

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP: Marcos Ventura Faria
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Ademir Nunes Gonçalves
VICE-CHEFE: Marcos Gehrke

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO EMPREENDEDORA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

COORDENADORA DO CURSO: Suzete Terezinha Orzechowski Brandalize
COORDENADORA DE TUTORIA: Laurete Maria Ruaro

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.



ÉRICO RIBAS MACHADO

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Daniela Leonhardt
Maria Cleci Venturini
Soely Bettes

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

CAPA
Espencer Ávila Gandra

GRÁFICA UNICENTRO
180 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
O QUE É EDUCAÇÃO SOCIAL/PEDAGOGIA SOCIAL/ TRABALHO SOCIAL?	09
AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PEDAGOGIA SOCIAL	17
O CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL EM QUE SURGE A PEDAGOGIA SOCIAL NA EUROPA	29
A ORIGEM DA PEDAGOGIA SOCIAL NA ALEMANHA	43
A PEDAGOGIA SOCIAL NA ESPANHA E SUAS PECULIARIDADES EM DIFERENTES PAÍSES	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63

PREFÁCIO

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

Érico Ribas Machado

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

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

A existência de vários conceitos relacionados à Pedagogia Social exige esclarecimentos, tornando-se um desafio defini-los. É importante destacar que, neste trabalho, serão apresentados alguns conceitos e terminologias elaborados historicamente por autores europeus, em um período de pouco mais de cem anos.

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

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

Assim como é muito complexo definir Educação e Pedagogia, definir Educação Social, Pedagogia Social e Trabalho Social, torna-se um desafio, devido à complexidade das áreas em questão. Mesmo assim, a tentativa é explicar o máximo possível esses conceitos para que se possa ter uma ideia objetiva do tema abordado. É importante ressaltar que o entendimento dessas áreas ficará cada vez mais claro no decorrer desta e das outras disciplinas.

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

Nesta pesquisa, pelas leituras teóricas, pode-se evidenciar que não é possível considerar essas áreas de maneira separada, elas estão interligadas,

sendo que um conceito complementa o outro, às vezes até se confundem, o que torna mais difícil as diferenciações.

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

En el prólogo que en 1913 escribiera para la edición española de su conocida Pedagogía Social decía Paul Natorp que ésta no se refería solo a 'la educación en sus formas tradicionales ni a la educación del individuo aislado, sino (a) la del hombre que vive en una comunidad, porque su fin no es solo el individuo'. Deseaba Paul Natorp que la Pedagogía Social se convirtiera en una ciencia social, condicionada por la comunidad y enlazada con el Derecho, la Política y la Economía. Ese carácter global y comunitario de la Pedagogía Social, así como su vinculación con la filosofía neokantiana y su oposición a la tradición pedagógica herbartiana, le llevan a afirmar que el hombre particular es una abstracción, ya que en toda persona subsiste la totalidad de la comunidad en que se desarrolla. La comunidad es, para Natorp, la condición que posibilitan el progreso de la humanidad y el ideal al que deberá referir-se toda acción educativa. 'El hombre solo se hace mediante la comunidad' afirma sin tapujos el 'fundador' de la Pedagogía Social. (PETRUS, 1997, p. 7, grifos no original).

Essa concepção de Pedagogia Social defendida por um dos nomes mais importantes da área, considera, a partir de filosofias neokantinas e críticas à perspectiva herbartiana, uma visão sociológica e política da Pedagogia Social, tendo como pressuposto uma ideia ampla de sociedade e de homem.

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

1. Educación social entendida en función del espacio donde se desarrolla: la sociedad; 2. Educación social concebida como la transmisión de los valores educativos propios de una sociedad determinada; 3. Educación social como la influencia educativa que ejerce la sociedad en su conjunto sobre el ciudadano; 4. Educación social entendida como influencia de los poderes públicos con fines políticos o para la vida social. (GARRIDO *apud* PETRUS, 1997, p.11).

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

1. Como doctrina de la formación social del individuo; 2. Como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo; 3. Como teoría de la acción educadora de la sociedad; 4. Como doctrina benéfica-asistencial; 5. Como doctrina del sociologismo pedagógico;

6. Como ciencia pedagógica del trabajo social. (QUINTANA *apud* PETRUS, 1997, p.11).

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

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

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

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

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

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

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

EDUCAÇÃO SOCIAL: Proposta de qualificar as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento, sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social. **NOTAS:** Entre as características da Educação Social (QUINTANA CABAÑAS, 1988; 1994) estão: 1. Formar a pessoa como um ser social, isto quer dizer, conscientizá-la e prepará-la para viver em uma sociedade na qual tenha o seu espaço garantido e possa se desempenhar com todas as possibilidades que lhe sejam inerentes como ser vivo e interligado a outros; 2. Formar a pessoa desde uma determinada ideologia de educação política e nacionalista, algo que já tem sido feito durante muito tempo em regimes considerados de exceção e que, muitas vezes, cortaram a liberdade da pessoa pelo interesse de um grupo ou partido. Isto não é inusitado, já que acontece com farta frequência no desenvolvimento de algumas sociedades, mesmo as mais favorecidas; 3. Formar a pessoa desde a ação educadora da sociedade. A própria sociedade se torna extremamente consciente das suas possibilidades e consistência futura. A sociedade, portanto, é elemento educador por excelência, que ajuda a desenvolver o ser humano de uma forma mais completa e totalizadora; 4. Formar a pessoa desde uma ótica de assistência social. Isso já tem sido feito e é chamado assistencialismo, isto quer dizer que precisamos ajudar os outros de maneira imediata, na tentativa de que possam resolver seus problemas mais emergentes e conflitivos. A Educação Social pode ter como característica formar a pessoa desde uma pedagogia sociológica, com a finalidade de inseri-la na estrutura de valores da sociedade e tem como uma de suas preocupações ajudar a pessoa desde uma perspectiva do trabalho social. Nesse sentido, educadores, trabalhadores sociais e sociólogos estariam preocupados em resolver com os seus trabalhos a problemática das pessoas que vivenciaram a marginalidade e a exclusão. (MOSQUERA J. J. M., STOBAUS, C.) (INEP, 2006, p.64).

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

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

1. – educação social entendida como forma exclusiva da educação, direcionada à essência e à finalidade do trabalho educativo, entende que esse se reduz à perspectiva de socialização do indivíduo;
2. – educação social como um aspecto importante da educação geral, junto a outros aspectos, como a educação intelectual, física, moral e religiosa. Seu objetivo é a socialização do indivíduo e seu aprimoramento integral;
3. – educação social como forma pedagógica do trabalho social, atende pela educação aos problemas de marginalização ou de carências sociais em que se encontram muitos grupos ou indivíduos.

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

Existe uma ampla gama de conceitos diferentes com os quais se caracteriza o campo da Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. No passado se falava de Assistência Social (Fürsorge) e Cuidados Sociais (Wohlfahrtspflege). No presente, fala-se sobre Pedagogia Social, Trabalho Social, Ajuda Familiar a crianças e adolescentes (Kinder, Jugend, Familienhilfe), Serviços Sociais (Sozialwesen) que na Alemanha significa uma área complexa relacionada com a reprodução da sociedade como um todo. [...] Os termos Pedagogia Social e Trabalho Social não são sinônimos, porém, caracterizam as diferenças entre ambas as áreas. O Trabalho Social se caracteriza por ajudar e cuidar. A Pedagogia Social se caracteriza por sua perspectiva pedagógica, educativa. Historicamente, estas duas perspectivas para o campo prático se desenvolveram autonomamente, mas ao mesmo tempo desenvolveram também interrelações entre ajuda e Educação, cuidado e Pedagogia. (FICHTNER, 2009, p. 43, 44).

