)
8427710410

[39 Recomendado] Gestión de la formación en las organizaciones /

Pilar Pineda (coord).
Ariel., Barcelona : (2002)
843442648X

[40 Recomendado] Pedagogía laboral /

Pilar Pinera (coordinadora).
Ariel., Barcelona : (2002)
8434426498

[41 Recomendado] Pedagogía social y sociología de la educación: unidades didácticas 1, 2 y 3 /

Ricardo Marín Ibañez, Gloria Pérez Serrano.
Universidad Nacional de Educación a Distancia., Madrid : (1989) - ([4a ed.])
8436216318

[42 Recomendado] La Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida

VV.AA
- (1996)

[43 Recomendado] La animación sociocultural /

Xavier Ucar.
Ceac., Barcelona : (1992)
8432993581

[44 Recomendado] Pedagogía social :revista interuniversitaria.

Área de Pedagogía Social, departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia., Murcia : (1991)

ANEXO J – Ementa da disciplina Pedagogia Social da Universidad de Málaga

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Vicerrectorado de Ordenación Académica

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

2012/2013

22/12/12

Página 1 de 3

FICHA DESCRIPTIVA DE LA ASIGNATURA

INFORMACIÓN GENERAL

Denominación de la asignatura:	107 (50596) Pedagogía Social y Deontología Profesional		
Titulación:	Graduado/a en Educación Social		
Número de créditos ECTS:	6	Unidad temporal:	2º Semestre
Carácter::	Formación básica		
Materia en la que se integra:	Educación		
Módulo en el que se integra:	Bases conceptuales y contextuales de la Educación Social		
Departamento::	(43) TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (805A) TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN		

SISTEMAS EVALUACIÓN

- 1.- Los alumnos deberán responder de la materia explicada durante el cuatrimestre en un examen escrito que se realizará en la fecha anunciada por la secretaría de la Facultad como fecha oficial de examen. Su resultado supondrá el 20 % de la calificación final del alumno.
 - 2.- Todos los alumnos deberán entregar un trabajo en pequeños grupos sobre un tema elegido entre los que figuran en este programa. Cada trabajo tendrá una extensión nominal de entre 25-30 folios, en una sola cara a doble espacio. En ellos deberán citarse entre comillas los textos que se incluyan de otros autores, relacionando al final la bibliografía consultada. Su resultado supondrá el 20 % de la calificación final del alumno.
 - 3.- Lectura y recensión de documentos. Supondrá el 10% de la calificación.
 - 4.- Confección de portafolios de la asignatura (reflexión de la tarea diaria y reflexión, ensayo final). Supone el 20%.
- Trabajo en pequeño grupo. Lectura compartida de un libro de la bibliografía, discusión en clase: Supondrá el 20%.
- 5.- Participación en actividades del Departamento/Facultad. 10%.
 - 6.- Todo trabajo o examen escrito será juzgado según los siguientes criterios:
 - a) Contenido: Riqueza de ideas, orden y profundidad en el planteamiento. Introducción, desarrollo y solución del problema tratado.
 - b) Aportaciones personales: Originalidad, sentido crítico, imaginación, madurez.
 - c) Variedad y profundidad en el estudio de la bibliografía consultada.
 - d) Presentación y uso de la lengua.
 5. Período de reclamación. Los alumnos dispondrán de un plazo de diez días, desde la publicación de las listas, para la revisión de sus exámenes o pruebas escritas. Es necesario aprobar cada una de las partes. Lo expuesto anteriormente será válido para la convocatoria de septiembre.
- El alumnado con reconocimiento a tiempo parcial, realizará un ejercicio individual sobre los contenidos teóricos de la asignatura.

ACTIVIDADES FORMATIVAS

El desarrollo del curso se fundamenta en cuatro actividades básicas que deben complementarse entre sí, dando sólo un sentido orientador del trabajo personal a las explicaciones del profesor.

- 1.- Trabajo en grupo de clase: Se evaluará la participación de los alumnos durante la exposición del temario y en los debates y discusiones sobre los temas expuestos.
- 2.- Trabajo personal: Por el carácter de esta asignatura, el trabajo personal deberá centrarse en la lectura de bibliografía, recomendando preferentemente el estudio de monografías sobre el de manuales. Como se detalla en el apartado dedicado a evaluación, se pedirá a los alumnos la presentación de un trabajo de iniciación a la investigación, así como revisiones de documentos.
- 3.- Entrevistas personales con el profesor: Se ofrecen a todos los alumnos a lo largo del curso como medio para orientar las lecturas y los trabajos a realizar y, al mismo tiempo, como medio de consulta sobre las dificultades que puedan surgir sobre los temas explicados o la bibliografía consultada.
- 4.- Realización de las tareas prácticas.

CONTENIDO DE LA ASIGNATURA

BLOQUE TEMÁTICO: Nombre Bloque Temático

- 1.- APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO DE NUESTRAS SOCIEDADES
- 2.- EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN
- 3.- LA PEDAGOGÍA SOCIAL. ORIGEN Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA. EPISTEMOLOGÍA, OBJETO Y FUNCIONES
- 4.- LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO PRÁXIS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL. SU CÓDIGO DEONTOLÓGICO Y EL COMPROMISO ÉTICO DE LA PROFESIÓN
- 5.- PROFESIONALIZACIÓN Y FUNCIONES DEL EDUCADOR/A SOCIAL. SUS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN
- 6.- PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL.

COMPETENCIAS

Competencias Transversales/Genéricas

- 1.1. Conocimiento comprensivo y significativo de un campo del saber disciplinar e interdisciplinar. Implica capacidad de buscar, seleccionar, valorar y organizar la información en modelos que intentan comprender la naturaleza y posibilidades de cada ámbito de lo real.
- 1.2. Aplicación eficaz, crítica y creativa del conocimiento comprensivo.
- 1.3. Elaboración de juicios informados y responsables así como propuestas de alternativas.
- 1.4. Comunicación ágil, clara, oral y escrita, utilizando los recursos de las TICs.
- 1.5. Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia, lo que supone madurez emocional.
- 1.6. Autorregulación del propio aprendizaje y capacidad de aprender a lo largo de la vida con autonomía. Lo que supone desarrollo de actitudes de búsqueda, deseo de aprender y espíritu de innovación.

Competencias Específicas

Cognitivas (Saber)

- 2.1. Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y epistemológicas que sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción profesional del Educador y Educadora Social.
- 2.2. Analizar, conocer y comprender las funciones que cultural e históricamente ha ido adquiriendo la profesión de Educador y Educadora Social, así como las características de las instituciones y organizaciones en las que desempeña su trabajo, con objeto de configurar su campo e identidad profesional.

Procedimentales/instrumentales (Saber hacer)

- 2.3. Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención.
- 2.4. Diseñar, planificar, gestionar y desarrollar diferentes recursos, así como evaluar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa, participación social y desarrollo en todos sus ámbitos.
- 2.5. Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en situación de necesidad.

Actitudinales (Ser)

- 2.6. Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.
- 2.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión del educador/a social.

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

2012/2013

22/12/12

Página 3 de 3

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AA.VV. (1978): Epistemología y Educación. Salamanca: Sigueme.
- ARENDT, H. (1996): Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- CARIDE, J.A. (1986): La pedagogía Social y su institucionalización en la Universidad española, en MARIN, R. y PÉREZ, G. (coords): La Pedagogía Social en la universidad, realidad y prospectiva. Madrid: ICE-UNED. 107-115.
- CARIDE, J.A. (2002): La Pedagogía Social en España, en NÚÑEZ, V. (coord), La educación en tiempos de incertidumbres: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 81-112.
- CARIDE, J.A. (2005): Las fronteras de la pedagogía social. Perspectiva científica e histórica. Barcelona: Gedisa.
- CORTINA, A. (2001): El protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía, en CORTINA, A. y CONILL, J. (eds): Educar en la ciudadanía. Valencia: Institutó Alfons el Magnànim.
- FERMOSO, P. (1994): Pedagogía Social. Fundamentación científica. Barcelona: Herder.
- FREIRE, P. (1986): La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2001): Pedagogía de la Indignación. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (2006): Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- GARCÍA ROCA, J.; AYERBE, P. y PERELLÓ, T. (1991): Pedagogía de la marginación. Madrid: Popular.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J.A. (2000): Paradigmas y métodos pedagógicos para la Educación Social. Valencia: Nau Llibres.
- MARCH, M. y ORTE, C. (2001): Pedagogía de la inadaptación social. Valencia: Nau Llibres (2ª Edición).
- MELICH, J.C. y BARCENA, F. (2000): La educación como acontecimiento ético.
- MELICH, J.C. y BARCENA, F. (2000): La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.
- NÚÑEZ, V. (2002): La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa.
- NÚÑEZ, V. (2002): La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003): Pedagogía Social-Educación Social. Madrid: Narcea.
- PETRUS, A. (1997): Pedagogía Social. Barcelona: Ariel.
- RIERA, J. (1998): Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Valencia: Nau Llibres.
- SÁEZ, J. (Coord) (2003): La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora. Madrid: Dykinson.
- SÁEZ, J. (coord) (2007): Pedagogía Social. Madrid: Pearson Prentice Hall.

