

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS SENADOR HELVIDIO NUNES DE BARROS– CSHNB
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUCIANA SILVA DIAS

**CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL À FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS (AS): O CURSO DE PEDAGOGIA CAMPUS SENADOR
HELVÍDIO NUNES DE BARROS EM QUESTÃO**

PICOS - PI

2017

LUCIANA SILVA DIAS

**CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL À FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS (AS): O CURSO DE PEDAGOGIA CAMPUS SENADOR
HELVÍDIO NUNES DE BARROS EM QUESTÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, como requisito final para conclusão do curso.

Orientador: Prof. Dr. José Leonardo Severo Rolim de Lima Severo

PICOS - PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí

Biblioteca José Albano de Macêdo

D541c Dias, Luciana Silva

Contribuições da pedagogia social à formação de pedagogos (as): o curso de pedagogia campus Senhador Helvídio Nunes de Barros em questão / Luciana Silva Dias.– 2017.

CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (79 f.)

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2017.

Orientador(A): Prof. Dr. José Leonardo Severo Rolim de Lima Severo

1. Curso de Pedagogia. 2. Pedagogia Social.
3. Pedagogia-Identidade. I. Título.

CDD 371.071 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos vinte e três (23) dias do mês de setembro de 2017, na sala 827, da Universidade Federal do Piauí, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a defesa de Monografia de **Luciana Silva Dias** sob o título “*Contribuições da Pedagogia Social à formação de Pedagogos(as): o curso de Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros em questão*”.

Banca constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo	Orientador
Prof.ª Dr.ª Ada Raquel Teixeira Mourão	Examinadora
Prof.ª Dr.ª Maria das Dôres de Sousa	Examinadora

Deliberou pela APROVAÇÃO do (a) candidato (a), tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe média aritmética de 10,0.

Picos (PI) 23 de setembro de 2017.

Orientador: José Leonardo Rolim de Lima Severo
Examinadora: Ada Raquel Teixeira Mourão
Examinadora: Maria das Dôres de Sousa

Aos educandos que estão cursando Pedagogia e aos pedagogos, em especial aqueles que desejam ir além da docência escolar, já que essa ciência não pode ser subsumida apenas em uma de suas práticas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma caminhada. Ao longo desse percurso, conheci pessoas, fiz amigos e, antes de tudo, criei laços com pessoas especiais, que me ajudaram com palavras, apoiaram nos momentos difíceis, e, conseqüentemente, tornaram mais leve a construção dessa pesquisa. O medo de esquecer alguém se faz presente em mim, todavia, correrei esse risco.

Primeiramente, sou grata a Deus por ser o centro da minha vida, por me capacitar, pelo cuidado diário, e por ser a única razão da minha suficiência. A Ti seja toda honra.

Aos meus pais Raimundo Nonato e Maria de Jesus, os quais contribuíram nessa grande conquista e abriram mão de muitas prioridades para realizar o meu sonho, além de compreenderem os momentos de ausência, quando não me foi possível visitá-los. Agradeço o apoio dos meus irmãos Evamara, Juliana e Adão, amo muito vocês. Agradeço a minha tia Célia pelas orações e pelas palavras de incentivo.

Agradeço aos amigos que estiveram comigo ao longo dessa caminhada, em especial à Tássio Ernandes, Maria José e Nádia Narcisa, obrigada pelas dicas de escrita, por lerem meus textos, por suportarem minhas perguntas constantes e pela atenção e paciência. Sou grata a minha melhor amiga Nájila, que sempre acredita em mim e que está presente em todos os momentos. Agradeço à amiga mais divertida que tenho, Michely de Alencar, por me distrair com suas narrativas humoradas e por cada alegria compartilhada. A minha amiga Brunna Sousa sou grata pela prestatividade e por todas as cópias dos livros, PDF e apostilas que fotocopiou e imprimiu sem cobrar nada; obrigada. Agradeço aos meus grandes amigos, companheiros de curso e grupo de trabalhos, Vinicius Rocha e Celiomar Borges. Hoje somos irmãos e a nossa amizade, creio que permanecerá.

Agradeço, sobretudo, ao meu orientador, por me apresentar a Pedagogia Social, confesso que foi amor à primeira vista. Obrigada por gerar esse encontro e por participar desse caminhar. Defino dessa forma, tendo em vista a esperança que tenho desta relação permanecer em minha formação continuada. Sou grata também, porque se hoje pesquiso ou escrevo com coerência, isso ocorre devido a sua influência. Sou mais grata ainda pelas nossas conversas, que foram mais que orientações, foram lições de vida. Agradeço pela sua paciência, prontidão, compreensão e por disponibilizar livros que nortearam e facilitaram a construção teórica desse trabalho. Desculpe pelas vezes que lhe incomodei, até na hora do seu almoço no RU, e o senhor, com toda a paciência, me atendeu. Obrigada professor Leonardo, o senhor é 1000!

Agradeço a todos os professores que contribuíram com o meu processo de formação, em especial às professoras Isabel Orquiz, Maria da Conceição e Maria das Dores; considero-as minhas amigas, obrigada pelas palavras de apoio e por acreditarem no meu potencial. Agradeço à professora Cristiana Barra por todos os dias de flores, alegrias e paz. Agradeço às professoras Luiza Xavier e Maria Cezar pelas orientações do estágio, aprendi muito com cada oficina, com as conversas individuais. Sou grata às professoras Rejane do Vale e a Maria das Dores, que foram minhas professoras nos três primeiros semestres do curso, e nesse interino, marcaram a minha vida universitária. Agradeço a professora Ada Raquel por me possibilitar compreender os caminhos da metodologia científica.

Por fim, sou grata à Pró-reitora de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC, pelos dois anos de bolsa e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, por mais dois anos de auxílio. Ambos os programas foram de grande importância para a finalização da graduação, por me possibilitarem comprar livros e realizar viagens acadêmicas.

Aos colegas de turma e a todos que compartilharam de minha formação acadêmica, deixo aqui o meu muito obrigada.

“Não que, por nós mesmos, sejamos capazes de pensar alguma coisa, como se partisse de nós; pelo contrário, a nossa suficiência vem de Deus” (II CORÍNTIOS 3:5).

RESUMO

O trabalho apresenta reflexões importantes a respeito da Pedagogia Social como teoria da Educação Social que por meio de suas ações práticas e teorias, podem auxiliar na formação e atuação do pedagogo para além da escola. A pedagogia enquanto ciência da e para a educação, não pode ser reduzida apenas as práticas e espaços escolares, os processos educativos estão presentes nas relações sociais, porque a educação é um processo amplo e diversificado. Esse trabalho persiste a favor da educação como direito de todos, a Pedagogia Social parte desse princípio e busca conceder oportunidades aos sujeitos que estão distantes de usufruir esse direito. Esse estudo apresenta como aportes teóricos os autores: Serrano (2002), Severo (2015), Libaneo (2008), Ribas (2010), Saviani (2007), Paula (2009), dentre outros, e análise empírica delineada na forma de abordagem qualitativa. Este trabalho objetivou entender como está ocorrendo o processo de formação dos alunos que cursam Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, localizado na cidade de Picos/PI, e até que ponto essa formação está atendendo as expectativas dos educandos, no que diz respeito à formação para atuação do pedagogo em espaços de educação não formal. Por meio de depoimentos dos alunos ingressantes (primeiro bloco) e concluintes (décimo bloco), obtivemos informações importantes acerca do assunto abordado e, a partir delas, chegou-se à conclusão de que o curso não está atendendo as expectativas da maioria dos alunos, em especial dos concluintes, já que o curso tem como base a docência; e isso foi verificado após análise do Projeto Pedagógico do Curso, sendo possível perceber que a maior parte dos alunos optou pelo curso de Pedagogia na expectativa de atuar nos espaços não escolares.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Pedagogia Social. Identidade. Campo de atuação.

ABSTRACT

The work presents important reflections about Social Pedagogy as a theory of Social Education that through its practical actions and theories, can help in the formation and performance of the pedagogue beyond the school. Pedagogy as a science of and for education, can not be reduced only to practices and school spaces, educational processes are present in social relations, because education is a broad and diversified process. This work persists in favor of education as the right of all, Social Pedagogy starts from this principle and seeks to grant opportunities to the subjects who are far from enjoying this right. This study presents as theoretical contributions the authors: Serrano (2002), Severo (2015), Libaneo (2008), Ribas (2010), Saviani (2007), Paula (2009), and other empirical analysis outlined in the form of approach Qualitative. This work aimed to understand how is the process of training of the Pedagogical students at the Federal University of Piauí, Senator Helvídio Nunes de Barros Campus, located in the city of Picos / PI, and to what extent this training is meeting the expectations of the students , With regard to training for the pedagogue's performance in non-formal education spaces. We have obtained important information about the subject and from the students' conclusions (first block) and the finalists (tenth block), it was concluded that the course is not meeting the expectations of such students. Which is based on teaching; And this was verified after an analysis of the Pedagogical Project of the Course, and it is possible to notice that most of the students chose the course of Pedagogy in the expectation of acting in non-school spaces.

Keyword: Course of Pedagogy. Social Pedagogy. Identity. Field of activity.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

QUADRO 01 – Identificação sociodemográfica dos alunos ingressantes.....	54
QUADRO02 – Identificação sociodemográfica dos alunos concluintes.....	54
QUADRO03 – Razões e ou expectativas pela opção do Curso de Pedagogia.....	57
QUADRO 04 – O que é pedagogia.....	59
GRÁFICO 01 – Demandas necessárias a profissão do pedagogo.....	62
GRÁFICO 02 – O curso de Pedagogia vem correspondendo às expectativas antes do início do Curso.....	63
GRÁFICO 03 – Quais os conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas na sua formação têm maior relação com o campo da educação em espaços não escolares.....	64
GRÁFICO 04 – Conhecimento do discente ingressante acerca da atuação do pedagogo em espaço não escolares.....	65
GRÁFICO 05 – Percepção sobre a qualidade de formação no que diz respeito à compreensão da identidade do pedagogo	65
GRÁFICO 06 – Aquisição de conhecimentos e habilidades profissionais necessários à prática do pedagogo em espaços não escolares.....	66

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EI	Educação informal
EP	Educação Popular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PEDAGOGIA NO BRASIL: CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS NO SEU CAMINHAR	15
1.1. Educação como porta de entrada para a construção conceitual da Pedagogia	15
1.2. Dilemas conceituais e formativos da Pedagogia no Brasil	22
2. OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL E SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS NA EUROPA E NO BRASIL	29
2.1. Trajetória histórica da Pedagogia Social na Europa	30
2.2. Histórico da Educação Popular e Pedagogia Social no Brasil	34
2.3. Nós temos muitas práticas pedagógicas está na hora de sistematizar uma Pedagogia Social	42
3. OLHARES PARA OS DISCENTES E PARA O PROJETO POLITICO DO CURSO DE PEDAGOGIA (CSHNB-PICOS-PI): MÉTODO E ANÁLISE	47
3.1. Análise dos documentos (Projeto Pedagógico da UFPI/CSHNB e das Diretrizes Curriculare Curso de Pedagogia	47
3.2. Contexto e sujeitos da pesquisa	52
3.3. Estratégia e instrumento para coleta de dados	54
3.4. Método de análise dos dados	55
3.5. Análise categorial de conteúdos	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES	73

INTRODUÇÃO

As escolhas que fazemos devem ser analisadas cuidadosamente porque muitas delas podem determinar ou direcionar o nosso futuro, principalmente em relação à escolha profissional, por isso optar pelo ingresso em um curso superior não é uma escolha fácil, pois envolve um contexto pessoal com impactos na esfera social, onde, uma opção mal pensada pode tornar-se um problema, pois é o futuro profissional de uma pessoa que está em questão. Quando há identificação com o campo profissional, logo é refletido no seu trabalho porque as ações são exercidas com prazer; porém quando acontece o contrário esse campo poderá ser comprometido.

As experiências precedentes às escolhas dos alunos não podem ser omitidas, uma vez que estas não são neutras, mas influenciadas por fatores diversos. Destacam-se, neste contexto, a família e os demais grupos de referência, os meios de comunicação, a baixa concorrência do curso, o desejo de ascensão social, dentre outros (SARAIVA; FERENC, 2010, p. 01).

A motivação para a realização dessa pesquisa deu-se no confronto entre minhas expectativas antes de optar por cursar Pedagogia e minha experiência vivida ao longo do processo de formação no curso, o que instigou a refletir sobre as expectativas que os estudantes apresentam antes de escolherem ingressar no mesmo, e como tais expectativas se convertem em elementos que motivam escolhas e engajamentos formativos dos sujeitos, quanto às possibilidades que a profissão de pedagogo manifesta. As expectativas traduzem representações em torno da identidade do curso, da profissão e da ciência pedagógica.

Observamos que muitos estudantes investem expectativas de formação no curso de Pedagogia que não se associam, diretamente, à formação docente para o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A minha própria experiência na condição de estudante ilustra como a Pedagogia é fruto de escolhas profissionais de pessoas que se interessam em atuar em um contexto amplo de educação, e não necessariamente nas instituições escolares. A escolha pelo curso de Pedagogia se deu a partir de uma experiência de inserção em práticas socioeducativas, nas quais desempenharam a função de relacionar a arte teatral com a formação para a cidadania. Tal experiência induziu buscar uma formação profissional na área educacional, e o curso de Pedagogia representou uma possibilidade de preparação ampla, humana e de qualidade.

Essa experiência serviu como um norte para escolha do tema: refletir à respeito da formação e atuação do pedagogo para além da escola. Consolidando essas ideias, as Diretrizes

Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), preconiza a inclusão dos espaços não formais para a atuação do pedagogo, mas, não está clara a maneira como este profissional vai ser formado e os princípios de atuação nesses diferentes espaços. As Diretrizes determinam que o currículo do curso de Pedagogia deve incorporar saberes e experiências para formação do pedagogo apto a atuar em espaços de educação não escolar. A atuação dos pedagogos nesses novos espaços vem sendo fundamentada pela Pedagogia Social, a qual atinge o âmbito nacional e internacional.

Nesse sentido, essa pesquisa objetiva entender como está ocorrendo o processo de formação dos alunos que cursam Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, e até que ponto essa formação está atendendo suas expectativas, no que diz respeito à atuação do pedagogo em espaços de educação não formal.

Esse trabalho se estrutura com base nos seguintes questionamentos: Como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia representa possibilidades de formação do pedagogo para além da docência escolar? Que expectativas de atuação profissional os acadêmicos ingressantes e concluintes manifestam? Que perspectivas de conceituação Pedagogia esses sujeitos possuem? Como as experiências formativas durante o curso lhes proporcionaram a aproximação dos alunos ao campo da Pedagogia Social? Partindo dessas questões esse trabalho está orientado pela perspectiva de refletir sobre as lacunas e possibilidades que o Curso de Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros apresenta para a formação de pedagogos na concepção da Pedagogia Social.

A estrutura do trabalho foi dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo é feita uma abordagem geral sobre a Pedagogia no Brasil e as construções conceituais no seu caminhar, enveredando nos elementos históricos que a envolveu e apontando uma reflexão sobre o problema marcado pela dualidade teoria-prática, refletindo na formação do curso de pedagogia e na sua própria identidade, e como isso atingiu a Pedagogia atualmente.

No segundo capítulo contextualizamos os fundamentos e concepções da Pedagogia Social, focando o continente europeu, em especial a Alemanha, berço da Pedagogia Social. Apontaremos os acontecimentos sociais e educacionais característicos do final do século XIX e início do século XX que contribuíram para o desenvolvimento dessa área educativa. Em seguida destacamos como a Pedagogia Social vem se desenvolvendo no Brasil, levantando questões sobre os transmitos legais quanto a sua legitimação enquanto ciência e profissional.

O terceiro capítulo é dedicado ao estudo de campo e análise empírica, refletindo sobre a relevância da pesquisa no meio acadêmico e para além dele, apresentando desde já o método, o contexto e seus sujeitos, os instrumentos de coleta e as técnicas utilizadas para se

fazer à análise dos resultados produzidos que denominei como: olhares sobre as expectativas e formação dos alunos ingressantes e concluintes, onde utilizamos como aportes teóricos Bardin (1979). E, por último, o quarto capítulo, apresentamos as considerações finais sobre os elementos necessários para uma formação sólida.

CAPÍTULO 1

PEDAGOGIA NO BRASIL: CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS NO SEU CAMINHAR

Cabe à Pedagogia assumir uma posição crítica e retomar sua história para exercer a condição de examinadora das teorias educacionais gestadas em diversos contextos científicos e temporais (Severo, 2012).

A preocupação em organizar, consolidar o campo educacional e entender seu caráter pluridimensional conceitualmente é uma questão complexa e que ainda persiste, todavia, foi a partir dessa preocupação que a Pedagogia se desenvolveu no Brasil como espaço próprio da educação, porém, esta permanece envolta de circunstâncias desafiadora para a obtenção efetiva de uma prática social libertadora e justa. A Pedagogia enquanto ciência, teoria e prática da educação também enfrenta dificuldade na sua unidade conceitual e epistemológica, e, ainda, dilemas que foram se constituindo ao longo de sua institucionalização. Um deles está no direcionamento teórico e pedagógico que ela recebeu em cada momento histórico.

Desse modo, esse capítulo explicita as construções conceituais da Pedagogia no âmbito nacional, enveredando nos elementos históricos que a envolveu e apontando uma reflexão sobre o problema marcado pela dualidade teoria-prática, refletindo na formação do curso e na sua própria identidade, e como isso a atingiu atualmente.

1.1 Educação como porta de entrada para a construção conceitual da Pedagogia

Conceituar a Pedagogia é uma tarefa complexa, de início, asseveramos que não existe consenso entre os estudiosos em relação a sua concepção. Acreditamos que essa problemática tem origem ainda no seu surgimento, dado que esta é vinculada ao processo de sistematização da educação. Nesse sentido, a educação surge a partir do homem e é aprimorada na medida em que este evolui, pois, o mesmo passa a compreendê-la e conduzi-la

de maneira intencional; percebe-se uma atenção em sistematizar o saber, principalmente, a partir da *Paidéia*¹ grega que confinava um saber específico que visava um ideal de *formação integral do ser humano*. Nesse momento, a Pedagogia foi referenciada, embora não utilizado esse termo, surgindo a partir da preocupação de se pensar intencionalmente em uma ação pedagógica.