O autor continua suas considerações, atentando para o fato curioso de que as origens e raízes históricas da Pedagogia Social e do Trabalho Social foram diferentes, mas desenvolveram áreas comuns de atuação “[...] tanto na definição de suas áreas de trabalho como na autoimagem, perfil das

atividades profissionais e estrutura organizacional.” (FICHTNER, 2009, p. 45). Ele complementa que, a partir do processo de industrialização da sociedade na Alemanha do século XIX, aconteceram movimentos importantes para a estruturação da Pedagogia (tradicional) e sua diferenciação do Trabalho Social:

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

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

[...] a pedagogia social/educação social e o trabalho social/serviço social compartilham práticas e objetivos que, por vezes, acabam por apresentar a pedagogia social como atividade pedagógica do trabalho social. Entretanto, apesar das convergências, o destaque dá-se por conta de que a pedagogia social e o serviço social são identificados como profissões distintas. O trabalho social/serviço social sustenta-se sobre uma ação-intervenção realizada em favor da defesa dos direitos da cidadania e do acesso aos serviços de bem-estar. A pedagogia social supera a lógica do bem-estar social para uma perspectiva complexa que se aproxima dos conceitos de qualidade de vida, desde intervenções e finalidades pedagógicas. Ambas, intervenções e finalidades, afirma o autor, promovem o desenvolvimento humano e a qualidade do viver. Tal afirmação considera duas orientações principais, tratadas na obra: a necessidade de enfrentamento às situações de risco que inibem ou dificultam a integração social, especialmente dos que estão mais expostos aos processos de exclusão social, precariedade e dependência, e a confirmação do compromisso de resgate de uma sociedade qualitativa e quantitativamente mais igualitária, justa e unida. (ZUCCHETTI, 2008, p.3).

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

Passar a compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira ampla, em que o ser humano, protagonista desse processo, é entendido

como um ser que vive e se desenvolve socialmente, torna lógica a conclusão de que, a todo o momento e em todos os lugares, ele ensina ou aprende algo.

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

Na Educação Social seriam sistematizadas as práticas educativas que acontecem em diferentes espaços e ambientes e que não seguem a didática escolar, no sentido de apenas transmitir conteúdos. Desse ponto de vista, a concepção de construção de conhecimento, a transformação da realidade e a emancipação por meio da conscientização crítica dos fatos do cotidiano, bem como a Educação Social podem ser considerados meios pelos quais as práticas educativas alcançam tais objetivos. Isso não significa dizer que a educação que acontece na escola não possa ter a mesma finalidade.

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

As distintas práticas de Educação Social podem ser encontradas em vários espaços: diferentes ONGs (com diversos enfoques, várias origens de financiamentos, múltiplos interesses); instituições abrigos (espaços que as pessoas frequentam por determinados períodos e ou definitivos); presídios (existem muitos estudos sobre a educação em presídios, que é muito peculiar); hospitais (existem estudos avançados na área da Pedagogia Hospitalar); Educação de Jovens e Adultos (vários projetos e programas existentes de diferentes maneiras para efetivar essa meta); movimentos sociais (muitas práticas são educativas em movimentos, a própria participação já configura um tipo de formação); Igrejas (práticas educativas com intenções específicas); projetos sociais; programas sociais (existe uma gama de ações, denominadas de sociais, que atuam em perspectiva educativa, em meios como a rua, além de outros); escolas (na própria escola são reconhecidos espaços de práticas de Educação Social, como por exemplo, projetos de contra-turno, etc.). Esses são apenas alguns dos espaços. Contudo, essa lista

pode ser mais extensa. A diversidade de práticas educativas exige pessoas que se tornem responsáveis por elas.

Muitas vezes, em sua grande maioria, são denominados de Educadores, mas podem receber muitas outras denominações, tais como Arte Educadores, Agentes Sociais e Animadores Culturais. Esses Educadores também possuem diferentes formações, níveis de conhecimento, interesses em suas práticas. Nessa perspectiva, encontram-se muitos voluntários, seja por vocação ou para realizar uma boa ação, como também existem os contratados e funcionários efetivos. É aí que surge a discussão de quem é esse profissional e qual deveria ser a sua formação. Se todas essas práticas passam a ser consideradas Educação Social, então, o Educador também passa a receber o adjetivo de social.

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

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

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

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

AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PEDAGOGIA SOCIAL

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

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

A autora descreve que existem três grandes núcleos teóricos em que as ciências sociais se fundamentam: o positivismo, o idealismo e a concepção estruturalista. Ao tomar como referência um ou outro núcleo teórico, construir-se-ia uma determinada teoria da Educação Social, com objetivos, finalidades, conteúdos e metodologias próprias e com uma concepção do que se entende por sujeito da educação. As diferentes maneiras de definir a Pedagogia Social têm importância no sentido de que isso afeta diretamente a prática educativa dos profissionais da área.

A autora considera que as diferentes concepções educativas podem surtir efeito de duas formas. A primeira corresponde às posições positivistas

e idealistas. Segundo a autora, são ações com perspectivas fatalistas e deterministas, como se percebe nas seguintes afirmações de profissionais da área:

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

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

O segundo efeito tem a ver com a perspectiva de promoção cultural, na qual a autora atribui à educação um papel de assumir uma responsabilidade direta na inserção cultural dos sujeitos e, portanto, de inclusão social¹. Dessa maneira, todas as condições sociais em que o sujeito está inserido são pressupostos para elaboração de discussões e trocas de ideias e metodologias de trabalho educativo. O ponto de partida dessa perspectiva está na ideia de que todos os sujeitos são sujeitos de direitos e deveres.

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

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

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

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

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

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

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

4 - Modelo positivista de una teoría de la pedagogía social. La pedagogía social hecha desde la corriente del <<racionalismo crítico>>, o enfoque neopositivista, ha sido obra de L. Rössner y H. Heid. Contrariamente a lo propuesto por la anterior teoría emancipatoria, se entiende aquí que normas, valores y fines son, en educación, algo puramente subjetivo, y no proposiciones establecidas científicamente. En consecuencia, se admite que la determinación de normas y fines educativos ha de ser algo pluralista y democrático, puesto que no es objeto de tratamiento científico. A este último pertenecen únicamente los hechos constatables empíricamente, y lo demás queda bajo el dominio del dogmatismo. El problema es que la simplificación que este modelo introduce en la pedagogía social se aviene mal con la complejidad propia de las cuestiones sociales. La confrontación entre este modelo neopositivista y el emancipatorio lleva a notables diferencias en la concepción del trabajo social pedagógico, y dificulta el surgimiento de nuevas concepciones. (CABANAS, 1997, p. 82, grifos no original)

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

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

QUADRO 1. ESQUEMA DE CONTRASTE ENTRE PARADIGMAS

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

FONTE: CARRERAS, J. S. Q. LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL: ALGUNAS VIAS DE APROXIMACIÓN. IN PETRUS, A. (ORG.). **PEDAGOGIA SOCIAL**. ESPANHA: ARIEL, 1997. P. 56

QUADRO 2. ESQUEMA DE CONTRASTE DE TRÊS PARADIGMAS

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

FONTE: CARRERAS, J. S. Q. LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL: ALGUNAS VIAS DE APROXIMACIÓN. IN PETRUS, A. (ORG.). **PEDAGOGIA SOCIAL**. ESPANHA: ARIEL, 1997. P. 56.

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

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

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

[...]el problema del método; la unidad de teoría – praxis; el papel de la teoría de los valores como propuesta para orientar la vida; el problema de la formación (Bildung) y el rol del educador; la crítica a Herbart, y sus referencias continuas a Pestalozzi como el pedagogo propiamente dicho (al que por otra parte, estudio detenidamente) e impulsor de la espontaneidad (para Pestalozzi, la primera condición favorable al desarrollo de la fuerza moral del hombre), y defensor del binomio educación-colectividad tal y como fuera recreado por Tönnies en su ya clásica *Comunidad y sociedad* (1978) [...] son cuestiones apuntadas o sistematizadas con más profundidad por Natorp en sus trabajos sobre pedagogía social. Forman parte de su obra pedagógica, de su interés cultural. La preocupación por responder a todos ellos le fue llevando a formular los <<principios teóricos de la P.S.>>. (CARRERAS, 1997, p. 43, grifos no original).