AAVV PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Unidade de análise: OBJETIVOS

Quadro2: OBJETIVOS SABER

IES	ORIGEM E EVOLUÇÃO DA PS.	CONCEITOS, TEORIAS E FUNDAMENTOS DA PS.	PARADIGMAS E METODOLOGIAS DA PS.	ASPECTOS PROFISSIONAIS E DE INTERVENÇÃO EM PS.
UNED	-Examinar a origem e evolução da Pedagogia Social;	-Analisar o marco teórico e conceitual da Pedagogia Social;	-Descrever os diferentes paradigmas e perspectivas metodológicas da Pedagogia Social;	-Identificar o educador social: conhecer seus níveis profissionais e modelos de atuação;
UAB	-Conhecer e refletir em grupo sobre a história, e interpretação em Pedagogia Social;	- Conhecer e refletir em grupo sobre a conceitualização atual da PS.	- Conhecer e refletir em grupo sobre os paradigmas da PS. -Conhecer as metodologias da PS.	- Conhecer e refletir em grupo sobre a intervenção em PS. -Conhecer as tecnologias, os profissionais e os âmbitos de intervenção da Pedagogia Social;
UCLM		-Conhecer a terminologia básica e conceitual utilizada no âmbito dos estudos pedagógicos e sociais; -Compreender a Educação como conjunto de elementos interdependentes que configuram um processo; -Conhecer as orientações teóricas mais relevantes que fundamentam a Pedagogia Social e os autores mais significativos; -Aprender os fundamentos epistemológicos e teóricos de um modelo educativo.		
USC		-Compreender o alcance científico e a relevância disciplinar da Pedagogia Social no tempo – espaço curricular das Ciências da Educação e das Ciências Sociais, assim como na formação pedagógico (geral e ou especializada) dos estudantes na sua condição de futuros graduados em Educação Social, do que se depreende o lugar do saber suficiente sobre os seus fundamentos terminológicos, epistemológicos, conceituais e temáticos. -Adquirir os conhecimentos teóricos e as capacidades de análise, reflexão e síntese – nível pessoal e coletivo – que se precisa para uma formação sistemática neste campo, procurando integrar os conhecimentos que já possuem os estudantes, complementando sua formação teórico – prática com outras matérias ou experiências formativas, entre as que cumpre destacar as derivadas de sua prática;		
USAL		-Contextualizar e conhecer o marco disciplinar e teórico da Pedagogia Social.		

		-Conhecer e compreender os conceitos básicos da Pedagogia Social e Educação Social.		
UD				
ULE	-Compreender os referenciais históricos que constituem o ser humano como protagonista da educação.	-Compreender os referenciais teóricos, culturais, comparados, políticos, ambientais e legais que constituem o ser humano como protagonista da educação.		
UV	-Aprofundar os conhecimentos históricos da PS como ciência social e pedagógica.	-Aprofundar os conhecimentos conceituais da PS como ciência social e pedagógica. - Esclarecer as diferenças existentes entre as diversas aproximações de pesquisa em PS.		
ULPGC	-Situar a ES no contexto do Estado de bem-estar e no marco da evolução da sociedade atual e da escola. -Conhecer os antecedentes históricos da PS, assim como as experiências de ES mais relevantes do momento atual. -Analisar o papel ES no contexto atual da sociedade da informação e no contexto da problemática social atual.	- Estabelecer as relações entre a PS e os conceitos de educação permanente e educação comunitária.		
UMA	-Analisar, conhecer e compreender as funções que cultural e historicamente foi adquirindo a profissão de Educador e Educadora Social.	-Conhecer e compreender de forma crítica as bases teóricas e epistemológicas que sustentam os processos socioeducativos.		-Conhecer e compreender de forma crítica os marcos legislativos que possibilitam, orientam e legitimam a ação profissional do Educador e Educadora Social. -Analisar, conhecer e compreender as características das instituições e organizações em que o Educador e Educadora Social desempenham seu trabalho, com objeto de configurar seu campo e identidade profissional.

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

Quadro2: OBJETIVOS SABER FAZER

IES	Intervenção em PS	Formação do Educador Social	O trabalho do Educador Social
UNED	-Apresentar técnicas e procedimentos específicos próprios da Intervenção em Pedagogia Social.		
UAB	-Analisar e conhecer em profundidade um âmbito específico de intervenção em Pedagogia Social;		
USC	-Incrementar a identificação e o desenvolvimento das competências sócio – profissionais dos educadores na sociedade – própria e compartilhada com outros agentes educativos e sociais, possibilitando uma reflexão coletiva sobre como concretizar nas distintas áreas ou âmbitos da ação – intervenção socioeducativa: nas Administrações Públicas, nos Serviços Sociais, nas equipes multiprofissionais, nas organizações não – governamentais, nos movimentos cívicos, nos equipamentos educativos e culturais, etc.	-Projetar a matéria e suas questões científicas, metodológicas e profissionais no currículo formativo dos graduados em Educação Social, procurando que deem resposta às suas necessidades e expectativas académicas. Da mesma forma, deverão converter com as funções sociais que se atribuem a universidade na qualificação e desenvolvimento profissional dos seus estudantes.	-Pretende-se compatibilizar o trabalho individual com coletivo em grupos de diferente composição, mediante uma participação ativa e continuada no seio do grupo de colegas.
USAL	-Analisar e identificar os âmbitos e espaços de ação e intervenção social. -Promover o conhecimento das pautas específicas de atuação/intervenção nos diferentes âmbitos sociais.		
UD	-Melhorar o conhecimento profissional através da aprendizagem prática, da investigação, o contraste com a comunidade profissional e científica, acessando as fontes especializadas de informação e sendo capaz de utilizar esse conhecimento nos contextos profissionais concretos. -Analisar e compreender os diversos contextos educativos e sociais, incorporando as contribuições de diferentes disciplinas e modelos teóricos.		
ULE	-Identificar e emitir juízos sobre problemas socioeducativos para melhorar a prática profissional.		
UV	-Analisar as diferenças básicas existentes entre as principais técnicas de intervenção no âmbito socioeducativo. -Aprofundar conhecimentos sobre as diferentes áreas e processos de intervenção no âmbito socioeducativo.	-Elaborar um projeto de intervenção socioeducativo. -Saber aplicar técnicas e dinâmicas de grupo.	
ULPGC	-Abordar a problemática dos âmbitos de intervenção em ES. -Conhecer a natureza do métodos e projetos de intervenção social. -Analisar o perfil do educador social para atuar nos diferentes âmbitos de intervenção em ES.	-Identificar a função da PS em situações de exclusão social.	
UMA	- Diagnosticar e analisar os fatores e processos que intervêm na realidade sociocultural com a finalidade de facilitar a explicação da complexidade socioeducativa e a promoção da intervenção.	-Planejar, gestar e desenvolver diferentes recursos, assim como avaliar planos, programas, projetos e atividades de Intervenção socioeducativa, participação social e desenvolvimento em todos seus âmbitos. -Mediar e intervir, assessorando, acompanhando e promovendo a pessoas e grupos em situação de necessidade. -Adquirir as habilidades, destrezas e atitudes para a intervenção socioeducativa.	