Essa preocupação em desenvolver um saber estruturado intencionalmente ao processo educativo recebeu diversos direcionamentos e rupturas ao longo do seu desenvolvimento histórico-social, e ainda hoje a sua (in)definição é alvo de discussões. Para refletimos sobre essas diferentes concepções entrelaçadas no significado da Pedagogia, começaremos pela raiz que é o primeiro passo para uma fundamentação. Percebemos que a partir do século XVII há uma preocupação com a educação, que até então era conduzida de forma espontânea.

Partindo do interesse de superar essa forma, foi necessária uma sistematização desse processo, com isso destacou-se a iniciativa de Comenius que como solução propôs métodos de ensino mais elaborados, os quais designou de didática, desenvolvendo desse modo as teorias e práticas necessárias ao processo educacional. Nesse momento a Pedagogia passa a ter esse significado. Em seguida, René Descartes, Francis Bacon e Galileu Galilei, entre outros, também reforçaram esse rigor metodológico para a condução do processo educativo. Ambos são influenciados pelas ciências da natureza, que era priorizada nesse contexto histórico-social e que focalizou esse rigor como sendo necessário ao processo de investigação do seu objeto de estudo.

No século XVIII ainda foi preconizado o ideal de educação racionalista, porém, há abertura para novas iniciativas, por exemplo, as ciências humanas (Sociologia, Psicologia, Economia, etc.) começaram aparecer, momento oportuno, no qual se destacou Jean-Jacques Rousseau, o qual desenvolveu o ideal de educação a frente de sua época, uma vez que, criticou o rigor metodológico que estava estruturando a ação da educação daquele momento. Jean-Jacques Rousseau defendeu uma educação que direcionasse a libertação do ser humano para a construção de sua autonomia. Sua visão foi alvos de muitas críticas por se opor ao ideal preconizado naquele contexto e por ter sido considerada utópica, pois valoriza os sentimentos. Notamos como proposta inovadora o pensar no lugar para infância que, até então, não era priorizada dentro do processo educativo. Esse pensamento foi reforçado por outros estudiosos, entre eles, Johann Pestalozzi e Friedrich Froebel.

¹ Palavra que tem origem por volta do século V a. C, que representava um ideal de formação no mundo grego.

Até agora, podemos notar que a problemática que direcionou a ação educativa ainda na Grécia antiga, não é definida como Pedagogia. Entretanto, no final do século XVIII, Herbart apoiando-se na didática desenvolvida por Comenius e fundamentando-se numa abordagem realista, que elucida o rigor dos métodos sob influência da Psicologia experimental, passa analisar a Pedagogia como a ciência da educação.

O progresso da Pedagogia científica defendida por Herbart foi marcado por entraves, pois, esta foi reduzida a parte técnica-instrumental da prática educativa, considerada inerente à efetivação da educação. Sobre essa ótica, Franco esclarece que “[...] ela se organiza como ciência empírica, limitando o exercício artístico de seu objeto de estudo, qual seja, a prática educativa” (FRANCO, 2008 p.31.). Dessa maneira, como ciência da educação (a Pedagogia) deveria ter sua autonomia epistemologia, e seu objeto deveria partir do processo educativo como todo e não apenas a sua ação prática, mas, percebemos que o desenvolvimento científico da mesma esteve condicionado ao modelo científico predominante naquela época, baseando-se nas ciências humanas utilizada pelos psicólogos, visto que dominavam o uso de instrumentos experimentais e não por pedagogos. Assim, a influência das ciências humanas sujeita a Pedagogia como uma tecnologia instrumental, onde transmite saberes artificiais e os pedagogos são preparados para cumprir essa finalidade.

Franco explica que “a preocupação com a educação como processo social, como projeto intencional de transformação social, como objeto de estudo, foi sendo gradativamente deixada para segundo plano, pelos próprios pedagogos” (FRANCO, 2008, p. 35). Notamos que a problemática da educação que antes tentava superar o espontaneísmo no processo de ensino, agora passa a ser entendida como a ciência da educação responsável pela atividade intencional, na qual que deveria visualizar o processo educacional como amplo, complexo, levando em consideração o contexto político-social envolvido, para então criar possibilidades de transformação, mas na realidade, como explica Franco, essa concepção não foi priorizada.

Herbart acaba fazendo uma redução do educacional ao instrumental (ensino formal) pressupondo que da instrução se organizará a educação. O autor não considera que seja por meio dos ideais da educação que deverá emanar as necessidades a serem resolvidas pelo ensino. Herbart inverte esta questão e centraliza a proposta científica da pedagogia na instrução (FRANCO, 2008, p. 34).

Desse modo, a Pedagogia na perspectiva de Herbart é referenciada com ênfase na formação moral dos estudantes por meio de uma vontade elucidada no processo de ensino,

que se obtém pela instrução, sendo assim, a educação se efetiva nesta e cabe ao educador conduzir esse processo por meio da Pedagogia que, baseada na Psicologia, orienta as práticas educativas necessárias a esse processo.

O século XIX foi marcado pelo processo de industrialização que provocou mudanças não apenas sociais, políticas e econômicas, mas, na própria Ciência da Educação, a qual passa a se preocupar em atender a lógica do mercado, a valorizar mais aos lucros, ficando recuado o caráter social, aspecto que considerado intrínseco a ciência. Então, a Pedagogia científica preconizada por Herbart adquire diferentes aspectos na sua estruturação e passa a ser moldada nos princípios do positivismo, está, por sua vez, é uma corrente filosófica preconizada por Comte baseada no mundo físico e material. Sobre a característica do positivismo Silva (2008) aponta que:

Um dos fundamentos do positivismo é a ideia de que tudo o que se refere ao saber humano pode ser sistematizado segundo os princípios adotados como critério de verdade para as ciências exatas e biológicas. Isso se aplicaria também aos fenômenos sociais, que deveriam ser reduzidos a leis gerais como as da física [...] (SILVA, 2008, p.86).

Notemos que a partir desse enfoque positivista, a educação se volta para a formação científica e seu papel se torna mais pragmático, por se preocupar demasiadamente com o incremento tecnológico e deixar de lado o seu papel social, com isso, já não priorizava mais a emancipação do indivíduo, mas o centro era a instrução tecnológica destes. Por consequência, a Pedagogia recebe uma nova orientação, deixa a sua epistemologia filosófica e “passa a ser ciência com dois enfoques básicos — o enfoque científico-técnico e o histórico-crítico” (FRANCO, 2008, p. 38). Esses enfoques são distintos e definem valores diferentes a prática educativa e a formação do educando, uma vez que, o primeiro baseia-se na visão positivista de Comte e o segundo na visão socialista desenvolvida por Marx e Engels. A partir do primeiro enfoque a Pedagogia ganha a seguinte concepção, como explica Franco (2008):

Assim, a pedagogia, como ciência emergente da época, não poderia escapar de assumir essa nova identidade epistemológica de se fazer produtora de tecnologia, racionalizando ações pedagógicas e distanciando-se de reflexões sobre valores voltados à boa convivência, à compreensão de processos ético-sociais, à interpretação e à fundamentação de novos sentidos de solidariedade e justiça entre os homens (FRANCO, 2008, p.38).

Observamos que a concepção de Pedagogia se molda as exigências desse contexto, logo esta vai reforçando o ensino como tecnologia, pois, a educação se desenvolve por meio

da instrução como defendia Herbart e essa concepção foi sendo apoiada por outros teóricos, principalmente Ziller, que faz uma adaptação e organiza princípios que direcionaram o processo educativo e suas ações.

No século XX a educação foi marcada por propostas inovadoras que se preconizaram na Europa e Estados Unidos, sobretudo, a partir de Dewey que, como destaca Aranha (2006, p. 194), “se preocupa com a questão da reconstrução social, com os fins sociais da educação, na tentativa de superar a tendência individualista da educação burguesa e orientar-se numa linha de maior democratização”. Esse pensamento deu base às ideias da Escola Nova, que teve início no final do século XIX, mas que ganhou destaque no século XX. Essa visão tentava superar a perspectiva da educação técnico-científica e a concepção da Pedagogia instrucional, buscando levar em consideração a dinamicidade da sociedade contemporânea e do processo de industrialização, que exige sempre novas mudanças, principalmente na educação. Nesse caso, a escola é ampliada e nela vislumbra-se uma superação das desigualdades sociais.

A Pedagogia é repensada em termos políticos e culturais, e passa novamente a adquirir uma identidade de cunho teórico-filosófico, com preocupações voltadas a prática, sem deixar de ser considerada científica, aliando pesquisa experimental com reflexão epistemológica. Nessa perspectiva, a educação acontece pela ação, existindo uma valorização da prática e da experiência através da troca entre o sujeito e seu ambiente. Por isso, as teorias na visão de Dewey são simples instrumentos ao invés de respostas determinantes, o seu sentido epistemológico tem como base o empirismo, que valoriza os fatos provenientes da experiência.

A Pedagogia torna-se como uma ciência pragmática, que como salienta Franco:

[...] constituir-se-á a partir dos problemas didáticos, de maneira quase que exclusiva, incluindo: seleção de programas de estudos, organização e administração escolar, escolha de métodos adequados aos programas previstos, planejamento de ações complementares entre outras, de cunho voltado à organização da escola, de currículo, de preparo a professores e de materiais instrucionais (FRANCO, 2008, p.44).

A Pedagogia pragmática como notamos é direcionada pela experiência e torna-se eficaz à medida que orienta a ação na resolução de problemas reais, devendo proporcionar conhecimentos que sejam aplicados a partir da/e para a vida prática. Esse reducionismo da Pedagogia no sentido utilitarista “[...] pode produzir (e já produziu) um sofisticado processo de alienação com ares de conscientização, um sofisticado processo de submissão com formas

de eficiência e uma limitação a processos criativos e discrepantes do consenso” (FRANCO, 2008, p. 44). A Pedagogia presa somente às questões práticas não cumpre seu papel emancipatório, pelo contrário, forma indivíduos alienados a sua realidade social, tornando-se incapazes de analisá-la criticamente. Como destaca Schmied-Kowarzik:

Justamente está tentativa da pedagogia, de permanecer no plano da compreensão prática corresponder ao domínio prático da educação, impede a pedagogia científica de se tornar uma ciência da educação que analisa criticamente a realidade educacional existente em sua determinação histórico-social (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.14).

A partir dessa perspectiva, analisaremos as contribuições de Marx e Engels, que apontam a concepção de Pedagogia dialética. Ambos acreditam que para se pensar em educação é necessário levar em consideração o contexto socioeconômico e o homem, uma vez que este produz essa realidade, e à medida que ele faz isso se torna capaz de interpreta-la e refleti-la, “por isso Marx se recusa a definir o ser humano de modo abstrato, buscando, ao contrário, compreendê-lo como um ser real (concreto), sempre situado em um contexto histórico- social” (ARANHA, 2006, p.154).

A Pedagogia ou a ciência da educação, nessa perspectiva tem a intenção de construir conhecimentos que liberta o homem, que inconscientemente está preso aos mecanismos sociais que acaba sujeitando-o a viver a margem da sociedade, por isso, acreditamos que só uma ciência que haja dialeticamente tem competência para despertar e proporcionar uma práxis social transformadora.

Essa Pedagogia comprometida com a libertação do indivíduo só é possível se for direcionada e pensada por meio de um contexto histórico-social educacional, logo, a educação sendo um processo histórico, não pode ser entendida por estudos que limitam a sua prática, sendo assim, “deverá o método dar conta de apreendê-la em sua dialeticidade, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas a potencialidade latente de seu processo de transformação”(FRANCO, 2008, p. 75). Somente partindo desse caminho a Pedagogia como ciência da/e para a educação poderá desenvolver estudos e consequentemente uma formação que de fato contribuirá com mudanças significativas na práxis educativa, podendo analisá-la dialeticamente e reivindicá-la quando está não cumprir seu papel emancipatório.

Sobre o entendimento da concepção de dialética proponho a definição de Jürgen Habermas, que aborda a dialética como “uma pesquisa da realidade histórica e social da

educação em consequência de um propósito crítico e emancipatório” (SCHMIED-KOWARZINK, 1983, p.13), e não de uma dialética presa apenas a realidade educacional prática, uma vez que, quando paramos para refletir sobre a formação de alguns profissionais que trabalham com a educação, notamos que muitos dos seus conhecimentos ficam estagnado apenas a realidade escolar, deixando de ter o conhecimento geral e crítico social. Assim, a dialética de uma ciência da educação (pedagógica) está preocupada com a construção de um conhecimento crítico que possibilite uma práxis educativa libertadora, por isso:

Somente na medida em que a ciência da educação se compreende dialeticamente a partir do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado à emancipação e libertação dos homens, torna-se possível a ela criticar, por sua vez, a realidade educacional descoberta empiricamente mediante a determinação do sentido da educação e a determinação do sentido explicada hemeneuticamente mediante sua realização na experiência, antecipando, desse modo emancipatório, uma práxis educacional transformadora (SCHMIED-KOWARZINK, 1983, p.14).

Desse modo, acreditamos que o conhecimento só terá essa ação crítica e transformadora quando a ciência da educação empreender-se dialeticamente e agir como tal, como propõe o autor, pois só assim, revelará os mecanismos que nos mantêm presos e alienados e proporá meios de sermos libertos.

Atualmente a educação é entendida como uma prática social intencional, ou seja, é conduzida por uma ação teórica consciente, tendo como finalidade exercer uma transformação nos seus envolvidos, seja nos alunos, nos educadores e na própria sociedade, portanto, é essencial que esta seja compreendida de maneira dialética. O caminhar teórico da Pedagogia foi marcado por três grandes concepções: a Pedagogia filosófica, a Pedagogia técnico-científica e a Pedagogia crítico-emancipatória, assim seu significado se modifica conforme a educação vai sendo entendida em cada abordagem, mas o seu caráter científico se manteve presa a perspectiva herbartiana.

Dessa maneira, Severo (2012) e Franco (2008) ressaltam a importância de se pensar uma ciência da educação para além daquela pautada por Herbart e pelo modelo positivista, uma vez que a Pedagogia ficou subsumida a uma ciência presa a Psicologia e ao modelo de conhecimentos racionalista, deixando de cumprir seu papel com a práxis educativa que é objeto de estudo da ciência da educação, por isso, a necessidade dessa ciência se constituir como “[...] um novo paradigma de ciência que incorpora princípios de complexidade, da reflexividade, da comunicação simbólica e intersubjetividade como elementos fundantes da

matriz epistemológica” (SEVERO, 2012, p. 68.), uma vez que os processos educacionais estão cada vez mais complexo e demandam uma ciência que transforme essa complexidade, pois, as novas tecnologias adentram o âmbito educacional e a função educativa não se limita apenas ao espaço escolar, ela se estende para outras instâncias que necessitam de um saber pedagógico, como menciona Franco (2008, p. 80) “todos os outros espaços, além da escola, produzem influências formativas sobre sujeitos, produzem saberes, propõem comportamentos e valores, estimulam ações e pensamentos[...]”. No entanto, essas ações devem ser conduzidas por profissionais preparados por uma ciência da educação que tenha uma formação teórica sólida, crítica das práticas educativas escolares e não-escolares.

1.2 Dilemas conceituais e formativos da Pedagogia no Brasil

Endereçar e datar é preciso.
(Paulo Freire)

Antes de enveredar nas questões conceituais sobre a Pedagogia ou ciência da educação no Brasil, é importante considerarmos a observação que Brenzinka faz quando menciona que as teorias da educação e os problemas enfrentados por outras teorias, “carecem de completude e de fechamento [...]. Como em qualquer outra ciência, o progresso depende da substituição de enunciados vagos e não testáveis por outros mais claros e testáveis” (MOREIRA, 2007, p. 47). Nesse sentido, se pretende ampliar as discussões acerca dos dilemas conceituais do pedagógico contexto brasileiro, logo, não se trata de propor definições fechadas.

No decorrer das discussões, refletiremos sobre a concepção de Pedagogia crítica, uma das mais recentes, defendida por Franco, Pimenta, Severo e Libâneo, os quais rejeitam a concepção da docência como base da Pedagogia. Desse modo, tendo como direção o contexto histórico da educação brasileira durante o Império, observou-se que a extensão das escolas exigiu a formação de professores em nível médio, o que era efetivado pela Escola Normal como explica Saviani (2008). Porém, está deixou a desejar no que corresponde à qualidade dessa formação, priorizando a ideia de domínio de conteúdo a serem repassados pelos docentes. Nesse momento, começam a refletir sobre a formação dos profissionais da educação e aos poucos o curso de Pedagogia vai sendo instituído. Para tratar melhor das questões conceituais da Pedagogia apresentaremos as principais fases que marcam sua constituição no Brasil:

- a) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971).
- b) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- c) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2008, p. 02).

Desse modo, o curso de Pedagogia foi institucionalizando na Universidade do Brasil em 1939, mediante o Decreto-Lei n. 1.190, por intermédio da criação da Faculdade Nacional de Filosofia. Tendo como finalidades iniciais a formação de professores para a Escola Normal e os Institutos de Educação (criados a partir de 1932). O curso de Pedagogia se organizou via decreto lei, por meio do “esquema 3+1” no qual os estudantes cursavam três anos de disciplinas do Bacharelado e se quisessem, posteriormente, estudavam mais um ano o curso de didática e assim poderiam ser licenciados e dá aula no ensino de 1º e 2º grau.

O currículo do Curso de Pedagogia “estava dividido em dois grandes eixos: um que trata dos fundamentos da educação e outro das metodologias do ensino” (PINTOS, 2011, p.182), todavia, esse modelo de currículo nasce plenamente fechado, por esse motivo, recebe muitas críticas. Saviani (2008) crítica, principalmente, a discrepância que há entre o caráter formativo da Pedagogia com as questões problemáticas educativas, visto que, este “foi homologado com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras, não sendo vinculado aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação” (SAVIANI, 2008, p.41), ou seja, deixaram de considerar questões como: esse currículo dará conta de formar o bacharelado e/ou licenciados? O que se entende por Bacharel, Licenciado, e quais as suas funções? Desconsideraram desde a institucionalização do curso de Pedagogia, as reflexões a respeito do significado epistemológico da Pedagogia. O resultado é que o conhecimento pedagógico dessa área ficou limitado ao trabalho escolar, provocando dilemas quanto a identidade do curso e quanto a formação do pedagogo e a atuação desse profissional.