Carreras (1997) relata que Natorp não compartilhava da ideia de educação em uma perspectiva individualista, que era a visão predominante em sua época. Para Natorp isso era uma abstração; a educação para ele é um fenômeno social.

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

Entonces, ¿qué añade el adjetivo <<social>> al sustantivo *pedagogía*? Según el, en realidad, nada. Natorp estaba muy alejado de los problemas concretos de escolaridad – extraescolaridad o de las dimensiones profesionalizadoras de la disciplina, e incluso su planteamiento idealista le impidió concretar los diversos ámbitos de intervención que, al menos, marca el adjetivo *social*. La pedagogía es siempre social,

con vocación de práctica comunitaria. La comunidad (el concepto del sociólogo Töennies) es el referente cultural fundamental de toda la actividad educadora del ser humano [...]. (CARRERAS, 1997, p.43, grifos no original).

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

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

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

Por sua vez, como ciência praxiológica que faz convergir conhecimento, reflexão e ação, destaca os vários caminhos para construir e aplicar os conhecimentos da pedagogia social. Valoriza o perfil crítico-reflexivo e dialético e destaca seis grandes áreas de atuação: a educação permanente, a formação laboral e ocupacional, a educação no/para o tempo livre, a animação sociocultural e o desenvolvimento comunitário, a educação especializada e a educação cívico-social. (ZUCCHETTI, 2008, p.4)

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

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

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

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

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

É por isso interessante que, quando se pondera o enquadramento teórico de atividades (*sic*) em que se implicam sempre, de uma forma ou de outra, valores sociais, culturais, religiosos e políticos, como é o caso daquelas a que se prendem as profissões ligadas ao trabalho social - profissões novas enquanto tais e, por isso, em incessante busca de fundamentação e de validação -, se interroga a natureza da sua legitimação, ou seja, da sua *racionalidade*. Enquanto que a tradição e o senso comum, ainda de inspiração iluminista e positivista, continuam a exigir um enquadramento racionalista em que a Verdade da Razão e do Conhecimento científico - a que, entretanto, se agrega o sentido da eficácia prática do pragmatismo - se opõe às ilusões dos sentidos, dos afectos (*sic*) e da imaginação, as actuais (*sic*) perspectivas epistemológicas e hermenêuticas tendem a abranger toda a complexidade do humano, do social e do natural. (CARVALHO E SANTOS, 2009, p.1, grifos no original).

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

De acordo com Luzuriaga (1984), Immanuel Kant, assim como outros professores de filosofia das universidades alemãs (Herbart, Fichte e Schleiermacher), ministrou aulas na pedagogia, produzindo dessa forma escritos sobre a educação. O autor relata que a contribuição de Kant para a educação é apenas teórica. Sua teoria recebeu influências de Jean-Jacques Rousseau e de Basedow. Luzuriaga explica que para Kant, a educação é tão importante que “[...] unicamente pela educação o homem pode chegar a ser homem. Não é se não aquilo que a educação faz [...]” e complementa: “Na educação está o grande segredo da natureza humana.” (KANT *apud* LUZURIAGA, 1984, p. 172). O autor afirma que para Kant, a razão está em que as disposições do homem não se desenvolvem por si mesmas, elas devem ser desenvolvidas. Segundo seus estudos, Kant divide a educação em: disciplina, cultura, civilidade e moralidade. Essa é a finalidade da educação para o renomado filósofo. Kant distingue dois aspectos em relação à educação: os cuidados, que tem haver com a parte física e a formação, que é relacionada à parte espiritual, ao interior do indivíduo.

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

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

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

2 Esta visão remete à realidade que o autor vivenciava em sua época.

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

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

Isso justifica a longa influência que esse modelo terá, especialmente na área alemã, durante todo o curso do século XIX, mas chegando, de formas diversas, a atingir também alguns setores da pedagogia do nosso século (desde a ‘escola do trabalho’ de Kerschensteiner, tão atenta aos ‘valores’, até o próprio ‘ativismo’ deweyano, tão sensível ao chamado ‘primado’ da educação e ao problema da formação ética do homem). (CAMBI, 1999, p.364, grifos no original).

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

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

Luzuriaga (1984), é enfático ao apresentar Pestalozzi, ele escreve: “O maior gênio, a figura mais nobre da educação e da Pedagogia, o educador por excelência e o fundador da escola primária popular, Johann Heinrich Pestalozzi, nasceu em Zurique na Suíça [...]”. (LUZURIAGA, 1984, p. 173).

Essa figura importante para o campo da educação, segundo Luzuriaga, atuou em movimentos sociais e políticos de sua época. Influenciado pela teoria

de Rousseau, iniciou suas atividades como educador. Sua primeira experiência educacional foi converter a sua granja³ em um estabelecimento educativo voltado para crianças carentes, onde trabalhavam ao mesmo tempo em que se educavam, surgindo a escola ativa ou do trabalho.

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

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

‘Salvador dos pobres de Neuhof; pregador do povo em Leonardo e Gertrudes; em Stanz, pai dos órfãos; em Burgdorf e Münchenbuchsee, fundador da escola primária; em Iverdon, educador da humanidade. Homem, cristão, cidadão. Tudo para os outros, nada para si. Paz a suas cinzas.’ (LUZURIAGA, 1984, p. 175)

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

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

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

Os princípios educativos que constituem as práticas e a teoria de Pestalozzi se embasam na ideia de que a educação possui uma finalidade própria que seria a humanização do homem, o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana, levada à maior plenitude e perfeição: “A

³ Termo utilizado pelo autor.

educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas”. (PESTALOZZI *apud* LUZURIAGA, 1984, p. 176).

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

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

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

Relacionando com a Educação Social/Pedagogia Social, Cabanas (1994) afirma que:

Con estas premisas Pestalozzi iba a ser, obviamente, un educador social. Tal es, precisamente, una de las facetas de su personalidad pedagógica, hasta el punto de que podemos considerarlo como el primer antecesor o representante de la educación social tal como actualmente la entendemos. [...] El apelativo de educador social le conviene más a Pestalozzi en otros dos sentidos, a saber: 1º como promotor de la educación en cuanto medio de aminorar las desigualdades sociales, en cuanto que por ella trataba de elevar el nivel social y cultural de los grupos sociales más desfavorecidos; 2º como fundador de instituciones educativas destinadas a acoger a niños marginados y a procurar su inserción social. (CABANAS, 1994, p. 11 e 12)

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

O Educador Social é uma pessoa capacitada para desenvolver duas funções: por um lado, deve elaborar uma crítica e uma transformação dos valores educacionais e da estrutura da sociedade e por outro, deve intervir com sujeitos e ajudá-los a potencializar seus fatores

peçoais de desenvolvimento, capacitando-os socialmente para: desenvolvimento de autoestima, autoconhecimento, habilidades sociais, consciência crítica, etc., a fim de facilitar as condições objetivas da pessoa com o seu meio [...] O Educador Social é o mediador entre o educando, a sociedade e a cultura (OÑA, 2005, p.2, tradução nossa).

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

[...] centros, entidades e instituições de regime fechado: centros de acolhida, abrigos para crianças e adolescentes, asilos etc; regime semiaberto: educadores de rua, execução de medidas judiciais, desenvolvimento comunitário, serviços sociais etc; droga-dependências; equipes sociopedagógicas municipais; Conselhos Tutelares; programas de ajuda técnica ao voluntariado; centros de ócio e tempo livre; colônias de férias; albergues; museus; centros cívicos; brinquedotecas; serviços de bairro; programas socioculturais etc.(OÑA, 2005, p.2, tradução nossa).

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

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

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

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

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

Todo o século XIX, de acordo com o autor, caracterizou-se por um contínuo esforço em efetivar a educação, do ponto de vista nacional.

Intensificaram-se lutas dos partidos políticos, tanto conservadores como progressistas, reacionários e liberais, por apoderar-se da educação e da escola, para reger suas finalidades. Para o autor, pode-se dizer que uma luta foi travada entre Igreja e o Estado em torno da educação. Saindo o Estado vitorioso, organizou-se, em cada nação, uma educação pública nacional.