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

Quadro3: OBJETIVOS SABER SER

IES	Postura crítica do Educador Social	Resolução de problemas por parte do Educador Social	Responsabilidades do Educador Social
UNED			
UAB			
UCLM	-Adquirir capacidade crítica frente as distintas opções educativas;		
USC	-Promover atitudes de estudo que possibilitem uma formação permanente e autocrítica, favorecendo o desenvolvimento do autoconceito realista em cada aluno em relação com os conhecimentos e competências que adquira.		
USAL			
UD		-Tomar consciência e manejar os preconceitos pessoais, cognitivos, emocionais e de conduta – na interpretação e análise de situações, elaborando estratégias de enfrentamento.	-Interpretar, analisar e sintetizar uma variedade de situações práticas, diferenciando com clareza entre os dados objetivos e as interpretações e valores subjetivos.
ULE		-Capacidade de análise e síntese: dissolver situações complexas em partes para sua análise e reunir informação dispersas para analisá-la como um todo.	
UV	- Desenvolver um espírito crítico frente aos problemas sociais.	-Responder com sensibilidade diante das problemáticas e demandas sócio-educativas.	-Assumir a responsabilidade social dos profissionais da educação.
ULPGC			
UMA	-Encarar os deveres e dilemas éticos com espírito crítico ante as novas demandas e formas de exclusão social que postas na sociedade do conhecimento para a profissão do educador/a social.		

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

Unidade de análise: COMPETÊNCIAS

Quadro4: COMPETENCIAS SABER

IES	ORIGEM E EVOLUÇÃO DA PS.	CONCEITOS, TEORIAS E FUNDAMENTOS DA PS.	PARADIGMAS E METODOLOGIAS DA PS.	ASPECTOS PROFISSIONAIS E DE INTERVENÇÃO EM PS
UNED		<p>-Refletir sobre os aportes científicos da Pedagogia Social;</p> <p>-Indicar as características que tornam a Pedagogia Social uma ciência;</p>	-Refletir sobre os aportes metodológicos da Pedagogia Social.	<p>-Refletir sobre as responsabilidades éticas e as repercussões sociais que comportam as intervenções sócio-educativas;</p> <p>-Reconhecer indicadores próprios de uma intervenção de qualidade no âmbito social;</p>
UAB		-Dominar os conhecimentos teóricos e práticos das Ciências da Educação que permitem desenvolver a capacidade de análise e observação da realidade social e educativa;	-Contextualizar a ação educativa em função dos diferentes paradigmas teóricos que têm sido elaborados nas ciências da educação em função do contexto sócio-histórico dos indivíduos, grupos e instituições;	-Saber comunicar-se de maneira efetiva tanto nas línguas próprias como em uma terceira língua;
UCLM	<p>-Compreensão dos referenciais históricos, que constituem o ser humano como protagonista da educação;</p> <p>-Conhecimento e compreensão da trajetória da Educação Social.</p>	-Compreensão dos referenciais teóricos, culturais, políticos, ambientais e legais que constituem o ser humano como protagonista da educação;		-Conhecimento e compreensão da identidade profissional, assim como os contextos e âmbitos atuais de intervenção social.
USC	-Compreender os referentes históricos, da Educação Social e das práticas que são promovidas.	<p>-Conhecer e compreender os fundamentos acadêmicos e científicos em que se sustenta o seu campo formativo e profissional.</p> <p>-Compreender os referentes teórico-conceituais, comparados, e pedagógicos da Educação Social e das práticas que são promovidas.</p>	-Compreender os referentes metodológicos da Educação Social e das práticas que são promovidas.	-Desenvolver capacidade para analisar criticamente a natureza das suas teorias, metodologias e âmbitos de intervenção da Educação Social.
USAL	<p>-Compreender as referências históricas, políticas, sociais e culturais da Educação.</p> <p>-Compreender a trajetória da Educação Social e da configuração do seu campo de identidade profissional.</p>	-Conhecer os fundamentos teóricos (pedagógicos, sociológicos e psicológicos) da intervenção socioeducativa.		
UD	<p>-Analisar, sintetizar e interpretar diferentes correntes educativas contemporâneas desde uma perspectiva histórica.</p> <p>-Interpretar as mudanças educativas tomando como referência o contexto histórico, social, político, econômico e cultural em que se produzem.</p>	-Analizar situaciones y prácticas educativas desde los fundamentos teóricos que las sustentan y desde otras perspectivas (culturales, sociales, éticas, políticas, económicas, etc.).		
ULE				

UV				
ULPGC	-Analisar a problemática que da lugar ao nascimento da educação social	-Contextualizar as práticas de educação social no marco teórico da Pedagogia Social. -Estudar as relações de complementaridade e dependência entre educação social e estado de bienestar.	-Identificar os programas de educação social em suas relações com o conceito de educação permanente e da participação comunitária. - Identificar os programas de educação social e suas relações com a exclusão social. - Situar a educação social no marco da Investigação-Ação e da atuação grupal.	
UMA	-Conhecimento compreensivo e significativo de um campo do saber disciplinar e interdisciplinar.			- Capacidade de buscar, seleccionar, valorar e organizar a informação em modelos que buscam compreender a natureza e possibilidades de cada âmbito do real.

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

Quadro 5: COMPETENCIAS SABER FAZER

IES	Intervenção em PS	Formação do Educador Social	O trabalho do Educador Social
UNED			
UAB		.	-Gestar a informação relativa ao âmbito profissional de decisões e elaboração de informações; -Participar de debates teóricos que afetam a profissão e que afetam os diferentes âmbitos de atuação;
USC	.	-Identificar academicamente aos educadores sociais como profissionais da educação, com funções e tarefas diferenciadas a respeito de outros profissionais da educação e da ação-intervenção social	-Promover e desenvolver ações educativas e/ou socioeducativas em diferentes contextos institucionais e comunitários, no trabalho direto com pessoas e coletivos, assim como no assessoramento, mediação, gestão, organização, coordenação, acompanhamento e avaliação das iniciativas em que intervenham. -Identificar profissionalmente aos educadores sociais como profissionais da educação, com funções e tarefas diferenciadas a respeito de outros profissionais da educação e da ação-intervenção social
USAL	-Analisar os diferentes âmbitos profissionais de intervenção do educador social. - Analisar diferentes âmbitos profissionais, mediante a observação, participação e implementação de propostas de intervenção educativa adequadas a cada contexto.		
UD	-Analisar a realidade socioeducativa utilizando técnicas adequadas e formulas corretamente como soluções alternativas e identificar possíveis preconceitos pessoais em sua interpretação.		-Implantar projetos e intervenções próprias do educador social.
ULE	-Que os estudantes desenvolvam a capacidade de realizar análises e sínteses por escrito e mediante apresentação oral, relativa sobre casos práticos de instituições e práticas educativas reais. -Os estudantes serem capazes de incluir em seus trabalhos e tarefas, séries de referências (citações, comentários, menções e bibliografia) do contexto social nas análises do aluno sobre casos práticos de instituições e práticas educativas.		
UV	-Que os estudantes consigam demonstrar que possuem e compreendem conhecimentos de uma área de estudos que tem como base a educação, utilizando livros e textos específicos, procedentes do seu campo de estudo. -Que os estudantes consigam transmitir informações, ideias, problemas e soluções a um público especializado como a um não especializado. -Que os estudantes saibam aplicar seus conhecimentos ao trabalho de uma maneira profissional e com as competências que demonstram e permitem a elaboração e defesa de argumentos e resolução de problemas da sua área de estudo.		
ULPGC	-Conhecer as chaves dos projetos de intervenção em Pedagogia Social.		
UMA			-Elaboração de juízos e informações e responsabilidades, assim como propostas alternativas. -Aplicação eficaz, crítica e criativa do conhecimento compreensivo. -Comunicação ágil, clara, oral e escrita, utilizando os recursos das TICs.

