

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUZETE TEREZINHA ORZECOWSKI

**A MODALIDADE DA EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO – UM
OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA SOCIAL**

CURITIBA

2013

SUZETE TEREZINHA ORZECOWSKI

**A MODALIDADE DA EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO – UM
OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lupion Torres.

Co-orientadora: Profa. Dra. Gloria Pérez Serrano da UNED/Madrid.

CURITIBA

2013

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

O79m
2013

Orzechowski, Suzete Terezinha

A modalidade da EAD na formação continuada do pedagogo : um olhar sobre a pedagogia social / Suzete Terezinha Orzechowski ; orientadora, Patrícia Lupion Torres ; co-orientadora, Gloria Pérez Serrano. – 2013.
[253] f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
Bibliografia: [232-246]

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Sociologia educacional. I. Torres, Patrícia Lupion. II. Pérez Serrano, Gloria. III. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 20. ed. – 378

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 028
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Suzete Terezinha Orzechowski

Aos quatro dias do mês de novembro do ano de dois mil e treze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres, Prof.^a Dr.^a Evelcy Monteiro Machado, Prof.^a Dr.^a Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante, Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens e Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos, para examinar a Tese da candidata **Suzete Terezinha Orzechowski**, ano de ingresso 2010, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "A MODALIDADE DA EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEDAGOGO – UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA SOCIAL", que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12:00. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: _____

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres *P. Torres*

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Evelcy Monteiro Machado *E. Machado*

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante *L. Amante*

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens *M. Behrens*

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos *E. Matos*

M. Miguel
Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

À minha mãe Carolina Hollen Orzechowski, que me ensinou a trabalhar com persistência, enfrentar as adversidades com fé, esperança e coragem. Me ensinou a alegria da vida e a rir de mim mesma; a viver o presente projetando o futuro; a acreditar que a mudança é sempre possível e, por tudo isso, **cheguei aqui e seguirei adiante...**

AGRADECIMENTOS

À Fé que me move e sustenta.

Aos meus familiares e amigos, sempre presentes.

À orientadora Patrícia Lupion Torres, que demonstrou muitas habilidades durante o processo de orientação e, principalmente, manteve todas as etapas de elaboração do conhecimento sob a sua supervisão sem imposições, preservando a autoria da tese e assegurando a dinâmica colaborativa na aprendizagem significativa desta orientanda.

À co-orientadora Gloria Pérez Serrano, que me acolheu na UNED, em Madrid, durante o estágio sanduíche, com a qual dividi momentos de aprendizagem: colaborativa, participativa e afetiva. Foi meu porto seguro e minha incentivadora em momentos de saudades da casa e dos familiares.

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

(FREIRE, 1996)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Interface de apresentação da plataforma ALF – UNED-Madrid.....	112
Figura 1 – Tela de pastas de documentos postados pelos professores.....	113
Figura 2 – Tela de acompanhamento das atividades e tarefas realizadas.....	114
Figura 4 – Contextos não escolares destacados pelos entrevistados.....	183
Quadro 1 – Distribuição de entrevistados por grupo.....	23
Quadro 2 – Demonstrativo das temáticas articuladoras na análise documental.....	26
Quadro 3 – Demonstrativo das ideias que permeiam a construção da Pedagogia.....	40
Quadro 4 – Princípios fundamentais no planejamento de cursos da UNED.....	109
Quadro 5 – Demonstrativo do perfil profissional e incidência na formação de Pedagogia entre os países europeus.....	131
Quadro 6 – Identificação das Áreas de atuação do Educador Social na formação ofertada pela UNED.....	132
Quadro 7 – Demonstrativo dos passos do planejamento docente na oferta de Formação Continuada.....	147
Quadro 8 – Distribuição dos cursos de FC no DTEPS da UNED.....	165
Quadro 9 – Instituições que ofertam especialização pela EaD na Educação Social e Pedagogia Social-Brasil.....	168
Quadro 10 – Unidades de registro, categorizações e temáticas que articularam a análise	180
Quadro 11 – Sistematização dos indicadores que confirmam a construção teórico- metodológica da Pedagogia Social.....	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
ABRAP	Associação Brasileira de Pedagogia Social
ALF	Aprende, Labora, Forma
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Professores e Administradores Escolares
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância
CIER	Centro Internacional de Estudos Regulares
CIPS	Congresso Internacional de Pedagogia Social
CLASCO	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CNE	Conselho Nacional de educação
CT	Curso de Trabalho
CV	Centros Virtuais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DTEPS	Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
FC	Formação Continuada
FIT	Formação Inicial para Tutores
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IBAM	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
INTECCA	Inovação e Desenvolvimento Tecnológico dos Centros Associados
IUB	Instituto Universal Brasileiro

IUED	Instituto Universitário de Educação à Distância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOLA	Laboratório <i>online</i> de Aprendizagem
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de desenvolvimento Educacional
PDSE	Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SACI	Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SAREH	Serviço à Rede de Escolarização Hospitalar
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TAR	Tutoria de Apoio em Rede
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UCH	Universidade de Ciências e Humanidades
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNED	Universidade Nacional de Educação à Distância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFIEO	Centro Universitário da Fundação Instituto de Ensino para Osasco
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO	15
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	18
1.3	OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	21
1.4	A METODOLOGIA QUALITATIVA	22
2	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	29
2.1	O PROCESSO EDUCATIVO, ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES E A PEDAGOGIA NO BRASIL	29
2.2	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ALÉM DA DOCÊNCIA	39
2.3	REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA: PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO FORMAL.....	45
2.4	A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL – O EDUCADOR SOCIAL E A CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL.....	59
3	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA NA PEDAGOGIA SOCIAL	66
3.1	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL.....	67
3.2	A DIMENSÃO COLETIVA DA APRENDIZAGEM COMO PRINCÍPIO POLÍTICO NA EAD	80
3.3	O “COLETIVO” COMO PRINCÍPIO POLÍTICO PARA AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	89
3.4	O COLETIVO COMO PRINCÍPIO QUE FUNDAMENTA A PRÁTICA DE PLANEJAMENTO NA UNED	106
3.4.1	Primeiro eixo: graduação.....	109
3.4.2	Sistematização dos cursos de Pedagogia e Educação Social na UNED	114
3.4.3	Segundo eixo: pós-graduação	120
3.4.4	O processo de avaliação e o trabalho pedagógico dos professores tutores.....	127
3.5	A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NA UNED – UM CAMINHO DA PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL.....	130
4	A FORMAÇÃO CONTINUADA E A MODALIDADE DA EAD.....	134
4.1	APROXIMAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EAD DO BRASIL E NA UNED-ESPANHA	135

4.2	O INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNED E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EAD.....	149
4.2.1	Eixo da Docência.....	152
4.2.2	Eixo da pesquisa	153
4.2.3	Eixo da gestão	153
4.2.4	Eixo das tecnologias.....	154
4.2.5	Plano de acolhida para os discentes e os programas de formação para os professores e professores-tutores.....	154
4.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNED – UMA EXPERIÊNCIA DENTRO DO DEPARTAMENTO DE TEORIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL	157
4.4	APROXIMAÇÃO COM PROPOSTAS DA EAD ATENDENDO À CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL, NO BRASIL.....	166
5	AS CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO PROCESSO METODOLÓGICO.....	172
5.1	A ANÁLISE METODOLÓGICA	172
5.2	CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DA METODOLOGIA	177
5.2.1	Aprofundando as Categorias de Análise a partir da Metodologia	179
5.2.2	A categoria do Escolar e Não Escolar	180
5.2.3	A categoria da Formação Inicial	183
5.2.4	A categoria de Demandas Sociais e Políticas	186
5.2.5	A categoria da Fundamentação da Concepção Teórica.....	189
5.2.6	A categoria dos Aspectos e Elementos Definidores	202
5.2.7	A categoria da Formação e a Relação Teoria-Prática.....	205
5.2.8	A categoria dos Níveis na Formação Continuada	207
5.2.9	A categoria da Pós-Graduação.....	209
5.2.10	A categoria do acompanhamento da articulação teoria-prática	210
5.2.11	A categoria da Prática Pedagógica.....	212
5.2.12	A categoria do Coletivo como processo Político-Pedagógico.....	213
5.2.13	A categoria da Formação construída na UNED	213
5.3	AS TEMÁTICAS DAS TESES – DIALNET E DA REVISTA INTERUNIVERSITÁRIA DE PEDAGOGIA SOCIAL – UNED	215

5.4	FORMAÇÃO CONTINUADA NA EAD EM INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA: UMA POSSIBILIDADE DE OFERTA EM UM CAMPO INTERDISCIPLINAR.....	217
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
	REFERÊNCIAS	232
	APÊNDICE A – PILOTO	247
	APÊNDICE B – SEGUNDO ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.....	248
	APÊNDICE C – OBJETIVOS E CRONOGRAMA DO PDSE-CAPES.....	249
	APÊNDICE D - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES – CAMPO – UNED	252
	APÊNDICE E – MAPA DA TESE.....	253

RESUMO

O olhar para o objeto se define pela concepção de conhecimento que o sujeito assume e as mudanças se sucedem na medida das rupturas ou continuidades epistemológicas. A Pedagogia no seu processo de elaboração do conhecimento como ciência, segundo Libâneo (1999) e Franco (2008), realiza a análise sobre a Educação que é seu objeto. Ao considerar que a ciência mantém uma articulação com a realidade onde é produzida possibilitam-se modificações em seu projeto. Há, portanto, um movimento de construção coletiva e intelectual, da qual participam os sujeitos com suas diferentes concepções de conhecimento. Na análise sobre uma formação que atende aos novos “campos de atuação” do pedagogo embasa-se a proposta na concepção da Pedagogia Social que imprime à educação as dimensões: **socioeducativa e sociocultural**. A análise teórica perpassa os autores espanhóis: Perez Serrano (2010), Caride (2005), Carreras et Molina (2006), Viché Gonzalez (2006) e López Herrerias (2000, 2005). Entre os autores nacionais, estão: Machado (2009, 2010, 2011), Moura et al. (2009), Silva et al. (2011) e Caliman (2010, 2011). Assim se alternam, se transformam, se modificam ou se reproduzem os ideários científicos. Neste relatório de pesquisa a ciência Pedagógica é entendida como “campo” intelectual e científico, conforme Bourdieu (2002) que define os “usos sociais” da ciência em “campo de atuação” submetidos às condições históricas e sociais. A Pedagogia, sendo uma ciência da educação, é social em sua essência e a ação pedagógica é intencional (SAVIANI, 2002) pela sua característica fundamentada na “práxis”, como identifica Franco (2008). Portanto, a investigação perpassa a construção científica da Pedagogia e a problematiza no processo de formação para além do contexto escolar, como indicam as DCNs 2005/2006. Assim delimita-se o seguinte problema de pesquisa: Como empreender uma análise sobre a Pedagogia, no nível da Formação Continuada, na modalidade da EaD, que venha a contribuir para formação do pedagogo na perspectiva da Pedagogia Social? Para responder a esta questão empreendeu-se o objetivo de aprofundar-se sobre a formação do pedagogo e suas possibilidades de ampliação. A construção investigativa é qualitativa e se caracteriza por um conjunto de atividades estruturantes de técnicas ancoradas na análise de conteúdos fundamentada em Perez-Serrano (2003) e Oliveira et al. (2003). O conhecimento em eterno movimento não é determinado, mas processado em um momento histórico que propõe no mesmo “campo”, a análise de temáticas que se integram ao objeto problematizado. Este espaço que organiza e suporta a reflexão é delineado pela metodologia empregada nas entrevistas, nas análises documentais e na observação junto ao DTEPS da UNED em Madrid. Nesta construção coletiva do conhecimento a investigação aqui relatada é uma parte do todo, que se socializa com a intenção de continuidade em um exercício dialógico e emancipatório, segundo Freire (1982). Além da necessidade de aprofundamento conclui-se que as alternativas de formação ampliada para o pedagogo garantem não só, uma atuação em contextos diversificados como embasam a delimitação do campo científico.

Palavras-Chave: Formação do Pedagogo. EaD. Formação Continuada. Pedagogia Social.