Nessa perspectiva, constatamos que o curso já nasce com uma dualidade conceitual quanto à organização, visto que formava o bacharel em Pedagogia habilitado para atuar nas funções técnicas educativas, e o licenciado preparado para docência. Isso gerou uma desagregação entre as disciplinas do bacharelado e do licenciando, dando a entender que um não dependia do outro, “embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos

alunos [...]” (SAVIANI, 2008, p.62). A função da Pedagogia se assemelha com a da escola normal, formar técnicos ou especialistas.

A Pedagogia como ciência da educação no Brasil é destacada nos estudos realizados por Moreira (2007), que direcionou a discussão a partir da contribuição de Anísio Teixeira em meados de 1950, instituindo o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Esse centro tornou-se uma referência por oportunizar “a reconstrução da educação em bases científicas, por meio de ampla reforma educacional e da colaboração entre cientistas sociais e educadores” (MOREIRA, 2007, p. 41).

Com isso, intencionou-se afastar as ideias pedagógicas baseadas nas propostas católicas e preconizadas por Herbart, as quais predominaram no país até 1920, bem como, as influenciadas pelos escolanovistas a partir de 1930. Sendo assim, com a implantação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), a educação tem uma concepção pautada nas principais características defendida por Teixeira:

[...] concepção de educação como arte informada cientificamente, autônoma apenas nessa condição, visto que seu *corpus* teórico dependeria ainda do desenvolvimento das Ciências Sociais envolvidas com a prática educativa, designadas, como em Dewey, “ciências-fonte” (MOREIRA, 2007, p. 42).

Notamos que Teixeira designa a educação como arte, condição considerada necessária para ser uma ciência autônoma, por conseguinte, a educação foi sendo subsumida a prática, o “educar tornar-se-ia uma atividade menos empírica e intuitiva por meio dos conhecimentos das “ciências-fonte” que estabelecem as condições científicas para o tratamento dos currículos, dos métodos de ensino e da administração de escolas” (MOREIRA, 2007, p. 56). Para cumprir com esse objetivo, utilizou-se dos conhecimentos da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia, que forneceu mecanismos intelectuais para a elaboração de técnicas necessária a função prática da Educação.

Dessa forma, as ciências sociais tiveram grande participação no campo da educação brasileira, uma vez que, a educação dependia desses conhecimentos práticos para transformar dada realidade, isto é, não poderia agir diretamente. Isso dificultou o desenvolvimento da educação como uma ciência autônoma, pois, a prática pela prática não produz ciência, “o que a ciência oferece à prática são recursos intelectuais, nunca regras diretas de ação e de arte. Descobrir o conhecimento é tarefa dos cientistas. Aos educadores compete descobrir possibilidades de aplicação” (MOREIRA, 2007, p.57). Nessa ótica, os educadores colocavam em prática os conhecimentos fornecidos pelas ciências-fontes, não se formava o cientista

educacional, mas este apenas reproduzia mecanicamente tais conhecimentos. Notou-se que a concepção de educação é dada com ênfase no conhecimento e na experiência, por isso é denominada de “arte-científica”.

Constatou-se, que a ciência da educação não se tornou autônoma, pois se vinculou as ciências-fonte e essa proposta provocou uma dissociação entre a teoria (os conhecimentos) e prática (aplicação), o que gerou uma preocupação somente com a execução dentro do cotidiano escolar, reduzindo a ação do professor, tornando-o um simples técnico em ensino. Percebemos uma forte influência do pragmatismo de John Dewey, já que essa corrente prioriza as práticas educativas. Nessa perspectiva, a globalidade do fenômeno educacional é limitada e analisada de forma prática e não como área do conhecimento.

Apesar de Florestan Fernandes analisar a educação como sendo uma área do conhecimento, ele fez isso de maneira bem pragmática focando apenas a inter-relação entre os educadores e sociólogos, valorizando o papel da Sociologia e seus conhecimentos dentro da prática educativa. Assim como Teixeira, Florestan Fernandes também admitiu uma inter-relação entre a prática educativa e as ciências sociais, mantendo em comum a posição de considerar a Ciência da Educação desprovida de autonomia. Desse modo, Moreira (2007) faz a seguinte colocação:

Os cientistas sociais dariam aos educadores assistência especializada na escolha e viabilidade dos fins e dos meios da educação. Isso não os transformaria em homens de ação, inseridos na prática, cabendo aos educadores a definição dos problemas prioritários a serem tratados com a colaboração dos especialistas (MOREIRA, 2008, p. 56).

Compreendemos que o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais desenvolveu um papel relevante no estudo da Pedagogia como ciência da educação, e defendeu a importância do método científico aplicado a ela, ainda que com muitas ambiguidades, principalmente em relação a falta de autonomia, no qual tendo o seu caráter e ação dos educadores subordinados as ciências sociais. Portanto, não existiu um olhar científico voltado diretamente para uma análise de uma ciência pedagógica, mas sim de uma tecnologia do ensino que é vista como uma arte.

No contexto de 1960 a 1964, a educação estava vinculada ao desenvolvimento econômico daquela época; como explica Saviani (2008, p.110) “a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção”. Há um predomínio da tendência tecnicista, pois, o ideal era formar trabalhadores para atender as

demandas capitalistas. Assim, a questão educativa deixa de ser compreendida como arte e as questões científicas ficam recuadas, visto que o mais importante seria formar técnicos eficientes que conseguissem reproduzir as ordens externas para o desenvolvimento econômico do país.

Em 1969 o Conselheiro Valnir Chagas regulamenta o curso de Pedagogia por meio do Parecer 252/69, o qual objetivava a formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar. Porém, “não exigiu de fato a experiência docente para o acesso às habilitações de especialista de ensino e nem a experiência docente para o acesso à habilitação Magistério do 2º grau” (PINTOS, 2011, p.181). Tal fator causou uma formação fragmentada, uma vez que não havia articulação entre as teorias das habilitações e as teorias do ensino com a prática pedagógica. Isso acabou dificultando o campo de trabalho para esses profissionais, posto que, conforme Pinto (2011), quem ocupava os cargos de diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, e supervisor escolar eram os professores experientes que tinham domínio prático sobre tais atividades. Nesse momento, o curso é alvo de certo descrédito, pois, não existiu um processo de práxis na formação desses profissionais.

[...] não se configurou, pois, como um espaço propriamente investigativo, o que resultou num ensino o mais das vezes precário do ponto de vista da qualificação que propiciava e pouco consistente pelo aspecto de sua fundamentação teórico-científica. Assim, a área pedagógica foi objeto de certo estigma, reforçado pelo baixo status social da profissão docente, de modo especial quando referida ao nível elementar da organização escola (SAVIANI, 2008, p.71).

Por conseguinte, a solução encontrada foi atribuir ao pedagogo o direito de lecionar de 1ª a 4ª série, como forma de garantir trabalho e também para corrigir a falha citada no referido parecer, já que esses profissionais não poderiam formar docentes (Magisterio do 2º grau) ou especialistas sem ter nenhuma experiência. Pinto (2011) defende que foi esse “descompasso” que gerou o questionamento em torno da suposta falta de identidade do curso, que segundo o mesmo, não procede, porque desde que o curso de Pedagogia foi institucionalizado em 1949, tem como característica “[...] o estudo da educação, particularmente na modalidade escolar, em suas múltiplas determinações” (PINTO, 2011, p.182). Ou seja, estuda a educação em diferentes enfoques, por isso apresenta no seu currículo: História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação [...]. Além

disso, o curso de Pedagogia se destaca por ser o único — característica exclusiva — que estuda o processo educativo em suas dimensões metodológicas, através das diversas disciplinas que gravitam em torno da Didática (PINTO, 2011, p.182).

Nesse caso, Pinto (2011) sustenta que essa possível falta de identidade do curso está relacionada a falta de definição do campo profissional do pedagogo, dado que ora ele é bacharel, ora licenciado, ora especialista ora técnico. Acreditamos que a falta de identidade do curso está ligada a ausência de compromisso para com o campo educacional, visto que, a educação brasileira sempre atendeu aos interesses elitistas, como observa Saviani (2008) e Pinto (2011). Em função disso, a maioria das reformulações curriculares permaneceram subordinadas à lógica de mercado e aos interesses políticos. Conseqüentemente, a preocupação em relação à concepção de pedagogia, o status epistemológico do curso, a formação científica dos profissionais que estavam sendo formados e a estrutura do curso de Pedagogia somada ao mercado de trabalho desse profissional foi ficando em segundo plano, resultando em lacunas a serem superadas na contemporaneidade.

Na década de 1971, Saviani assinala as principais mudanças que aconteceram dentro da estrutura do curso de Pedagogia, a primeira acentuada pela Lei n. 5.692/71, que altera as designações dos ensinos primeiros e médio para ensino de primeiro e segundo grau. A segunda mudança incidiu no ano seguinte, mediante o Parecer n. 349/72 aprovado em 6 de abril de 1972, onde o mesmo substituiu as escolas normais pela Habilitação Específica do Magistério.

Em meados de 1980, como destaca Pinto (2011), o curso de Pedagogia passou novamente por reformulações, garantindo a formação de professores para trabalhar na pré-escola (Educação Infantil) e 1ª a 4ª série (séries iniciais). Essa regulamentação é fruto de movimentos sociais direcionados pelos professores e estudantes que lutaram pela identidade e regulamentação do curso, que como averiguamos, continuou enfrentando várias transições e ambigüidades em seu caminhar.

Dentro do contexto da República Nova, as ideias da democracia passaram a direcionar várias mudanças no Brasil. No âmbito educacional as teorias críticas ganharam espaço, estas teorias são pautadas nos ideais de Marx e Gramsci, que defendiam uma teoria crítica da Educação, isto é, a educação é entendida como uma prática social na construção de um espaço de luta contra hegemônica. Essa concepção ganhou força no Brasil, sendo denominada por Saviani de Pedagogia Histórico-Crítica.

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos 1980 como uma resposta à necessidade de amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representada pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões criticoreprodutivista, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (SAVIANI, 2008, p.14).

Notamos que a Pedagogia defendida por Saviani nasce de uma insatisfação com os modelos de educação tradicionais, escolanovistas e tecnicista e com a política imposta pelo Regime Militar, dado que a escola era concebida como um aparelho ideológico e servia como ferramenta de controle. Assim, a educação reforçava uma manutenção da sociedade e não uma transformação, exigindo uma reprodução por parte dos educadores e/ou educandos. Já a Pedagogia histórico-crítica, defendida pelo autor, preconiza uma educação que transformasse os sujeitos sociais, pois, este considera importante o desenvolvimento de uma formação crítica e emancipatória dos educandos.

A partir da década de 1990, uma nova linha de investigação norteada por Franco (2003;2008), Pimenta e Libâneo, começou a investigar a Pedagogia como uma ciência da educação autônoma e crítica, cujo objeto de estudo é a educação, bem como, os seus fenômenos educacionais como um todo. Esses fenômenos são categorizados por Severo (2015) como: Educação Formal (EF), Educação Não Formal (ENF) e Educação Informal (EI). No que concerne ao primeiro fenômeno, refere-se ao processo educativo intencionalmente organizado que acontece dentro do sistema oficial de ensino, sendo controlado pelo Estado. A Educação Não Formal refere-se aos conjunto de atividades intencionalmente planejadas, mas que são realizadas fora do sistema oficial de ensino; esta atende as necessidades impostas pela globalização, pelos fatores sociais e econômicos contemporâneos, que exige novas demandas e novas práticas educativas para além das instituições escolares, embora, essas práticas possam acontecer em parceria com a escola, já que uma não nega a outra. Por fim, a Educação Informal não é intencional, mas faz parte do processo que perdura ao longo da vida, uma vez que é fruto das nossas experiências cotidianas, casuais, espontâneas e constituídas por meio das relações culturais e sociais.

Por isso, Libâneo (2005) defende que a Pedagogia:

[...] ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2005, p.29-30).

A Pedagogia é entendida pelo autor como a área de estudo sistemático da educação no sentido global, ou seja, não está preocupada apenas com um dos fenômenos educativos, mas com a totalidade deles. Dessa maneira, ainda que Libâneo (2005) não negue que há uma falta de clareza conceitual desse campo, acredita que a Pedagogia é uma ciência que apesar das contribuições das ciências sociais, manteve sua autonomia epistemológica, em razão disso, sempre teve problemáticas específicas.

Diante disso, o curso de Pedagogia deverá proporcionar uma formação mais completa e sólida, uma formação teórica que desenvolva um profissional capaz de dar significado aos diferentes conteúdos de ensino em diferentes contextos sociais. Porque o “pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações” (LIBÂNEO, 2005, p.52), ou seja, ele agirá em diferentes instâncias da prática educativa seja de forma direta ou indireta, o que significa estar preparado para trabalhar nos setores sociais que exigem o desenvolvimento de práticas pedagógicas e não, especificamente, na sala de aula.

Libâneo (2005) enfatiza a importância de se conhecer além da Pedagogia escolar, pois “se há muitas práticas educativas, em muitos lugares e sob variadas modalidades, há, por consequência, várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., e também a pedagogia escolar” (LIBÂNEO, 2005, p. 31), visto que não existe um modelo específico de educação, uma única prática de ensino, ou um saber limitado apenas ao espaço escolar. As transformações tecnológicas facilitam o acesso às informações e provoca mudanças em todas as áreas, inclusive na área educacional, exigindo um profissional com habilidades amplas capaz de suprir as novas demandas sociais, essas questões devem ser repensadas.

CAPITULO 2

OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL E SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS NA EUROPA E NO BRASIL

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

(Érico Ribas Machado)

Este capítulo busca contextualizar os fundamentos e concepções da Pedagogia Social, focando o continente Europeu, em especial a Alemanha berço da Pedagogia Social. Destacaremos os acontecimentos sociais e educacionais característicos do final do século XIX e início do século XX, que contribuíram para o desenvolvimento dessa área educativa. Em seguida, iremos destacar como a Pedagogia Social vem se desenvolvendo no Brasil, apontando questões sobre os transmitos legais quanto a sua legitimação enquanto ciência e campo profissional.

2.1 Trajetória histórica da Pedagogia Social

A Europa no século XIX e XX passou por fortes mudanças econômicas, políticas e sociais, enfrentou duas grandes guerras e passou por muitos problemas sociais que atingiram os grupos humanos com as mais diversas necessidades. Na Inglaterra, esses problemas foram provocados pela Revolução Industrial que exigiu novas demandas sociais e educacionais, um dos problemas foi com relação à pobreza, a urbanização e ao crescimento das situações de marginalizações. Já a Alemanha, pós Primeira e Segunda Guerra Mundial, enfrentou graves problemas sociais: fome, miséria, desemprego, fenômeno de exclusão social, principalmente, em relação as crianças e aos idosos que ficaram desamparados, sem abrigos e sem condições mínimas de sobrevivência.

Nesse momento, exigiram-se soluções sociais e educacionais urgentes, acreditava-se na ideia de que é na educação das pessoas que estaria às respostas para solucionar os inúmeros problemas sociais e humanos. Desse modo, vinculada ao Trabalho Social, nasce a Pedagogia Social na Alemanha, objetivando dar assistência a essas camadas vulneráveis e opondo-se ao individualismo pedagógico que predominava naquela época. Serrano (2002) explica que a Pedagogia Social compreendia a educação como um direito humano de todos e como um dever social, por isso deveria se estender a toda comunidade e não apenas a elite.

A partir do século XVIII (embora só no século XIX é que suas atividades são amadurecidas) Pestalozzi desenvolveu atividades e ideias sobre a Educação Social. Esse estudioso entendeu a educação como um processo que considerava o individual e o social. Ele ficou conhecido como o primeiro educador social, tornou-se referência, visto que além de desenvolver uma prática inclinada para o trabalho social fundou instituições educativas e orfanatos destinados a receber as crianças marginalizadas, mendigos e órfãos, favorecendo a reeducação profissional e uma integração social.

Pestalozzi “reconhecia firmemente a função social do ensino, não como simples instrução, mas como formação completa, pela qual cada um é levado à plenitude do seu ser”. (ARRUDA, 2006, p.211). Preocupava-se com uma educação que considerava a humanização do homem, bem como as suas manifestações culturais. Como explica Aranha (2006, p.211) “para Pestalozzi, o indivíduo é um todo cujas as partes devem ser cultivadas: a unidade espírito-corção-mão corresponde à tríplice atividade conhecer-querer-agir, por meio da qual se dá o aprimoramento da inteligência, da moral e da técnica”. Nesse tipo de formação a família desenvolve um grande papel, já que nesse ambiente em que a criança está inserida e recebe afeto.

Apesar das contribuições de Pestalozzi, foi Paul Nartop o primeiro a desenvolver estudos propriamente sobre a Pedagogia Social, seguindo as ideias de Kant, Hegel e do próprio Pestalozzi. Acreditava que a comunidade é o eixo fundamental da educação, onde “toda a atividade educativa é feita com base na Comunidade” (1913, p. 97, apud, SERRADO, 2002, p. 209, tradução nossa), porque a educação do indivíduo é condicionada pela comunidade social. Desse modo, antes de diferencia-los, precisamos encontrar aquela lei da comunidade que está presente na vida social.

Nartop entendia que a Pedagogia Social não poderia ser separada da Teoria Geral da Educação, uma vez que, considerar a educação como individual, seria o mesmo que limitar o seu valor, mais que isso, é excluir a maior parte da sociedade de desfrutar do seu direito, pois acreditava que o indivíduo isolado seria uma mera abstração. Assim, só seria possível desenvolver uma consciência social por meio da comunidade. O objeto de estudo da Pedagogia para esse autor seria o homem na comunidade.

Nessa ótica, verificamos que a Pedagogia Social nasce apoiando propostas pedagógicas que orientavam os processos socioeducativos considerando as condições sociais da cultura e as condições culturais da vida social. (NARTOP, apud PÉREZ SERRANO, 2003). Todavia, a Pedagogia Social, não nasce como uma ciência autônoma, mas, vinculada a Filosofia, sendo influenciada pelo idealismo². É possível perceber isso no discurso de Fichte que foi seguidor de Hegel (considerado o mais importante dos pensadores idealistas), quando se dirige a nação alemã afirmando que: “quando Berlim foi cercada pelos exércitos

² Idealismo é o nome genérico de diversos sistemas filosóficos segundo os quais o ser ou a realidade são determinados pela consciência: são as ideias que produzem a realidade, porque “ser” significa “ser dado da consciência”. (ARRUDA, p. 2012). Hegel um dos maiores pensadores idealista acreditava que o mundo é a manifestação das ideias, assim acreditava que a razão é histórica, se opondo ao pensamento dos filósofos que buscavam afirmar ou rejeitar a capacidade da razão para alcançar a verdade eterna e imutável. Desse modo, a história não acontece linearmente, mas por meio da contradição.

napoleônicos, tentou convencê-la de que o mais poderoso remédio contra a decrepitude das pessoas era a educação”. (SERRANO, 2002, p.196. Tradução nossa).