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

Quadro 6: COMPETENCIAS SABER SER

IES	Postura crítica do Educador Social	Formação do Educador Social	Responsabilidades do Educador Social
UNED		<p>-Valorar as contribuições para a sociedade, da Pedagogia Social.</p> <p>-Tomar consciência dos valores que se promovem a partir da Pedagogia Social;</p> <p>-Sensibilizar aos estudantes a necessidade de analisar e interpretar a realidade social, utilizando a informação procedente da pesquisa e dos critérios rigorosos e precisos, próprios das ciências sociais;</p>	<p>-Valorar desde os conhecimentos adquiridos, a pertinência e possibilidades de utilização de diferentes metodologias e técnicas de trabalho que existem no âmbito de intervenção da Pedagogia Social.</p> <p>-Tomar decisões responsáveis no âmbito socioeducativo.</p> <p>-Fomentar, através da intervenção, os valores da solidariedade e comunicação interpessoal.</p>
UAB	-Desenvolver um pensamento e raciocínio crítico em Pedagogia Social;	.	-Trabalhar em equipes.
UCLM	-Capacidade crítica e autocrítica vinculada a análise da realidade social e a um compromisso ético e responsável no exercício da profissão;		-Aptidão para desenvolver intervenções e ações socioeducativas, a partir de uma sensibilidade e perspectiva centrada no respeito dos direitos humanos, dos princípios ecológicos e dos valores da cultura democrática;
USC	-Desenvolver uma atitude autocrítica, assim como de reflexão, análise e síntese a respeito dos conhecimentos, tarefas e missões em que participam.		<p>-Ter capacidade para analisar as realidades sociopolíticas, económicas, educativas, culturais e linguísticas em que se desempenha o labor profissional dos educadores sociais, tanto em termos diagnósticos como prospectivos.</p> <p>-Estar em condições de tomar decisões relativas á melhora da sua formação e da prática profissional, com pleno respeito aos princípios deontológicos a que se remete a Educação Social, tendo como suporte os valores cívicos e os direitos humanos.</p>
USAL			<p>-Adquirir habilidades sociais e de comunicação interpessoal que possibilitem e favoreçam o trabalho entorno multiculturais.</p> <p>-Mostrar uma atitude simpática, respeitosa, solidaria e de confiança com as pessoas e instituições objeto da intervenção socioeducativa.</p>
ULE	-Utilizar em seus trabalhos a argumentação crítica (tesis a favor e contra) a respeito a um modelo normativo, assim como valorações a respeito das opções educativas de caráter social.		
UV	<p>-Que os estudantes tenham a capacidade de aplicar e interpretar dados relevantes que permitam emitir juízos e que incluam reflexões sobre temas relevantes de índole social, científica ou ética.</p> <p>-Que os estudantes tenham habilidades necessárias para a aprendizagem de conhecimentos posteriores com autonomia.</p>		
ULPGC	<p>-Valorar o perfil e as características do educador social e dos participantes do processo socioeducativo.</p> <p>-Compreender o papel da educação social no processo de socialização das pessoas, dos grupos e das comunidades.</p>		
UMA	<p>-Colaboração, trabalho em grupo e respeito a diversidade, o que supõem uma maturidade emocional.</p> <p>-Autorregulação da própria aprendizagem e capacidade de aprender ao longo da vida com autonomia. O que supõe desenvolvimento de atitudes de busca, desejo de aprender e espírito de inovação.</p>		

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

Unidade de análise: CONTEÚDOS

Quadro7: ASPECTOS HISTÓRICOS

IES	ORIGEM E EVOLUÇÃO DA PS: PERSPECTIVA HISTÓRICA E SITUAÇÃO ATUAL	REPRESENTANTES DA PS	PERSPECTIVA HISTÓRICA COMPARADA DA PS
UNED	-Origem e evolução da Pedagogia Social;		
UAB	-Avaliação histórica da pedagogia social e da educação social da Europa e Espanha; -Problemáticas e desafios atuais da PS e ES.	-Autores mais relevantes;	
UCLM	-Breve histórico dos fundamentos da Pedagogia Social; -Pedagogia Social na Alemanha; -Pedagogia Social na Espanha; -PS na atualidade: desafios;	- Entre Paul Natorp e Herman Nohl; - August Aichhom e Sigfried Bernfeld; - De Ortega y Gasset a Lorenzo Luzuriaga; -Representantes atuais da PS.	-Pedagogia Social na Alemanha; -Pedagogia Social na Espanha;
USC			-A construção histórico-comparada da Pedagogia-Educação Social: antecedentes, origem e desenvolvimento.
USAL			
UD	-O processo histórico de surgimento da Pedagogia Social.		
ULE	-Origem e evolução da Pedagogia social. -O futuro da PS.	-Representantes da Pedagogia Social moderna.	
UV			
ULPGC		-A Pedagogia Social – Referências históricas.	
UMA	-A Pedagogia Social – Origem e Evolução Histórica.		

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas

Quadro 8: ASPECTOS CONCEITUAIS

IES	Objeto de estudo da PS	PS como ciência	Diferentes Paradigmas da PS	PS, Interdisciplinaridade e conceitos afins	Dimensão Política em PS
UNED	-Objeto de estudo da PS; -ES como objeto de estudo da PS;	-PS como ciência;	PS desde os diferentes paradigmas;		
UAB	.		-Bases pedagógicas da socialização e aprendizagem social; -Pedagogia, socialização e aprendizagem social; -Modelos e teorias de aprendizagem social; -Educação social e processos de empoderamento; -Tipos de empoderamento;	-PS e ES: conceitualização e relações; -PS, ES e TS; -Pedagogia, educação social e política; -ES: interdisciplinaridade e interprofissionalidade	-Normativa em PS e ES;
UCLM	-Objeto da PS. -Análise de modelos socioeducativos; -Marco institucional da ES;	-PS como ciência; -PS como disciplina; -PS como matriz disciplinar da ES;	-Conteúdos da ES;	-Conceito da PS.	-Encargo político de PS.
USC	-A ES como objeto de estudo da PS.	-A identidade da PS: perspectivas científicas, disciplinares e profissionais no contexto das	-Teoria e teorias na PS e ES: modelos paradigmáticos de enquadramento e racionalidade teórica.		-Dimensões políticas e axiológicas da PS e ES.

		Ciências Sociais e da Educação.			
USAL	-A ES como objeto de estudo da PS.	-Identidade da PS: Perspectiva científica, disciplinar e profissional.			
UD				-Introdução a PS: Conceitos -Introdução a PS: relações com outras ciências.	
ULE	-Finalidades da PS.			-A PS: características -Relações com outras disciplinas: Sociologia da Educação, Psicologia social da Educação e Antropologia da Educação.	-Políticas nacionais, internacionais e comunitárias em PS.
UV			-Modelos de PS; -Educação e modelos de aprendizagem social.	-PS: conceitualização e epistemologia.	
ULPGC	-O processo de socialização e a ES.				-ES e Estado de Bem-Estar
UMA	- Aproximação ao conhecimento de nossas sociedades -Objeto e funções da PS.			-O conceito de ES: epistemologia,	

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

Quadro 9: INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL

IES	Paradigmas e modelos da intervenção em ES	Espaços de intervenção da ES
UNED	-Intervenção em PS.	-ES nos centros Educativos;
UAB	-Ação e intervenção socioeducativa; práxis social: emancipação, inadaptção; exclusão, animação, etc. -Intervenção Socioeducativa, ideologia e poder; -Empoderamento e intervenção socioeducativa; -Modelos de ação e intervenção socioeducativa; -Modelos de intervenção socioeducativa;	-Universo de ações e intervenções da Pedagogia Social e Educação Social; -Âmbitos profissionais dos educadores sociais.
UCLM		
USC		-Problemáticas, áreas e âmbitos específicos de ação-intervenção socioeducativa na perspectiva da PS. -A cidadania como projeto e trajeto pedagógico-social.
USAL		-PS e contextos de ação socioeducativa: Ações socioeducativas em diferentes contextos e instituições comunitárias.
UD	-A intervenção socioeducativa: Processos de socialização e desenvolvimento, princípios, níveis, elementos e processos de planificação e intervenção.	-Contextos de intervenção.
ULE	-A Integração Social. -Paradigmas e modelos de intervenção em PS. -Processos de Inclusão.	-Âmbitos de intervenção.
UV		-Áreas e processos de intervenção em PS.
ULPGC	- Educação permanente e participação comunitária.	-ES especializada.
UMA		-Âmbitos de intervenção.

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

Quadro10: PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL

IES	Perfis do Educador Social -8	Profissionalização e deontologia -5
UNED		-Competências e profissionalização do educador social;
UAB	-Os perfis profissionais históricos da ES; -As profissões da sociocultura; -Profissionalização em ES e profissões do social;	
UCLM	-Agentes da educação social;	-Elementos éticos na prática socioeducativa.
USC		-Temas e práticas transversais para a intervenção dos profissionais da ES.
USAL	-Agentes de ação socio-educativa.	-Áreas e âmbitos específicos de formação, profissionalização e intervenção socioeducativa da PS.
UD	-Os profissionais da ES: identidade e perfil profissional.	
ULE	1-Agentes de intervenção.	
UV	-Agentes e destinatários da ES.	
ULPGC	-Perfil do educador social e agentes relacionados.	
UMA	-Profissionalização em PS.	-A ES como práxis da PS: Seu código deontológico e o compromisso ético da profissão. -Profissionalização e funções do educador/a social.