ABSTRACT

The view to the object is defined by the knowledge concept that the subject assumes and the changes happen by the epistemological ruptures or continuities. Pedagogy, in its process of elaboration of knowledge as a science, according to Libâneo (1999) and Franco (2008), makes the analysis about Education, which is its object. Considering that science is articulated to the reality where it is produced, it is possible that some modifications within the project may occur. There is, hence, a movement of collective and intellectual construction, in which subjects with their different knowledge conceptions take part. Within the analysis about a formation that goes towards the new pedagogue “actuation fields”, is based the proposal in the Social Pedagogy conception that gives to education the socio educative and socio cultural dimensions. The theoretical analysis passes by Spanish authors as Perez Serrano (2010), Caride (2005), Carreras *et* Molina (2006), Viché Gonzalez (2006) e López Herrerias (2000, 2005). Among the Brazilian ones are Machado (a) (2009, 2010, 2011), Moura *et al.* (2009), Silva (a) *et al.* (2011) e Caliman (2010, 2011). Thus, the scientific body of ideas alternate, transform, change or reproduce themselves. In this research report, the Pedagogy science is understood as intellectual and scientific “field”, according to Bourdieu (2002), who defines the “social uses” of science as “actuation field”, under historical and social conditions. Pedagogy, as an education science, is social in its essence and the pedagogical action is intentional (SAVIANI, 2002) by its characteristic based on praxis, as it is identified by Franco (2008). Therefore, the investigation passes by the Pedagogy scientific construction and treats it in the process of development further from the scholar context, as it is indicated in the DCN’s 2005/2006. How to make an analysis about Pedagogy, in the level of Continuous Formation, in the EaD modality, which may contribute to the pedagogue’s formation in the Social Pedagogy perspective? In order to answer that question we chose an objective to go deeper about the pedagogues formation and its possibilities of extension. The investigative construction is qualitative and is characterized by a structuring activities set of techniques that are supported by the analysis of contents based in Perez-Serrano (2003) and Oliveira *et al.* (2003). The knowledge in endless movement is not determined, but processed in a historical moment which proposes, in the same “field”, the analysis of themes that integrate a quizzed object. The place which organizes and supports the reflection is outlined by the used methodology in the interviews, in the documents analysis and in the observation to the DTEPS of UNED in Madrid. Within the collective construction of knowledge, the investigation reported in the present text is a part of a whole that socializes with the intention of continuity in a dialogic and emancipating exercise, according to Freire (1982). Besides the necessity of going deeper, it is possible to conclude that the formation alternatives which are enlarged to the pedagogues can guarantee, not only an actuation in different contexts, but also serving as basis to the scientific field delimitations.

Keywords: Pedagogue Development. EaD. Continuous Formation. Social Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

O projeto dessa tese nasceu de uma preocupação com o silêncio nas pesquisas apresentadas em eventos da área, sobre a formação do Pedagogo, a qual considera a Pedagogia como ciência Libâneo (1999 e 2000); Franco (2008). Em especial, pouco se discute a Pedagogia com enfoque socioeducativo. Esse contexto teórico tornou-se mais pontual dentro das políticas educacionais com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia de 2005-2006, que identifica o trabalho do Pedagogo para além do espaço escolar. Apesar da indicação, não consta ainda em documentos da política educacional uma orientação para uma formação que atenda ao processo educativo de forma mais ampla, ou seja, além da educação formal, além do espaço escolar. Por outro lado, sempre com base no processo educativo, educadores em todo o Brasil praticam uma educação com enfoque sociocultural dentro e fora da escola Machado (2010); Moura et al. (2009), Silva et al. (2011). É neste contexto que o Brasil vai aprofundando seus estudos na educação em diferentes níveis, modalidades e contextos, como estudam Gohn (2009, 2010) e Brandão (2011). Partindo de um tratamento ideológico-filosófico fundamentado em Paulo Freire, como demonstram as ideias publicadas por Scocuglia (2009) e Assumpção (2009), o processo de ensino e de aprendizagem é compreendido de forma mais ampla. Identificam-se novos contextos onde o processo educativo acontece, podendo também ser pensado pedagogicamente. Assim, a educação não é objeto exclusivo da escola, da educação formal ou não formal, mas sim objeto da Pedagogia que, como ciência, analisa e aprofunda suas análises para confirmar sua epistemologia e aplicar seus conhecimentos em diversos contextos educacionais e educativos.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Apoiando-se no conceito de educação, do latim *educere*: trazer à luz, delineiam-se possibilidades e aproximações com uma Pedagogia para além do escolar. Assim, a Pedagogia como ciência da educação não se restringe à educação formal, pois a educação é um processo social que acontece além dos espaços institucionais. Diante deste quadro, interessa-nos a análise sobre a formação de pedagogos e como a Formação Continuada, dentro da modalidade da EaD, pode contribuir para formação do pedagogo na perspectiva da Pedagogia Social.

Que possibilidades de superação seriam encontradas para enfrentar as contradições a partir das DCNs e das demandas no exercício prático de pedagogos e de educadores, que revelam a existência de uma práxis distanciada das discussões e aprofundamentos sobre as

necessidades de ampliação da atuação do pedagogo no Brasil. Neste contexto nasce a seguinte problematização:

Como empreender uma análise sobre a Pedagogia, no nível da Formação Continuada, na modalidade da EaD, que venha a contribuir para formação do pedagogo na perspectiva da Pedagogia Social?

A problematização tem por característica auxiliar na discussão que parte da identidade da Pedagogia como ciência e perpassa a formação dos pedagogos. Tal formação se pretende articulada à Pedagogia Social que, no Brasil, se concentra em discussões que por vezes são criticadas, pois práticas (não devidamente fundamentadas) instalam-se para mascarar as lacunas da política educacional no país. Assim aparece a Pedagogia Social para atender a tais necessidades que poderiam ser enfrentadas por uma educação formal de qualidade. Porém, além dessa crítica, e além da educação formal, existem outros espaços que se fazem educativos e podem ser pedagogizados, como aponta Franco:

A intencionalidade das práticas educativas, realizadas quer na escola, quer em outros espaços educativos, deve ser elaborada no coletivo, pelos educadores, e mediatizadas pela reflexão científica, emancipatória e crítica de profissionais formados para esse fim (os pedagogos). A pedagogia deve ter como um dos focos essenciais de seu trabalho o fazer educacional não só das escolas e de seus professores, mas das diversas instituições com possibilidades educativas. [...] No entanto, proponho que nossa sociedade se transforme numa sociedade eminentemente pedagógica, conforme expressão de Beillerot (1985). Para assim ser, não basta considerar o potencial educativo aberto pelos mais contemporâneos meios de comunicação, mas há que se articular meios e fins, numa dimensão ética, para realmente educar e formar uma nova geração de cidadãos. Há que se pedagogizar a sociedade: uma tarefa a ser empreendida por toda a sociedade, mas, referenciada e mediada por pedagogos (FRANCO, 2008, p. 79-81).

O silêncio entre os pesquisadores, somado ao silêncio político, não só torna invisível a necessidade de uma formação na Pedagogia que atenda à educação em suas variadas dimensões, como tampouco atinge uma atuação efetiva nas diferentes modalidades. Assim, quando se deseja uma aproximação para esta formação, as acusações são veementes. O rótulo das especificidades aparece. Aparecem também as críticas sobre o processo de compensação e, assim, se cala a discussão teórica e política. Porém, na prática, aprovam-se cursos de graduação para Educação no Campo e cursos de Pós-Graduação em Educação Social. Estes são exemplos de que existe uma demanda que não é nem compensatória, nem específica. Representa uma demanda real que advém do contexto histórico no qual a Educação exige atenção teórico-metodológica. Portanto, há um contrassenso, e a formação do pedagogo continua com o foco na educação formal.

Além disso, também não se atinge a Educação Básica por completo, permanecendo a mesma vinculada à Docência do Ensino e à Gestão da Escola Fundamental e Educação Infantil. Não chega a discutir o Ensino Médio, o Ensino Técnico e a Educação Tecnológica, a Educação Pública e a Educação Privada, entre outras questões. Estas continuam discussões incipientes. A grande tônica ainda está nos níveis elementares. Enfim, estas são apenas algumas lacunas dentre outras especificidades assim como a Gestão da Educação Inclusiva ou da Educação a Distância. Esta última, embora prevista legalmente, não é atendida na formação do pedagogo, bastando para tanto, observar as matrizes curriculares dos cursos ofertados Brasil afora, conforme Shroeder (2012). As implicações políticas e teóricas são críticas e se diluem na formação de professores em cursos de capacitação, sem destaque à formação do pedagogo, conforme Silva Junior (2003). Estes são alguns aspectos relevantes nos quais a sociedade e a instituição da escola já estão inseridas. Não se revelando, portanto, uma preocupação com tais necessidades, de formação para o pedagogo que atua, ou deveria atuar, além dos espaços escolares. Os órgãos de representação defendem uma formação do pedagogo que atenda à escola pública e gratuita, aspecto este que está identificado nas ideias difundidas entre a categoria dos professores e dos pedagogos, como mostra Fontana e Romanowski (2007).

As proposições para a formação de professores e do pedagogo defendidas pelas entidades – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum de Diretores (FORUNDIR), assumem a perspectiva sócio-histórica de homem, educação e sociedade, tendo, desde a década de 80, como principais reivindicações: a valorização da **carreira docente**; a **docência como base de formação** de todo o profissional da educação; uma base comum nacional para os currículos dos cursos de professores da Educação Básica e do pedagogo; garantia de espaço universitário vinculado à pesquisa para a formação do professor e do pedagogo; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização curricular dos cursos de formação de professores e pedagogos (FONTANA; ROMANOWSKI, 2007, p. 136-137, grifo nosso).

A carreira é da **docência**, que esteve naturalizada dentro da educação formal, portanto, dentro da escola. Assim, a docência como base de formação imprime um espaço de atuação mais vinculado à escola do que ao espaço educativo mais amplo. Acrescenta-se ainda que a sugestão emanada das DCNs 2005-2006, contempla, no artigo 7º, a distribuição da carga horária, que se articula entre a aquisição de fundamentação teórico-metodológica com atividades práticas diversas que priorizem o estágio supervisionado de 300 horas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Identificam também, que a Instituição pode “contemplar, se for o caso, outras áreas específicas” (DCNs 2005-2006). Além disso, o aluno

terá 100 horas para atividades teórico-práticas em áreas específicas. É interessante observar que embora se apontem áreas distintas, áreas específicas, modalidades e níveis variados, não se prioriza tais especificidades, nem mesmo as escolares formais, como docência e gestão em níveis e modalidades, além da Educação Infantil e Séries Iniciais, o que já seria um avanço no processo de inclusão, que está disposto nos fundamentos e princípios das DCNs, contemplando toda a educação básica.

Esses aspectos, por si só, já identificam a necessidade de pesquisas sobre a concepção de uma Pedagogia Social, que está também dentro da escola; pois a escola não é um mundo isolado do mundo social. **A escola é social.** Portanto, a problematização que evidencia a necessidade de uma formação atendendo também o que se indica legalmente, vai se fortalecendo. E, para não deixar no esquecimento, a escola é pública, mas também é privada. Portanto, são muitos os espaços distintos com realidades específicas que merecem atenção. Assim vai se problematizando a educação escolar, também, para além deste contexto.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Ainda contextualizando nas DCNs a necessidade de formação para o Pedagogo Social, verifica-se o disposto nos artigos 5º e 6º, que identificam o contexto sociocultural como processo problematizador a ser considerado na educação:

Artigo 5º

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

IX - identificar problemas **socioculturais** e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

Artigo 6º

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e **sociocultural** do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; (Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, maio, 2006, grifo nosso).

Nesse trabalho acrescenta-se também a justificativa de que a formação do pedagogo no Brasil é uma discussão eterna, repleta de necessidades, como bem apresenta Franco

(2008). No presente relatório de pesquisa ousamos trazer mais uma perspectiva: a da concepção da Pedagogia Social que revela uma reelaboração do pensamento teórico, a partir de práticas já existentes no Brasil. A partir dessa concepção, são os chamados educadores sociais que mais têm difundido uma prática, por vezes até voluntária, com características distintas da Educação Formal, sem deixar de ser Educação e sem deixar de ser pedagógico. Daí a temática descrita, estudada e analisada nessa investigação que perpassa a formação do pedagogo dentro da concepção da Pedagogia Social, fortalecendo as dimensões socioeducativa e sociocultural que se traduzem em necessidade para uma Formação Continuada na modalidade da EaD.

A partir de 2006, com as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, indica-se o processo de prática do pedagogo em espaços não escolares. No entanto, não se delimitam, não se identificam e não se aprofundam os eixos de formação, que esteve sempre vinculada ao espaço da Educação Formal dentro da escola. Porém, se observa uma tendência para ampliar seu campo de atuação e, no art. 4º das DCNs, explicita-se a atribuição ao pedagogo que compreende a participação na organização, gestão de sistemas e instituições de ensino em espaços não escolares:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - **planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares**; III - **produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares** (Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, maio, 2006, grifo nosso).