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

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

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

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

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

O crescimento social da escola oitocentista refere-se à sua extensão às classes inferiores, aos filhos do povo: um crescimento lento que atinge a escola elementar e popular nos diversos sistemas nacionais de instrução, do qual o Estado se torna organizador e fiador, embora submetendo-se às exigências locais (em matéria de horário, de frequência). Realiza-se uma escolarização das massas, por vezes através de vias muito empíricas e de validade duvidosa (como o ensino mútuo) que estendem, porém, os rudimentos da instrução a classes que até então eram geralmente excluídas dela. Em toda a Europa foi se delineando um sistema escolar destinado a todo o povo (também ao povo), mesmo se, até na Inglaterra, 'os progressos da instrução popular foram tão lentos, que foi preciso esperar o fim do século para que começasse a funcionar um sistema generalizado de escolas elementares, em condições de assegurar, nem que fosse a poucos, com bolsas de estudo, o acesso às escolas da classe média' e uma mínima mobilidade social (Bowen). Na primeira parte do século, foram as escolas (privadas) de ensino mútuo que asseguraram um pouco de cultura ao povo. Só na segunda metade – após a regulamentação do trabalho infantil e a fixação da idade mínima para início do trabalho (aos nove anos, na Inglaterra de 1833) – é que se opera uma escolarização mais difundida tendo em vista uma alfabetização de massa. Mas foi só em 1870 que se delineou – na própria Inglaterra – um sistema completo de instrução nacional, tornado obrigatório só em 1880, enquanto em 1891 foram abolidas as taxas para escola elementar. (CAMBI, 1999, p. 493, grifo no original).

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

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

O autor indica que, nos anos subsequentes a esse despertar pedagógico da Alemanha, vários educadores prosseguem no labor de reconstrução no

campo da escola primária, destacam-se Dinter (1760 – 1831), Harnisch (1781 – 1864) e Diesterweg⁴ (1790 – 1866). De acordo com o autor, os três educadores, influenciados pelas ideias de Pestalozzi, realizam a reforma do magistério. Mais tarde, pelo movimento de reação contra a Revolução de 1848, em grande parte as reformas de sentido progressista foram suprimidas, culminando a atitude regressiva com as *Regulativen* de 1853, implementadas pelo ministro Stiehl, conforme Luzuriaga (1986). Para o autor, desde essa feita até fins do século, a educação alemã progrediu em sentido técnico e administrativo, mas permaneceu estacionada na ordem pedagógica, não obstante seus grandes teóricos. O autor relata que, em 1870, foram publicadas⁵ as *Disposições gerais* dirigidas ao ministro Falk, inspiradas num sentido mais liberal, acentuando o valor do Estado entre as Igrejas, até então dominadoras do ensino. Nas mesmas disposições modificou-se o plano de estudos, introduzindo-se novas matérias e novas orientações metodológicas.

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

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

Cambi (1999) afirma que especificamente a Alemanha opera com notável eficiência o sistema de formação de professores e a organização administrativa. Para Luzuriaga, essa educação estava inspirada, todavia, por espírito autoritário e disciplinar, simultaneamente. Não havia o menor traço de liberdade e autonomia. A Igreja, doutro lado, estava sempre em luta com o Estado, querendo dominar o ensino. O autor observa: “Contra esse espírito regressivo lutaram os mestres, educadores e pedagogistas mais distintos, mas sem muito êxito, por forças de autoridade quase onímoda das autoridades oficiais.” (LUZURIAGA, 1986, p. 185).

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

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

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

em 1818, da *Escola central lancasteriana*, também apoiada pela nobreza, influenciada pelas ideias da época das luzes.

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

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

Luzuriaga (1986) descreve que o último período do século favorável à educação nacional foi o da Revolução de 1868 e do movimento kraussista, iniciado pelo professor da Universidade de Madrid, D. Julián Sáenz del Rio (1814 – 1869) e continuado na educação, entre outros, por D. Francisco Giner de los Ríos (1839 – 1915), que deve ser considerado como o precursor do movimento pedagógico moderno na Espanha. Foi o fundador da Institución Libre de Enseñanza que inspirou esse movimento e a quem se devem as ideias progressivas da educação espanhola⁶. Segundo Luzuriaga, seu continuador foi D. Manuel B. Cossío (1857 – 1935), diretor do Museu Pedagógico nacional, criado em 1882, e que representou, com sua influência benéfica na instrução pública, o que a Institución representou na instrução particular.

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

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

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

Eric Hobsbawm (1995) em seu livro *A era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991* sistematiza o percurso histórico, dividindo o século XX em três partes: 1º) A era da catástrofe, em que ele descreve como grandes impérios foram ruindo a partir de crises resultantes de grandes guerras; 2º) A Era de Ouro, descrita pelo autor como uma época de revolução social, cultural e a emergência de novas potências; 3º) O desmoronamento, em que aborda discussões referentes ao fim do socialismo, ao encerramento de uma época de influência de personalidades importantes, tanto na área social como nas artes. Hobsbawm faz essa divisão do *breve século XX* discutindo os fatos acontecidos de maneira não linear, apresentando contradições, disputas de poder, bem como o movimento de crescimentos, ápices e o declínio de grandes nações. Finaliza escrevendo que o futuro não é nada previsível!

Neste item, o foco será na primeira fase do século, analisado e denominado pelo autor como a Era da catástrofe, especificamente na Europa, continente onde estão Alemanha e Espanha, berços da Pedagogia Social.

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

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

Hobsbawm (1995) argumenta que, ao contrário do século XIX que foi um longo período de progresso ininterrupto, tanto material como intelectual e moral, representando melhorias nas condições de vida civilizada, houve, a partir

de 1914 (uma época marcada pelo avanço de uma tecnologia revolucionária, principalmente pelo desenvolvimento e revolução na área dos transportes e nas comunicações), uma acentuada regressão dos padrões até então tidos como normais nos países desenvolvidos.

A sociedade eurocêntrica, que teve seu poder arruinado a partir do início do século XX, vivenciou a queda da Europa em si. Os europeus estavam reduzidos a um sexto da população mundial, constituíam uma minoria decrescente vivendo em países que mal reproduziam (quando reproduziam) suas populações, uma minoria cercada e erguendo barricadas contra a pressão da imigração das regiões pobres. As indústrias europeias migraram para outras partes do planeta e, países que antes investiam na Europa, agora voltavam seus olhos para o Pacífico, como afirma Hobsbawn (1995). As grandes potências europeias até 1914 desapareceram, como a URSS, herdeira da Rússia czarista, foram reduzidas a um *status* regional ou provincial, com a possível exceção da Alemanha. O esforço para criar uma comunidade europeia única, supranacional, resulta desse enfraquecimento.

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

Segundo o autor, o motivo para essa guerra foi a busca por metas ilimitadas. Na Era dos Impérios, a política e a economia se haviam fundido. A rivalidade política internacional se modelava no crescimento e competição

econômicos, sem limites. Para os dois principais oponentes, Alemanha e Grã-Bretanha, o céu era o limite, pois a Alemanha queria uma política e posição marítima globais como as que então ocupavam a Grã-Bretanha, com o consequente rebaixamento de uma já declinante Grã-Bretanha a um *status* inferior.