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

Quadro11: METODOLOGIA

IES	Investigação em ES	Projetos e Técnicas de intervenção em ES
UNED		-Metodologia da intervenção socioeducativa;
UAB		
UCLM	-Perspectiva metodológica em PS e ES.	
USC		
USAL		
UD	-Paradigmas de interpretação e investigação da PS, ES: Por um pensamento complexo.	
ULE		-Métodos e técnicas de trabalho.
UV		-Projetos socioeducativos
ULPGC		
UMA		-Projetos de intervenção em PS.

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.

Unidade de análise: REFERÊNCIAS

Quadro12: REFERÊNCIAS

IES	Aspectos históricos – conceituais	Aspectos e âmbitos de intervenção socioeducativa	Aspectos profissionais	Aspectos políticos	Aspectos metodológicos e de técnicas
UNED	<p>PÉREZ SERRANO, GLORIA ; pedagogía social. educación social: construcción científica e intervención práctica (1ª). NARCEA, S.A. DE EDICIONES</p> <p>PEREZ SERRANO, G. (Coord.) (1999): Exclusión e integración social (Sevilla: Universidad de Sevilla).</p> <p>ÁRIAS, M (2000). Educación ahora. Barcelona. Intermón.</p> <p>CARIDE, J. A. (2005): Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona. Gedisa.</p> <p>MORIN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós</p>	<p>MELENDRO ESTEFANÍA, MIGUEL ; estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. el tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible. UNED.</p> <p>ALBERTE CASTIÑEIRAS, J.R. “Formación del Educador Social y su intervención con personas discapacitadas” en MURGA</p> <p>MENOYO, Mª A. y QUICIOS GARCÍA, Mª del P. (Coords.) (2005): La educación en el siglo XXI. Nuevos Horizontes (Madrid: Dykinson).</p> <p>BERNAL, A. (ed.) (2005) La familia como ámbito educativo. Madrid. Ediciones Rialp.</p> <p>LEBRERO BAENA, Mª P. y QUICIOS GARCÍA, Mª del P. (2005): Atención a la infancia en riesgo y dificultad social (Madrid: Ramón Areces)</p> <p>MELENDRO, M. (Dir.) (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. (Madrid: UNED).</p> <p>MORATALLA, A.D (2006) Ética de la vida familiar. Claves para una ciudadanía comunitaria. Bilbao. Desclée De Brouwer.</p>	<p>COSTA, M. Y LÓPEZ, E. (1991). Manual del Educador Social. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.</p>		<p>PÉREZ SERRANO, GLORIA. elaboración de proyectos sociales: casos prácticos (1ª). NARCEA, S.A. DE EDICIONES</p>

		<p>PÉREZ SERRANO, G. y PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M. V. (2006): Qué es la Animación Sociocultural. Madrid. Narcea.</p> <p>QUICIOS GARCÍA, Mª del P. y FLORES RAMOS, E. (2005): Población inmigrante: su integración en la sociedad española (una visión desde la educación) (Madrid: Pearson Educación).</p> <p>SARRATE CAPDEVILA, M. L. (Coord.) (2002): Programas de Animación Sociocultural. Madrid. UNED.</p> <p>VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (2002): Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales. (Madrid, UNED).</p> <p>GOFFMAN, E. (1987) Internados. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.</p> <p>HERRERA MENCHÉN, M. M. (2005): Desarrollo de proyectos de Animación Sociocultural. Sevilla. Universidad Pablo de Olavide.</p> <p>MCGOLDRICK, M. y GERSON, R. (1987), Genogramas en la evaluación familiar. Barcelona: Gedisa.</p>			
UAB	<p>CARIDE, J.A. (2005) Las fronteras de la Pedagogía social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa.</p> <p>ERIKSSON, L.; WINMAN, T. (Eds.)(2010) Learning to fly. Social Pedagogy in a contemporary society. Daidalos: Göteborg</p> <p>KORNBECK, J.; ROSENDAL JENSEN, N. (2009) The diversity of</p>	<p>CAMERON, C.; MOSS, P. (Eds.) (2011) Social Pedagogy and working with children and young people. Where care and education meet. Jessica Kingsley Publishers: London and Philadelphia.</p> <p>LLENA, A.; PARCERISA, A (2008) La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica. Graò: Barcelona.</p>	<p>CENTENO, C. (2005) Pedagogía social. Marco metodológico y profesional del educador social. Alcalá la Real: Fundación Alcalá.</p> <p>FULLANA, J. (1999) Els àmbits de treball de l'educador social. Màlaga: Ediciones Aljibe.</p> <p>SAEZ, J.; MOLINA, J.G. (2006) Pedagogía Social. Pensar la educación social como profesión.</p>	<p>HERRERA, M.; CASTÓN, P. (2003) Las políticas sociales en las sociedades complejas. Ariel: Barcelona.</p>	<p>BARAÚNA, T./MOTOS, T. (2009) De Freire a Boal: pedagogía del Oprimido. Teatro del Oprimido. Bases sociopedagògiques d'educació social 2012 – 2013. Ciudad real: Ñaque.</p> <p>COSTA, M; LOPEZ, E. (1991) Manual para el educador social 1 y 2. Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.</p>

<p>social pedagogy in Europe. Europäischer Hochschulverlag GmbH&Co. KG: Bremen</p> <p>KORNBECK, J.; ROSENDAL JENSEN, N. (Eds.) (2011) Social Pedagogy for the entire human lifespan, Vol. I. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.: Bremen.</p> <p>KORNBECK, J.; ROSENDAL JENSEN, N. (Eds) (2012) Social Pedagogy for the entire human lifespan, Vol. II. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.: Bremen</p> <p>NÚÑEZ, V. (2002) La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social. Barcelona: Gedisa.</p> <p>PANCHON, C. (1998) Manual de Pedagogía de la inadaptación social. Dulac. Barcelona.</p> <p>PEREZ SERRANO, G. (2003) Pedagogía Social/Educación Social. Construcción científica e intervención práctica. Narcea. Madrid.</p> <p>PETRUS, A. (Coord.) (1997) Pedagogía Social. Barcelona: Ariel.</p> <p>PLANELLA, J.; VILAR, J. (Coord.) (2006) La pedagogía social en la sociedad de la información. Barcelona: UOC.</p> <p>SAEZ, J (Coord.) (2007) Pedagogía Social. Madrid: Pearson Educación.</p> <p>CORTINA, A. (1997) Ciudadanos del mundo. Alianza: Madrid.</p>	<p>ORTEGA, J. (1999) Pedagogía social especializada. Barcelona: Ariel.</p> <p>SOLER, P. (Coord.) (2005) L'educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya. Girona: Universitat de Girona.</p> <p>AMORÒS, P./AYERBE, P (2000) Intervención educativa en inadaptación social. Madrid: Síntesis</p> <p>JOLONCH, A. (2002) Educació i infància en risc. Barcelona: Centre d'Estudis Contemporanis</p> <p>LANDRY, M. (2005) Procesos clínicos en educación especializada. Barcelona: Graò.</p> <p>MAS, B. PONCE, C. (1996) La intervención socioeducativa en la infancia y en la adolescencia. Barcelona: Fundación Dabar.</p> <p>MONDRAGON, J.; TRIGUEROS, I (2002) Intervención con menores. Acción socioeducativa. Madrid: Narcea.</p> <p>PLANELLA, J. (2006) Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social. Madrid: Fundación ONCE.</p> <p>WENGER, E. (2001) Comunidades de práctica. Barcelona: Paidós</p>	<p>Madrid: Alianza</p> <p>RIERA, J. (1998) Concepto, formación y profesionalización de el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Valencia: Nau Llibres.</p>	<p>GOMEZ, M. (2000) Els serveis socials i la seva avaluació. Edicions Universitat de Barcelona: Barcelona.</p> <p>KARLHEINZ A.; HEGE, M. (1997) Acción socioeducativa. Modelos, métodos, técnicas. Narcea. Madrid.</p> <p>LOPEZ DE CEBALLOS, P. y otros (2001) Un método de evaluación formativa en el campo social. Madrid: Popular.</p> <p>PEREZ-CAMPANERO, M.P. (1991) Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Narcea. Madrid</p> <p>PLANELLA, J.; VILAR, J. (Eds.) (2003) L'educació social: projectes, perspectives i camins. Pleniluni: Barcelona.</p> <p>RECIO, C; MÉNDEZ, E.; ALTES, J. (2009) Los bancos de tiempo. Graò: Barcelona</p> <p>RIBERAS, G.; VILAR, J.; PUJOL, P. (2003) Disseny de les intervencions socioeducatives. Pleniluni: Barcelona.</p> <p>ROZEMBLUM, S. (2007) Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad. Barcelona: Graò.</p>
--	--	--	--