Nesse contexto, a análise crítica é imprescindível, tornando-se fundamental uma compreensão mais apurada sobre o fenômeno educativo que, segundo autores como Franco (2008), Gohn (1994) e Libâneo (1999, 2003), acontece também, além dos muros escolares, destacando-se portanto que:

Há que se encontrar respostas para outras circunstâncias emergentes que estão exigindo respostas e decisões educativas: a ampliação dos espaços educativos para além dos muros da escola é uma realidade incontestável; as novas e complexas formas em que se estabelecem as relações de trabalho estão a demandar novos meios e espaços de formação dos jovens; as conseqüências sociais decorrentes da internacionalização da economia, entre outros fatores, exigem o repensar do papel da pedagogia, na direção da construção de novas mediações sociais e políticas, com vistas a um projeto de futuro digno, às novas gerações. (FRANCO, 2008, p. 20).

Além das Diretrizes Curriculares, a realidade da prática profissional do pedagogo vai

impulsionando formações em programas de pós-graduação e Formação Continuada. A categoria profissional que, por um lado reconhece a importância deste trabalho, por outro, não encontra pedagogos com formação voltada para os campos alheios à educação formal. Assim, algumas instituições têm ofertado cursos que aprimorem a prática pedagógica em espaços não escolares como Hospitais, Penitenciárias, Empresas e ONGs. Destas ofertas, as mais conhecidas são a Pedagogia Hospitalar e a Pedagogia Empresarial. Elas ocorrem em cursos de especialização (*lato sensu*). Também a formação de “educadores sociais” vem recebendo atenção no Brasil. O curso de Mestrado em Educação com área de concentração na Educação Social ofertado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, é exemplo disso.¹

A Pedagogia que emerge dos interesses práticos e a Pedagogia como ciência, que se constrói para se emancipar como campo de conhecimento e, também emancipa, por meio do processo educativo todos os sujeitos, são faces da mesma moeda. Tanto a que emerge, como a que cientificamente se constrói, ao abraçar a aplicabilidade em espaços não escolares, precisa atender a que concepção pedagógica está privilegiando. Há uma possibilidade de se recair sobre um processo de **educação compensatória**, desviando a função do pedagogo para outros interesses e outros campos profissionais, como assistência social, psicologia, administração de empresas, entre outros. Para Gadotti (2003, p. 67), “na nossa atividade somos frequentemente compelidos a conhecer para não pensar, adquirir e reproduzir para não criar, consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão.” Este aspecto é importante quando se deseja pensar o processo educativo para além da escola. Em muitos aspectos a crítica sobre a educação compensatória é contundente e o cuidado entre os pesquisadores é conservar a rigorosidade científica, para não tropeçar nas armadilhas e ser engolido por elas. Os exemplos da Educação de Jovens e Adultos, da Educação no Campo, da Educação Especial e, mais recentemente, da própria Educação a Distância – modalidades e níveis educacionais que estiveram sob a compreensão de que fossem apenas compensatórias –, levaram à necessidade de análises bem fundamentadas. Daí a importância na pesquisa e socialização acadêmico-científica que promova um novo paradigma para a ciência pedagógica: **a formação para espaços não escolares**.

A todo este panorama acrescentam-se as investigações, os congressos, os encontros nacionais e internacionais, que são promovidos em torno da Pedagogia Social. Este processo é representado, no Brasil, pelo grupo de pesquisa da USP- Universidade Estadual de São Paulo. Este grupo tem como articulador Roberto da Silva, que juntamente com João Clemente de

¹Disponível em: <http://ppgecpa/sites.ufms.br/arquivo/101>. Acesso: 18 abr. 2012.

Souza Neto e Rogério Moura, organizaram e publicaram, em 2009, a primeira coletânea de artigos reunidos no livro **Pedagogia Social**, editado pela Expressão & Arte. O segundo livro, na mesma linha, foi publicado em 2011. Estas obras procuram marcar conceitualmente a Pedagogia Social dentro da Teoria Geral da Educação Social. Assim, o interesse não é vago, existe eco, existe o diálogo e a troca, além da socialização de conhecimentos que vêm sendo construídos em bases científicas. Segundo Caliman (2006):

Podemos reafirmar, portanto, que no Brasil atual a Pedagogia Social vive um momento de grande fertilidade. É um momento de criatividade pedagógica mais que de sistematização dos conteúdos e dos métodos. Em outras palavras, mais que pedagogistas, temos no Brasil educadores que colaboram com o nascimento e o desenvolvimento de um knowhow com identidade própria, rica de intuição pedagógica e de conteúdos. Ao mesmo tempo nos damos conta de que é chegado o momento no qual precisamos sistematizar toda essa gama de conhecimentos pedagógicos para compreender melhor e interpretar a realidade e projetar intervenções educativas efetivas.

São esses os aspectos que justificam a temática aqui apresentada. Acreditamos contribuir na discussão provocada pelas DCNs a partir da análise sobre a formação do pedagogo para além dos espaços escolares. Primeiro pelo direcionamento legal e depois pela realidade do mercado de trabalho mas, principalmente, pelas pesquisas que já vêm sendo realizadas e socializadas. Priorizamos a modalidade da educação à distância como uma forma de educação promissora que se consolida no Brasil partindo da Formação Continuada dos profissionais educadores. E, partindo do estado da arte, organizado por Litto *et* Formiga (2009 e 2012), constrói-se um caminho seguro e significativo em que a Associação Brasileira de Educação à Distância - ABED, em seus 16 anos de atuação e pesquisa, prioriza a discussão e contribui para a consolidação da EaD no Brasil.

1.3 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Os objetivos relacionam-se e articulam-se partindo do objeto de estudo, o qual se insere na Pedagogia Social e a problematiza, criando uma expectativa de formação promotora da análise no nível da Formação Continuada, bem como a aproximação com a modalidade da EaD. Atende assim a linha de pesquisa, na qual nos dispomos a desenvolver a investigação, ou seja, formação de professores em diferentes níveis e contextos. O objetivo geral busca aprofundar-se na análise sobre a formação do Pedagogo, a qual se amplia nos objetivos específicos:

- a) analisar a formação do pedagogo dentro da concepção da Pedagogia Social;

- b) aprofundar os estudos sobre a modalidade da EaD e suas contribuições para a Formação Continuada do pedagogo, buscando uma atuação em espaços escolares e não-escolares;
- c) oportunizar uma reflexão sobre a Formação Continuada do pedagogo a partir da modalidade da EaD, incluindo as dimensões da Pedagogia Social.

Para atender tais objetivos, deu-se início a uma caminhada que aprimorou o projeto e a intenção de pesquisa. Socializaram-se as ideias aqui apontadas em alguns Congressos da área e as contribuições e críticas lapidaram nossos objetivos, fortalecendo nossa proposta em tese. Dos eventos, com comunicação, cabe destacar:

- a) I Congresso Ibero-Brasileiro da ANPAE: Brasil, Portugal e Espanha. Cáceres, Portugal, maio 2010;
- b) ANPED SUL – Eixo temático Formação de Professores. Londrina, Paraná, jul. 2010;
- c) VIII Seminário Internacional Red Estrado – UCH-CLACSO. Lima, Peru, ago. 2010;
- d) METAS 2021 - Congresso Ibero-americano de Educación. Buenos Aires, Argentina, set. 2010;
- e) 3º Congresso Ibero-americano de Pedagogia Social – ULBRA. Canoas, RS, out. 2011;
- f) EDUCERE – X Congresso Nacional de Educação – PUC/PR, nov. 2011.

Essas participações provocaram enfrentamentos que embasam as análises no decorrer deste relatório de pesquisa. Oportunizou-se, no Congresso de Canoas (2011), o encontro que gerou nossa estada na Universidade Nacional de Educação à Distância - UNED de Madrid-Espanha, a convite da Professora Doutora Gloria Perez Serrano, catedrática em Pedagogia Social. Com bolsa PDSE-Capes, o estágio de quatro meses, de maio a agosto de 2012, propiciou estudos orientados dentro do Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social, na Faculdade de Educação, da UNED. Muitas observações, contatos com toda a equipe de professores que atuam na área, entrevistas, aprofundamento teórico e atenção sobre as questões metodológicas de pesquisa foram o foco. Em todo esse processo de estágio e socialização de conhecimentos a troca e a discussão promoveram o fortalecimento do objeto a ser pesquisado.

1.4 A METODOLOGIA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é trabalhada, na educação brasileira, por Marli André (1992, 2001). É a pesquisa qualitativa o pressuposto metodológico que fundamenta todo o processo investigativo aqui apresentado. Esse relatório de pesquisa parte de uma abordagem sobre o objeto a ser investigado, a Pedagogia Social, articulada à formação que acontece na UNED por meio da modalidade da Educação à Distância, com atenção voltada à Formação Continuada. Nesse contexto, iniciamos a pesquisa pelo aprofundamento bibliográfico e pela concepção de um instrumental de pesquisa que fortalecesse a investigação pretendida. A escolha da técnica da entrevista semi-estruturada, a ser aplicada com participantes, passou a ser dimensionada. Primeiro, em um processo de validação do instrumento, com colegas de programa do doutorado, na PUC/PR, e colegas de trabalho na UNICENTRO. Aplicamos três entrevistas piloto para “validar” o instrumento. Verificou-se então, a necessidade de reelaborar o roteiro para as próximas etapas. Após o processo de readequação, as etapas subsequentes de aplicação foram duas:

- a) a primeira etapa desenvolveu-se com entrevistas ao grupo de pesquisadores, presente no 3º Congresso Ibero-americano de Pedagogia Social, que ocorreu em Canoas, RS, em outubro de 2011;
- b) a segunda etapa desenvolveu-se na Espanha, de Maio a Agosto de 2012, com professores e pesquisadores da UNED e da Complutense, em Madrid.

Esta segunda etapa, de estágio “sanduíche”, circunscreveu também nossa observação sobre a Formação Continuada por meio da EaD, na qual procedemos a observação dentro da UNED, no Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social. Portanto, o contexto de prática de pesquisa envolveu entrevistas, observações e aprofundamento teórico. O quadro a seguir demonstra o número de entrevistas relacionadas aos 15 participantes, distribuídos por grupo.

Quadro 1 – Distribuição de entrevistados por grupo

GRUPO I	CANOAS/RS	6 entrevistados
GRUPO II	UNED	6 entrevistados
GRUPO III	COMPLUTENSE	3 entrevistados

Fonte: a autora, 2013

Importa salientar que as entrevistas estão em *itálico*, para garantir a distinção entre textos e entrevistas. Nas entrevistas foi fundamental que os sujeitos entrevistados conhecessem a temática profundamente e tivessem uma aproximação com a Formação Continuada na EaD, minimamente no plano teórico. Concordamos com Szymanski (2010) na ideia de que são os sujeitos protagonistas da pesquisa que oportunizam o trabalho na

articulação e socialização das ideias. Portanto, a rigorosidade e atenção sobre o instrumento e seus desdobramentos, é uma constante. Daí, a necessidade da validação do instrumental, “isto é, quando as perguntas correspondem às intenções de quem está pesquisando” Mielzinski, *in* Szymanski (2010, p.30). Assim os sujeitos entrevistados foram escolhidos mediante os seguintes critérios:

- a) envolvimento com o objeto de pesquisa na formação do pedagogo a partir da concepção da Pedagogia Social;
- b) e/ou envolvimento com a Formação Continuada de pedagogos na modalidade de EaD.

Estes critérios foram satisfatoriamente atendidos com o **estágio sanduíche**, realizado na UNED-Madrid. A maioria dos entrevistados são *experts* na Pedagogia Social e possuem experiências educacionais com a Formação Continuada na modalidade da EaD. Inclusive os entrevistados, da Universidade Complutense. Isso ocorreu também com os entrevistados brasileiros. Ou seja, todos têm experiências na Formação Continuada e no uso das TICs e estão desenvolvendo suas pesquisas na concepção da Pedagogia Social.