As consequências da Primeira Guerra levaram ao estopim da Segunda. Hobsbawn (1995) esclarece que:

Talvez a guerra seguinte pudesse ter sido evitada, ou pelo menos adiada, se se houvesse restaurado a economia pré-guerra como um sistema global de prósperos crescimento e expansão econômicos. Contudo, após uns poucos anos, em meados da década de 1920, nos quais se pareceu ter deixado para trás a guerra e a perturbação pós-guerra, a economia mundial mergulhou na maior e mais dramática crise que conhecera desde a Revolução Industrial. E isso levou ao poder, na Alemanha e no Japão, as forças políticas do militarismo e da extrema direita, empenhadas num rompimento deliberado com o status quo mais pelo confronto, se necessário militar, do que pela mudança negociada aos poucos. Daí em diante, uma nova guerra mundial era não apenas previsível, mas rotineiramente prevista. Os que atingiram a idade adulta na década de 1930 a esperavam. A imagem de frotas de aviões jogando bombas sobre cidades, e de figuras de pesadelo com máscaras contra gases, Tateando o caminho como cegos em meio à nuvem de gás venenoso, perseguiu minha geração: profeticamente num caso, erroneamente no outro. (HOBSBAWN, 1995, p. 43)

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

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

Suas perdas são literalmente incalculáveis, e mesmo estimativas aproximadas se mostram impossíveis, pois a guerra (ao contrário da Primeira Guerra Mundial) matou tão prontamente civis quanto pessoas de uniforme, e grande parte da pior matança se deu em

regiões, ou momentos, em que não havia ninguém a postos para contar, ou se importar. As mortes diretamente causadas por essa guerra foram estimadas entre três e quatro vezes o número (estimado) da Primeira Guerra Mundial (Milward, p.270; Petersen, 1986), e, em outros termos, entre 10% e 20% da população total da URSS, Polônia e Iugoslávia; e entre 4% e 6% da Alemanha, Itália, Áustria, Hungria, Japão e China. As baixas na Grã-Bretanha e França foram bem menores que na Primeira Guerra – cerca de 1%, mas nos EUA um tanto mais altas. Mesmo assim, são palpites. As baixas soviéticas foram estimadas em vários momentos, mesmo oficialmente, em 7 milhões, 11 milhões, ou na faixa de 20 ou mesmo 30 milhões. De qualquer modo, que significa exatidão estatística com ordens de grandeza tão astronômicas? Seria menor o horror do holocausto se os historiadores concluíssem que exterminou 6 milhões (estimativa original por cima, e quase certamente exagerada), mas 5 ou mesmo 4 milhões? E se os novecentos dias de sítio alemão a Leningrado (1941 – 4) mataram 1 milhão ou apenas três quartos ou meio milhão de fome e exaustão? Na verdade, podemos realmente apreender números além da realidade aberta à intuição física? Que significa para o leitor médio desta página que, de 5,7 milhões de prisioneiros de guerra russos na Alemanha, 3,3 milhões morreram (Hirschfeld, 1986)? A única coisa certa sobre as baixas da guerra é que levaram mais homens que mulheres. Em 1959, ainda havia na URSS sete mulheres entre as idades de 35 e 50 anos para cada quatro homens (Milward, 1979, p.212). Os prédios podiam ser mais facilmente reconstruídos após essa guerra do que as vidas dos sobreviventes. (HOBBSAWN, 1995, p. 50).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo o autor, ao ser proclamada em 1931 a República Espanhola, foi necessário atender primeiramente os problemas mais urgentes deixados pelo regime anterior, a monarquia. Para remediar o déficit referido, criaram-se 25.000 escolas. Ao mesmo tempo, empreendeu-se em grande escala a construção de edifícios escolares para o que se aprovou créditos de 400 milhões de pesetas, que deveriam ser aplicadas na razão de 50 milhões por ano. Para fomentar a frequência, aumentaram-se os serviços sociais das escolas, como refeitórios, roupeiros, colônias escolares, etc., dedicando-se a isso anualmente três milhões de pesetas. Com o intuito de melhorar a deficiente situação econômica do magistério, estabeleceu-se vencimento mínimo de 3.000 pesetas e melhoraram-se os ordenados superiores. Em vista das deficiências na preparação do magistério, procedeu-se a reforma radical, aumentando os anos de estudo e intensificando a cultura profissional. Visando o mesmo fim, de acordo com Luzuriaga (1986), realizaram-se muitos cursos de aperfeiçoamento para os professores em exercício. Para resolver o problema do ensino da língua materna, foi estabelecido decreto sobre o bilinguismo, pelo qual o ensino deveria ser dado nas escolas em catalão e em espanhol. Segundo o autor, menção especial cabe às Missões Pedagógicas, que realizaram trabalho meritório, levando à população rural os elementos essenciais da cultura, com cursos, bibliotecas, coros, teatro, cinema, etc.

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

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

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

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

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

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

Essas mudanças nas relações de poder de tantos e tão diversos grupos, de acordo com o autor, acarreta inevitavelmente um sentimento de incerteza nas pessoas. Considerando-se todos os ocorridos, o século XX é considerado

pelo autor como um século de incerteza de status. Com essa crescente insegurança e também com a busca recente de identidade, as preocupações aumentam. Elias (1997) defende que não há dúvida de que o século XX é um século instável, inseguro, e não apenas por causa das duas Guerras Mundiais. Com toda essa insegurança, o sociólogo explica possíveis consequências:

Estamos hoje mais profundamente conscientes que nunca de que uma parcela imensa da humanidade vive a vida inteira flagelada pela fome, de que, de fato, há sempre e em muitos lugares gente morrendo de fome. Não se trata, por certo de um novo problema. Com poucas exceções, a fome é uma característica de sociedades humanas que constantemente ressurgem. Mas é uma peculiaridade dos nossos tempos em que a pobreza e a alta mortalidade deixaram de ser aceitas como uma condição da vida humana determinada por Deus. Muitos membros dos países mais ricos sentem ser quase um dever fazer alguma coisa a respeito da miséria de outros grupos humanos. Para evitar qualquer mal-entendido sobre esse ponto, diga-se desde já que, na realidade, relativamente pouco tem sido feito. Mas a formação de consciência mudou no decorrer do século XX. O sentimento de responsabilidade que as pessoas têm umas pelas outras é certamente mínimo, se considerado em termos absolutos, mas em comparação com o que havia antes recrudescer. Não estou dizendo tudo isto a fim de expressar nenhum juízo sobre o que é bom ou ruim, mas simplesmente para apresentar uma observação fatural: par a par com pequenas mudanças no poder, para desvantagem de antigos grupos institucionalizados, e para vantagem de antigos grupos marginalizados, ocorreu em uns e outros uma mudança na formação da consciência. (ELIAS, 1997, p.37)

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

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

A ORIGEM DA PEDAGOGIA SOCIAL NA ALEMANHA

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

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

A primeira vez que Diesterweg utilizou o termo educação social foi quando se referia aos propósitos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), por ocasião da celebração do centenário do nascimento do pedagogo suíço. Cabanas (1997) apresenta o fragmento da fala de Diesterweg:

La diferencia estriba únicamente en que Pestalozzi perseguía esos objetivos a través de la educación familiar y escolar, mientras que nosotros enfocamos el asunto en la vida de los adultos. Sus ideas se encaminaban a la educación del individuo, y en sus obras en más de un lugar previene frente a la educación social y colectiva. Sin duda esa orientación suya era, en parte, una consecuencia de la baja

moralidad y el salvajismo de la vida del pueblo de su época, y, en parte, un resultado de la Idea que tenía de la gran importancia del influjo ejercido por el hogar y la escuela. (CABANAS, 1997, p. 72, grifo no original).

Em relação à terminologia *Pedagogia Social*, Cabanas (1997) descreve que Diesterweg publicou um livro no ano de 1835, intitulado – Bibliografia para a formação dos maestros alemães. O autor identifica que na seção III do livro, intitulada: Quais são as publicações mais importantes sobre Pedagogia Elementar, Didática e Metodologia?, o parágrafo 9, na página 124, dessa seção, se intitula: Escritos sobre Pedagogia Social. Cabanas indica a primeira vez que a terminologia é utilizada. Segundo ele, sem nenhuma intenção epistemológica, referindo-se não a um ramo da pedagogia, mas sim a um gênero da bibliografia pedagógica. Fica evidente que Diesterweg utiliza as duas terminologias sem uma intenção prévia ou fundamentada de distinção.