	<p>ORTE, C.; MARCH, M.X. (1996) Pedagogía de la inadaptación social. Valencia: Nau Llibres.</p> <p>QUINTANA, JM. (1994) Educación social. Antología de textos clásicos. Madrid: Narcea.</p> <p>VALVERDE, J. (1993) Proceso de inadaptación social. Madrid: Popular</p>				
UCLM	<p>LUZURIAGA, LORENZO (1889-1959). Pedagogía social y política. Cepe. Madrid. 1993.</p> <p>PETRUS, ANTONI (coord.). Pedagogía Social. Ariel. Barcelona. 1997.</p> <p>SÁEZ CARRERAS, JUAN. La construcción de la educación: entre la tecnología y la I.C.E. Universidad. Murcia. 1989.</p> <p>SÁEZ CARRERAS, JUAN (dir.). Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias. Pearson. Madrid. 2007.</p> <p>SÁEZ CARRERAS, JUAN Y GARCÍA MOLINA, JOSÉ. Pedagogía social : pensar la educación social como profesión. Alianza. Madrid. 2006.</p>	<p>AICHHORN, AUGUST. Juventud desamparada. Gedisa. Barcelona. 2006.</p> <p>BERNFELD, SIEGFRIED. La ética del chocolate: aplicaciones del psicoanálisis. Gedisa. Barcelona. 2005.</p>	<p>ASEDES y CGCEES. Documentos profesionalizadores: Definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social. ASEDES. Barcelona 2007.</p> <p>GARCÍA MOLINA, JOSÉ (1969-). Dar (la) palabra : deseo, don y ética en educación social. Gedisa Barcelona. 2003.</p>		
USC	<p>CABALLO, M. B. e outros (1996): 131 conceptos clave en Educación Social. Universidad de Santiago, Santiago de Compostela.</p> <p>CARIDE, J. A. (2005): Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica. Gedisa, Barcelona.</p> <p>GARCÍA MOLINA, J. (coord., 2003): De nuevo, la Educación</p>	<p>CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (2003): Tema del mes "Otros ámbitos educativos: la Educación Social", nº 321, pp. 47-76.</p> <p>ORTEGA, J. (coord., 1999): Educación Social Especializada. Ariel, Barcelona.</p> <p>ORTEGA, J. (coord., 1999): Pedagogía Social Especializada. Ariel, Barcelona.</p>	<p>GARCÍA MOLINA, J. (2003): Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social. Gedisa, Barcelona.</p> <p>RIERA, J. (1998): Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social: un enfoque interdisciplinar e interprofesional. Nau Llibres, Valencia.</p> <p>ROMÁNS, M.; PETRUS, A. E</p>	<p>CARIDE, J. A. (2000): Educación Social y Políticas Culturales. Tórculo Edicions, Santiago de Compostela.</p> <p>LÓPEZ MARTÍN, R. (2000): Fundamentos políticos de la Educación Social. Síntesis, Madrid.</p>	<p>CARIDE, J. A. E VIEITES, M.F. (coords., 2006): De la Educación Social a la Animación Teatral. Gijón (Asturias).</p>

	<p>Social. Dykinson, Madrid.</p> <p>NÚÑEZ, V. (2002): Educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social, Gedisa, Barcelona.</p> <p>PETRUS, A. (1997): Pedagogía Social. Ariel, Barcelona.</p> <p>RUIZ, C. (coord., 2003): Educación Social: viejos usos y nuevos retos. Universitat de València, Valencia.</p> <p>SÁEZ, J. (coord., 2007): Pedagogía Social. Pearson Prentice Hall, Madrid.</p>	<p>ÚCAR, X. E LLENA, A. (coords., 2006): Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria. Editorial Graò, Barcelona.</p>	<p>TRILLA, J. (2000): De profesión educador(a) social. Paidós, Barcelona.</p> <p>SÁEZ, J. (2003): La profesionalización de los educadores sociales. Dykinson, Madrid.</p> <p>SÁEZ, J. E GARCÍA, J. (2006): Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión. Alianza Editorial.</p>		
USAL	<p>CARIDE, J. A. (2005). Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científicas e históricas. Gedisa. Barcelona.</p> <p>FERMOSO, P. (1994). Pedagogía social. Herder. Barcelona.</p> <p>Meirieu, P. (2009). Aprender, sí ¿pero cómo? Octaedro. Barcelona.</p> <p>MOLINA, J. (2003). De nuevo, la educación social. Dykinson. Madrid.</p> <p>NUÑEZ, V. (coord.) (2002). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social. Gedisa. Barcelona.</p> <p>PÉREZ SERRANO, G. (2002): Origen y evolución de la Pedagogía Social. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, nº. 9, pp.193-231.</p> <p>PETRUS, A. (1997): Pedagogía Social. Ariel. Barcelona.</p> <p>SÁEZ, J. (Coord.) (2007). Pedagogía social y educación social. Historia,</p>	<p>FREIXA, C. (1998). De jóvenes, bandas y tribus. Ariel. Barcelona.</p> <p>LUQUE, P. A. (2002) (Coord.). Educación social: análisis de recursos comunitarios. Univ. de Sevilla. Sevilla.</p> <p>ORTEGA ESTEBAN, J. (Coord.) (1999): Pedagogía Social Especializada. Ariel. Barcelona.</p> <p>ORTEGA ESTEBAN, J. (Coord.) (1999): Educación Social Especializada. Ariel. Barcelona.</p>	<p>DÍAZ, C. (2001). El educador: agente de transformación social. CCS. Palencia.</p> <p>GARCÍA MOLINA, J. (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Gedisa. Barcelona.</p> <p>LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (Coord.) (1996). El educador social: líneas de formación y de actuación. Guillermo Mirecki. Madrid.</p> <p>MARTÍN CUADRADO, M. (2010). El educador social en acción: de la teoría a la praxis. Ed. Ramón Areces. Madrid.</p> <p>ROMÁNS, M.; PETRUS, A. E TRILLA, J. (2000). De profesión educador(a) social. Paidós. Barcelona.</p> <p>SÁEZ CARRERAS, J. (2006): Pedagogía social: pensar la educación social como profesión. Alianza. Madrid.</p>		<p>LIRIO CASTRO, J. (2005): La Metodología en Educación Social: Recorrido por diferentes ámbitos profesionales. Madrid, Dykinson.</p> <p>SARRATE, M.L. y Hernando, M.A. (Coords.) (2009). Intervención en Pedagogía Social. Espacios y Metodologías. Narcea. Madrid.</p>