O trabalho de campo foi desenvolvido entre os meses de outubro de 2012 e agosto de 2013. O primeiro momento no Brasil, por conta do Congresso já mencionado. O segundo momento efetivou-se em Madrid, Espanha, dentro da UNED, especificamente. Também na segunda etapa, visitamos a Universidade Complutense para proceder às entrevistas aos participantes indicados pela coorientadora. Na Complutense realizaram-se somente as entrevistas e as vistas para formalizar a transcrição, não sendo realizada nenhuma outra observação. Portanto, a Complutense não caracteriza em si mesma, nesse trabalho, um campo institucional de pesquisa. O campo está identificado entre os pesquisadores participantes das entrevistas, os quais relacionam-se e integram o nosso objeto de estudo – a Pedagogia Social e a formação do Pedagogo na modalidade da EaD, por meio da Formação Continuada. Este foi o critério estabelecido para que se procedesse à eleição dos entrevistados e à observação sobre a UNED. Ou seja, tanto os participantes quanto a UNED, como instituição a ser observada estariam, mais ou menos, articulados à problematização e aos objetivos apresentados no presente trabalho. Então, é fundamental que as entrevistas, a observação e o aprofundamento teórico articulem-se, promovendo a pesquisa em relação às metas delineadas e à problematização levantada. Obtivemos um resultado satisfatório, no processo, tanto na elucidação dos objetivos, bem como na elaboração deste relatório de pesquisa, que respondeu à problematização apresentada.

O trabalho de pesquisa realizado é descrito ao longo desse relatório, mas principalmente no último capítulo. De momento, é importante garantir e identificar que o caráter metodológico da pesquisa científica elabora-se no interior das ações investigativas. O modelo metodológico da pesquisa qualitativa contempla a possibilidade de articulação clara entre o objeto pesquisado e a técnica da entrevista, que nesse relatório vai sendo promovido e coelaborado entre os participantes entrevistados; o que provoca uma relação teórico-prática que se manifesta a partir da terceira seção. A busca pela cientificidade que se ancora na metodologia encontra-se na **análise de conteúdo**, no Brasil, conhecida pela obra de Laurence Bardin², pesquisadora da Universidade de Paris que trata dos dados qualitativos de forma aberta, sistemática e comparativa. Esse método de análise tem uma articulação com a análise do discurso, que não é objeto neste relatório de pesquisa.³ Para o nosso trabalho de levantamento de dados e o tratamento dos mesmos, utilizamos um artigo importante na Revista Diálogo Educacional-PUC, de Oliveira et al. (2003). Ele trabalha especificamente com a **análise de conteúdo**, sendo que nele baseamos as nossas categorizações para as análises dos resultados da pesquisa. Nesse relato, a base metodológica encontra-se na obra de Gloria Perez Serrano (2003), que trata da análise de conteúdos a partir da triangulação de dados de fontes diferentes para garantir a fidedignidade da pesquisa realizada. A escolha das fontes delimitou-se entre as entrevistas de *experts*, as temáticas tratadas em pesquisas em nível de doutorado já publicadas no site da DIALNET, bem como entre as temáticas publicadas na Pedagogia Social, como as da Revista Interuniversitária - UNED e as obras de Perez Serrano (2010); Caride (2005); Carreras *et* Molina (2006); Viché Gonzalez (2006); e López Herrerias (2000, 2005). A triangulação acontece entre as ideias dos entrevistados, as temáticas apresentadas nas pesquisas e os conceitos construídos por importantes pesquisadores da área. Essa foi uma fase de aprofundamento sobre as temáticas que se articulam, fundamentam-se e relacionam-se à concepção da Pedagogia Social. A partir daí são identificadas as temáticas, que a codagem⁴, vai revelando como **unidades de registro**. Estas unidades confirmam os **temas**, que são como um resumo de conteúdo com a função de

²Uma edição revista e ampliada, já está disponível: BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

³Um texto para explicitação da distinção entre estas duas metodologias, está publicado na SCIELO, Rocha e Deusdará (2005). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2005000200010

⁴Codagem: é a técnica utilizada para identificar quantas vezes aparece uma temática que poderá ser considerada como unidade de registro. Pode ser realizada uma codagem intergrupos. No caso deste relatório de pesquisa buscamos identificar o número de vezes que apareceu a mesma temática entre os entrevistados, e que se articulavam aos documentos teóricos consultados. Também quando a mesma temática se fez identificada na maioria das entrevistas, nomeando uma unidade de registro.

articular as ideias entre um conjunto de pesquisa e outro. O tema/objeto se define em uma palavra ou conjunto de palavras (OLIVEIRA et al., 2003). Ainda, segundo estes autores, as técnicas utilizadas na análise das entrevistas e dos documentos são complementares, aliando conteúdo e significado, assim considerados:

- a) a totalidade do texto;
- b) a identificação das frequências e ausências de itens;
- c) a passagem pelo crivo da classificação de temáticas;
- d) a introdução de uma ordem na aparente desordem.

O interesse fundamental esteve em como os dados contribuem para aprofundar o objeto pesquisado e em responder aos objetivos propostos, e auxiliam na construção das análises, respondendo à problematização levantada. Estes dados são tratados na seção V deste relatório de pesquisa. Além da análise sobre as entrevistas, observa-se no Quadro a seguir, a articulação teórico-prática, das temáticas levantadas pelo aprofundamento documental.

Quadro 2 – Demonstrativo das temáticas articuladoras na análise documental

DOCUMENTOS	PERÍODO ANALISADO	TEMÁTICAS PRINCIPAIS
Teses DIALNET ⁵	2001 a 2011	- Pedagogia Social/Educação Social (29 teses); - formação do educador social (2 teses); - intervenção sociocultural (171 teses); - animação sociocultural (22 teses).
Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria - SIPS/UNED	2001 a 2011	- Mídias, infocomunicação; - exclusão social; - políticas Culturais; - educação Social; - profissão, competências, voluntariado e ética; - Pedagogia Social; - educação e saúde; - educação social na escola; - infância e adolescência, dificuldade social; - tempo de ócio.

Fonte: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/portadatesis> e <http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/>

Além das análises documentais, construiu-se um processo de observação sobre algumas práticas entre os professores que integram o Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social da Faculdade de Educação na UNED-Madrid. Este procedimento caracterizou o emprego da observação formal e circunscreveu a técnica sobre os processos de planejamento, gestão e implementação dos cursos ofertados pela modalidade da EaD no nível

⁵Dialnet: portal digital de divulgação da produção científica na Espanha. Neste portal a pesquisa se deu sobre as temáticas apresentadas nas teses, relacionadas à Pedagogia Social, entre 2001 a 2011.

da Formação Continuada. Também contribuiu para a análise sobre a formação inicial, que a instituição oferta nos cursos de Pedagogia e de Educação Social. Os registros foram feitos em diário de campo que se complementam pelas entrevistas e as pesquisas no portal da UNED. Os dados são apresentados e analisados a partir da seção III deste relatório de pesquisa.

Portanto, é o objeto da pesquisa que delineia a metodologia a ser empreendida na busca do conhecimento necessário que viabiliza a investigação. No processo investigativo se vão encontrando as contradições e os embates que precisam ser enfrentados promovendo o clareamento ideológico, e se desencadeiam as estratégias de pesquisa que imprimem à investigação uma veracidade provisória, que não é neutra, mas, impregnada de conhecimento, que, construído agora, servirá de base para outras considerações. Assim, o conhecimento é construído em uma provisoriedade necessária e inerente. Esta revela a provisoriedade social e cultural advinda do movimento dinâmico e transformável da sociedade em seu devir. O devir é também da ciência que existe para a transformação, para o entendimento do movimento na evolução histórica do homem. E, assim compreende-se, nesse relatório de pesquisa, o processo teórico-metodológico que imprime uma argumentação constante, promovendo o movimento que, por sua vez, provoca novas ideias. Esta é a contribuição da pesquisa: promover um movimento constante, dentro de um diálogo socializador e articulador das ideias, das temáticas e dos conceitos que se aprofundam para dar corpo e sustentação à discussão.

Por isso este estudo é embasado em teóricos que possuem uma argumentação crítica sobre a formação do pedagogo, da Pedagogia Social e sobre a EaD, como uma modalidade educacional que contribui para ampliação crítica dos processos de Formação Continuada. Assim, “O quadro teórico constitui o universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho do pesquisador se fundamenta e se desenvolve” (SEVERINO, 1996, p. 129). Este é o processo que se pretende demonstrar durante a pesquisa e a formulação da tese.

Esse trabalho está dividido em **seis seções** que integram e articulam um panorama da formação do pedagogo no Brasil e as possibilidades da Formação Continuada pela EaD. A atenção está voltada ao objeto de pesquisa que é a formação na Pedagogia, baseada em uma concepção da Pedagogia Social que acontece na UNED-Madrid, no curso de educação social. Para esta caminhada a primeira seção é que apresenta a problematização, além de apresentar a contextualização vem fundamentando os objetivos que guiam a investigação e a metodologia. A segunda seção relata o histórico da formação do pedagogo para além da educação formal. Na terceira seção expõem-se a modalidade da EaD, um histórico e os princípios políticos de

ensino e de aprendizagem que se realizam coletivamente, além dos princípios coletivos do planejamento que apoiam uma dimensão de qualidade social dentro da Formação Continuada. A quarta seção enfoca o nível da Formação Continuada e sua aproximação com a EaD nos cursos ofertados pela UNED, dentro do Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social. Na quinta seção apresentam-se, com mais propriedade, a análise dos dados e as categorias levantadas durante a investigação juntamente com as críticas possíveis. A sexta e última seção aborda a análise dos resultados da investigação, as possibilidades de ampliação destas análises dentro do processo teórico-metodológico, as contribuições suscitadas e as críticas que revelam propostas, sugestões e alternativas para a formação do pedagogo no Brasil, atendendo à concepção da Pedagogia Social. Para finalizar, apresentamos a bibliografia e os anexos que trazem alguns documentos utilizados como instrumentos para aprofundamento das análises aqui apresentadas.

2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

A formação do pedagogo para atuar em ambientes não escolares é uma perspectiva em construção no Brasil. Para tanto, explicitar como vem acontecendo a formação do pedagogo e suas possíveis transformações é uma tarefa desafiadora que revela, a partir de práticas na educação social, a concepção da Pedagogia Social (MACHADO, 2010). A partir de um contexto legal e também emergente da realidade que compreende a Educação em seu sentido pleno, identifica-se a Pedagogia como a ciência que tem por objeto a educação. Este objeto não está circunscrito à escola, à educação formal. Para tanto, apresenta-se o referencial teórico analisado à luz das possibilidades de transformação que provocam e convidam olhar mais longe e melhor aquilo que se deseja ver: o processo educativo que é social. Um processo produzido pelo homem que se realiza dentro do coletivo social. Portanto, aportam-se teóricos como Libâneo (1999) e Franco (2008) que trabalham nesta linha e indicam caminhos a serem ainda construídos, na formação de pedagogos no Brasil.

2.1 O PROCESSO EDUCATIVO, ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES E A PEDAGOGIA NO BRASIL

A formação do pedagogo historicamente caminha entre dois enfoques: um garante a docência, a prática do magistério e suas características didáticas. O outro aspecto, agora em desuso é o que garantia uma formação para os **especialistas** e de onde se estabeleceram algumas práticas fragmentárias de gestão como: supervisores, administradores, inspetores, orientadores, educadores para pessoas com necessidades especiais, educadores infantis e educadores de jovens e adultos. Estes profissionais foram identificados como técnicos de uma **educação compensatória**, que fragmentavam o conhecimento e suas práticas e, portanto, não atendiam à educação em seu todo. Assim, “...as reformulações curriculares feitas pela maioria das universidades públicas e particulares (que não se pautam pela lógica do lucro), adotaram a docência como base da identidade do curso de pedagogia e extinguiram as habilitações;” (AGUIAR et al., 2006, p. 824). Cabe salientar que pelo processo de **inclusão**, como um conceito socioeducacional, a maioria dos cursos de Pedagogia assumiram uma perspectiva de formação para a docência e para a gestão. Nesse contexto, tomam para si uma formação inclusiva para as pessoas com necessidades especiais e a educação de jovens e adultos. Entre outras especificidades, encontram-se em cursos de formação inicial disciplinas que procuram

atender à gestão em espaços não-escolares, bem como propõem estágio supervisionado em ambientes além do escolar. Assim, amplia-se o campo pedagógico, que merece um novo olhar, como se destaca a seguir:

Tomados sob essa perspectiva o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstróem (AGUIAR et al. 2006, p. 830).