Dessa forma, a Pedagogia Social foi tida como a redentora dos problemas sociais e educacionais daquela época na Alemanha. Observamos um sentido utópico nessa linha idealista, quanto ao que se esperava da sua função, mas, esses autores semearam ideais sobre um conhecimento que valorizava a realidade social da educação, especialmente, em relação aos problemas públicos da sociedade, ao abandono da infância, aos jovens em conflito com a lei, aos grupos marginalizados e aos idosos. Assim, pensaram em um processo educativo justo em que as massas, independente da sua situação de vulnerabilidade, desfrutassem do direito à educação.

O segundo momento da Pedagogia Social, como destaca Serrano (2002), recebeu a contribuição do pedagogo Herman Nohl (1879 – 1960), que foi influenciado pelas ideias de Dilthey que defendia uma “filosofia de vida”, e as correntes hermenêutica e historicista. Contribuiu para o nascimento do movimento pedagógico social da década de 1920 e para consolidação da teoria e prática da Pedagogia Social. Nohl compreendeu a Pedagogia Social como uma parte da Pedagogia Geral tendo a intenção de fornecer ajuda social, educacional e moral para a infância e a juventude. Defendeu a autonomia dessa área e contribuiu para a institucionalização da Pedagogia Social e para a projeção profissional do trabalho social. Para isso, fundou a Universidade Popular em Jena e realizou seminários, cuja a temática debatida se voltava para atenção em relação as crianças e aos jovens em situação de vulnerabilidade. A partir dessas discussões, começaram a desenvolver um trabalho interdisciplinar da área educativa com outras áreas jurídica, psiquiatria e de trabalho social.

Nohl define a Pedagogia Social “[...] como um setor da educação, concebida como uma teoria e prática de todas as atividades educacionais realizadas fora da escola” (SERRANO, 2002, p. 09. Tradução nossa). Desse modo, foi constituído um novo sistema com novas entidades, espaços e instituições responsáveis abrindo espaço para a consolidação da Pedagogia Social na Alemanha, que para esse autor, não se trata de uma teoria apenas prática, mas de uma práxis social educativa.

A partir desse contexto, a Pedagogia Social, como explica Machado, abriu espaço para novos cenários educativos além do âmbito escolar, “os agentes de trabalho social se dedicavam ao trabalho nas prisões e nos lugares que recebiam crianças e jovens abandonados ou delinquentes, dando-lhes mais liberdade e responsabilidade, em espaços que anteriormente eram apenas punitivos” (MACHADO, 2010, p. 75). Percebam que ela nasce com uma proposta socioeducativa sistematizada, não tem finalidade apenas acolhedora ou

conservadora, mas visa incluir e promover uma transformação social nos sujeitos por meio de uma formação completa e integradora da sociedade.

Portanto, apesar das contribuições de Natorp e Nohl se diferenciarem quanto às questões filosóficas, já que o primeiro seguia uma filosofia idealista e o segundo historicista e hermenêutica, ambos apontam o caráter integrador e social da Pedagogia Social, já que desenvolve um trabalho social pedagógico que visa integrar e reintegrar o indivíduo na sociedade. Com relação às intenções da Pedagogia Social, diante do que foi discutido, ficou claro que esta defende “[...] que o Trabalho Social tenha um enfoque pedagógico, educacional, como também que a atuação pedagógica, educacional tenha o enfoque do social, dirigida aos diferentes grupos em alguma situação de risco (MACHADO, 2010, p.46) ”.

A terceira fase da Pedagogia Social vai de 1933 a 1949, tendo como seus representantes Kriek e Bäumlér. Nessa fase não houve o desenvolvimento dessa ciência. Segundo Serrano (2002), esses autores não desenvolveram qualquer contribuição para a Pedagogia Social, mas apenas procuraram aplicar essa teoria da educação aos problemas educacionais. Os dois defenderam a ideologia racista propagada pelos nazistas, fato que, nessa época, Hitler e o Nacional-Socialista dominaram Alemanha, propagando uma ideologia racista dominante, assim, todas as ações educacionais teriam que propagar o nacional-socialismo.

A quarta fase vai de 1950 até os nossos dias, sendo marcada mais uma vez pelas ideias de Nohl. A novidade é que Mollenhauer analisou a Pedagogia Social pelo viés crítico, considerando o passado histórico e os valores culturais da sociedade, recebendo a denominação de Pedagogia Social Crítica. Essa teoria crítica lida com o desenvolvimento a partir de um caráter crítico-reflexivo, analisando a conexão entre educação e estrutura social. As duas características mais importantes são a perspectiva de transformação da realidade social e da consciência para esse autor, onde os problemas que afetam a juventude são causados especialmente pela estrutura da sociedade moderna.

Mendizabal (2016) destaca que a partir dessa fase, a Pedagogia Social se consolida no currículo acadêmico das grandes universidades europeias como disciplina principal educativa. Salienta como importante a organização e realização de conferências, reuniões, seminários e congressos de Pedagogia Social. Porém, é importante esclarecer que a Pedagogia Social surge de maneira diferente em outros países e as suas concepções podem se modificar, por isso é complexo dá uma definição concreta e geral. Nesse sentido, verificamos que a constituição do conhecimento científico da Pedagogia Social é um campo de conhecimento que continua em aberto e sendo discutido em outros países.

Concluimos a partir dessa trajetória histórica da Pedagogia Social que, apesar de passar por quatro fases, estas não são separadas, todavia, apresentam contribuições diferentes para o seu desenvolvimento. A primeira fase marcada por Nartop, que usa os termos Pedagogia e "Pedagogia Social" como equivalentes. A segunda fase Nohl compreende a Pedagogia Social como uma parte da Pedagogia Geral, contribuindo para a institucionalização dessa área. Na terceira fase a Pedagogia fica recuada, devido as imposições políticas e ideologias impostas por Hitler em relação à educação. Na quarta fase a Pedagogia se consolida e se espalha não somente na Europa, mas em vários lugares, por exemplo, o Brasil, como pode ver no próximo tópico que destaca como essa área está surgindo.

2.2 Histórico da Educação Popular e Pedagogia Social no Brasil

Os conceitos de Educação Popular e Pedagogia Social surgem no contexto educacional brasileiro de uma maneira diferente de como são considerados atualmente. A educação popular na história do Brasil era entendida como “a educação dada ao povo, mas não escolhida por ele” (ARANHA, p. 124). Para a autora, sempre houve desigualdades de bens culturais e educacionais entre o povo e a elite, não havia preocupação em estender à educação as classes populares, até porque o modelo econômico era agrário, não exigia um trabalho qualificado para executá-lo, ou seja, não era conveniente investir na educação da população. Sendo assim, a atenção educacional era voltava apenas para a elite.

O resultado desse descaso segundo Aranha (2006) foi o alto índice de analfabetismo e o atraso no setor econômico que permanecia rural ainda no início do século XX. A autora aponta que esse quadro só começou a ser alterado após a Primeira Guerra Mundial, momento em que o processo de industrialização e urbanização acelerou-se no país, exigindo demanda de escolarização.

Desse modo, destaca-se desde a década de 1920 a iniciativa do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que defenderam uma escola laica, gratuita, obrigatória, pública, sendo responsabilidade do Estado proporcioná-la. Assim nasceu a Educação Popular, através das ideias desses renovadores, sendo entendida como a educação escolar das massas. Esse ideal educacional se espalhou e acabou ganhando legitimidade. Dentre os principais representantes destacam-se: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Segundo Monarcha (1989), Fernando de Azevedo foi um dos primeiros a usar o termo Pedagogia Social, sendo vinculado a Educação Popular. A concepção de Educação Popular “[...] encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para

toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias”. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo (SAVIANI, 2008, p. 317). É por meio da ideia de democratização do ensino que podemos, inicialmente, entender a Educação Popular e a Pedagogia Social.

O período em que ocorre a democratização do ensino se torna uma arena de disputas vinculadas a interesses, de um lado, os católicos que defendiam a escola e a educação religiosa nas escolas públicas e o financiamento público ao ensino privado, do outro lado, os idealizadores da Escola Nova, que defendiam a escola laica e pública. Segundo Paiva (apud MACHADO, 2002) estas correntes se contêm no período do Estado Novo, já que houve uma ampliação da escola secundária privada e os principais representantes dos renovadores ocuparam cargos importantes na administração do sistema público, ou seja, o Estado decidiu manter alianças com as duas correntes.

Porém, no final da Segunda Guerra Mundial, as ideias de direitos democráticos se espalharam pelo mundo e nesse momento os movimentos de massa receberam atenção. O discurso passou a mudar, como explicita Saviani (2008), o termo Educação Social passa a ser alterado, constataram que a população necessitava mais do que alfabetização, as classes populares precisavam de uma formação política que lhes possibilitasse participar da sociedade moderna.

Nesse sentido, em 1960 os movimentos de Educação Popular começaram a se fortalecer e passaram a ser direcionados pela sociedade civil, que lutava pelo interesse da conscientização política da população. Vários grupos se espalharam no Brasil, dentre estes, destaca-se em especial o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, liderado por Paulo Freire, considerado o pai da Educação Popular no Brasil, onde, destacou-se especialmente devido ao seu método de alfabetização que ganhou destaque em vários países do mundo.

Este “movimento” reuniu professores e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação [...] as pessoas que faziam o MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas ideias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também (BRANDÃO, 2001, p. 35).

O MPC trabalhou com a ideia de educação e cultura, entendeu que o homem produz cultura à medida que se relaciona com os demais sujeitos, e esse entendimento contribuiria para o desenvolvimento de uma consciência de si mesmo, reforçando a valorização da cultural nacional que ficava inibida diante da dependência à cultura estrangeira.

A Educação Popular, a partir das ideias de Freire (1987), nasceu como espaço de conquista, onde o lado político, social e libertador da educação é exaltado, onde a educação bancária é substituída pela educação dialógica, onde desenvolveu práticas pedagógicas para as pessoas adultas excluídas da escola quando crianças ou jovens. Esse autor acreditava que os sujeitos são capazes de liberta-se da sua condição de oprimidos, não para se tornarem opressores, mas para transformá-los. A educação bancaria, não pode cumprir esse objetivo, pois ela só está interessada em satisfazer os interesses dos opressores. É necessário pensarmos em uma educação que enfatize uma ação transformadora e justa, Freire propõe a Pedagogia do Oprimido:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p.32)

Essa Pedagogia se tornará o instrumento de libertação dos oprimidos, logo, não poderá ser elaborada e nem praticada pelos opressores. Preocupado com a formação política dos indivíduos, Freire, propõe uma educação para a liberdade (1987). O objeto de reflexão dessa Pedagogia é o oprimido-opressor, assim, propõe uma transformação deles e o resgate de sua humanidade e dignidade, para o desenvolvimento de uma consciência de si mesmo, se tornando sujeitos críticos e capazes de transformar o mundo, porque a libertação não é só do oprimido, mas também, do opressor.

Para Freire (1987, p.38) esse processo de libertação só é possível “[...] através da práxis autêntica que, não sendo *bablábá*, nem ativismo, mas ação e reflexão”, só assim o homem poderá transformar o mundo, em função disso, exige-se uma ação e reflexão crítica dos oprimidos sobre a realidade que os cerca para então superá-la.

Segundo Freire (1997) a Educação Popular é “[...] a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética (Apud PALUDO, 2008, p.158,)”. Notamos que a Educação popular é direcionada por uma educação libertadora, exigindo, práticas educativas diferenciadas das quais são utilizadas na educação bancaria, pois trabalhará com os oprimidos que se encontram em condição de exploração, humilhação e menosprezo, já que por ausência de conscientização acaba aceitando tudo o que lhes é imposto pelos opressores, que agem com desumanidade e com práticas de injustiça. É necessário que os oprimidos lutem por sua libertação e que o opressor

se liberte dessa atitude, pois só assim a creditarão em si mesmo e farão uso do ato de ação-reflexão.

Porém, como explica Pereira (2008), os militares, movidos por interesses econômicos internos e externos e comprometidos com o capital estrangeiro, começaram a ameaçar o governo com a possibilidade de golpe. Em 01 de abril de 1964, instala-se no país o Regime Militar. O que representou um retrocesso já que o Ato Institucional nº 5 (AI-5) impede qualquer tipo de participação popular. Nesse período de ditadura, se instaurou uma dinâmica repressora e autoritária, diante desse cenário, os movimentos populares eram vistos como uma ameaça ficando inviável a sua ação.

Objetivando interromper os movimentos de Educação popular, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Totalmente contrário à concepção educacional desenvolvida por Paulo Freire. Esse movimento incitava o individualismo pedagógico e o ajustamento à vida moderna, tentando impedir a possibilidade de qualquer resistência ao modelo vigente.

Apesar das ações do controle de repressão, tortura e até mesmo de mortes usados pelos militares, no final dos anos de 1970, conforme aponta Pereira (2008), a população inconformada volta às ruas para manifestar a favor da democracia e da abertura política através de passeatas e de greves. Podemos resumir que até aqui o andamento da Educação Popular no Brasil está vinculado aos direitos das classes excluídas, proferidas nos movimentos sociais e de resistência aos sistemas opressivos, representado pela ditadura militar.

Na época de 1980, Paulo Freire assumiu o cargo de Secretário Municipal de Educação na cidade de São Paulo e a sua proposta de Educação Popular é aceita pelos governantes, onde muitas das experiências da educação popular foram direcionadas as políticas educacionais. Uma das finalidades seria superar as desigualdades existentes, principalmente, no campo educacional.

[...] a educação popular saiu de seu enclausuramento, e as atitudes de defesa e contestação deram lugar a uma busca para participar de forma propositiva da vida nacional. Ela não estava mais restrita a sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular, mas incorporou-se ao fluxo da política e da pedagogia (STRECK apud MACHADO, 2002, p.108).

Nesse momento, a Educação Popular é tomada como projeto pedagógico pela Secretaria de Educação, e se torna determinante no processo das relações sociais e educacionais, não sendo limitada apenas as instituições de caráter alternativo e popular.

Segundo Martí (2001, p. 375) a concepção de Educação Popular recebe um novo entendimento, passa a ser mais que a educação destinada às classes pobres, passa a ser destinadas para toda população, a fim de que todos sejam educados socialmente e politicamente. Portanto, o conceito de Educação Popular continuou em aberto como podemos verificar, mas, sempre com a finalidade de estender a educação para todos, atrelada ao um viés político e social.

Surge o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1985, fortalecendo as forças populares no campo político. Com isso, os trabalhadores do campo e da cidade tiveram oportunidade de buscar seus interesses, o que antes era privilegio apenas da elite. Segundo Saviani (1995) a educação ganhou um sentido social e político.

A década de 1980, conforme Saviani (2008), é considerada como fecunda para o campo de organização educacional, uma vez que, “[...] a mobilização desses anos orientou-se pela bandeira de transformar a Educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores; saber este que viria, mais tarde, a contribuir para uma maior participação na sociedade”. (PEREIRA, 2010, p.78). Esse movimento continuou até o processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo, em 1992.

Depois dos anos de 1980 ocorreu a globalização da economia, com isso a política do neoliberalismo instaura-se no Brasil, sendo reforçada principalmente em 1994 por Fernando Henrique Cardoso, que desenvolveu ações totalmente articulada com a política neoliberal, que reforçava o capitalismo, o consumismo, deixando de lados os valores e os direitos sociais, aprofundando ainda mais as políticas de exclusão social. A maioria dos setores passaram a viver a lógica do mercado, isso afetou o sistema educacional e a Educação Popular. Como explica Freire:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 1996, p. 21-22).

Essas forças de poderes podem acabar introduzindo o pensamento de conformismo na população diante das circunstâncias sociais, Para Freire, isso afeta a nossa subjetividade, o que distorce a nossa visão, nossas expectativas e nos torna impotentes diante da realidade. Por

isso, a Educação Popular tem o seu papel emancipatório para que a população amplie sua criticidade de analisar o mundo e não sejam alienados.

Nesse cenário marcado pelo neoliberalismo, principalmente, a partir dos anos de 1990 (ERCILIA, 2009, p.137), aconteceu o desenvolvimento do Terceiro Setor que “suruiu como alternativa entre o Estado e as populações, e como espaço de novas vivências sociais e políticas”. É nesse momento que a Educação Não Formal ganhou força no Brasil sendo praticada em diversas instituições sociais que atendem crianças, jovens e adultos excluídos do sistema formal de ensino.

Segundo Gohn

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. [...] .A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano à civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo, etc (GOHN, 2006, p. 27-38).

A Educação não formal é um campo prático da Pedagogia Social, por meio desse espaço os sujeitos tem oportunidade de participar do processo educativo e de se tornarem cidadãos. Apesar de ser uma alternativa de inclusão, existem muitas críticas em relação a essa área, principalmente, por acreditarem que esse tipo de educação reforça a ideologia e a política do neoliberalismo. Santos (2002) aponta para a necessidade de analisarmos os projetos de Educação Não Formal, as ideologias que estão entrelaçadas, já que o alvo da educação libertadora, política e social pode ser substituído pelo interesse, simplesmente, de ajustar os sujeitos a situação de *status quo*. Apesar desse olhar, o autor menciona como significativo o entendimento de que a escola não é o único espaço de formação e de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, ou seja, o entendimento da concepção de educação para além da educação escolar.

Mas, acreditamos que quando tivermos profissionais (pedagogos sociais ou educadores sociais) capacitados para atuarem nesses espaços não escolares, onde acontece a educação não formal, tais críticas serão amenizadas, pois o objetivo da Pedagogia Social é justamente contribuir para uma formação emancipatória, que promova a autonomia e criticidade dos sujeitos frente o seu papel dentro da sociedade, preocupada em assegurar os direitos que esses indivíduos têm, principalmente, em relação a educação, para deixarem de serem alienados pelas ideologias e pelas políticas que usurpam seus direitos de cidadãos.