	profesión y competencias. Pearson. Madrid.				
UD	<p>BEDMAR MORENO, M. & AÑAÑOS BEDRIÑANA, F.T. (2006). Introducción a la Pedagogía Social / Educación Social. Granada: Grupo Editorial.</p> <p>CARIDE, J.A. (2005). Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa.</p> <p>FERMOSO, P. (2003). Historia de la Pedagogía social Española. Valencia: NauLlibres.</p> <p>FERMOSO, P. (1994). Pedagogía social. Fundamentación científica. Barcelona: Herder.</p> <p>HERRERA, M.M. (2006). La educación no formal en España. Revista de Estudios de Juventud, 74, 11-26. (Disponible en: http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=641116388)</p> <p>NÚÑEZ, V.M. (1990). Modelos de educación social en la época contemporánea. Barcelona: PPU.</p> <p>NÚÑEZ, V.M. (2002). La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la pedagogía social. Barcelona: Gedisa.</p> <p>PÉREZ-SERRANO, G. (2003). Pedagogía social ¿ Educación social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.</p> <p>PETRUS, A. (Coord.). (1997). Pedagogía social. Barcelona: Ariel.</p>	<p>LUQUE, P.A. (coord.) (2002). Educación social. Análisis de recursos comunitarios. Sevilla: Universidad de Sevilla.</p> <p>PANTOJA, L. (coord.) (1998). Nuevos Espacios de la Educación Social. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.</p> <p>SANTIBÁÑEZ, R. (2004). Exclusión social y ciudadanía. Los retos de la pedagogía social. En En F. Burrows (comp.)</p> <p>CAMINOS PARA LA CIUDADANÍA. Actas del Congreso de Participación Ciudadana, Pedagogía Social y Desarrollo Local de Villarrica. Villarrica, Chile. 27-20 Julio. Disponible en www.pucvillarica.cl/files/active/0/actas_congreso.doc</p> <p>UCAR, X. & LLENA, A. (Coords.) (2006). Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria. Barcelona: Grao.</p>	<p>AIEJI – Asociación Internacional de Educadores Sociales (2005). Marco conceptual de las competencias del educador social. http://www.aieji.net</p> <p>ASEDES & CGCEES (2007). Documentos Profesionalizadores. Barcelona: ASEDES.</p> <p>LÓPEZ-HERRERÍAS, J.A. (1996). El educador social: líneas de formación y de actuación. Madrid: G. Mirecki.</p> <p>MAIZTEGUI, C. & SANTIBÁÑEZ, R. (2002). El futuro del educador. Perfiles profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio. Bilbao: Universidad de Deusto.</p> <p>RIERA, J. (1998). Concepto, Formación y Profesionalización de: El educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional. Valencia: Nau Llibres.</p> <p>ROMANS, M., PETRUS, A. & TRILLA, J. (2000). De profesión: Educador(a) social. Barcelona: Paidós.</p> <p>SAEZ, J. (Coord.). (1993). El educador social Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.</p>	<p>LÓPEZ-MARTÍN, R. (2000). Fundamentos políticos de la educación social. Madrid: Síntesis Educación.</p> <p>SANTOS, M.A. (2009). Políticas educativas y compromiso social. Barcelona: Octaedro.</p>	<p>LÓPEZ-HERRERÍAS, J.A. (2000). Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social. Valencia: Nau Llibres.</p>

<p>PLANELLA, J. (2009). Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo. Barcelona: UOC.</p> <p>PLANELLA, J. & VILAR, J. (Coords.) (2006). La pedagogía social en la sociedad de la información. Barcelona: UOC.</p> <p>QUINTANA, J.M. (1988) Pedagogía social. Madrid: Dykinson.</p> <p>QUINTANA, J.M. (1994). Educación Social. Antología de textos clásicos. Madrid: Narcea.</p> <p>QUINTANA, J.M. (2005). Textos clásicos de pedagogía social. Valencia: Nau Llibres.</p> <p>SAEZ, J. (2006). La reorganización conceptual del campo de conocimiento de la Pedagogía Social. En J. PLANELLA & J. VILAR (Coords.). La pedagogía social en la sociedad de la información. Barcelona: UOC.</p> <p>SAEZ, J. (2007). Pedagogía social. Madrid: Pearson-Prentice Hall.</p> <p>SANTOS, M.A. (2008). La pedagogía contra Frankenstein: y otros textos frente al desaliento educativo. Barcelona: Graó.</p> <p>SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G. & COLOM, A.J. (1998). Educación no formal. Barcelona: Ariel Educación.</p> <p>SCARPA, P. & CORRENTE, M. (2007). La dimensión europea del Educador/a Social. Pedagogía Social.</p>				
--	--	--	--	--

	Revista Interuniversitaria. 14, 63-74.				
	VEGA, L. (2002). Claves de la educación social en perspectiva comparada. Salamanca: Hespérides.				
ULE	<p>ARROYO, M. (1988): “Qué es la Pedagogía social”. Bordón, 257.</p> <p>CARIDE, J.A. (2002). “La pedagogía social en España”. A NUÑEZ, V (Coord.). (2002). Laeducación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa.</p> <p>PEREZ SERRANO, G, (2003). Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.</p> <p>QUINTANA, J.M. (1999). Textos clásicos de pedagogía social. Valencia: Nave Libros.</p> <p>SÁEZ, J. (1998): “El debate teoría-práxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social”. Pedagogía social, 3.</p>	ORTEGA, J. (1999). Pedagogía social especializada. Barcelona: Ariel.			<p>ANDER-EGG, E. Y AGUILAR IDAÑEZ, M.J. (1997). Cómo elaborar un proyecto. Madrid: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.</p> <p>GARCÍA HERRERO, G. A. (1996). Diseño y evaluación de Proyectos Sociales. Zaragoza: Certeza.</p> <p>PÉREZ SERRANO, G. (1994) (2004). Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos. Madrid: Narcea.</p>
UVE	<p>CARIDE, J. A. (2005). Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectiva científica e histórica. Barcelona: Gedisa.</p> <p>FERMOSO, P. (1994). Pedagogía Social. Fundamentación Científica. Barcelona: Herder.</p> <p>GARCÍA RAGA, L. y SAHUQUILLO, P. (2010). Fundamentos básicos de Pedagogía Social. Valencia: Tirant lo Blanc.</p> <p>LEBRERO, M. P.; MONTOYA, J. y</p>	<p>DELANTY, G. (2006): Community: Comunidad, educación ambiental y ciudadanía. Barcelona. Graó.</p> <p>DEL RINCÓN IGEA, B. (2001): Presente y futuro del trabajo psicopedagógico. Ariel. Barcelona.</p> <p>GUILLET, J.C. (2006): La animación en la comunidad: un modelo de animación socioeducativa. Barcelona. Graó</p> <p>ORTEGA, J. (Coord.) (1999): Educación Social Especializada. Educación con menores en dificultad</p>		<p>DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948, 10 de diciembre), Naciones Unidas.</p> <p>DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1959, 20 de noviembre), Naciones Unidas.</p> <p>CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978, 6 de diciembre de 1978). Madrid.</p> <p>LEY ORGÁNICA 13/1982, de la Integración Social de los Minusválidos (LISMI)</p>	

	<p>QUINTANA, J. M. (2003): Pedagogía Social. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.</p> <p>LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (2000). Paradigmas y Métodos Pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social. Valencia: Nau Llibres</p> <p>NATORP, P. (2001). Pedagogía Social. Teoría de la voluntad sobre la base de la comunidad. Madrid: Biblioteca Nueva.</p> <p>NUÑEZ, V. (2002) (Coord.). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa</p> <p>PARCERISA A. (1999). Didáctica en la educación social. Barcelona: Graó.</p> <p>PÉREZ SERRANO, G. (2003). Pedagogía Social. Educación Social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.</p> <p>PETRUS, A. (Coord.) (1998). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel.</p> <p>SÁEZ Y J. G. MOLINA (2006). Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión. Madrid: Alianza.</p> <p>SÁEZ, J. (2007) (Coord.). Pedagogía Social. Madrid: Pearson Educación</p> <p>QUINTANA, J. M. (1994). Pedagogía Social. Madrid: Dykinson.</p>	<p>y en conflicto social. Ariel. Barcelona.</p> <p>SALES, A. Y GARCÍA, R. (1997): Programas de educación intercultural. Desclee de Brouwer.</p> <p>UCAR, X. y LLENA, A.(2006): Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria. Barcelona. Graó. Legislación básica</p>		<p>LEI 5/1982, Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana -LOGSE</p> <p>Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de protección jurídica del menor, de modificación parcial del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil.</p> <p>Ley de la C.A. de valencia 15/2003 de 24 de noviembre de creación del Colegios Oficial de Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana.</p> <p>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 4 mayo 2006)</p> <p>LEY 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas.</p>	
ULPGC	ANTONIO PETRUS, coord.	CARLOS FERNANDO DÍAZ	JUAN SÁEZ CARRERAS, JOSÉ G.	ESPING-ANDERSEN, G. Los tres	CRISTINA CENTENO SORIANO.