Entre o instrumental e o técnico especialista, a formação do pedagogo perpassa a organização do trabalho pedagógico dentro da escola e dentro da sala de aula, que trata da educação formal, regulada pela legislação. Notadamente, busca-se uma articulação entre o pragmático e o filosófico quando se relacionam os processos pedagógicos e os espaços educativos com a reflexão crítica da realidade. Porém, a lógica cartesiana que fragmenta o conhecimento se contrapõe às possibilidades de superação, onde a formação do pedagogo é pensada para além da escola. Considerando as DCNs de 2005-2006, destaca-se que:

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos (AGUIAR et al. 2006, p. 832).

Assim, a especificidade da formação em Pedagogia estaria na articulação escola-sociedade fundamentada em uma dimensão socio-histórica. Sendo, no entanto, quase sempre pragmática e utilitarista. Esse apontamento pragmático parece atender também à demanda que surge, nessa transição secular, e se constrói socialmente exigindo o trabalho pedagógico em outros espaços: hospitais, penitenciárias, museus, educandários, ONGs, empresas de educação corporativa e não-corporativa, entre outros. Estes espaços abrem-se e caracterizam o que Beillerot (1985) já identificava como uma “sociedade pedagógica” (LIBÂNEO, 1998; FRANCO, 2008). Diante desta realidade, ao pedagogo cabe, novamente, explicitar sua função, seu domínio próprio de investigação para não se confundir com outras especialidades profissionais, tomando novamente o caminho utilitarista/pragmático.

De suma importância é também estabelecer o fundamento teórico-metodológico que sustenta as investigações sobre o objeto de sua análise, que é a educação e como a

compreende. Assim se entende a necessidade de fazer uma escolha criteriosa sobre as correntes de pensamento, compreendendo-as para encaminhar as críticas que tomarão por referência uma ou outra delas. O conflito sobre as correntes que embasam o pensamento pedagógico e, a formação pedagógica pretendida, fortalece a categoria da **contradição**. Há uma necessidade perene em clarificar o trabalho pedagógico e o espaço no qual se encontre o objeto de estudo. E quando se busca atender uma formação pedagógica para outros espaços esta **contradição** é o alicerce de muitas análises críticas.

Importa atentar **para que** processo pedagógico encaminha-se o pedagogo, ao abraçar a tal **aplicabilidade** da Pedagogia para além da escola. Chama-se **aplicabilidade** da Pedagogia a alternativa de trabalho que a partir da formação pedagógica escolar, transcende os muros escolares e atende a outros espaços. Aplica-se o conhecimento pedagógico em espaços não escolares. Assim, as DCNs 2005-2006, para o curso de Pedagogia, abrem espaço para que se discuta uma pedagogia aplicada a espaços não-escolares.

Diante dessa alternativa, há uma possibilidade de recair sobre um processo de **educação compensatória** e ainda desviar a função do pedagogo para outros interesses e outros campos profissionais. Por isso, há preocupação com o trabalho pedagógico do pedagogo em outros espaços que carece de análise. Esse é o nosso caminho, buscar entender uma concepção pedagógica que venha a constituir a formação do pedagogo ampliando seu espaço de trabalho e que contribua para a análise crítica necessária. Assim, é importante que se esclareça uma epistemologia para a Pedagogia, a qual é, segundo Bernard Charlot, na Introdução do livro de Franco (2008), assim delineada:

A pedagogia é voltada para a práxis educativa e “para atender à especificidade da práxis, há que ser uma ciência que se alimente da práxis e sirva de alimento a ela”. “Terá por finalidade o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa”. Evidentemente, nutrir-se-á também dos saberes criados pelas demais ciências que pesquisam a educação. Deve ainda ser uma ciência “crítico-emancipatória”, “de forma que a educação consiga **concretizar sua vocação histórica de humanizar a humanidade**, de diminuir as práticas excludentes e injustas”. Enfim, o pedagogo “deverá ser pesquisador por excelência”. Na verdade, a pesquisa deve se tornar a base da formação não apenas do pedagogo, mas também do próprio docente: “todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da prática (CHARLOT apud FRANCO, 2008, p. 16-17, grifo nosso).

A questão está posta e ainda divide as opiniões entre os pedagogos que se dedicam a aplicar seus conhecimentos ao espaço escolar e além dele, numa perspectiva sociocultural. De um lado podemos destacar uma concepção tecnicista da educação quando se pretende uma aplicação da Pedagogia em outros espaços atendendo funções que não são pedagógicas. De

outra ótica podem-se evidenciar estudos dentro de uma visão crítica, na qual o pedagogo tem uma função pedagógica, uma especificidade educativa que sustenta sua intervenção em quaisquer espaços sem perder seu foco que é a ação educativa, ou seja, a prática pedagógica. Um trabalho que promove o processo de *educere* no homem⁶ e entre os homens.

A ideia subjacente é a de que a educação ocorre em vários espaços, onde o pedagogo pode conquistar e delinear seu lugar de atuação desde que compreendida sua intervenção pedagógica. É a intervenção pedagógica que garante a identidade profissional e um fazer dentro da variedade de atividades voltadas para o processo educacional. Nesses espaços o pedagogo pode vir a atuar com um trabalho pedagógico intencional, analisando, discutindo, colaborando, efetivando e instituindo uma Pedagogia como campo⁷ próprio de problematização de seu objeto, que é a educação. É diante deste campo que o pedagogo tem seu espaço de contribuição e atuação. Porém, ter o cuidado e uma atenção para a especificidade da prática pedagógica, sem perder-se nas entranhas produzidas pelo mercado de trabalho (economia) que determina interesses e intenções (política), é condição fundamental. Portanto, explicitar o domínio do campo da Pedagogia é reconhecê-la como ciência da educação que trabalha o **educativo** e o **educacional**, como escreve Libâneo (1999, p. 47):

A identidade do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo. O aspecto educacional diz respeito a atividades de sistema educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação em suas várias modalidades, das finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. O aspecto educativo diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias.

O pedagogo então trabalha com o educativo e com o educacional. Tem seu objeto de estudo, que é a educação, seus processos, instrumentos e meios. A Pedagogia caracteriza-se como ciência, nesse contexto de ter seu objeto e seu processo teórico-metodológico, que é a

⁶O termo “homem” aqui identifica a *espécie humana*. Não há nenhuma manifestação preconceituosa de gênero e nem qualquer intenção de estabelecer graus de poder a partir da distinção sexual do masculino e do feminino. Neste relatório de pesquisa “homem” designa *espécie* e “homens” que se relacionam como *sujeitos sociais*.

⁷Campo em Bourdieu: “lugar de relações dominadas por uma lógica específica.” (BOURDIEU, 2002, p.11) É nesse lugar, denominado “campo” que se manifesta a capacidade de refratar ou re-traduzir demandas externas de ordem política, econômica, cultural e intelectual. (...) “el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo.” (BOURDIEU, 2002, p. 9). Ver as obras: BOURDIEU. *Campo de Poder, Campo Intelectual: Itinerário de um conceito*. Montessor: Buenos Aires, 2002. E, BOURDIEU. *Os usos sociais da ciência*. Por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denise B. Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

ação pedagógica, pois é ela que caracteriza a função do Pedagogo. Portanto, “A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente” (LIBÂNEO, 1999, p. 47-48). Daí a importância em se ter claro com o que se vai trabalhar nos espaços, escolares ou não escolares, uma ação pedagógica que não se restringe à função docente, compreendida na perspectiva reducionista de **estar** professor. Conferem Aguiar et al. (2006, p. 830), quando escrevem que “A docência nas DCNs-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do *ato de ministrar aulas*.” Portanto, ser professor não garante agir pedagogicamente. Ainda, a ação pedagógica não é função única do professor/docente. A ação pedagógica em síntese será sempre o **educacional** e o **educativo**, em diferentes espaços, além do escolar, portanto, além do docente/professor. Assim, a ação pedagógica constrói-se e elabora-se em outras categorias funcionais, como da gestão, que engloba as coordenações e as secretarias municipais e estaduais. Provêm desta Pedagogia, como ciência e como **campo**, que contempla vários espaços de atuação onde se trabalha a educação, a provocação que nos interessa profundamente, uma concepção de Pedagogia Social que vem sendo difundida com o escolar e além dele. Segundo Aguiar et al. (2006): “As perspectivas que se descortinam para a efetivação de uma política global de formação dos educadores, no país, são promissoras.”

É verdade que a Pedagogia no Brasil é uma pedagogia escolar. Também é verdade que a Pedagogia Social vem se construindo a partir das práticas, nas intervenções intuitivas, sem um espaço teórico-metodológico que lhe forneça uma sustentação, portanto, ainda cientificamente incipiente. Sobre isso já se refere Machado (2009, p. 11380):

Tais questões exigem reflexões sobre o espaço à margem da educação em que ocorrem as intervenções socioeducativas no Brasil. Essas se consolidam paralelas a discussões acadêmicas e ao estabelecimento de políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da oferta educativa, o que reduz as perspectivas de superação da visão assistencialista predominante. Só neste início de século é que a área começa a se organizar no país. Até os diversos olhares e interesses só agora começam a se explicitar, tanto na teoria como nas práticas. Estes evidenciam objetivos e ideologias diversificadas entre projetos laicos e confessionais; entre o setor público e o privado, entre profissionalismo e voluntariado e entre domínio de concepções assistencialistas ou socioeducativas.

Até o momento defendeu-se a ideia de uma Pedagogia para além dos muros escolares, para além do pragmático e para além da docência, entendida tão somente no ato de ensino. O convite que está sendo identificado é para se pensar um espaço de educação mais amplo, com intencionalidades, com necessidades e com possibilidades de atuação pedagógica. Além de que o objetivo é defender a Pedagogia como ciência **da** e **para** a educação (LIBÂNEO, 1999; FRANCO, 2008). Então, para se pensar uma Pedagogia que atenda aos espaços escolares e

não-escolares importa refletir sobre a ciência que se constrói e se consolida na prática educacional e educativa. Libâneo (1999), aponta que:

Como se vê, por mais que se considere o progresso das ciências, não se modificam, em essência, as categorias do pedagógico, não havendo razão para inventar uma nova base comum de disciplinas para a formação profissional. Trata-se, sim, de reconceituá-las, de submetê-las ao crivo de seus determinantes sociais, econômicos, políticos, mediante a abordagem crítica da realidade educativa em suas manifestações concretas. Em outras palavras, a reflexão vai penetrando os campos da realidade educativa historicamente constituídos, reconcebendo os objetivos, os conteúdos e as categorias básicas da análise pedagógica, em função de necessidades concretas da vida social (LIBÂNEO, 1999, p. 49).

Assim a política, a demanda no mercado de trabalho, as práticas e a pesquisa, quebram o silêncio. É notória a necessidade de se repensar a ciência pedagógica e sua prática em todos os espaços educacionais e educativos, quais práticas educacionais acontecem em contextos não-escolares, como por exemplo: ONGs, penitenciárias, museus, hospitais, casas de abrigo, acampamentos de férias, centros educativos, centros recreacionistas, entre outros.

Nesse mundo, permeado pela ideologia capitalista, escamoteiam-se os processos de transformação e de análise crítica sobre o sistema social produzido pela cultura, pela economia e pela política. É inegável o papel da educação para emancipar o homem e, [...] “se o produto da ciência não puder ser apropriado pelo homem, a tarefa científica passa a ser alienada e alienante e com isto perde as possibilidades de se afirmar como produtora de transformações” (FRANCO, 2008, p. 141). No entanto, verificam-se programas educativos que conformam e cooptam os sujeitos, promovendo a adaptação destes à sociedade, visando o aumento da produtividade, o lucro e a alienação também pelo processo educativo. “E, sabemos todos que parte significativa da opressão assenta-se, hoje, no binômio globalização econômica e neoliberalismo comercial” (SCOCUGLIA, 2009, p. 234-235). Nascem as políticas compensatórias, dissimulando os descasos históricos ocorridos na educação. Desse espaço político, o caso da escola é o que nos interessa, para o momento. Machado (2009, p. 11382) indica a importância da educação escolar no contexto político, quando escreve que:

A própria escola urge ser priorizada e revista nas políticas públicas para atender às finalidades que lhe são próprias. Questões expressas no cotidiano escolar impõem à urgência de se atender, sob a ótica educativa, questões sociais, psicológicas e culturais, além das cognitivas, muitas das quais eram, anteriormente, assumidas plenamente pelas famílias. Outras são questões novas e complexas, para as quais os docentes não foram preparados. Tal rede de necessidades se expressa entre professores, gestores, alunos e funcionários e também nas suas teias com as famílias e a comunidade. Aliás, a relação escola família é um dos temas que necessitam ser focalizados sob a ótica da Pedagogia Social.