A Pedagogia Social não isenta o Estado de sua responsabilidade de garantir uma educação de qualidade para todos, pelo contrário, ela representa o grito dos indivíduos que, por serem marginalizados, foram esquecidos e encontram-se a margem dos seus direitos. Essa área evidencia a fragilidade desse modelo econômico que reforça a exclusão social, as desigualdades sociais e econômicas, bem como o sucateamento dos serviços públicos nas áreas sociais, em especial a educação.

Em relação ao desenvolvimento da Pedagogia Social, esta nasce nesse momento de tensões, marcado pelas desigualdades sociais provocadas pelo neoliberalismo. Como explica Machado nasce como “[...] alternativa contra-hegemônica de uma educação alienante, configurando uma proposta que contribua efetivamente no processo de conscientização e transformação social, não ficando apenas no discurso” (MACHADO, 2010 p.123). Para isso, trabalha com a concepção de educação ampla, considerando o processo de interação social em que o sujeito está inserido, nasce para sistematizar a educação social e garantir os direitos sociais de todos os cidadãos.

A Pedagogia Social já é institucionalizada nos países europeus, contando com cursos específicos para a formação profissional de seus educadores. No Brasil, essa área ainda está em construção e discussão, mas as propostas direcionam para o atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Gomes (2009, p.03) cita algumas características da Pedagogia Social no Brasil:

A Pedagogia Social apresenta-se atrelada ao campo da educação não-formal, e formal cujos trabalhos são historicamente desenvolvidos pelas ONG's, setores privados em parceria com: empresas, igrejas e o Estado. No Brasil, uma forma de Pedagogia Social atrela-se a história dos menores abandonados: no começo do século passado à problemática dos "menores" e inaptos eram de responsabilidade das famílias, dos "pais irresponsáveis", quando não, das próprias crianças e adolescentes. Propunha-se como possível solução à institucionalização destas, onde não raro, havia denúncias de maus-tratos. No fim dos anos sessenta, se observava no Brasil o desenvolvimento de um campo conceitual: o do Movimento dos educadores de rua, com uma linha de trabalho adversa aos princípios da institucionalização das décadas anteriores, e que ainda se faz contemporâneo. Os educadores sociais de rua (E.S.R) surgem como uma resposta à problemática dos menores excluídos dos anos setenta do século passado (GOMES ,2009, p.03).

Notemos que a Pedagogia Social no Brasil parte de uma preocupação em assegurar os direitos dos sujeitos marginalizados socialmente. Sendo uma área ainda em construção, a mesma começou a ser discutida pelos grupos de pesquisas em 2005, pela iniciativa do

professor Dr. Roberto da Silva da Universidade de São Paulo. No ano seguinte, o professor realizou o I Congresso Internacional de Pedagogia, cujo objetivo era legitimar esta área perante o campo educacional brasileiro, enquanto área de conhecimento, formação acadêmica e profissional.

Conforme ressalta Ercilia Paula (2009) o Prof. Dr. Roberto da Silva juntamente com pesquisadores brasileiros e de outros países no qual a Pedagogia Social já é legitimada, elaborou uma proposta da Pedagogia Social para cursos de graduação e pós-graduação (lato-sensu) visando posterior a regulamentação da profissão. Essa proposta foi apresentada na Semana de Avaliação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2009. Segundo Ercilia Paula, o professor Dr. Silva:

propõe para Universidade de São Paulo a nível de graduação a criação de um curso de Pedagogia Social. Para pós-graduação propõe curso de especialização em Pedagogia Social a distância e cursos de formação para educadores sociais que há muitos anos estão trabalhando nas Organizações Não Governamentais sem o devido preparo (ERCILIA PAULA, 2009, p.142).

Já existe atualmente a disciplina de Pedagogia Social nessa universidade. Todavia, a legitimação dessa área permanece em discussão, existe projeto de lei nº 328, de 2015 que Dispõe sobre:

[...] a regulamentação da profissão de Educadora e Educador Social, relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas, com atuação dentro ou fora dos âmbitos escolares, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais. (EMENTA, 2015, s.p)

Mas esse projeto de Lei, ainda está em trâmite. Esta ementa tem como finalidade regulamentar profissionalmente, por meio de um Curso de Formação de Nível Superior a profissão do Educador Social, representando uma grande conquista para esses educadores que atuam com base na experiência e sem direitos trabalhistas, onde militam pela emancipação dos sujeitos marginalizados e que se encontram invisíveis diante das políticas sociais existente.

A complexidade da Educação Social exige uma formação especializada, embora o pedagogo é quem deveria ser alvo maior dessa formação, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) do curso de Pedagogia abrem espaços para esse profissional trabalhar como educador social. Portanto, é necessário uma formação contextualizada com as demandas sociais existentes. A Pedagogia enquanto ciência da educação sistematiza não somente a

educação escolar, mas, a educação social. Logo, o desenvolvimento sistemático e legal da Pedagogia Social seria uma conquista favorável para a superação do quadro histórico educacional de exclusão.

2.3 Nós temos muitas práticas pedagógicas está na hora de sistematizar uma Pedagogia Social

Toda educação deveria ser social, já que não pode ser limitada apenas a um período da nossa vida, ela não se fecha quando saímos da escola, pelo contrário ela nos acompanha ao longo da vida. É por meio dessa compreensão de educação para o longo da vida que podemos entender a concepção de educação social. Observamos que a socialização do indivíduo acontece em lugares diversificados e não apenas dentro da escola, desse modo a educação social acompanha o indivíduo até seu último ciclo de vida, todavia, é importante esclarecer que não existe apenas uma única maneira de entender a Educação Social, segundo Steven Casteleiro (2008), a Educação Social é resultado das políticas sociais e é marcada por contextos específicos em cada país, por isso a sua compreensão também pode ser ampla e diversificada.

Steven Casteleiro (2008, p.05) destaca que o objetivo principal da Educação Social “[...] é o de contribuir para a integração social do indivíduo estimulando a capacidade crítica, para que consiga melhorar e transformar o meio social em que vive”. É nesse momento que a Pedagogia Social se efetiva, já que pode ser compreendida como a teoria pedagógica que direciona a Educação Social (entendida como a ação realizada sobre o indivíduo). Essa ação, não pode ser espontânea, mas é necessário um conhecimento sistematizado a fim de despertar a transformação crítica do indivíduo. Dessa maneira, a Pedagogia Social fornece as bases teóricas para a educação social, logo, percebemos a complexidade dessa ciência que deve acompanhar as transformações sociais que estão sempre se modificando.

A Educação Social emergente está centrada e associada no reconhecimento e defesa dos direitos humanos. Nesse sentido, foram criados documentos legislativos de grande importância e servem de parâmetros para a Educação Social. Segundo Casteleiro (2008) O século XX testifica em 1948 à adoção pelas Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos Humanos³, à aprovação da Declaração dos Direitos das Crianças e da Convenção dos

³ A DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos, surge no período do pós - Guerra e pode ser consultada a partir de <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> (Consultado dia 06de Fevereiro de 2008

Direitos da Infância⁴, documentos aprovados em Novembro de 1959 e em 1989 respectivamente, pela Assembleia Geral da ONU.

A partir de tais documentos, podemos compreender que o papel da Educação Social é amplo e complexo, por isso, exige uma sistematização que efetive sua ação na prática, pois são muitos os desafios para assegurar os direitos sociais e educacionais dos sujeitos, há muito problemas que afetam os grupos humanos. Porém, essa conquista legal é um avanço e uma oportunidade dos indivíduos apropriarem-se dos seus direitos, sem esquecer os deveres como um cidadão.

Sabemos que a educação formal está restrita a atender e intervir nos indivíduos dentro de um contexto institucional formal. O problema é que muitos grupos são excluídos desse processo, tornando necessário pensar em práticas educativas para além do contexto escolar, que possa incluir esses sujeitos dentro da sociedade, estimulando a sua capacidade crítica, desenvolvendo uma consciência política e social. Por isso, há uma necessidade de compreendermos a prática educativa como uma prática social.

Quando se fala em prática educativa, logo se pensa em um processo de ensino – aprendizagem que acontece exclusivamente no ambiente escolar, mas com a compreensão dessa prática, como uma prática social, a educação pode ser compreendida de outra forma. [...] de uma maneira ampla, em que o ser humano, protagonista desse processo, é entendido como um ser que vive e se desenvolve socialmente, torna lógica a conclusão de que a todo o momento e em todos os lugares ele ensina ou aprende algo (MACHADO, 200, p.43).

Como defende esse autor, o processo educativo precisa ser visto como um processo social, pois só dessa maneira o indivíduo estará se formando socialmente, politicamente e criticamente, mais do que isso, estará inserido dentro de um processo que é seu por direito. Não podemos limitar a prática educativa apenas a ações que aconteçam no sistema escolar e muito menos limitar a didática a sala de aula, já que o ato de aprender e ensinar acontece em todo tempo e em vários lugares.

A Educação Social sistematiza as práticas educativas que acontecesse em diferentes espaços e ambientes. Segundo Machado (2010) essas práticas podem ser encontradas em: ONG; Instituições de Abrigos; Presídios; Hospitais; Educação de Jovens e Adultos,

⁴ A Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1989 pode ser consultada a partir de <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf> (consultado dia 13 de janeiro de 2017).

Movimentos Sociais; Igrejas; Projetos Sociais; Escolas (onde pode ser encontrada práticas de Educação Social, como por exemplo, projetos de contra – turno, etc.), dentre outros.

Porém, é importante entender que a educação Social pode ser usada para interesses econômicos, políticos ou institucionais.

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

Quando isso acontece, a Educação Social serve apenas para a manutenção da sociedade e não para a transformação, por isso surgiu “a preocupação em sistematizar, fundamentar e profissionalizar a Educação Social e, conseqüentemente, surge a Pedagogia Social, considerada a ciência da Educação Social” (MACHADO, 2010). Como define Serrano a Pedagogia Social é “a ciência da educação Social que lida com o estudo dos aspectos inerentes os indivíduos de educação Social (socialização), bem como a inadequação dos mesmos, visando melhorar a qualidade de vida de uma perspectiva especial e aplicada” (Apud, ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO, 2006, p.145) ⁵. Serrano faz um quadro com o resumo da sua concepção sobre a Pedagogia Social.

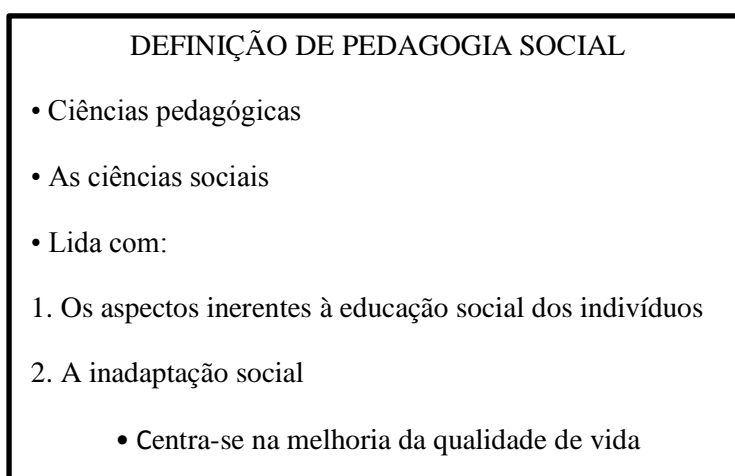


Imagem 1 (Fonte: Gloria Pérez Serrano, 2003, p. 77. Tradução nossa)

⁵“La ciencia de la Educación Social que se ocupa de estudio de los aspectos inherentes a la Educación Social de los individuos (socialización) así como de la inadaptación de los mismos, orientada a la mejora de la calidad de vida desde una perspectiva especial y aplicada”.

A Pedagogia Social é entendida como uma ciência pedagógica da inadaptação social (causada por desajustes, exclusão e conflito social) buscando superar tais situações e reintegrar o indivíduo a sociedade por meio do trabalho social educativo, efetivado pelos pedagogos ou educadores sociais.

A Pedagogia Social é uma ciência porque sistematiza os conhecimentos inerentes a práxis socioeducativa e para isso utiliza métodos coerentes, que são usados por outras ciências humanas (Sociologia, Psicologia e Antropologia), não irei citar nenhum método específico⁶, pois cada método de pesquisa depende do contexto da sua aplicação e dos objetivos almejados pelo pesquisador. Assim como todas as ciências, a Pedagogia Social, também, busca soluções para os problemas que afetam o ser humano, objetivando contribuir para uma melhoria da vida do ser humano.

Segundo Caride e Mendizabal a Pedagogia Social deve abranger todo o contexto Social não é uma ciência que se limita a Pedagogia da necessidade ou da marginalização, embora seja uma parte especializada da mesma. Por isso, Canastra explica que o conceito mais disseminado de Pedagogia Social é “o que faz referência à ciência da educação social das pessoas e grupos, por um lado, e, por outro, como ajuda, a partir de uma vertente educativa, às necessidades humanas que convocam o trabalho social, assim como ao estudo da inadaptação social” (CANASTRA, 2008, p. 32).

A Educação Social é objeto de reflexão da Pedagogia Social, a sua ação vai além da instituição escola, parte da compreensão que o ser humano se socializa dentro e fora desta, sendo assim, a Pedagogia Social vai proporcionar as ferramentas para que aconteça uma intervenção prática com e sobre esses indivíduos. Segundo Machado:

A Pedagogia Social, com base em uma teoria, passa a olhar para essas práticas e sistematizá-las, categorizá-las, estudá-las, a partir de um olhar científico, teórico, com o objetivo de contribuir com essa realidade. Por isso, a Educação Social sempre está atrelada à Pedagogia Social (MACHADO, 2002, p.45).

Não podemos compreender a Pedagogia Social, sem antes, entender Educação Social, já que são inerentes e englobam aspectos educativos necessários para a formação intelectual, política e social do cidadão. Diante do exposto, conseguimos compreender a concepção de Educação Social e Pedagogia social. Surge o seguinte questionamento: Qual a diferença entre Pedagogia e Pedagogia Social? Machado conclui que:

⁶ Sobre os métodos mais utilizadas Caliman cita: o da pesquisa-ação e o método do grupo focal ver mais detalhes em:

O entendimento, a partir das leituras realizadas, é de que a Pedagogia enfatiza aspectos educativos considerando o indivíduo, e a Pedagogia Social enfoca aspectos educativos que englobam grupos, comunidades, nunca considerando o sujeito individualmente, isolado (RIBAS MACHADO, 2002, p 51).

Porém, Nartop (o primeiro teórico a escrever especificamente sobre a Pedagogia Social) usa os termos Pedagogia e "Pedagogia Social" como equivalentes, já que considerava o processo pedagógico como social e a educação como fenômeno social, no qual toda comunidade está envolvida, não visto como um processo individual ou separado, a educação se efetivava através de práticas sociais coletivas, onde os sujeitos eram integrados ou reintegrados dentro da sociedade. Separar esses dois termos para esse autor, reforçaria o individualismo pedagógico presentes naquela época.

A educação não pode se efetivar apenas na instituição escolar, a Pedagogia não pode ser entendida exclusivamente como uma teoria ou ciência cujo objetivo seria sistematizar o ensino formal, pois negaria a sua própria essência e seu objetivo, isto é, contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito, sendo este social e que aprende ao longo da vida e em diferentes espaços.

Diante disso, concordo com Natorp quando propõe uma Pedagogia unificada com o Social. Acredito que esse deve ser um caminho a ser analisado, porque como abordou o primeiro capítulo desse trabalho, o curso de Pedagogia, principalmente no Brasil, enfrenta muitos dilemas conceituais e até mesmo de identidade profissional. Desse modo, é importante ampliarmos a visão e compreendermos que a Pedagogia Social se associa ao social e ao escolar, por isso é necessária uma ciência pedagógica que seja verdadeiramente social e não apenas escolar.

Franco (2008) levanta os seguintes questionamentos: O que pode ou dever ser a Pedagogia hoje? A que necessidades sociais ela deve responder? As respostas estão na compreensão de uma ciência pedagógica que, em seu fazer social, se assume como instrumento político de emancipação humana. Porque educar deve ser uma prática social intencionada, sendo engajada nos anseios do coletivo para uma transformação dos mesmos. Diante disso, Saviani conclui que:

Emergindo como um corpo consistente de conhecimentos historicamente construído, a pedagogia revela-se capaz de articular num conjunto coerente

as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa (SAVIANI, 2008, p. 152).

Portanto, os cursos de Pedagogia precisam analisar e refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas, se estar acontecendo de maneira social, ou se estas práticas estão voltadas somente para a intervenção dos sujeitos na escola, esquecendo-se do seu papel social, pois como afirma Saviani (2008) é por meio das práticas educativas que o educando chegará a um determinado fim. É necessário rever a trajetória histórica teórica da Pedagogia ou Ciência da Educação para alcançarmos um consenso quanto a sua concepção. Desse modo, a Pedagogia é entendida como a *teoria Geral da Educação*, tendo esta competência de transformar a educação em uma atividade intencional e produtiva, sendo esse ponto percebido tanto na Pedagogia como na Pedagogia Social.

CAPÍTULO 3

OLHARES PARA OS DISCENTES E PARA O PROJETO POLÍTICO DO CURSO DE PEDAGOGIA (CSHNB-PICOS-PI): QUESTÕES METODOLÓGICAS E PROCESSO ANALÍTICO

3.1. Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros e das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia

Analisando o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, localizado no município de Picos-PI, verificamos que o objetivo deste visa proporcionar “a formação do profissional comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de forma crítica e transformadora” (UFPI, 2006, s.p.), ou seja, a preocupação central seria com a formação profissional voltada para a realidade social, sendo essa formação estritamente ligada às questões educacionais no campo da docência e da gestão educacional. Entretanto, se abirmos espaço para o interpretativo, o documento permite o entendimento, dentro de seu próprio perfil, da possibilidade de ir além da docência ou gestão, quando afirma que:

[...] o curso proporciona a aquisição dos conhecimentos básicos que permitam ao profissional condições efetivas de desenvolver com

competência, tarefas pedagógicas **não docentes em todo e qualquer ambiente** onde haja espaço para o desenvolvimento de ações educativas. (UFPI, 2006, grifo nosso).

Entendemos que o desenvolvimento de ações educativas não compete somente às instituições oficiais, como escolas e afins. A sociedade é campo desta em seus vários âmbitos e, ao ser levantado o termo “não docentes”, denota-se o entendimento da atuação do pedagogo e sua importância profissional para além dos muros da escola, objetivando confrontar em sua prática a realidade social ao seu redor.