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

A Alemanha é considerada o berço da Educação Social e da Pedagogia Social, tanto no sentido de elaboração das terminologias e sua fundamentação, como também na organização e reconhecimento social. Cabanas (1997) descreve que os pesquisadores alemães vinculam a aparição da Pedagogia Social, enquanto prática, ao surgimento da sociedade industrial, no sentido de que esse processo de industrialização da sociedade provocou um acúmulo de problemas que atingiu grupos humanos. As imigrações, greves, aglomerações urbanas, bairros periféricos, são considerados problemas que desestruturam a vida humana e que a educação social atua a partir desses problemas. O autor complementa que ela pode ser considerada um fenômeno recente, ela surge a partir dos problemas já relatados.

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

Continuando a contextualização histórica da estruturação da Pedagogia Social, Cabanas (1997) descreve que no período Weimar aconteceram movimentos pedagógicos que favoreceram a ideia de uma Pedagogia Social. A existência de lugares educativos no campo, as escolas voltadas para preparar jovens para o mundo do trabalho e as universidades populares configuravam o cenário educativo dessa época. Por outro lado, o autor relata que o período pós-guerra favoreceu o aparecimento de certa delinquência juvenil, surgindo leis e instituições para controlar essa nova realidade. Nesse sentido, em 1922, promulgou-se uma lei de proteção aos jovens em situação de risco, criando-se serviços de assistência à juventude e às crianças desamparadas, delinquentes ou com alguma deficiência. O autor descreve que, pela primeira vez, a condenação passa a ser uma medida extrema, mas que também deve ser educativa. Segundo ele, naquele momento, na Alemanha, surgiram muitos agentes de Trabalho Social que 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.

No período da República de Weimar também surgiram ações de educação de adultos, por meio de uma experiência significativa, que Cabanas (1997) relata. Essa iniciativa foi a Academia do Trabalho, fundada por E. Rosenstock-Huessy em Frankfurt (1921), na qual se estabelecia um contato entre proletários e acadêmicos e utilizava-se um novo método, em que, a partir dos acontecimentos cotidianos, chegava-se à formulação de problemas científicos. Também foi propiciada a fundação de bibliotecas populares que estimularam a prática da leitura pelas comunidades.

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

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

[...] no es una doctrina científica, sino un ámbito de intervención como la familia y la escuela; y donde no alcanza la acción pedagógica de estas instituciones aparece la pedagogía social para ejercer una acción subsidiaria, dependiente tanto del Estado como de organizaciones no gubernamentales. Para Nohl, lo más central del trabajo social pedagógico concreto está en la relación personal que no debe ser impedida por el burocratismo de las instituciones pedagógicas, y que se debe dar aun dentro de las mayores comunidades educativas. (CABANAS, 1997, p.79),

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

Cabanas (1997) relata que, entre o período de 1933 a 1949, a Pedagogia Social teve um recesso e não se desenvolveu, pois, nessa época, a Alemanha passou por momentos conturbados com o nacional-socialismo. Dentro dessa visão política, todo o trabalho social foi colocado sob a responsabilidade do Estado, que deveria desenvolver essas ações. O problema que Cabanas aponta é que todas as ações praticadas por esse movimento político possuíam uma ideologia racista: aqueles que precisavam de algum tipo de assistência social e pertenciam a alguma etnia desqualificada pelo regime político vigente eram marginalizados e suas necessidades não eram atendidas. As instituições ligadas à Igreja, bem como as organizações privadas que não seguiam a ideologia do nacional-socialismo, eram proibidas de realizar qualquer tipo de trabalho social. O autor complementa que a própria educação popular das classes trabalhadoras foi suprimida, surgindo em seu lugar a chamada Frente Alemã do Trabalho.

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

Cabanas (1997) esclarece que, sob a máscara dos trabalhos sociais desenvolvidos pelo nacional-socialismo, o que se fazia era uma propaganda a favor do partido que estava no poder. As instituições fundadas por aquele regime foram a *Obra para ajuda no inverno, o Socorro Popular Nacionalsocialista,*

a organização A força pela alegria, uma organização para levar meninos da cidade para o campo e outra de Serviço Alemão do Trabalho.

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

[...] se afirma la absoluta preponderancia de la comunidad especialmente la comunidad del pueblo) sobre el individuo, y, con tal idea, toda preocupación de tipo pedagógico-social en favor de casos individuales que requieran asistencia social queda cuestionada, y, en cierto modo, pierde ya todo sentido. (CABANAS, 1997, p. 80)

Bäumer, considerado mais radical que Krieck, afirma que:

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

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

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

No pós-guerra, tanto a infância, a juventude e mesmo os adultos alemães passaram por grandes necessidades materiais. Além da fome, de não ter onde morar, do desemprego, a geração que crescia deparava-se com uma nova realidade: as mudanças na estrutura familiar. Muitos não tinham mais os pais, as mães passaram a ter que trabalhar fora do lar, aconteceram muitas separações matrimoniais, enfim, a família já não era a mesma. Além desses problemas, também havia os próprios do pós-guerra, como o surgimento do mercado negro e o tráfico de bens de consumo. Segundo o autor, tais práticas contribuíram para uma desorientação ética para a mentalidade dos jovens,

umentando as atitudes delinquentes. No início, todas as medidas assistenciais ocuparam-se de proporcionar as condições básicas de existência, mas logo uma reorganização e replanejamento político e educativo tornaram possíveis novamente a organização da educação social, surgindo, além das tradicionais, novas instituições de atendimento à infância e à juventude.

É nesse contexto que surge, na Alemanha, a antiga Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados (AIEJI), sendo seu primeiro presidente o holandês Mulock Hower, que na época era diretor das casas da instrução de Zandbergen em Amesfoort na Holanda. Atualmente essa organização foi renomeada para Associação Internacional de Educadores Sociais. É justamente essa organização que permite uma maior estruturação da Pedagogia Social no mundo, bem como o reconhecimento profissional dos educadores sociais em alguns países. Moura, Neto e Silva (2009, p. 23) descrevem o percurso histórico do surgimento dessa organização:

A Seção Cultural do Alto Comissariado da Republica Francesa na Alemanha organizou neste país, na cidade de Spire, de 9 a 15 de abril de 1949, sob a responsabilidade dos professores H. Camionete Ette e H. Joubrel, um encontro internacional para discutir ‘os problemas da instrução de crianças e adolescentes inadaptados’. O objetivo, terminada a guerra, era ter uma compreensão entre alemães e franceses, de como educar as crianças órfãs da guerra. Um segundo encontro ocorreu em 1950, na cidade de Bad Durckheim, e um terceiro em 1951, na cidade de Freiburg-im-Breisgau. Foi, sobretudo, pelo impulso vigoroso dado pela Associação Francesa dos Educadores de Jovens Inadaptados que os participantes estrangeiros nas reuniões da Alemanha se motivaram a fundar em seu próprio país uma associação semelhante. Como resultado, durante a quarta conferência realizada na Alemanha, em 19 de março de 1951, foi fundada oficialmente na cidade de Schluchsee, a Associação Internacional de Educadores de Jovens Inadaptados, hoje renomeada como Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI), sediada no Uruguai. (MOURA, NETO E SILVA, 2009, p. 23, grifo no original).

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

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

Congresso Internacional da AIEJI – Montreal (Canadá, 1978); 10º Congresso Internacional da AIEJI – Copenhague (Dinamarca, 1982); 11º Congresso Internacional da AIEJI – Jerusalém (Israel, 1986); 12º Congresso Internacional da AIEJI – New York (EUA, 1990). Promulgada a Declaração de New York; 13º Congresso Internacional da AIEJI – Postdan (Alemanha, 1994); 14º Congresso Internacional da AIEJI – Brescia (Itália, 1997); 15º Congresso Internacional da AIEJI – Barcelona (Espanha, 2001). Promulgada a Declaração de Barcelona; 16º Congresso Internacional da AIEJI – Montevidéu (Uruguai, 2005). Promulgada a Declaração de Montevidéu; 17º Congresso Internacional da AIEJI – Copenhague (Dinamarca, 2009). (MOURA, NETO e SILVA, 2009, p.24).