Uma educação de baixa **qualidade social**⁸ não atende à transformação cidadã desejada, e forçosamente implementam-se programas de compensação. Assim nasce a Educação Infantil no Brasil e também a Educação de Jovens e Adultos para atender uma demanda que ficou fora da escola em tempo regular. Os atendimentos específicos para a educação indígena e para a educação no campo são exemplos da escola compensatória, mesmo com todo seu comprometimento político-pedagógico de inclusão. Também as pessoas com necessidades especiais que há pouco tempo eram segregadas aos centros de atendimento, ou às APAES, agora estão sendo atendidas dentro da escola regular, com o apoio das salas de recursos. Importante citar os programas de **Alfabetização solidária** e o **PROJOVEM**, exemplos interessantes e importantes para entender a política compensatória da educação no Brasil. Segundo definição usada pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, a **educação compensatória** é o

Conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social. 1. A educação compensatória é um termo que surgiu durante a Revolução Industrial. 2. Esse termo é usado, em geral, no pré-escolar e nas séries iniciais do 1º grau. (DUARTE, 1986. p. 175).

A **educação compensatória** nasce, então, historicamente, na educação infantil e atualmente perpassa todos os níveis da educação formal. Outro exemplo que pode ser considerado como uma forma de **educação compensatória** são os cursos sequenciais, ofertados no Ensino Superior para aqueles que não ingressaram pelo vestibular nos cursos de graduação. A partir dessa realidade conjuntural da educação brasileira, torna-se um desavisado aquele que enxerga a educação não formal, a educação social, e a Pedagogia Social apenas como um processo de **educação compensatória**. Pois estas não estão se constituindo apenas para atender os marginalizados. Toda modalidade e nível educacional “...está marcado pelas possibilidades e pelas dificuldades do contexto político, social e cultural”. Conforme Camors (2009, p. 120). É uma educação da inclusão e, Camors ressalta ainda que:

⁸Qualidade social: Nesse trabalho o conceito é entendido a partir de uma educação que prioriza a consciência cidadã e o processo de emancipação, onde os sujeitos tornam-se autônomos e transformam a sua realidade e a realidade dos seus pares. Portanto, uma concepção de homem, mais crítica, mais racional que compreende e enfrenta as contradições, libertando-se e tornando-se mais humano. Tudo em prol de um coletivo mais justo, mais digno e com mais inserção crítica, ou seja, mais práxis. Qualidade Social na educação - Uma educação que tenha em seu fundamento o desejo inerente de construir a cidadania crítica, que contribui para a organização de uma sociedade justa, fraterna e transformada, sempre em prol do bem coletivo. Uma educação que priorize em suas relações transversais a análise crítica e a interação com o meio e com os outros homens, aprendendo a conviver de forma sustentável.

Estas perspectivas no muestran claramente la existencia de propuestas educativas, fuera del sistema educativo formal, muy significativas en relación a sus objetivos, contenidos, metodología y ámbitos donde se desarrollan, que rescatan y reivindican una concepción de educación amplia y profunda (CAMORS, 2009, p. 123).

A atenção, nessas áreas consideradas marginais ou compensatórias, se concentra em discutir ideias efetivas para uma formação que, criticamente, analise tais interesses e necessidades e vai além deles. Na Pedagogia Social, o grupo da USP é um exemplo dessas manifestações com a realização de encontros, jornadas e congressos nacionais e internacionais. No entanto, em outras representações da formação de professores, incluindo-se a formação do Pedagogo, como ANFOPE, ANPAE e FORUNDIR, não se tem clareado as discussões sobre uma formação do Pedagogo que atue em espaços escolares e não escolares, com um “olhar sociocultural, socioeducativo”⁹. Até porque, em seguimentos como da ANFOPE e do FORUNDIR, a formação do pedagogo ainda está centrada na escola. E a docência, fundamentada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, dentro da educação escolar. Ou seja, nem mesmo se atende à educação básica como um todo. Há uma fragmentação a partir dos níveis de ensino e neles a formação do pedagogo está acomodada, geralmente, nos primeiros níveis. A ideia de que as DCNs 2005-2006 provocam a necessidade de uma formação pedagógica mais ampla é um fato, que Aguiar et al. (2006), já apontam, no entanto, ainda não se chegou a um consenso.

Nos países europeus muito já se tem feito em função de uma educação compreendida em sua amplitude, em sua grandeza de efetivação formal e não formal. Os interesses e as necessidades socioculturais imprimem em diversos espaços práticas educativas que priorizam uma formação mais flexível. Surge a Pedagogia Social que é uma “pedagogia do compromisso” (CALIMAN, 2009, p. 53), com função educativa e não somente assistencial, a qual concorre fortemente pela recuperação da dignidade humana, nos diversos espaços socioculturais.

Nesse sentido ganha importância os aspectos: social, cultural e educacional. Estes formam a tríade que embasa a prática, tornando-se práxis, ou seja, ação refletida criticamente,

⁹Estes conceitos de **sociocultural** e **socioeducativo**, foram identificados durante as entrevistas com os professores: Ucar, Caliman, Caride e Perez Serrano, out/2011, em Canoas, RS, durante o Congresso Internacional de Pedagogia Social. Evidenciaram-se tais conceitos também nas entrevistas realizadas durante o estágio “sanduíche” na UNED-Madrid/2012. São conceitos que imprimem aos processos educativos e educacionais, uma conscientização sobre os direitos e sobre os deveres para todas as classes sociais, que identificam os sujeitos e o processo de construção cidadã. Porém, além de um senso de pertencimento, prioriza-se a dignificação do ser humano a partir da convivência em comunidade de forma solidária em três aspectos: social, cultural e educativo. Estes aspectos precisam ser aprendidos e identificados, fortalecendo o sujeito para compreender a sua realidade podendo transformá-la.

conscientemente, e trabalhada pedagogicamente em diversos contextos: educação de jovens e adultos, educação para pessoas com necessidades especiais, educadores de rua, animadores e educadores sociais que trabalham com jovens em situação de risco, com a terceira idade, nos movimentos sociais do campo e da cidade, entre outros. Assim, se constroem profissionais pelo exercício prático e também pela formação que está acontecendo a partir “de aportes teóricos provenientes de diferentes áreas, especialmente da Pedagogia, da Sociologia, da Psicologia e da Assistência Social” (MACHADO, 2009). Importa um embasamento teórico da Pedagogia Social que imprima não só uma identidade à prática, mas principalmente uma concepção pedagógica que atenda a realidade brasileira. Assim,

É necessário fortalecer o diálogo com a própria Pedagogia Social, considerando que, enquanto ciência e formas de intervenção educativa, já se têm fontes externas que possam subsidiar a construção de referências que tenham como base concreta a realidade nacional. Estudos como os de Quintana (1977), de Requejo e Caride (1986), Ventosa (1992), Saez (1994), Petrus (1997), Perez Serrano (2007), entre outros, contribuem para essa base teórica inicial (MACHADO, 2009, p. 11385).

No Brasil, a discussão teórico-prática se sustenta entre os seguintes autores: Evelcy Monteiro Machado, da UFPR; Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, da UFES; Maria Stela Santos Graciani, da PUC-SP; Marlene Ribeiro, da UFSC. Dentro do grupo de investigadores da USP estão: Roberto da Silva (USP); Geraldo Caliman (PUC-Brasília); João Clemente de Souza Neto (UNIFIEO e Mackenzie); Rogério Moura (UNICAMP). Estes pesquisadores, entre outros, com referência à Pedagogia Social, no Brasil, compõem a ABRAP-Social - Associação Brasileira de Pedagogia Social. Tais investigadores vêm contribuindo também na organização do CIPS - Congresso Internacional de Pedagogia Social, já na sua V edição.

Vale apontar, no campo da pesquisa, Érico Ribas Machado (2010), que em sua dissertação, concluiu um estado da arte sobre a produção científica no Brasil, relacionada à temática da Pedagogia Social, até 2009. Ele tomou por base o GT-6 da ANPED, os CIPS e o banco de teses e dissertações da CAPES. No banco da Capes, utilizou-se dos descritores **educação social** e **pedagogia social** e encontrou os seguintes temas: **pedagogia social; pedagogia social de rua; formação de educadores sociais; educador social; educação social; educação social de rua e educadores sociais de rua**. A temática da formação aparece cinco vezes e está relacionada à formação do Educador Social, como registra Machado (2010, p. 131), a seguir:

Nas análises realizadas, a partir dos resumos dos trabalhos, é possível identificar que as pesquisas são destinadas em sua maioria a análises de práticas diferenciadas de

educação. Também é possível afirmar que muitos trabalhos partem de realidades pessoais, tanto de experiências de vida como profissionais, que passaram a ser refletidas teoricamente. Comparada com outras áreas que discutem questões referentes à Educação, identifica-se um número pequeno de publicações, mas que indicam uma crescente procura por novas questões educativas.

Com base no GT6 da ANPED - Educação Popular identificam-se as seguintes temáticas: **conceitos/teorias; crianças e adolescentes; cultura; educação; educação popular; escola; gênero; grupos culturais e etnias; meio ambiente; movimentos sociais; pedagogia; políticas públicas; práticas educativas; educação em presídios; tecnologias; trabalho e responsabilidade social**. Destas temáticas, as mais frequentes foram: educação e educação popular; dentro delas os objetos mais frequentes, em ordem decrescente são: educação indígena, educação do campo, educação popular e saúde e educação de crianças e jovens. No levantamento realizado foram 175 trabalhos que identificam uma variedade temática, trazendo à luz especificidades educacionais que emergem da realidade socioeducativa. “Essa variedade de temas apresentados em um evento científico reforça o entendimento de que o meio acadêmico de pesquisadores da área da Educação Popular passa a reconhecer a educação como um campo que abrange diferentes perspectivas e atuações” (MACHADO, 2010, p. 162). Pode-se afirmar que essa constatação do autor, pode indicar a necessidade de uma ação pedagógica fundamentada em uma concepção socioeducativa e sociocultural. Na tabela, apresentada pelo autor sobre os trabalhos nos CIPS, apareceram os temas: **conceitos/ teorias; crianças e adolescentes; cultura; educação; escola; grupos culturais e etnias; pedagogia; políticas públicas; educação em presídios; trabalho e responsabilidade social**. Caracterizando também uma variação nas temáticas específicas da educação, a questão das especificidades educacionais torna-se aparente e relevante, no estudo que faz o autor entre 2000 a 2009. Estudos sobre a educação social e a educação popular são aprofundados. Evidencia-se e afirma-se, portanto nesses congressos, a necessidade de embasamento teórico que articule tais especificidades.

É nesse contexto que a Pedagogia Social vem se afirmando e se delineando como uma concepção pedagógica que imprime ao processo educacional um olhar distinto, e é nessa concepção que a **educação social** e a **educação popular** relacionam-se, articulam-se, complementam-se e fortalecem-se, em uma base única da Pedagogia Social. No Brasil, há uma denominação que vem identificando os profissionais que trabalham com as questões sociais: a de **educador social**. No espaço da educação social, cabem todos aqueles profissionais que atuam com o processo socioeducativo e sociocultural na escola e fora dela, na maioria das vezes alicerçados no trabalho prático. Assim, o trabalho pedagógico com as

questões sociais é produzido empiricamente pelos educadores sociais, que interessados numa educação que acontece também, além dos muros escolares, acreditam e imprimem uma identidade socioeducativa às suas intervenções. Tais profissionais encontram espaço de publicação e socialização teórico-metodológica, porque trabalham com as especificidades da educação.

Neste amplo processo que é a educação, importa prestar atenção no processo educativo, que acontece também fora da escola, em uma educação assistemática e não formalizada. É “Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (GOHN, 2010, p. 33). Uma educação além do formal, uma educação não formal que nasce das demandas educacionais da sociedade é “[...] aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres, numa perspectiva da emancipação, numa pedagogia libertadora e não integradora a uma dada ordem social desigual” (GOHN, 2006, s/p.).¹⁰ Um processo onde a articulação entre teoria e prática é fundamental e embasa a **pedagogização** do trabalho educativo em outros espaços além da escola, porém não é adaptadora, nem impositiva.