Mas, ao analisarmos o currículo do curso, percebemos que não há disciplinas específicas no campo obrigatório e nem no optativo que habilite o pedagogo a atuar nos espaços não-escolares. As disciplinas fundamentam, tanto na teoria como na prática, conhecimentos e experiências voltadas somente para exercício da docência. O estágio deveria situar o educando em outros espaços de trabalho que não sejam especificamente o ambiente escolar; porém, na parte referente ao estágio curricular, observamos a seguinte afirmação:

O estágio curricular apresenta uma estrutura que consta na matriz curricular do curso com carga horária total de quatrocentos e cinco horas (405) distribuídas nas disciplinas de Estágio Supervisionado na Escola I, II, III e IV sendo oferecidas no quinto, sexto, sétimo e oitavo bloco respectivamente. **As disciplinas que compõem o estágio são consideradas da mais alta significação para a formação do educador**, uma vez que as exigências realizadas na escola assumem, para o estudante, uma importância vital, iniciando o futuro educador em sua vida profissional, através da vivência de situações concretas de ensino (UFPI, 2006, s.p. grifo nosso).

Notemos que é priorizada a pedagogia escolar e as práticas educativas dentro da sala de aula, embora, no perfil do curso, mencione que este deve proporcionar conhecimentos que possibilitem a atuação desse profissional em outros espaços sociais que sejam alvos de ações pedagógicas. Na realidade, o currículo desse curso forma o pedagogo a atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como destaca Pimenta (2010), o estágio supervisionado tem como objetivo realizar uma integração curricular, além de desenvolver nos educandos competências necessárias à profissão do pedagogo, seja na docência, como na gestão, ou ainda em espaços educativos não-escolares, que ampliem a sua formação. O estágio deve manter uma relação indissociável entre a teoria e a prática para processo de formação do pedagogo. Sobre a atuação deste profissional da educação, Libâneo afirma o seguinte:

[...] o pedagogo é o profissional que atua em várias estâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNIO, 2005, p.33).

Para isso, é necessário pensar em uma formação sólida que tenha um teor teórico-metodológico, preocupado em formar esse profissional para lidar com a educação no seu sentido global, qualificando-o para atuar em vários campos educativos e atender às demandas socioeducativas de tipo formal, não formal e informal, decorrente da nova realidade. Entende-se a Pedagogia Social como significativa, já que proporciona conhecimentos pautados com o político-social, onde possa proporcionar ao pedagogo uma criticidade “das políticas e projetos educacionais em todas as esferas”, conforme o trecho retirado do próprio documento analisado e que reitera ainda mais a possibilidade de uma formação avante o que compete atualmente à atuação do pedagogo.

É oportuno destacar alguns aspectos da Pedagogia Social enfatizados por Ryyänen que explica que ela é vista

[...] como uma abordagem que se dedica ao desenvolvimento das competências sociais e aos modos de convivência, que reconhece a necessidade de trabalhar simultaneamente com as pessoas e as comunidades, que dá suporte à participação individual e coletiva, que reconhece que os processos educacionais relacionam-se, essencialmente, com a sociedade e que entende o termo educação, tal como o social, de maneira ampla (RYYNÄNEN, 2012, p. 47).

Verificamos, através da visão desse autor, que a Pedagogia Social busca associar na prática o significado amplo da educação, partindo do entendimento de que se trata de um processo expandido e inclusivo, por isso deve ser direcionado a todos, sejam aqueles que estão na escola ou aqueles que se encontram fora dela, dado que estes têm os mesmos direitos, independentemente do espaço em que se encontram.

Diante do exposto, percebemos que o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros apresenta certa fragilidade enquanto documento que rege um curso de graduação, pois o objetivo do curso apresentado no perfil está incoerente com a estrutura curricular do mesmo. Está em desacordo porque só está trabalhando um campo a docência, possivelmente, porque os professores não tenham interesse em trabalhar os outros campos porque a maioria entende que ser pedagogo é ser professor de criança. Dessa forma, esse documento está ultrapassado no que tange às necessidades atuais e perspectivas daqueles que adentram o curso objetivando expandir sua capacidade profissional

na esfera social. O perfil e estrutura curricular precisam caminhar em conjunto, num só ritmo, para que assim seja possível ao pedagogo estender sua importância além do âmbito escolar e suas instituições oficiais.

Libâneo (2005) enfatiza a importância de se conhecer além da Pedagogia escolar, pois “se há muitas práticas educativas, em muitos lugares e sob variadas modalidades, há, por consequência, várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., e também a pedagogia escolar” (LIBÂNEO, 2005, p. 31), de modo que não existe um modelo específico de educação, uma única prática de ensino, ou um saber limitado apenas ao espaço escolar. As transformações tecnológicas facilitam o acesso às informações e provocam mudanças em todas as áreas, inclusive na área educacional, exigindo um profissional com habilidades amplas, capaz de suprir as novas demandas sociais. Todavia, essas questões devem ser repensadas.

Contudo, assim como destaca Severo (2012), essas reflexões críticas não foram consideradas nas elaborações das legislações, principalmente nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (2006), pois a Pedagogia ficou resumida à prática docente; a sua atuação passou a ser restrita apenas a um dos seus eixos: ao espaço escolar. Segundo Silva (2001, p.5), a Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia definiu, em 1999, o pedagogo como sendo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM PEDAGOGIA, 1999, p. 1).

Essa concepção foi sendo definida historicamente pelo Comitê Nacional Pró Formação do Educador, que depois ficou conhecido como ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que visaram a reformulação dos cursos de formação de educadores e defenderam a docência como a base da identidade profissional de todo educador. Desse modo, esse discurso foi divulgado e podemos vê-lo claramente expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) do curso de Pedagogia (DCNs).

Analisando as DCNs, a partir do artigo 2º, notamos que esta aplicam-se

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de

serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, Art.2, 2006).

Fica claro que a formação do pedagogo, nessa perspectiva, tem como eixo central a docência escolar, considerada necessária para o domínio dos conhecimentos e produção no campo educativo. O currículo do curso segue essas orientações, formar o pedagogo como docente. Libâneo (2002), comenta que chegar a essa conclusão é cometer um equívoco lógico conceitual, pois “a docência subordina-se à pedagogia, uma vez que o ensino é um tipo de prática educativa” (LIBÂNEO, 2002, p.67). Partindo desse entendimento, se a Pedagogia é resumida à docência escolar, acaba restrita a uma simples metodologia ou tecnologia de ensino. Assim, a concepção de Pedagogia é resumida a apenas um dos seus fenômenos educativos, qual seja a educação formal e acaba perdendo a finalidade da Ciência da Educação, que, por sua vez, deve estar comprometida em estudar a educação no seu sentido global.

Constatamos ainda, afirmações ambíguas e contraditórias nas DCNs, uma vez que, ao mesmo tempo em que a formação é resumida à docência, é ampliada a ação desse educador. Verificamos isso quando as DCNs estabelecem que o pedagogo deve estar apto a “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, Art. 5, 2006, p.02). Assim, não é coerente pensar que o licenciado formado em Pedagogia, para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, está habilitado a trabalhar nos espaços não-escolares.

Até porque a formação desse profissional percorre uma trajetória direcionada pelo currículo, sendo que este pode ser entendido como uma agregação de conhecimentos incorporados nas disciplinas e, se não há reflexões para além das demandas da sala de aula, não tem como o licenciado formado em Pedagogia estar preparado para trabalhar nos espaços não-escolares. É preciso que o currículo considere a formação do pedagogo nesses novos cenários, o que não implica em apenas citá-los sem analisar criticamente e sem repensar caminhos que atendam de fato a essas demandas, pois a questão da indefinição do curso e da falta de clareza sobre a identidade do egresso só persistirá, já que não há fundamentos teóricos e conceituais sobre o significado da Pedagogia dentro das legislações e tais não consideraram os discursos teóricos da Pedagogia como a Ciência da Educação.

Franco (2008) acredita que precisamos de uma ciência pedagógica que, em suas práticas educativas e sociais, se torne um instrumento político de emancipação humana. Sendo assim, não podemos reduzir o objeto da Pedagogia, que é a prática educativa, apenas à

sala de aula, já que estas práticas podem ser inseridas em contextos não-escolares. Por isso, é preciso que o pedagogo seja mais que um docente, seja um cientista que está preocupado não apenas em investigar a realidade educacional, mas em transformá-la.

Portanto, notamos que faltam reflexões específicas sobre a Pedagogia nos espaços não-escolares, sobretudo em relação ao direito à educação que as crianças e adolescente possuem, independente de estarem ou não no espaço escolar. Por exemplo, existem muitas crianças e adolescentes que estão hospitalizadas, internadas, impossibilitadas de estarem na sala de aula, mas que poderiam estudar no ambiente hospitalar, pois o esquecimento para com esses alunos pode contribuir para a desistência ou evasão em relação aos estudos. Essa situação faz parte de muitos casos em que grupos são marginalizados e excluídos pelo sistema escolar. Não se pode negar que a educação é um direito de todos, e descartar as crianças que se encontram incapazes de estar em sala de aula é o mesmo que negá-las a esse direito.

O desafio é pensar um currículo que desenvolva competências para os pedagogos lidarem com esse novo contexto de público, os quais estão nos espaços não-escolares e que necessitam de práticas pedagógicas específicas. O artigo 8º das DCNs relata sobre o projeto pedagógico desenvolvido nas instituições, destacando que o estágio efetuado pelos acadêmicos devem acontecer não apenas na sala de aula, mas também nos espaços não-escolares. Como podemos constatar no inciso IV, que descreve “o estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares[...]” (BRASIL, art. 8, p.05).

Mais uma vez os espaços não escolares são mencionados, mas será se na realidade as instituições formadoras estão possibilitando a inserção dos educandos nas instituições sociais não-escolares? Sabemos que o curso de Pedagogia tem que acompanhar o processo educacional em sua globalidade, proporcionando aos graduandos intervenções nas instâncias não-escolares, porquanto a educação deve se estender para todos e requer uma sistematização de suas ações; não se pode apostar em práticas espontâneas. Por isso, precisamos de uma Ciência da Educação, como analisa Franco (2008), que seja engajada, mantenedora de uma relação indissociável entre teoria e prática, porque só assim a Pedagogia terá um sentido de emancipadora.

3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Piauí com a finalidade de conhecer quais as expectativas do curso de Pedagogia que os alunos ingressantes e

concluintes manifestam. Foram selecionadas 02 (duas) turmas: a do primeiro bloco, com 33 alunos, e a do décimo bloco, com 20 alunos. A pesquisa foi realizada na cidade de Picos-PI, mais conhecida como a Capital do Mel. Ao todo, foram 53 sujeitos pesquisados.

Com a finalidade de identificar o perfil dos 53 participantes, os dados resultantes dos questionários foram organizados em dois conjuntos, aos quais correspondem dois grupos de alunos: Grupo 1, acadêmicos ingressantes que encontravam-se no primeiro período do Curso de Pedagogia; e Grupo II, acadêmicos concluintes que se encontravam no décimo período. Em seguida, as tabelas 1 e 2 mostram a composição desses dois grupos. Ao longo do texto, esses sujeitos serão identificados pelos seguintes códigos: AI (Aluno Ingressante) e AC (Aluno concluinte). Assim, preservamos a identidade pessoal dos sujeitos e, ao mesmo tempo, facilitamos a identificação dos mesmos.

Quadro 1 – Dados dos acadêmicos ingressantes do curso de Pedagogia

	Porcentagem (%)	Quantidade de alunos (33)
Idade		
20 anos ou menos	45	15
21 a 30 anos	32	11
31 anos ou mais	23	7
Sexo		
Masculino	10	3
Feminino	90	29
Local de moradia		
Picos	82	27
Outras localidades	18	6

Fonte: Dados dos questionários (2016).

Quadro 2 – Dados dos Acadêmicos concluintes do curso de Pedagogia

	Porcentagem (%)	Quantidade de alunos (20)
Idade		
20 a 25 anos	71	14
26 anos ou mais	29	5

Sexo		
Masculino	18	3
Feminino	82	16
Local de moradia		
Picos	65	13
Outras localidades	35	7

Fonte: Dados dos questionários (2016).

O estudo direcionado a este público alvo é parte fundamental deste objeto de pesquisa, no qual os dados obtidos fornecerão informações importantes para a construção de uma abordagem mais aprofundada sobre a temática, permitindo, desse modo, alcançar maior relevância e qualidade quanto ao trabalho desenvolvido.

3.3. Instrumento e procedimento para a coleta de dados

Para a realização da pesquisa e coleta de dados, recorreremos à sala da coordenação do curso de Pedagogia para a apresentação de um ofício ao núcleo gestor do referido curso e aos docentes das turmas do primeiro e décimo período, explicando do que se tratava a pesquisa, a fim de despertar neles a curiosidade e o interesse pelo assunto abordado, para com isso, obter o seu consentimento, necessário para a realização do trabalho em questão. A esse respeito, Bortoni-Riardo (2008) afirma que esse passo é fundamental para o bom andamento da pesquisa, tendo em vista que são os sujeitos nela envolvidos que nos darão livre acesso ao local a ser pesquisado.

A coleta durou cerca de 4 horas, sem maiores dificuldades para recebermos os questionários aplicados, porque os professores do primeiro e décimo período cederam o horário da aula para os alunos responderem os mesmos, sob a nossa condução. Richardson (1999, p.196) menciona que, no contato direto, o pesquisador tem o privilégio de explicar e discutir sobre os objetivos da pesquisa e do questionário, respondendo as dúvidas que os participantes tenham em certas perguntas, o que representa um elemento de busca eficiente pelo fato de colher um número amplo de informações e opiniões diferenciadas sobre o mesmo assunto.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários, apresentando questões objetivas e outras que se pautavam na subjetividade dos pesquisados. Optou-se pelo uso de questionários por ser um instrumento que possibilita, segundo Gil, “traduzir os

objetivos da pesquisa em questões específicas” (2010, p.121). Por isso, o processo de elaboração das questões exige particular atenção, já que as repostas estão condicionadas às perguntas, uma vez que estas devem apresentar uma linguagem clara, concreta e precisa, para não confundir o pesquisador no momento de responder as perguntas.

3.4 Método de análise dos dados

Utilizou-se, como método de análise, a análise de conteúdo, que é um instrumento que busca traduzir processos de comunicação, possibilitando inferir conhecimentos, sejam eles qualitativos ou não, buscando explicar e ampliar outras significações que estejam contidas em mensagens. Bardin (1979) define a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

É importante entendermos que esse método pode ser aplicado tanto para a pesquisa qualitativa quanto para a quantitativa. Embora de maneira diferente, ambas exigem do pesquisador conhecimentos conceituais das teorias para analisar os conteúdos que estariam nutrindo as mensagens. A análise de conteúdo é de suma importância porque ela direcionará a pesquisa, momento onde as informações adquiridas pelo pesquisador podem entrar em conflito ou em consenso com os dados bibliográficos dos autores.

A partir dessa abordagem, Bardin relaciona as possibilidades de uso da análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também as imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais (BARDIN, 1977, p. 35).

A aplicação desse modelo de análise na pesquisa é ampla, pois as comunicações entre as pessoas são diversificadas. Como destaca Richardson (1999), a análise de conteúdo só pode ser restringida pela imaginação do pesquisador que escolhe o material a ser usado na sua pesquisa. Portanto, a análise de conteúdo possibilita uma leitura e interpretação

aprofundada das comunicações, revelando além da forma, por isso foi escolhida para direcionar essa pesquisa.

3.5 Análise Categorical de Conteúdo a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa

Neste tópico iremos discutir, por meio dos depoimentos transcritos dos sujeitos da pesquisa (alunos ingressantes e concluintes), sobre a percepção da qualidade da formação acadêmica do curso de Pedagogia, em relação a expectativas com relação à atuação profissional do pedagogo; as concepções de Pedagogia; demandas sociais necessárias à profissão do pedagogo; os conhecimentos adquiridos e experiência que tem maior relação com o campo da educação em espaços não-escolares; conhecimento de atuação em espaços não-escolares, além das razões e/ou expectativas pela opção de curso.

A partir das informações obtidas com a aplicação dos questionários, analisamos primeiramente as respostas dos 33 alunos ingressantes. Quando indagados sobre “razões e ou expectativas para opção do curso de pedagogia”, as justificativas foram as seguintes, como podemos visualizar na tabela abaixo:

Quadro 3- Razões e ou expectativas pela opção do curso de Pedagogia

CATEGORIA	PORCENTAGE	NÚMERO DE ALUNOS
Vocação e afinidade com crianças	37%	12,21
Formação de nível superior	24%	7,92
Amplo campo profissional	15%	4,95
Experiência profissional	9%	2,97
Formação continuada	9%	2,97
Influência familiar	3%	0,99
Única opção	3%	0,99

Fonte: Dados da dos questionários (2016).

Observando as respostas, destacam-se as diversas opções pelo curso de Pedagogia. Nota-se que a maioria dos alunos, 37% (12,21) escolheram o curso por considerarem ter vocação para ensinar crianças. Essa expectativa torna-se uma problemática, tendo em vista que os alunos parecem não perceber competências e/ou habilidades inerentes à prática intencional pedagógica. Como explica Aranha (2006), para ser um bom professor

[...] não basta “ter jeito para lidar com crianças” para dar aula nos cursos de educação infantil. Os cursos de pedagogia e licenciatura devem proporcionar uma compreensão sistematizada da educação, a fim de que o trabalho

pedagógico se desenvolva para além do senso comum e se torne uma atividade intencional (ARANHA, 2006, p.46).

Esse discurso do professor vocacionado predominou na história da educação do Brasil (ARANHA, 2006), já que os jesuítas influenciaram de modo marcante a concepção de ensino com o seu ideário católico. Desse modo, acreditava-se que o exercício da docência era tido como dom, um ato divino. Constatamos que, apesar de vivermos em uma sociedade contemporânea, esse pensamento ainda persiste, como é visto nessa primeira categoria. Por isso, é preciso uma análise crítica para a superação dessa representação criada pelo senso comum. Não existe mágica no ato de ensino; pelo contrário, uma formação sólida é imprescindível para a qualidade do aprendizado dos educandos.

Como explica Lima, “[...] tornar-se professor implica a reflexão sobre nós próprios e sobre nossa prática e no que isso favorece a uma formação contínua que promova o aperfeiçoamento dos nossos conhecimentos à ressignificação dos nossos saberes” (LIMA, 2012, p.39). Nessa perspectiva, ser professor envolve um ato intencional e sistemático necessário ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e nada tem a ver com ter o “dom divino”.