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

A exemplo do sistema soviético, crianças e jovens eram enquadrados em agrupamentos que moldavam suas ideias e sentimentos e organizavam suas atividades de tempo livre. Na escola recebiam formação cívica e política, iniciando-os na defesa civil e em uma educação para a paz que compreendia uma formação preliminar pensada para preparar combatentes que expandiriam para o mundo o sistema socialista. Os agrupamentos a que Cabanas (1997) se refere, são duas organizações: A dos Pioneiros para crianças de 6 a 14 anos, e a Juventude Livre Alemã, para jovens de 14 a 25 anos. O ingresso a elas era teoricamente livre, mas praticamente obrigatório. Cabanas complementa que, nessa época, a juventude alemã apresentava duas características: o conformismo social e uma ausência de delinquência juvenil. As instituições de Pedagogia Social na República Democrática da Alemanha, eram de três tipos: lares para crianças e jovens sem famílias ou com famílias problemáticas; a atenção à terceira idade, que proporcionava aos idosos uma série de serviços e vantagens e a educação de adultos, com programas de formação permanente com as universidades populares.

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

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

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

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

A PEDAGOGIA SOCIAL NA ESPAÑA E SUAS PECULIARIDADES EM DIFERENTES PAÍSES

Como foi esclarecido no tópico anterior, é reconhecido que a Pedagogia Social surgiu na Alemanha, mas, com o passar dos anos, ela foi se estruturando em diferentes países. Na Espanha são muitos os estudos dessa área, é importante conhecer como ela vem se organizando e esclarecer que existem vários pesquisadores espanhóis reconhecidos internacionalmente.

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

exploração do trabalho desenvolvido por menores e propunha a criação de colônias agrícolas para a reabilitação de jovens delinquentes. Em 1900 são legalizadas as condições para trabalho de mulheres e crianças.

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

O autor destaca a importância de Ramón Albó y Martí (1871 – 1955), que desenvolveu atividades políticas dentro de uma linha conservadora. Ele trabalhou pelo progresso do sistema penitenciário e para a reabilitação de crianças delinquentes, dirigiu a revista *Aurora Social* (1907 – 1908), se dedicou a *Obra de Protección de Menores* como também o fizeram Avelino Montero Ríos y Villegas, Ignacio Jiménez, Tolosa Latour e Javier Ybarra Bergé. Segundo Cabanas (1997), Ramón Albó, em 1921, sendo juiz de menores em Barcelona, criou a escola de reforma *Toribio Durán*. Em ocasião da comemoração do cinquentenário da *Obra de Protección de Menores* (1904 – 1954), Ramon Albó escreveu o livro *Siguiendo mi camino* que contém toda a trajetória e ações desenvolvidas pela *Obra* e também relata seus desafios no atendimento a crianças e jovens em situação de risco.

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

Outro personagem de destaque nas experiências da história da Pedagogia Social na Espanha, apontado por Cabanas (1997), é José Juan

Piquery Jover (1911 – 1985). Ele estudou pedagogia em 1933 na Universidade de Barcelona, desenvolvendo trabalho sobre o cinema na escola. Dedicado aos serviços de readaptação das crianças marginalizadas, atuou na escola – granja de *Plegamans del Patronato de la Infancia*, dirigida por José Pedragosa. Desde 1940 e até 1971, atuou na *Junta de Protección de Menores* e no *Tribunal Tutelar*. Nessa instituição, criou um arquivo pedagógico como ferramenta para o conhecimento e tratamento das crianças com algum problema. Ele foi pioneiro na aplicação dos testes psicológicos. No laboratório psicotécnico da instituição mencionada, desenvolveu um trabalho pautado em quatro objetivos: psicotécnica, controle pedagógico das crianças, orientação psicológica e pedagógica e pesquisas. Em 1940 foi nomeado pelo *Consejo Superior de Protección de Menores* subdiretor da instituição *Grupo Benéfico* na rua *Wad-Ras* de Barcelona, que abrigava 1.300 crianças de ambos os sexos, sem pais ou pertencentes a famílias desestruturadas e marginalizadas. Desde 1950 foi redator–chefe da revista *Pro Infancia y Juventude*, da *Junta de la Protección de Menores* e desempenhou esse cargo até 1963. Nessa revista, dedicava-se a escrever sobre reeducação de menores, e, por meio dela, relacionou-se com pedagogos especializados de toda a Europa, dos Estados Unidos e da América Latina.

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

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

O autor relata que, com o passar dos anos, verificou-se que o atendimento a crianças e jovens em situação de risco era desenvolvido por voluntários que não possuíam formação para esse trabalho. Nesse sentido, foi organizada uma escola que formaria profissionalmente esses voluntários, tornando-os Educadores Especializados. Tratava-se, segundo Cabanas (1997), de uma formação breve em nível secundário (técnico) que habilitava o educador especializado a trabalhar com meninos e meninas em regime aberto, a estilo familiar. Essa forma de organização substituiu as antigas instituições de regime fechado e destinava-se a acolher educativamente a meninos e meninas pertencentes a famílias desestruturadas. Essa organização era chamada de *Colectivos Infantiles*, surgindo para substituir os antigos internatos de reeducação que eram regidos por congregações religiosas. Cabanas explica que o coletivo compreende duas comunidades, cada uma das quais se divide em dois grupos pedagógicos de 12 ou 13 crianças que ocupam espaços vizinhos. Cada coletivo agrega em torno de 50 crianças atendidas por educadores de ambos os sexos; as crianças frequentam esses espaços nas horas livres, dias de festas e finais de semana. Os estudos, geralmente, são desenvolvidos em escolas no próprio bairro do coletivo. Cada coletivo possui, na sua equipe, um coordenador, oito educadores, seis assistentes para serviços domésticos e um psicólogo compartilhado com outro coletivo.

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

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

Cabanas (1997) ainda relata que, em 1962, foram fundados em Oviedo os *Mensajeros de Paz*, com a finalidade de acolher a menores delinquentes

que, ao sair da prisão, encontram-se sem família e rejeitados pela sociedade. Seu objetivo é integrá-los na sociedade “[...] de acordo com valores que lhes dignificam sua personalidade.” (CABANAS, 1997, p.87). Segundo o autor, existem em torno de cem lares dessa organização, que acolhem em torno de mil menores. O autor descreve que passaram a funcionar, na Espanha, cinco centros piloto, que respondem aos seguintes modelos:

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

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

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

Durante el primer tercio del siglo XX, época de un notable interes cultural y científico para España, existe una importante influencia del pensamiento y de la ciencia alemana en nuestro país. Tuvo como consecuencia la entrada de nuevas orientaciones en el campo pedagógico, siendo de Alemania de onde se hacen más traducciones al español. Entre los más estudiados, están Pestalozzi, Fröbel y Herbart. (LÓPEZ, 2009, p. 96).

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

Lecea (1997) contextualiza que Fernando de los Ríos, Ortega y Gasset, María de Maeztu, Lorenzo Luzuriaga, entre outros, foram alunos de Paul Natorp e Hermann Cohen na universidade alemã de Marburgo, uma

escola neokantiana que se caracterizava pelo seu antipositivismo e por sua preocupação pela filosofia prática. Nessa universidade foram formados vários intelectuais espanhóis que se preocupavam com o papel social que deveriam cumprir na sociedade. Os intelectuais acima citados, segundo a autora, faziam parte da *Junta para Ampliación de Estudios*. Compreende-se, dessa forma, a influência das teorias alemãs sobre as produções espanholas.

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

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

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

O autor descreve que foi a partir desse momento que foi se criando, na consciência dos pedagogos espanhóis, a necessidade de organizar os estudos da Pedagogia Social e a profissão de educador social, coincidindo paralelamente com o surgimento de novas profissões como o trabalho social e a animação sociocultural, que também aspiravam à formação em nível superior. Fruto desse movimento foi a pressão exercida sobre o Ministério da Educação e Ciência, que, finalmente, em 1991, criou e organizou nas universidades espanholas a diplomação em educação social. Em 1985 haviam acontecido as primeiras *Jornadas Nacionales de Pedagogía Social*. Em 1986 saiu o primeiro número da

Revista de Pedagogía Social. Em 1994 surgiu o livro de P. Feroso, *Pedagogía Social*, e atualmente, segundo o autor, todas as universidades esforçam-se, em suas faculdades ou seções de ciências da educação, por implementar os estudos da educação social.