Uma formação pedagógica para atender esses aspectos, dentre outros, carece de aprofundamento e socialização das análises. Importa enfrentar o silêncio e provocar a crítica sobre a institucionalização da Pedagogia para atender unicamente a educação formal, a qual deixou de olhar o processo educacional em seu todo, percebendo a docência como ponto de partida e ponto de chegada, contrapondo a formação de licenciatura à formação do bacharelado. Vem tecendo sua própria armadilha e caindo no dilema constante do **ser ou não ser**, retomando sempre, mais ou menos, o pragmatismo de atendimento aos interesses neopositivistas, ou seja, a formação de pedagogos que atendam à prática docente de dentro da educação formal, veio escamoteando uma possibilidade educacional mais sociocultural que se manifesta “produtora de transformações” (FRANCO, 2008).

2.2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ALÉM DA DOCÊNCIA

Pensar o processo educativo para além da escola é pensar a educação escolar para além da docência escolar. Na formação do pedagogo, historicamente este conflito é

¹⁰

Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&etscript=sci_arttext&lng=pt. Acesso: Set/2012.

permanente: ora a Pedagogia é situada como um campo teórico que tem por objeto a educação e seu processo de elaboração, reflexão e construção do pensamento crítico por meio dos processos de ensino e de aprendizagem nas diversas etapas da evolução dos sujeitos, ora, é vista como uma disciplina técnica circunscrita ao processo de ensino e de aprendizagem em níveis específicos, modalidades específicas e em atividades específicas (gestão ou docência).

Quadro 3 – Demonstrativo das ideias que permeiam a construção da Pedagogia

A PEDAGOGIA COMO:	AUTORES E IDEIAS
<i>A arte e a ciência do PENSAR PARA FAZER</i>	Herbart – final do séc.XVIII – Sistematização da ciência positiva; Pestalozzi e Froebel – Liberdade/sociocultural-“Bildung” (formação do homem integral); Dewey, Ziller e Rein – Pedagogia como tecnologia; McMurrey – Ciência que conforma as vontades; Wundt, Binet, Stanley Hall – séc. XX –Pedagogia relacionada a psicologia e as demais ciências; Ciências da Educação – Fundamentos que embasam a Pedagogia; Giles – 1982 – A industrialização articula-se às ciências; <i>Utilitarismo</i>
<i>A arte, a técnica e a prática do SABER PARA FAZER</i>	Ratke e Comenius – séc. XVI – Didática/Instrução – objeto com enfoque científico-técnico; Petrascoiu – 1930 – Didática como instrumento; Dilthey – 1940 – Ciência empírica/ da prática; Skinner – “máquinas de ensinar”- ensino eficiente e eficaz; Andrade Filho – 1957(Brasil) –A Pedagogia aplica experimento de outras áreas; <i>Pragmatismo</i>
<i>A ciência da educação para a PRÁXIS SOCIAL a partir da PRÁXIS EDUCATIVA</i>	Monsenhor Pedro Anísio – 1934(Brasil) – relaciona e articula arte e técnica/ enfoque teórico-crítico; Bourdieu e Passeron – 1975 – escola como aparelho reprodutor; Althusser, Baudelot e Establet – escola mantenedora de desigualdade social; Gramsci – 1973 – Educadores “intelectuais orgânicos”; Schmied-Kowarzik – 1983 – Dialética da práxis e autonomia na prática pedagógica; Theodor Litt e Schleiermacher – Reformulação metodológica: Dinâmica inconclusa da práxis sempre em processo; Schon, Zeichner e Perez Gomez – 1990 – conhecimentos, processos criativos e competências que se organizam e se transformam na ação; Houssaye – 2004 – Retoma a importância da EXPERIÊNCIA em 3 elementos: <i>saber do saber-fazer, saber para o saber-fazer, saber a partir do saber-fazer</i> ; Fabre – 2004 –Identifica os saberes produzidos pela Pedagogia: saberes pragmáticos, saberes alternativos políticos e, saberes hermenêuticos ou críticos.

Fonte: FRANCO, 2008.

Portanto, o espaço acadêmico de formação do pedagogo no Brasil veio se construindo, desde 1931, dentro desse conflito conceitual e epistemológico que contempla a “formação de

professores” em sua totalidade. Implicando-se, assim, com todas as licenciaturas. Não há, nesse contexto, uma atenção à formação do pedagogo, que considere a Pedagogia como ciência da educação, mas sim como formação de professores para a educação básica e para a educação infantil. No estado de São Paulo, em 1933, com a criação do Instituto de Educação, “À escola de professores cabia ministrar cursos de formação de professores primários, de formação pedagógica para professores secundários e de especialização para diretores e inspetores” (SAVIANI, 2008, p. 27). Essa atenção à formação de professores é justificada pela concepção que se tem sobre a educação como técnica a ser compreendida e que alicerça o ensino “eficiente e eficaz”. Vai se configurando a partir dessa distinção a “formação de professores” e a “formação de especialistas”, uma fragmentação entre o trabalho didático, no interior das salas de aula e o trabalho pedagógico, dentro de cada escola que necessitava ser “bem” dirigida e “bem” inspecionada. Franco (2008) aponta que:

Uma grave decorrência da pedagogia pragmatista de Dewey será a submissão do pensamento à ação, cabendo à inteligência o papel de transformador da realidade no sentido utilitarista e colocando a reflexão apenas a partir de problemas dados e posteriores à ação. Isso pode produzir (e já produziu) um sofisticado processo de alienação com ares de conscientização, um sofisticado processo de submissão com formas de eficiência e uma limitação a processos criativos e discrepantes do consenso (FRANCO, 2008, p. 44).

Assim se submete a reflexão à ação, ou seja, o pensamento à técnica. Dentro desse pragmatismo, a tarefa de “formar professores e especialistas”, que são identificados como Pedagogos, preparados para a prática da docência e da gestão, tem mais um aspecto interessante: o vínculo com a prática na educação formal, na escola pública. Não se contempla, na formação institucionalizada um olhar mais amplo sobre o **processo educativo**. (LIBÂNEO, 1999). O pragmatismo-utilitarista impregna os cursos de “formação de professores” e, também os cursos de formação de Pedagogos. E assim, vai se construindo a formação do Pedagogo que não contempla suas dicotomias e não analisa profundamente suas possibilidades de enfrentamento e superação. Sobre esse aspecto, escreve Saviani (2008, p. 41) que:

O modelo implantado com o Decreto n.1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar.

Uma visão de que o domínio dos conteúdos na formação das licenciaturas é a base para uma ação pedagógica de qualidade, garantiria também uma boa formação nos cursos de Pedagogia. Para atender então as especificidades do trabalho pedagógico, cria-se a formação técnica de administradores, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores. É o parecer 251/62 que esclarece as razões das opções adotadas e apresenta anexo, o projeto de Resolução (SAVIANI, 2008). O Decreto-Lei n. 464/69 organiza as chamadas “habilitações”, que terão função técnica e de assessoria, com a ressalva da obrigatoriedade de estágio nas áreas das referidas habilitações e a experiência no magistério. O parecer 867/72, traz a duração do estágio para cada habilitação.

Assim permaneceu a formação até 1996. Com a promulgação da LDB, nº 9394/1996, se fortaleceram as discussões sobre a extinção das habilitações e a formação do chamado “Pedagogo generalista”. Nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, de 2006, a chamada formação geral ganha espaço nas instituições de formação, salientando uma formação que, como escreve Saviani, serve:

...à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nestas circunstâncias, a questão educativa é **reduzida predominantemente à sua dimensão técnica**, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. [...] Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista da educação”, que, impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante em nosso país a partir do final da década de 1960, permanecendo hegemônica até os dias de hoje (SAVIANI, 2008, p. 51).

É comum observarmos em encontros científicos, a defesa da formação mais ampla para o pedagogo a partir unicamente das necessidades mercadológicas; a exemplo é importante citar a pedagogia empresarial e a pedagogia corporativa.¹¹ Acrescenta-se ainda,

¹¹Importa ressaltar a existência de uma “tendência mercadológica” na educação, da qual não compartilhamos nessa tese. A qual se critica e se refuta a partir da concepção libertadora de Paulo Freire dentro das Pedagogias críticas da educação, quando se trabalham os conceitos de emancipação e de conscientização. Além de Scocuglia (2009) que já se referencia nesse trabalho, aponta-se o que escreve Gadotti (2000, p. 6): “A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal.” Nesse contexto a “educação bancária” é criticada, por sua característica de “pacote educacional”, fragmentação do conhecimento e memorização na aprendizagem. Também não cabe aqui a educação tecnicista que trabalha com conteúdos programados. Além de que essa ótica “mercadológica” da Pedagogia Empresarial traz como uma de suas “funções pedagógicas” o trabalho junto aos recursos humanos das empresas com “treinamento” que leve os empregados a “alcançarem os objetivos organizacionais”. Para aprofundamentos nessa ótica ver: RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Pedagogia Empresarial – atuação do pedagogo na empresa*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003. Assim, é importante estabelecer que concepção pedagógica embasa o trabalho do pedagogo em outros ambientes, além do escolar. Não se exclui aqui o trabalho do pedagogo junto às empresas, porém se critica a concepção pedagógica que se

nessa justificativa o aumento do campo de trabalho para a Pedagogia. Dessa forma, as justificativas mercadológicas ganham aceitação e adeptos. No entanto, existem contradições que possibilitam olhar além do processo produtivista, e da própria Diretriz de 2006, anunciam-se alternativas, que passam a ser exploradas pelos pesquisadores interessados em dar continuidade à discussão. Vários são os pontos merecedores de análise e crítica. Para o momento interessa o recorte sobre uma educação que acontece em espaços não escolares. A DCN de 2006 aponta a atividade do pedagogo que englobe uma “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares.” Acrescenta, adiante, a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.” (Resolução CNE/CP 1/2006). O art. 5º da mesma resolução, em seu inciso IV, salienta que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, também a “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”.

Esse pedagogo seria um “super” profissional da educação. Além da educação formal escolar, teria que dar conta de outros espaços, portanto, não formais, nos quais houvesse uma intencionalidade educativa, mesmo sem ser escolar; além disso, também dos informais: família e grupos sociais, por exemplo. Em outra ótica, apesar da Diretriz, é chegado o momento de análise sobre uma formação do pedagogo que se fundamente para além da técnica, para além da aplicabilidade instrumental em espaços escolares ou não escolares. Importa a análise crítica sobre a formação que atenda tais necessidades, porém inserida em um contexto ideológico de maior análise das contradições. Diante destes aspectos, salienta Franco (2008, p. 59):

Nessa sociedade que marca o início da contemporaneidade, percebe-se o papel inevitável da pedagogia que, como ciência da educação, há que se pautar pelos anseios do social, sem perder a dimensão máxima da emancipação humana, como projeto social, enaltecendo a dignidade do homem como conquista inalienável, por meio de mecanismos de mediação e superação, saber-se ideológica por princípio.

Essa pode tornar-se uma formação ancorada na teoria crítica da educação, mas também pode vir a tornar-se mais um momento histórico onde a Pedagogia atende a uma “aplicabilidade” técnica produtivista. Entretanto, acreditar que também a escola e outras

utiliza para manter o empregado produtivo, mas, alienado pelo trabalho. Esse é um aspecto da tendência mercadológica da educação, que se critica no presente relatório de pesquisa.

instituições da sociedade civil transformam a realidade sociocultural a partir do olhar sobre si mesmas, e que as práticas sociais podem ser objeto de um trabalho pedagógico socioeducativo, é um projeto e uma meta. Para tanto, é importante uma forte crença na pesquisa e na construção científica que serve para melhorar a formação humana e, concomitante aprimorar a formação pedagógica para além da docência escolar entre os pedagogos, entre os educadores sociais e entre todos que de alguma forma desejem ou necessitem de tal formação.

Essa é uma alternativa para não cair nas armadilhas do sistema neoliberal, produtivista, que imprime uma elaboração, quase sempre, pragmática da Pedagogia e do processo educativo como um todo, em todos os espaços. É importante perceber-se contextualizado, aprofundar as análises desta contextualização e encaminhar soluções e alternativas promovendo a qualidade social do que implica tal transformação desejada. Estamos em um espaço aberto às análises e sugestões. É aqui que se encontram algumas possibilidades, como as que se refere Franco:

[...] o que pode e deve ser a pedagogia hoje? Acredito que ela deva ser, certamente, a ciência que organiza as ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais brasileiras contemporâneas, com vistas à: qualificação da formação de docentes como um projeto político-emancipatório; organização do campo de conhecimentos sobre a educação, na ótica do pedagógico; articulação científica da teoria educacional com a prática educativa; transformação dos espaços potenciais educacionais em espaços educativos/formadores; qualificação do exercício da prática educativa na intencionalidade de diminuir práticas alienantes, injustas e excludentes, encaminhando a sociedade para processos humanizatórios, formativos e emancipatórios (FRANCO, 2008, p. 117).