Dando seguimento aos resultados da pesquisa, 24% (7,92) dos discentes justificaram a necessidade de continuar os estudos. “Optei porque terminei o ensino médio e quero ter um curso superior” (AI 1). 9% (2,97) responderam que escolheram o referido curso para ter uma formação continuada. “Como tenho o magistério, preciso aprimorar e continuar minha formação” (AI 2). Teve ainda 3% (0,99) dos alunos que optaram pelo curso de Pedagogia devido à influência familiar. Mesmo divergindo as expectativas apontadas pelos alunos em relação à escolha do curso de Pedagogia, Lima (2012) alerta que

[...] não nos tornamos professores da noite para o dia, e sim fomos historicamente construindo elementos de aproximação e distanciamento da profissão, na medida em que vivenciamos situações diferenciadas que se configuram como positivas ou negativas. É nessa caminhada que vamos continuamente constituindo maneiras de ser e estar no magistério (LIMA, 2012, p.40).

Dessa forma, acredita-se que ao longo do curso, mais especificamente nos estágios, os alunos terão maior proximidade com a realidade da profissão, já que o processo de formação e profissão é uma parte indispensável para os educandos construírem sua identificação com a escolha profissional.

Os 15% (4,95) que justificaram ter escolhido o curso por ser amplo e permitir uma ampla atuação, parecem ter conhecimento sobre a área, vendo no curso a possibilidade de atuação além da sala de aula. Essa proposta está coerente com o perfil do novo curso de Pedagogia definido por Rodrigues Kuenzer (2006), que desconstruiu a ideia de ser a função peculiar do pedagogo à docência. Essa autora afirma que o curso de Pedagogia deve:

[...] formar profissionais da educação com novos perfis, capazes, por exemplo, de atuar com as novas tecnologias, com as diferentes mídias e linguagens, com participação social, com o lazer, com programas de inclusão dos culturalmente diversos, dos portadores de necessidade especiais, e outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva tem demandado em decorrência do regime de acumulação flexível (AUTOR, ANO, p.190).

As novas demandas do mundo de trabalho exigem novas adequações profissionais para exercer uma prática social educativa e pedagógica, abrindo a possibilidade de qualificar o pedagogo para tais práticas, já que o fundamento da Pedagogia é o fenômeno educativo na sua complexidade e extensão social, sendo a docência uma de suas atividades pedagógicas, mas não o eixo central da disciplina, por isso o currículo deve priorizar conhecimentos teóricos e metodológicos do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

Para isso, faz-se necessária uma educação popular, comunitária e social, proposta sistematizada pela Pedagogia Social, que não objetiva moldar os sujeitos à sociedade, mas empenha-se em compreender e respeitar a história, cultura e o espaço em que esses sujeitos estão inseridos. A Pedagogia Social desenvolve competências na área de intervenção social, numa ação vinculada com o contexto ou comunidade em que estes vivem, possibilitando alternativas de aprendizagem sem desconsiderar o seu passado histórico, visando sempre a sua superação, por isso parte da ideia de que o sujeito é o protagonista de sua própria história.

Embora seja uma pequena minoria, é preocupante a resposta apresentada por 3% (0,99) dos alunos pesquisados, onde afirmam que “não foi bem uma escolha cursar Pedagogia, queria outro curso, mas como minha nota não deu, fiquei com esse mesmo” (AI 3). Desse modo, a facilidade de ingresso no referido curso foi apontada como um dos motivos.

Esse discurso demonstra uma insatisfação com a escolha ou uma não-identificação com a área, o que pode levá-lo a desistir ou acabar se tornando um profissional frustrado, o que irá refletir negativamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Quando indagados sobre “o que é Pedagogia”, as respostas foram bem variadas, conforme nos apresenta a tabela a seguir:

Quadro 4 – Resposta a pergunta: o que é Pedagogia?

CATEGORIA	PORCENTAGEM	NÚMERO DE
Ciência que estuda a Educação	37%	11,22
Metodologia de ensino	21%	6,93
Curso de formação docente	20%	6,6
Área que abrange a educação escolar em geral	15%	4,95
Arte de ensino	10%	3,3

Fonte: Dados dos questionários (2016).

Por meio destes dados apresentados, podemos inferir que a maior parte dos alunos, o que corresponde a 37% (11,22), compreendem a Pedagogia como uma ciência que estuda a educação, quando afirmam: “é uma ciência que dá base à educação ou que estuda a mesma, que se preocupa com a sistematização do conhecimento para a formação humana” (AI 4). Destacam o teor sistemático inerente à formação do pedagogo como condição para a transformação dos sujeitos. Para Schimied-Kowarzik (1983), a Pedagogia é uma ciência prática da/e para a práxis educacional, considerando a dialeticidade do real educativo, ou seja, deve ser estudada a prática social para depois intervi-la e transformar. A Pedagogia segundo Franco (2003) é a ciência da educação que prioriza a ação social como instrumento político da emancipação humana, e não para a conservação ou alienação.

Já 21% (6,93) responderam que a Pedagogia é uma metodologia de ensino, quando afirmam que a “Pedagogia é o estudo da forma de ensinar a ser professor e como ele deve transmitir seus conhecimentos” (AI 5). Outros reforçam ainda mais: “é um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias de ensino” (AI 6). Segundo Libâneo (2005), essa concepção parte do senso comum, quando afirmam que “[...] a Pedagogia é o modo como se ensina o modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino. O pedagógico aí diz respeito ao metodológico, aos procedimentos. Trata-se de uma ideia simplista e reducionista” (p.29). Para esse autor, a Pedagogia estuda o fenômeno educacional na sua totalidade e ao mesmo tempo orienta e sistematiza toda ação educativa.

Continuando com a análise dos resultados, 15% (4,95) dos alunos compreendem a Pedagogia como uma área de grande abrangência profissional, “pois permite ao pedagogo trabalhar além da escola, além de formar o docente que constrói outra profissão” (AI 7). Tal afirmação está presente no discurso de outros alunos pesquisados: “É uma área bem complexa e abrangente. Acolhe a educação escolar e geral, mas também diz respeito às relações de interações socioculturais, destacando sempre o saber, o conhecimento, a tolerância, o respeito,

etc.” (AI 8). O curioso é que os alunos compreendem a Pedagogia como uma área de conhecimento amplo. Ribas Machado denomina essa área de Pedagogia Social, que surge do campo da Pedagogia, apesar de ter suas peculiaridades. Esta área é responsável por realizar “a leitura científica e teórica da Educação Social” (RIBAS, 2014, p.37). Partindo do pressuposto de que os sujeitos são seres sociais que aprendem em diferentes contextos e tem direito à educação no espaço onde vivem, seja dentro dos sistemas formais de ensino ou fora deles, segundo Graciani (2014):

A Pedagogia Social suscita a reflexão e ação junto aos excluídos, respeitando e validando suas histórias pessoais de subsistência e sobrevivência como representações que denunciam a crueldade da realidade social, tendo em vista a sua promoção político-social (GRACIANI, 2014, p. 21).

Essa área se preocupa em garantir educação para os sujeitos que foram historicamente excluídos e vivem em situações de vulnerabilidade, diante da desigualdade social provocada pelo sistema vigente. A Pedagogia Social busca fundamentar práticas educativas emancipatórias que promovam a criticidade, resgatando autoestima desses sujeitos.

Ainda de acordo com os resultados, 20% (6,6) afirmaram que é um curso que estuda o ensino e a aprendizagem de maneira aprofundada. Segue abaixo algumas definições:

É um curso responsável pela alfabetização das crianças. (A.I 1);
 É um curso que abrange várias áreas da educação, bastante desafiadoras, onde é preciso ter amor pela profissão (A.I 2);
 É um curso onde apresenta a melhor forma de ensinar dentro da sala de aula e em outros setores da sociedade. (A.I 3).

Conforme Libâneo:

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *sticto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e informal, decorrentes de novas realidades—novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação, mudanças profissionais, [...], não apenas na gestão, supervisão e coordenação de escola como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais [...].

O curso de Pedagogia, partindo dessa concepção, deve preparar o pedagogo para atuar nos espaços educativos, onde são necessárias práticas pedagógicas. As Diretrizes

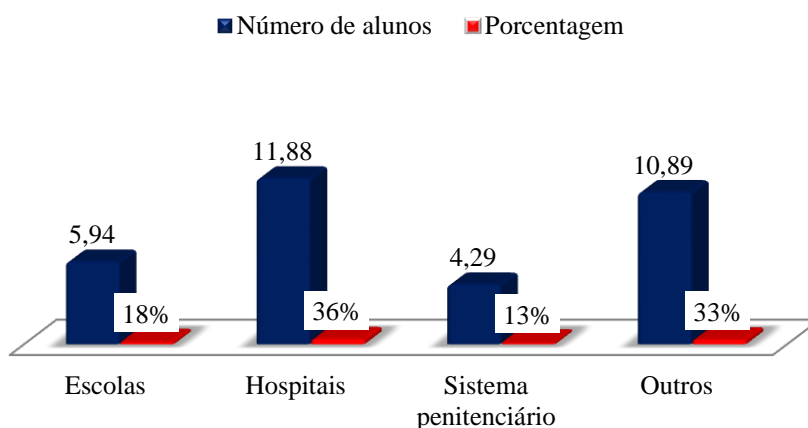
Curriculares Nacionais confirmam essa posição quando destaca que o pedagogo deve estar apto a “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006).

Já 10% (3,3) definem a Pedagogia como a arte de passar conhecimento a quem tem sede de sabedoria e ao mesmo tempo prazer naquilo que faz. A definição dada à Pedagogia, ora vista como ciência da educação, ora como arte, é analisada por Franco (2008), quando destaca que a Pedagogia recebeu a definição de ser arte da educação, porque no seu caminhar científico foi influenciada, em especial, pelos psicólogos que dominavam o manuseio de instrumentos experimentais.

Isso acarretou um caminhar da pedagogia na direção da não-consideração do saber-fazer da prática educativa, território do exercício artesanal dos artistas da prática, quais sejam educadores, pedagogos e professores. Dessa forma ela se organiza como ciência empírica, limitando o exercício artístico de seu objeto de estudo, qual seja a prática educativa (FRANCO, 2008, p.31).

Nesse momento, o docente desempenhava um talento (arte) para colocar em prática os conhecimentos elaborados por profissionais que não tinham experiência com a prática educativa. Mas acreditamos que, quando os alunos definem a Pedagogia como arte do conhecimento, estão se referindo à arte como prática pedagógica, já que exige do educador sensibilidade e amor pelo redescobrir o velho e construir o novo. Perguntamos quais as demandas sociais que tornam necessária a profissão do pedagogo no contexto atual? Os resultados obtidos podem ser verificados no gráfico a seguir:

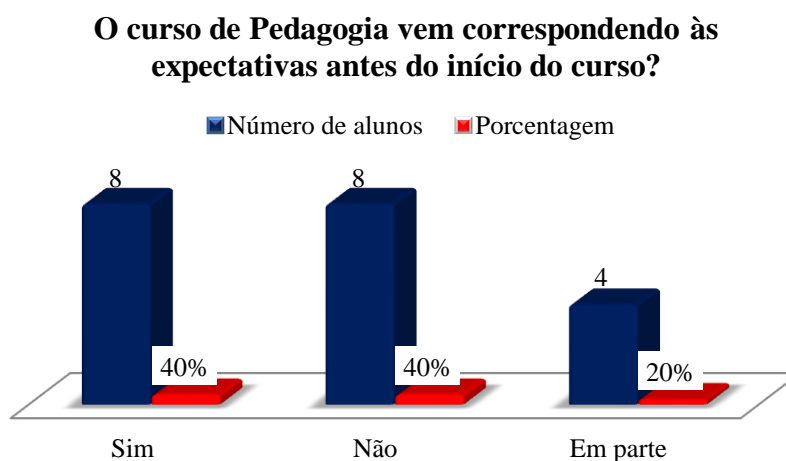
Demandas sociais necessárias à profissão do pedagogo



Fonte: Dados dos questionários (2016).

Percebam que a maioria dos alunos reconhece a existência de demandas para a atuação do pedagogo em outros espaços além da escola. Ainda citam espaços diferenciados como: os hospitais (36%), e o sistema penitenciário (13%). Dentre os outros espaços ressaltados pelos alunos ingressantes (33%), uma resposta nos chamou atenção, destacamo-la a seguir: *Comunidades rurais, sertanejas, indígenas, quilombolas, hospitais e postos de saúdes, empresas, comunidade periférica, presídios, casas de reclusão e demais centros penitenciários, redutos religiosos e etc.* (AI 4). “Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados”. Não se trata de desvalorização da docência, mas da valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, no qual o docente está incluído (LIBÂNEO, 2005, p.40). Sabemos que ainda há muitas indefinições em relação ao campo de atuação do pedagogo e o maior desafio está em como preparar esse profissional para atender tais demandas. Essas novas demandas exigem uma mudança na formação dos educadores que irão atuar nesse contexto.

No segundo momento, analisamos as respostas dos 20 alunos concluintes. Quando indagados se o curso de Pedagogia vem correspondendo às expectativas que eles tinham antes de iniciar os estudos, obtivemos o seguinte resultado:



Fonte: Dados dos questionários (2016).

40% (8 alunos) responderam que não, dando as seguintes justificativas:

Não, porque só aprofunda os conhecimentos da área da docência, não dando enfoque aos outros campos de atuação do pedagogo (A.C 1).

Não, principalmente em relação aos estágios, pois a realidade é bem distante do que alguns teóricos descrevem, e também porque sempre foi abordado que o pedagogo pode atuar em várias áreas, porém o curso está terminando e ainda não sei minha função em um hospital ou empresa, por exemplo. (A.C 2).

Não, o curso é muito longo, com algumas disciplinas desnecessárias por se tratar de assuntos repetitivos, inclusive há muita teoria e pouca prática. (A.C 3).

Não, porque o curso só se restringe à sala de aula, não nos prepara para atuar em outros espaços. (A.C 4).

Não, porque há muita repetição de conteúdos em cada período e o curso não nos prepara para atuarmos em espaços não-escolares. (AC 5).

Notamos que as respostas foram negativas, ou seja, as expectativas ao longo do curso não foram atingidas, justificaram-se pelo fato do curso ter como base a docência e apontam fragilidades no estágio por haver uma dissociação entre teoria e a prática, ressaltando ainda problemas de organização curricular, quando afirmam que as disciplinas são repetitivas.

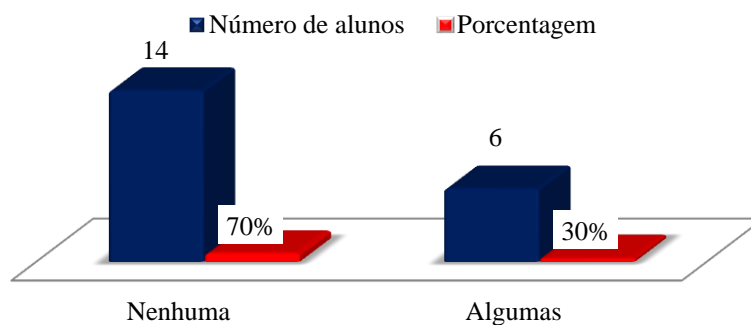
40% responderam que sim, estão satisfeitos, “porque o curso proporciona uma formação política e social” (AC 6). “Sim, principalmente em relação ao nível de criticidade de teorias, conceitos que tivemos acesso, ou seja, Pedagogia não é um curso fácil” (AC 7).

20% (4 alunos) responderam que as expectativas em parte foram atingidas, justificando ser um “curso bom, porém muito longo, com disciplinas repetitivas, devendo focar no que realmente é necessário, que são as experiências escolares na gestão e docência” (AC 8). “Em parte, devido à falta de preparo de alguns professores e das disciplinas repetitivas”.

Nessa categoria, um dos alunos justificou a ausência de profissionalismo de alguns professores, apesar de não especificar os aspectos em que esses professores deixaram a desejar. Cabe refletirmos sobre as competências que devem ser desenvolvidas pelos docentes. Sobre isso, Rios (1997) define o “saber fazer bem como sinônimo de competência, em princípio, aproxima-se da posição de muitos educadores que apresentam esse saber fazer bem em uma dupla dimensão: técnica e política” (p.51). Dessa forma, o docente necessita da técnica, ou seja, domínio de conteúdo para executar seu papel dentro da sala de aula e socialmente, mas isso não é suficiente, é necessária uma ligação com o aspecto político à direção do saber deve contribuir para a transformação social dos educandos. Assim, saber fazer bem implica na capacidade do professor refletir sobre sua ação de maneira crítica, tornando-se um profissional competente.

Quando questionados sobre os conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas que tem maior relação com o campo da educação em espaços não-escolares, obtivemos tais resultados:

Quais conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas na sua formação tem maior relação com o campo da educação em espaços não-escolares?

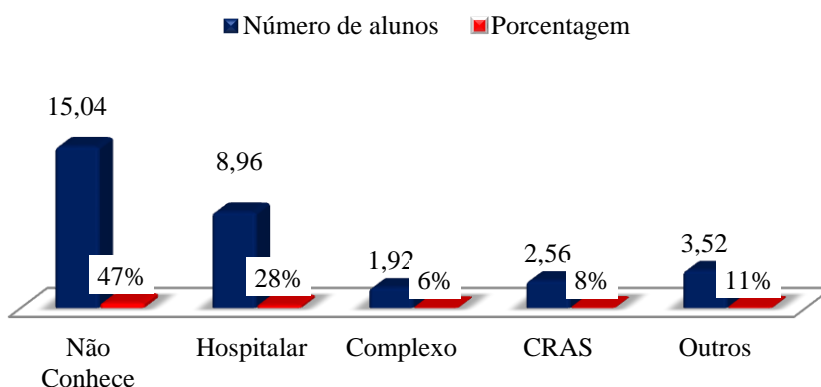


Fonte: Dados dos questionários (2016).