<p>Pedagogía Social / Ariel,, Barcelona : (1997)</p> <p>GLORIA PÉREZ SERRANO. Pedagogía social – educación social: construcción científica e intervención práctica / Narcea,, Madrid : (2003)</p> <p>JOSÉ ANTONIO CARIDE. Las fronteras de la pedagogía social :perspectivas científica e histórica / Gedisa,, Barcelona : (2005)</p> <p>MARÍA DEL CARMEN GARRIDO ARROYO. Pedagogía Social / Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones,, Cáceres : (2009)</p> <p>MARÍA PAZ LEBRERO BAENA, JOSEFA MAGDALENA MONTOYA SÁENZ, JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS. Pedagogía social / Universidad Nacional de Educación a Distancia,, Madrid : (2001)</p> <p>MATÍAS BEDMAR MORENO, FANNY AÑÑOS BEDRIÑANA. Introducción a la pedagogía social / Educación social / Grupo Editorial Universo,, [Granada?] : (2006)</p> <p>RICARDO MARÍN IBÁÑEZ, GLORIA PÉREZ SERRANO. La pedagogía social en la universidad: realidad y prospectiva / Universidad Nacional de Educación a Distancia,, Madrid : (1986)</p> <p>JUAN SÁEZ CARRERAS. Pedagogía social / Pearson Prentice Hall,, Madrid [etc.] : (2007)</p> <p>R.H. DAVE. Fundamentos de la educación permanente / Santillana,</p>	<p>PINTO. Viejas y nuevas ideas en educación :una historia de la pedagogía / Popular,, Madrid : (2010)</p> <p>ÓSCAR MEDINA FERNÁNDEZ. Proyectos de intervención en pedagogía social / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías,, Las Palmas de Gran Canaria : (2003)</p> <p>A. COLOM, J. SARRAMONA, G. VÁZQUEZ. Estrategias de formación en la empresa / Narcea,, Madrid : (1994)</p> <p>AGUSTÍN REQUEJO OSORIO. Educación permanente y educación de adultos: intervención socioeducativa en la edad adulta / Ariel,, Barcelona : (2003)</p> <p>E. ANDER-EGG. La animación y los animadores: pautas de acción y de formación / Narcea,, Madrid : (1992) – (2ª ed.)</p> <p>L. PANTOJA. Nuevos espacios de la educación social / Universidad de Deusto,, Bilbao : (1998)</p> <p>JAUME TRILLA BERNET. Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Anthropos, Editorial del Hombre,, Barcelona : (1993)</p> <p>JAUME TRILLA BERNET; La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social / Ariel,, Barcelona : (1993)</p> <p>JAUME TRILLA. Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos / Ariel,, Barcelona : (1997)</p>	<p>MOLINA. Pedagogía social: pensar la educación social como profesión / Alianza,, Madrid: (2006)</p> <p>JUAN SAEZ CARRERAS. El educador social / Universidad de Murcia,, Murcia : (1993)</p>	<p>mundos del Estado de bienestar- (1993)</p> <p>NORMAS JOHNSON. El estado de bienestar en transición: la teoría y la práctica del pluralismo de bienestar/Ministerio de Trabajo y Seguridad Social,, Madrid : (1990)</p>	<p>Pedagogía social: marco metodológico y profesional del educador / Formación Alcalá,, Jaén : (2005)</p> <p>PÉREZ SERRANO, GLORIA. Elaboración de proyectos sociales: casos prácticos Narcea,, Madrid : (1994) – (2ª ed.)</p> <p>PILAR PINEDA (coord). Gestión de la formación en las organizaciones / Ariel,, Barcelona : (2002)</p>
---	--	---	---	--

	<p>Madrid : (1979)</p> <p>JACQUES DELORS. La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana,, Madrid : (1996)</p> <p>JESÚS VILAR MARTÍN (coordinador) La pedagogía social en la sociedad de la información / UOC,, Barcelona : (2006)</p> <p>JOSÉ LUIS GARCÍA GARRIDO, Esquemas de pedagogía social /Eunsa,, Pamplona : (2001)</p> <p>JOSE MARIA QUINTANA CABANAS. Pedagogía Social /Dykinson,, Madrid : (1984)</p> <p>ÓSCAR MEDINA FERNÁNDEZ, FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ. Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. (2009)</p> <p>ÓSCAR MEDINA FERNÁNDEZ Y FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ. El reconocimiento y la acreditación de la experiencia / Universidad de Salamanca,, Salamanca : (2009)</p> <p>PAULO FREIRE. Pedagogía del oprimido / Siglo XXI,, Madrid : (2003) – ([17ª ed.].)</p> <p>PILAR PINERA (coordinadora). Pedagogía laboral / Ariel,, Barcelona : (2002)</p>	<p>JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO. Educación de adultos / Ariel,, Barcelona : (1997)</p> <p>JOSÉ ORTEGA ESTEBAN. Educación social especializada :educación con menores en dificultad y en conflicto social /Ariel,, Barcelona : (1999)</p> <p>MALCOLM S. KNOWLES, ELWOOD F. HOLTON III, RICHARD A. SWANSON. Andragogia: el aprendizaje de los adultos / Oxford University Press,, México : (1998)</p> <p>OSCAR MEDINA FERNÁNDEZ. A propósito de las enseñanzas universitarias on-line: educación de adultos y tecnologías de la información y la comunicación /: (2004)</p> <p>OSCAR MEDINA FERNÁNDEZ. Modelos de educación de personas adultas / El Roure,, Barcelona : (1997)</p> <p>ÓSCAR MEDINA FERNÁNDEZ. Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad / Universidad Nacional de Educación a Distancia,, Las Palmas de Gran Canaria : (2000)</p> <p>Xavier Ucar. La animación sociocultural / Ceac,, Barcelona : (1992)</p> <p>CORTINA, A. (2001): El protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía, en CORTINA, A. y CONILL, J. (eds): Educar em la ciudadanía. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.</p>			
--	---	---	--	--	--

	<p>RICARDO MARIN IBÁÑEZ, GLORIA PEREZ SERRANO. Pedagogía social y sociología de la educación: unidades didácticas 1, 2 y 3 / Universidad Nacional de Educación a Distancia., Madrid : (1989) – ([4a ed.].)</p> <p>VVAA. La Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida- (1996)</p>				
UMA	<p>AA.VV. (1978):. Epistemología y Educación. Salamanca: Sígueme.</p> <p>ARENDT, H. (1996): Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.</p> <p>AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): . Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó</p> <p>CARIDE, J.A. (1986): La pedagogía Social y su institucionalización en la Universidad española, en MARÍN, R. y PÉREZ, G. (coords): La Pedagogía Social en la universidad, realidad y prospectiva. Madrid: ICE-UNED, 107-115.</p> <p>CARIDE, J.A. (2002): La Pedagogía Social en España, en NÚÑEZ, V. (coord), La educación en tiempos de incertidumbres: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 81-112</p> <p>CARIDE, J.A. (2005): Las fronteras de la pedagogía social. Perspectiva científica e histórica. Barcelona: Gedisa.</p> <p>FERMOSO, P. (1994): Pedagogía Social. Fundamentación científica. Barcelona: Herder.</p>		<p>RIERA, J. (1998): Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Valencia: Nau Llibres</p> <p>SÁEZ, J. (Coord) (2003): La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora. Madrid: Dykinson</p>		<p>LÓPEZ HERRERÍAS, J.A. (2000): : Paradigmas y métodos pedagógicos para la Educación Social. Valencia: Nau Llibres</p>

<p>FREIRE, P. (1986): La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.</p> <p>FREIRE, P. (2001): Pedagogía de la indignación. Madrid: Morata.</p> <p>FREIRE, P. (2006): Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.</p> <p>GARCÍA ROCA, J.; AYERBE, P. y PERELLÓ, T. (1991): Pedagogía de la marginación. Madrid: Popular.</p> <p>MARCH, M. y ORTE, C. (2001): Pedagogía de la inadaptación social. Valencia: Nau Llibres (2ª Edición).</p> <p>MELICH, J.C. y BARCENA, F. (2000): La educación como acontecimiento ético.</p> <p>NÚÑEZ, V. (2002): La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa.</p> <p>NÚÑEZ, V. (2002): La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa</p> <p>PÉREZ SERRANO, G. (2003): Pedagogía Social-Educación Social. Madrid: Narcea</p> <p>PETRUS, A. (1997): Pedagogía Social. Barcelona: Ariel.</p> <p>SÁEZ, J. (coord) (2007): Pedagogía Social. Madrid: Pearson Prentice Hall</p>				
---	--	--	--	--

Fonte: Dados obtidos a partir das Ementas das Disciplinas de Pedagogia Social – em anexo – dos Cursos de Graduação em Educação Social das dez universidades descritas.