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

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

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

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

Pedagogía. Sociología. Psicología. Antropología. Dinámicas de grupo. Técnicas de animación. Legislación social. Teorías y técnicas para la creación, gestión y valoración de proyectos educativos.(SCARPA E CORRENTE, 2006, p. 67):

Os autores chamam a atenção para o fato de que, mesmo com uma formação básica similar nos diferentes lugares, o processo de reconhecimento

desse profissional, bem como a sua área de atuação, ainda não são oficializados em toda a Europa. Scarpa e Corrente (2006) apresentam um quadro do mapeamento realizado:

QUADRO 3. QUADRO COMPARATIVO DA PEDAGOGIA SOCIAL NO MUNDO

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

FONTE: SCARPA, P. E CORRENTE, M. LA DIMENSIÓN EUROPEA DEL EDUCADOR/A SOCIAL. *IN PEDAGOGÍA SOCIAL*. SEVILLA: CALAMAR. Nº 14, 2006. P. 63 - 74. (TRADUÇÃO NOSSA)

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

É com esses argumentos que se compreende o enfoque dado a essa área em países como Vietnam, China, Mongólia, Cuba e, recentemente, Venezuela, onde se defende uma Pedagogia Socialista, de base teórica marxista, conforme explicam Suárez *et al*, 2006). Ribeiro (2009), tendo por base as obras de Nosella, Pistrak e Makarenko, descreve que a Pedagogia Socialista “[...] é articulada aos processos revolucionários, cujo propósito é a articulação entre o trabalho produtivo e o ensino.” (RIBEIRO, 2009, p. 172). Não foram encontradas explicações sobre a atual situação da Pedagogia Social nesses países, nem uma sistematização nos moldes em que foi apresentado no quadro exposto acima. Constatam-se apenas discussões e debates sobre as possíveis fundamentações que devem orientar essa área.

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Paulo Freire

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

No Brasil tem-se buscado relacionar os fundamentos da Pedagogia Social com os fundamentos da Educação Popular desenvolvidos por Paulo Freire, o que traz à cena um debate inovador sobre a Pedagogia Social.

Compreender qual é a teoria que embasa uma prática é fundamental para que o profissional tenha clareza dos resultados que pretende obter com seu trabalho. Toda prática tem uma teoria que a fundamenta, às vezes é o profissional que não teve acesso e conhecimento de tal teoria.

Como no caso dos fundamentos da Pedagogia Social, viu-se que a área estrutura-se em cada realidade a partir de suas necessidades e peculiaridades e o Educador que trabalha práticas de Educação Social com seus sujeitos, precisa conhecer e compreender qual perspectiva de sociedade está ajudando a construir.

SITES PARA ACESSAR PUBLICAÇÕES SOBRE PEDAGOGIA SOCIAL

LÍNGUA ESPANHOLA

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social

Revista de Educación Social

<http://www.eduso.net/res/>

Educación social: Revista de intervención socioeducativa

<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial>

Pedagogía y Trabajo Social

http://ojs.udg.edu/index.php/pedagogia_i_treball_social/index

LÍNGUA INGLESA

Social Education

<http://www.socialstudies.org/publications/socialeducation>

Journal of Social Science Education

<http://www.jsse.org/index.php/jsse>

International Journal of Social Education

<http://ijse.iweb.bsu.edu/>

International Journal of Social Pedagogy

<http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp>

LÍNGUA PORTUGUESA

ANAIIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=00000009&lng=pt&nrm=iso

A PÁGINA DA EDUCAÇÃO

<http://www.apagina.pt/>

PRAXIS EDUCARE

<http://www.aptses.pt>

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

<http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista.asp>

REFERÊNCIAS

CABANAS, José Maria Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. *In* PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 68 – 91.

_____. **Educación Social**: antología de textos clásicos. Madrid: Narcea. 1994.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália). *In* MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R.(orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 51 – 60.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP. 1999.

CAMORS, Jorge. A Pedagogia Social na América Latina. *In* MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.

CARIDE, José. Antonio. La pedagogía social en España. In: NUÑEZ, V. **La educación em tiempos de incertidumbre**: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 2002. p.81 – 112.

_____. Acción e intervención comunitárias. *In* PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p.222 – 247.

CARRERAS, J. S. Q. La construcción de la pedagogía social: algunas vias de aproximación. *In* PETRUS, A. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p. 40 - 67.

CARVALHO, A. D. de e SANTOS, E. dos. Novas racionalidades e novos imperativos da educação social. Disponível em: <http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPESOC/>. Acesso em 03 Nov. 2009.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In WNDERLEY, M. B.; BÓGUS, L. e YAZBEK, M. C. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000. p.17 – 50.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FICHTNER, Bernd. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 43 – 50.

HOBBSAWN, Erick. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914 – 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v.2. 2006.

LECEA, T. R. de. **Fernando de los Ríos**: estudio preliminar a las obras completas I. Barcelona: Anthropos, 1997, 331 p.

LÓPEZ, Suzana Torío. La Pedagogía Social en España. In MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 95 – 108.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 15. ed. São Paulo: Nacional, 1984.

KANT, Emmanuel. Sobre Pedagogía. In LUZURIAGA, L. **Sobre educación**: Kant, Pestalozzi y Goethe. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999.

MOURA, Rogério, NETO, João Clemente Souza e SILVA, Roberto da. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.

MÜLLER, V. R. e RODRIGUEZ, P. C. **Reflexões de quem navega na educação social**: uma viagem com crianças e adolescentes. Maringá: Clichetec, 2002.

NATORP. Paul. **Pedagogía Social**: teoria de la educación de la voluntad. Madri: La Lectura, 1913.

NUÑEZ, Violeta. **La educación em tiempos de incertidumbre**: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 2002.

_____. **Pedagogía Social**: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana, 1999.

_____. **Modelos de Educación Social em la época contemporánea**. Barcelona: PPU, 1990.

OÑA, José Manuel. El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. *In Revista de Educación Social*. España: Asociación Estatal de Educación Social. N.º 4, 27 de setembro de 2005.

PALMA, F. L. y FLECHA, R. Educación de personas adultas. *In* PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997.

PAULA, Ercília. M. A. T. de. e MACHADO, Érico Ribas. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. *In: Educar em Revista*. UFPR, Curitiba/PR. n.35, p.223 – 236, Set/Dez, 2009.

_____. A Pedagogia Social na Educação: Análise de Perspectivas de Formação e Atuação dos Educadores Sociais no Brasil. *In Revista de Ciências da Educação*. UNISAL, Americana/SP - Ano X - N.º 18 - 1.º Semestre/2008.

PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *In* MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 159 – 178.

RYYNÄNEM, Sanna. A pedagogia social na Finlândia e o contexto brasileiro. *In* MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 61 - 82.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SILVA, Roberto da. As bases científicas da Educação Não-Formal. *In* MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 179 – 193.

SUÁREZ, N. P. et al. La Pedagogía Socialista: su concreción en el modelo cubano. Disponível em: www.ilustrados.com/publicaciones. Acesso em: 4 Mar. 2009.

THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. *In* GENTILI, P. e SADER, E. **Pós – neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 39 – 62.

UJIE, Nájela T.; NATALI, Paula M. e MACHADO, Érico Ribas. Contextos de formação do educador social no Brasil. *In Educação Unisinos*. Unisinos, v. 13, n. 2. p. 117 – 124. Mai/Ago, 2009.

ZUCCHETTI, D. T. A pedagogia social e as racionalidades do campo educativo. *In Revista Brasileira de Educação*. Vol. 13. Nº 38. Rio de Janeiro: Mai/Ago 2008.