No tocante à análise dos resultados, 70% responderam que não tem nenhuma experiência no espaço não-escolar, mas os 30% dos alunos citaram as seguintes experiências: “tive a oportunidade de atuar em uma brinquedoteca, que me possibilitou trabalhar com o lúdico, fazendo relação com o espaço escolar” (AC 9). “Durante o curso, pude trabalhar como monitora na brinquedoteca do Hospital Regional, até que o projeto encerrou por conta da reforma do hospital” (AC 10). “Destaco como significativa a minha experiência como professora da escola dominical da Igreja na qual frequento” (AC 11). “As atividades não-curriculares (obrigadas pelo curso), projeto de extensão, palestras, congressos”. “Considero uma experiência significativa a oportunidade de aplicar o projeto *Sarau Literário e Musical* no abrigo dos idosos, onde a emoção foi impossível de controlar”.

Esses alunos consideram essas vivências como sendo espaço de formação acadêmica, e realmente são. Notem que tais ações aconteceram em diferentes contextos, ainda que os alunos não tenham conhecimentos teóricos que fundamentassem suas práticas.

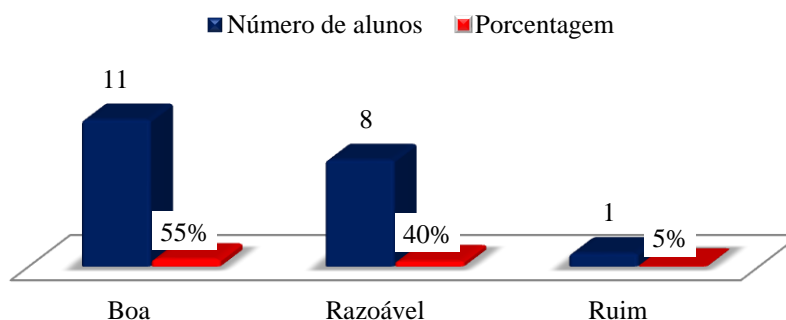
Conhecimento do discente ingressante acerca da atuação do pedagogo em espaços não-escolares



*01 aluno não respondeu a questão

Fonte: Dados dos questionários (2016).

Aquisição de conhecimentos e habilidades profissionais necessários à prática do pedagogo em espaços não-escolares

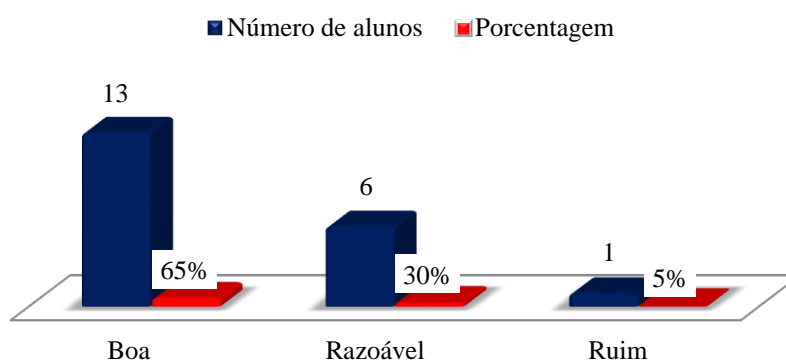


Dados dos questionários (2016).

Os resultados confirmam a hipótese que tínhamos levantado, onde o curso tem como eixo principal a docência, uma vez que, quando questionados sobre a qualidade da sua formação acadêmica em relação à aquisição de conhecimentos e habilidades profissionais necessárias à prática do pedagogo em espaços não-escolares, obtivemos resultados negativos. Em suma, 57% (11,4) definiram como ruim, justificando que “o curso só aborda superficialmente sobre a atuação, mas não oferece conhecimentos práticos para esses espaços” (AC 12). “O curso basicamente é centrado para lecionar” (AC 13). “O curso não nos dá suporte necessário em relação à atuação em espaços não-escolares” (AC 14). “Tem um pouco de teoria, e prática, de jeito nenhum” (AC 15). “Não recordo terem trabalhado essa temática” (AC 16). Os outros 38% que definiram como razoável, deram justificativas

semelhantes: “a nossa formação não nos prepara para atuar em espaços não-escolares, mas apenas para dar aula na escola” (AC 17). “O curso de Pedagogia pouco contempla as atividades em espaços não-escolares” (AC 18). Apenas 1% definiu como boa, já que “proporcionou uma visita ao abrigo dos idosos, onde foi emocionante e notei que é necessário desenvolver práticas pedagógicas nesse local” (AC 19).

Percepção sobre a qualidade de formação no que diz respeito à compreensão da identidade do pedagogo



Fonte: Dados dos questionários 2016).

Sobre a percepção da qualidade de formação acadêmica no curso de Pedagogia, até o presente momento, em relação à identidade do pedagogo, 65% (13 alunos) responderam como sendo boa: “porque já me vejo uma profissional apta a contribuir na formação de determinados indivíduos” (AC10); outros afirmaram: “porque a Pedagogia tem ganhado lugar em vários espaços e teoricamente compreendemos isso, mas o curso nos prepara para a sala de aula” (AC17). 30% (6 alunos) consideram razoável porque “o curso de Pedagogia deveria possibilitar atuar em outros espaços não-escolares, no entanto, o nosso curso nos prepara para atuarmos na sala de aula” (AC4). “Compreendo a identidade do pedagogo como sujeito que trabalha/ pesquisa a educação em todos os ambientes (AC2)”. 5% justificam que “A formação na academia possui o foco na educação formal; desse modo, forma o docente para dar aula na escola, não existe discussões nem disciplina que abordem a educação em espaços não-escolares” (AC1).

Desse modo, foi possível chegar à conclusão após a análise detalhada e geral dos discursos e pela análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia

do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, que não há nenhuma disciplina voltada para o espaço não-escolar, ou seja, o foco principal do curso está em firmar uma Pedagogia escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre as lacunas e possibilidades que o curso de Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros apresenta para a formação de pedagogos, na perspectiva da Pedagogia Social. Considerar a Pedagogia Social no processo de formação do pedagogo é um avanço, uma vez que a educação não-formal se constitui como campo de atuação deste profissional e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) do curso de Pedagogia abrem, ainda que de modo ambíguo, espaços para o pedagogo trabalhar além do âmbito escolar, mas para isso precisa de uma formação especializada.

A concepção de Pedagogia é algo que continua em aberto, como demonstrou o estudo em questão. Todavia, notamos que ela se molda às exigências de cada contexto: ora reforça o ensino como tecnologia, ora como pragmática, ora como ciência dialética. Apoiamos, em especial, essa última concepção, já que parte do direcionamento de que para se pensar em educação é necessário levar em conta o contexto socioeconômico e o homem, pois à medida que este produz a realidade, torna-se capaz de interpretá-la e refleti-la.

Nesse sentido, a Pedagogia como ciência da e para a educação deve se comprometer com a libertação dos sujeitos e isso só será possível por meio da práxis educativa e transformadora. Dessa forma, concordamos com Libâneo (2005), quando defende uma concepção ampla de Pedagogia, já que há muitas práticas educativas que acontecem em diversos contextos sociais, por isso a pedagogia não pode ser resumida apenas à sala de aula. Sabemos que os processos educacionais estão cada vez mais complexos e demanda uma ciência que transforme essa complexidade, sendo necessário um saber pedagógico específico.

Como desdobramento da análise de dados, é importante refletirmos que 85% (dos alunos ingressantes) do curso de Pedagogia da UFPI do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros não apresenta uma concepção clara de Pedagogia, já que afirmam *ser arte de ensino, ciência da educação, curso de formação, metodologia de ensino* (AI1, AI4, AI20, AI22), ou seja, a Pedagogia é resumida à docência escolar, ficando restrita a uma simples metodologia ou tecnologia de ensino. Apenas 15% dos alunos ingressantes compreendem a Pedagogia como uma área que abrange a educação escolar e geral, e como um campo de grande abrangência profissional. Tais resultados mostram a necessidade de uma reforma curricular, pois os alunos precisam ter clareza sobre a finalidade dessa Ciência da Educação, que deve estar comprometida em estudar a educação no seu sentido global, e não apenas com a educação formal.

No tocante ao curso de Pedagogia da UFPI-CSHNB, vimos que a expectativa dos alunos concluintes, em sua maioria, não está sendo correspondida . Estes apontam várias causas, tais como: “disciplinas repetidas; só aprofunda os conhecimentos da área da docência, não dando enfoque aos outros campos de atuação do pedagogo”; “há uma dissociação entre teoria e prática percebida no momento do estágio”(AC1,AC2,AC4).

Sugerimos uma reforma no currículo que revejam as disciplinas com temas sobrepostos e repetidos e que a Pedagogia Social se torne uma disciplina teórica e prática, ou seja, teórica para a compreensão epistemológica desse campo e prática para os alunos estagiarem nos espaços não-escolares, pois, como demonstrou o estudo, os acadêmicos pesquisados manifestam expectativas de atuação profissional voltada para o campo da educação não-formal.

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia apresenta certa fragilidade e discrepância, pois o objetivo do curso está incoerente com a estrutura curricular do mesmo. O perfil do curso destaca a possibilidade do pedagogo ir além da docência ou gestão, mas na prática, só prioriza a pedagogia escolar. Dessa forma, esse documento está inerente às necessidades atuais e perspectivas daqueles que adentram o curso objetivando expandir sua capacidade profissional na esfera social.

Desse modo, foi possível chegar à conclusão, após uma análise detalhada e geral dos questionários e pela análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, que não há nenhuma disciplina voltada para o espaço não-escolar, ou seja, o foco principal do curso está em firmar uma Pedagogia escolar. Porém os alunos, que são os principais agentes desse processo, trazem consigo expectativas que geram conflitos e insatisfação em relação a sua formação, uma vez que muitos não se identificam com o magistério, mas desejam atuar em espaços não-escolares. Esses mesmos alunos têm uma visão ampla sobre a educação e sobre Pedagogia. Portanto, esses discursos convidam para uma mudança e aproximam-se com o campo da Pedagogia Social.

Esperamos, com esta pesquisa, mostrar um novo olhar para a formação do pedagogo do curso de Pedagogia da UFPI. Não temos a pretensão de criticar o curso ou fornecer respostas definitivas, mas de gerar novos debates, propor melhorias e mudanças para que o pedagogo realize uma prática social sistematizada e verdadeiramente comprometida com a emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1979.

_____, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. Lisboa: Portugal, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. **Resolução nº1 de 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p., 2008.

CANASTRA, Fernando Augusto Coelho. **A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização**. Revista de Ciências da Educação. UNISAL. Ano, XIII, nº 24, 2011, p. 17-32. Disponível: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/23>>. Acesso em: 18/07/2017.

FERREIRA, Adriana Aparecida. **As expectativas profissionais dos alunos nos anos de formação no curso de Pedagogia na UEL**. Monografia. (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011. Disponível: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ADRIANA%20APARECIDA%20FERREIRA.pdf>>. Acesso em: 20/06/2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Alessandra de Fátima Borges. **A Pedagogia Social na Educação Infantil**. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/16141/1/a-pedagogia-social-na-educacaoinfantil/pagina1.html>>. Acesso em 15/02/2017.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, A.Z. **As diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. XIII ENDIPE. Anais. ISBN: 85-373-0079-9. Recife: Bagaço, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDIZABAL, M. R. L. **La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual**. Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Revista Digital Holos, v. 5, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4729>>. Acesso em: 17/07/2017.

MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. **Pedagogia e educação: a construção de um campo científico**. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/laelia_moreira.pdf> . Acesso: 21/08/2016.

PAULA, Ercília; TEIXEIRA, Maria Angeli. **Educação popular, educação não formal e pedagogia social: análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores**. In: IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Paraná, 2009. Disponível: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2103_1034.pdf> Acesso em: 10/06/2017.

.PÉREZ SERRANO, Gloria; GARCÍA LLAMAS JOSÉ, Luís; GARCÍA, Ana Fernández. **Fundamentos de la Pedagogía Social y de La Educación Social**. Interfaces Científicas. Educação, Aracaju, V.3, N.1, p. 21-32. Out. 2014. Disponível: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1630>>. Acesso em: 14/07/2017.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível**. Campinas, n.40, 2010.

PINTO, Umberto de Andrade. **O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica**. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 155-197.

RIBAS, Machado Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. Tese (Doutorado em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - SP, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 45-67.

RYYNÄNEN, Sanna. **Os fundamentos de uma pedagogia social crítica**. Interfaces Científicas – Educação. Aracaju, v.3, n.1, p. 45 - 56, Jun. 2014. Disponível: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1632>>. Acesso em: 25/06/2017.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei do Senado, nº 328, de junho de 2015, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educadora e Educador Social. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>> . Acesso em: 02/06/2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4667/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 06/06/2015.

_____. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. bras. Estud. pedagogia**. Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812015000300561&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22/09/ 2017

_____. **Marcos regulatório das políticas curriculares do curso de pedagogia no Brasil (1939-2006):** tramas históricas da (des)configuração da pedagogia. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012. Disponível: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.22.pdf>. Acesso em: 22/04/2017

SERRANO, Gloria. **Derechos Humanos y Educación Socia**. Revista de Educación, n. 336, p. 7-18, 2005. Disponível: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_01.pdf>. Acesso em: 22/07/2017

_____. Origen y evolución de la Pedagogia Social. **Revista interuniversitaria. Pedagogia Social**. Revista Interuniversitaria, nº. 9, (2ª época), 193-231. Disponível: <<http://www.redalyc.org/pdf/1350/135018332011.pdf>>. Acesso em: 22/07/2017.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. **Projeto Político Pedagógico**. Picos, 2006.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

*P*rezado(a) discentes,

Este instrumento se destina à coleta de dados para realização de uma pesquisa sobre as expectativas dos alunos sobre sua formação em relação ao curso de Pedagogia. A pesquisa é desenvolvida como parte da formação no curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (CSHNB/UFPI), sob a orientação do Prof. Dr. Leonardo Rolim Severo. A mesma dará origem a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que buscará refletir sobre possibilidades para o curso de Pedagogia contemplar novos desafios sociais que lhe são atribuídos. Para isso, contamos com sua colaboração no sentido de responder a uma entrevista, nos fornecendo informações que serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa, sendo que sua identidade pessoal será preservada em todas as partes do processo.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos e nos comprometemos que, ao término das pesquisas, nos disponibilizaremos para apresentar feedbacks quanto às nossas conclusões e alternativas encontradas.

Obrigado por sua colaboração.

Luciana Silva Dias
(Acadêmica do curso de Pedagogia – UFPI/CSHBN)

Prof. Dr. Leonardo Rolim Severo
(Orientador)

Informações para contato:

Prof. Dr. Leonardo Rolim Severo
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
Universidade Federal do Piauí
Avenida Cícero Eduardo, s/n. Junco. Picos – PI. CEP: 60647675.
Telefone: (89) 3422-4207 Celular: (83) 99905-2556
E-mail: leonardosevero@ufpi.edu.br

4- Você conhece alguma(s) opção(ões) de trabalho para o pedagogo que deseja atuar em espaços não escolares?

Obrigada pela participação

Picos ___/___/_____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

*P*rezado(a) discentes,

Este instrumento se destina à coleta de dados para realização de uma pesquisa sobre as expectativas dos alunos sobre sua formação em relação ao curso de Pedagogia. A pesquisa é desenvolvida como parte da formação no curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (CSHNB/UFPI), sob a orientação do Prof. Dr. Leonardo Rolim Severo. A mesma dará origem a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que buscará refletir sobre possibilidades para o curso de Pedagogia contemplar novos desafios sociais que lhe são atribuídos. Para isso, contamos com sua colaboração no sentido de responder a uma entrevista, nos fornecendo informações que serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa, sendo que sua identidade pessoal será preservada em todas as partes do processo.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos e nos comprometemos que, ao término das pesquisas, nos disponibilizaremos para apresentar feedbacks quanto às nossas conclusões e alternativas encontradas.

Obrigado por sua colaboração.

Luciana Silva Dias
(Acadêmica do curso de Pedagogia – UFPI/CSHBN)

Prof. Dr. Leonardo Rolim Severo
(Orientador)

Informações para contato:

Prof. Dr. Leonardo Rolim Severo
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
Universidade Federal do Piauí
Avenida Cícero Eduardo, s/n. Junco. Picos – PI. CEP: 60647675.
Telefone: (89) 3422-4207 Celular: (83) 99905-2556
E-mail: leonardosevero@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Sujeito N°.: _____

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS JUNTO A ALUNOS CONCLUINTES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Bloco 1 – Dados de identificação

Idade: _____	Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Nome: _____	
Localidade em que mora: <input type="checkbox"/> Picos <input type="checkbox"/> cidade da microrregião de Picos. Qual? _____	
Telefone/ Celular: _____	
Já trabalhou na área de educação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Se sim, qual o trabalho que desenvolve? _____	

Bloco 2 – Questionários com perguntas abertas e fechadas

1-Assinale como você percebe a qualidade da sua formação acadêmica no curso de Pedagogia, até o presente momento em relação a:

a) Compreensão da identidade como pedagogo

ótima boa razoável ruim justifique

b) Aquisição de conhecimentos e habilidades profissionais necessários à prática do pedagogo em espaços escolares

ótima boa razoável ruim justifique

a) Aquisição de conhecimentos e habilidades profissionais necessários à prática do pedagogo em espaços **não** escolares.

ótima boa razoável ruim justifique

2- O curso de Pedagogia vem correspondendo às expectativas que você tinha antes de iniciar os estudos?

3- Quais os conhecimentos adquiridos e experiências vivenciadas na sua formação têm maior relação com o campo da educação em espaços não escolares? Por que?

Obrigada pela participação

Picos ___/___/_____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVIO DINIZ - BARROIS - CUIABÁ
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA E ARQUIVO
CENTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM PEDAGOGIA

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
"JOSÉ ALBANO DE MACEDO"**

Assunto e data (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35) (36) (37) (38) (39) (40) (41) (42) (43) (44) (45) (46) (47) (48) (49) (50) (51) (52) (53) (54) (55) (56) (57) (58) (59) (60) (61) (62) (63) (64) (65) (66) (67) (68) (69) (70) (71) (72) (73) (74) (75) (76) (77) (78) (79) (80) (81) (82) (83) (84) (85) (86) (87) (88) (89) (90) (91) (92) (93) (94) (95) (96) (97) (98) (99) (100)

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
- () Dissertação
- (X) Monografia
- () Artigo

Eu, Isuciana Silva Dias

autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação

Contribuições da Pedagogia Social à formação de pedagogos(as): O caso de Pedagogia Campus Senador Helvino Diniz Barros em questão

de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 17 de novembro de 20 17

Assinatura: Isuciana Silva Dias
Assinatura

Assinatura: Isuciana Silva Dias
Assinatura