Em outras palavras, a Pedagogia é social e deve ser. Não obstante, está a mercê das ideologias produzidas socialmente, e por isso, também, se justifica a necessidade de uma formação que enfrente essas e outras contradições. Aí reside o processo formativo e se revela a importância dele. É imprescindível formar para que a atuação não se faça mais uma vez reprodutivista e mercadológica. É possível afirmar que essa formação desejada pode auxiliar nas análises da formação do pedagogo escolar e, quiçá, também a transformar. A Pedagogia, pois, como ciência da educação, não pode restringir seu objeto à educação escolar formal. Nesse caso, não pode restringir o processo formativo do pedagogo. É possível circunscrever conteúdos que mereçam atenção, porém não é possível restringir os espaços do educativo e do educacional, estes, relacionados às demandas advindas das necessidades socioculturais. Cuidado com as demandas do mercado de trabalho, são mais que urgentes. Esse mercado, porém, não pode ser considerado como foco principal. O argumento que prevalece é o da

demanda sociocultural, onde o processo educativo está acontecendo. É nesse contexto que a Pedagogia Social, **para o** social e **pelo** social vai se delineando, em uma dimensão sociocultural e socioeducativa.

2.3 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA: PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO FORMAL

Pensar a Pedagogia para além da sala de aula, para além da docência escolar, para além do processo formal de educação é olhar de novo o mesmo objeto, mas olhar de forma diferente. Olhar é enxergar, é ver, nesse momento, o processo de educação para fora e para dentro do campo que a circunscreve, refletindo constantemente sua epistemologia. Conforme Jorge Camors,

Es fundamental volver a la pedagogía para repensar la educación; las reformas educativas han sido sustentadas en diferentes disciplinas, la psicología en determinado momento, la economía en otro; pero la pedagogía puede y debe (volver a) ser una referencia para imaginar la revolución que la educación requiere. (CAMORS, 2009, p. 109-10).

É imprescindível portanto, o aprofundamento na área de conhecimento da Pedagogia como campo de formação e como prática social transformadora. Libâneo afirma:

Obviamente me refiro ao pedagogo em sentido amplo. Mas a argumentação que venho trazendo permite-me afirmar que o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. (LIBÂNEO, 1999, p. 47).

O reducionismo do curso de Pedagogia à tarefa docente fica claro na carga metodológica que se dá à formação do pedagogo, e justifica-se pela prática de ensino que irá realizar dentro da escola. Assim se reduziu a prática do pedagogo e a prática do docente às séries iniciais. Passa a ser a docência escolar a base da formação pedagógica, sendo que a docência pode ser vista como consequência da formação pedagógica e não um fim em si mesma. A docência, inclusive, não é prerrogativa única do pedagogo, mas de todos os professores. No entanto, toda docência prescinde de uma formação pedagógica que não se reduz a docência escolar. Assim,

Inverte-se, pois, o conhecido mote “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.” A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo. Justamente em razão do vínculo necessário entre a ação educativa intencional e a dinâmica das relações entre classes e grupos sociais, é que ela investiga os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto histórico-social, pelo que vai constituindo e recriando seu objeto próprio de estudo e seu conteúdo – a educação. Somente com esse entendimento é possível formular uma concepção do educador, pois é a teoria pedagógica que pode, a partir da prática, formular diretrizes que darão uma direção à ação educativa (LIBÂNEO, 1999, p. 47-48).

É importante que se incorporem as novas realidades sociais à formação do Pedagogo ampliando sua ação pedagógica e, também, sua ação docente para outros espaços de educação formal e não formal. Vejamos os educandários e as penitenciárias profissionalizantes, que são exemplo de uma educação de jovens e adultos em um novo espaço e, que serve para pensar a Pedagogia na docência e/ou na gestão, em suas múltiplas manifestações do processo educativo e do fazer pedagógico, ou seja, da ação pedagógica. Nesse enfoque encontra-se uma reflexão sobre a chamada Pedagogia Social, que segundo Viché González é a:

Práctica pedagógica que a través de los años ha generado un paradigma propio, así como una metodología educativa personalizada, que la inscriben en el marco de los más comprometidos posicionamientos de tipo didáctico, en cuanto que práctica y metodología propia de la educación en su sentido más socializador, integrador y solidario, el que apuntan con su pensamiento, sus actitudes y su práctica los Pedagogos de la Cultura (VICHÉ GONZÁLEZ, 2006, p. 16).

A Pedagogia para além do espaço escolar é na Espanha e, em outros países da Europa, construída a partir de necessidades socioculturais, no que concordam também os pesquisadores brasileiros, entrevistados nesta pesquisa. Esse contexto relaciona prática e teoria; é inadmissível o acento teórico na perspectiva da Pedagogia Social sem uma carga significativa de prática. Esse aspecto que inter-relaciona teoria-prática também aparece no posicionamento filosófico. Como eixo condutor dessas práticas socioeducativas e, de uma possível formação, encontramos, entre os autores espanhóis, as ideias de Paulo Freire. No Brasil, temos a concepção de Paulo Freire em defesa da emancipação dos sujeitos que a partir de uma educação problematizadora, “passam a ter vez e voz para discutirem seus problemas e as saídas organizadas para eles” (SCOCUGLIA, 2009, p. 236). E, continua Scocuglia, “Freire imprime à dialogicidade, a força, a arma com a qual os oprimidos se organizam contra os opressores.” Portanto, no Brasil Freire também é reconhecido como um dos autores que fundamenta as reflexões sobre a Pedagogia Social e também a atuação dos educadores sociais. Isso porque se considera sua organicidade entre método e conteúdo relacionada a uma prática

social ancorada no processo reflexivo. Assim, o processo educativo que acontece **dentro e fora** da escola torna-se objeto reflexivo que merece atenção, dado ao “campo de atuação”¹² que pedagogos e outros educadores acabam por inserir-se: um campo socioeducativo e sociocultural. Segundo Caliman (2011), nesse campo se entrecruzam as dimensões “*políticas, pedagógicas e socioculturais*”. Dessa forma, as ideias de Paulo Freire também são fundamentais para discutir o processo educativo dentro e fora do contexto escolar.

À Pedagogia, entendida como ciência da educação, cabe a análise sobre novos processos educativos que surgem a partir das demandas socioeducativas. Tais demandas, advindas do mercado de trabalho, das necessidades morais e/ou econômicas merecem atenção redobrada, pois quando elas nascem a partir da realidade concreta da sociedade, advém de interesses e necessidades ali produzidas. Assim se faz a análise promovendo o aprofundamento para que o trabalho do pedagogo, em outros espaços, não perca seu foco, sua essência, sua concepção crítica da educação, se essa for a concepção teórico-metodológica que embasa a sua intervenção no processo educativo pretendido. É imprescindível observar que por conta de se construir uma Pedagogia Social partindo da prática e, sendo, várias as práticas implementadas, se evidencia uma “certa” instabilidade teórico-metodológica que prescinde de elucidações. Segundo Machado (2009, p. 134):

O significado científico, disciplinar e intervencionista da Pedagogia Social apresenta conceitos diversificados, acumulados no tempo em função dos contextos em que se tem desenvolvido, tal como ocorre com a Pedagogia Geral. Portanto, torna-se importante conhecer o processo epistemológico do pensamento sobre a Pedagogia Social para avançar, na atualidade, no estabelecimento de diálogos e fronteiras entre a Educação escolar, a Educação não escolar, a Educação informal e a Educação sociocomunitária.

Identificam-se assim contradições teóricas, práticas e políticas, que estão postas em todo o campo educacional. Desde a escola até outros espaços, o processo educacional

¹²“Campo de atuação”: é o espaço, o lugar onde aqueles que pertencem a um “campo intelectual”, efetivam suas ações. Colocam em prática seu “campo cultural”, que relaciona temáticas e problematizações. Nesse campo de atuação as ações estarão dotadas de um “peso funcional” que imprime às ações uma definição de um determinado “inconsciente cultural”, que é produzido historicamente. Assim, se processa o pertencimento ao mesmo campo. Confere Bourdieu (2002, ps. 9-10). O campo de atuação também estará submetido às condições históricas e sociais. “Una vez conocidas las condiciones históricas y sociales que hacen posible la existencia de un campo intelectual - una vez definidos, al mismo tiempo, los límites de validez de un estudio de un estado de este campo, este estudio adquiere entonces todo su sentido, porque puede captar "en acto" la totalidad concreta de las relaciones que integran el campo intelectual como sistema.” (BOURDIEU, 2002, p. 17). Se reconhece portanto, o “peso funcional” das partes que culturalmente formam o todo e, ao mesmo tempo, indicam uma “pluralidade de potenciais sociais” que se distinguem em diversos campos de atuação no mesmo campo intelectual.

encontra-se em constante movimento, que por vezes, parecem desencontros. E, sobre o campo de atuação da Pedagogia Social, Silva et al.(2009, p. 290), escrevem que:

Mais do que uma definição teórica e conceitual, a configuração do campo de trabalho da Pedagogia Social precisa ser pragmática, isto é, resgatar a nossa tradição cultural e responder aos desafios colocados pela dinâmica da própria sociedade e das transformações sociais, assim como preencher lacunas e ocupar espaços criados, tanto pela legislação quanto pelo desenho das políticas públicas e sociais.

Respondendo às questões que indicam o caráter “compensatório” da Pedagogia Social, os autores trabalham no eixo crítico da educação brasileira identificados na legislação e nas políticas socioeducativas. Transpondo essa questão da “compensação”, complementa-se a necessidade de aprofundamento teórico na Pedagogia Social articulando-se a um pragmatismo, já instalado, que identifica as práticas pedagógicas em espaços diversos, além da escola. A necessidade de identidade profissional dos sujeitos que atuam na educação social, já indica possibilidades da formação do educador social. Não obstante, está a Pedagogia Social, como concepção pedagógica que embasa, fundamenta e constrói um caminho teórico-metodológico que ilumina a prática dentro do hospital, dentro da empresa, dentro das ONGs, nas ruas, em programas institucionais do estado ou do município e, retoma a escola como espaço pedagógico social. Porém, nessa realidade é importante tomar um cuidado com as “adjetivações”. Afirmam Carreras e Molina (2006),

¿Y, entonces, la Pedagogía Social? En tanto campo de conocimiento que da razón de ser de esa práctica, trata de estudiar los modos y maneras en que ella puede recrearse y suceder en espacios particulares, [...] Esos estudios que remiten (o deben remitir) a los profesionales de la docencia para poder organizar los conocimientos obtenidos y formar a sus alumnos, futuros educadores (sociales), en competencias (conceptuales, técnicas y éticas) relacionadas con la tarea de educar (su labor profesional). Por ello mismo, expresiones como “pedagogía hospitalaria” (por poner un ejemplo) son incorrectas, confusas y deben desaparecer de nuestro vocabulario. [...] (CARRERAS; MOLINA, 2006, p. 34-5).

Essa é uma crítica importante, para pensar a Pedagogia como a ciência da educação, quando apontam ainda,

Una pedagogía no es objeto de estudio de otra pedagogía. Además, el hospital (y no la pedagogía hospitalaria) es donde se lleva a cabo la práctica educativa, el ámbito de actuación y espacio que ofrece a los educadores sociales oportunidades para responder a las demandas (muy diferentes) de personas que desean y/o necesitan educación (y se pueden mejorar su salud como consecuencia de tales actividades mucho mejor) y acceden o requieren la presencia de los profesionales preparados (en educación y no en salud) para ello. [...] Por último, cabe no olvidar que ni el ser humano es un espacio o ámbito de intervención de la pedagogía [los espacios lo son de la educación, tales como residencias, centros del día, casas de cultura,

hospitales...], ni tampoco lo son las disciplinas (pedagogía rural, urbana, hospitalaria...). Esta situación es fruto, entre otros factores, del esfuerzo tecnológico por despersonalizar la educación (reducirla a sus procesos) [...] (CARRERAS; MOLINA, 2006, p. 35).

Portanto, entre os espaços de atuação e o referencial teórico específico há que se criar um vínculo. Este vínculo é a formação. Uma formação que carece estar em diversos níveis, a exemplo do que ocorre na Europa, e, especificamente na UNED, em Madrid, que é objeto de nossa análise mais adiante.

Engajar-se em uma análise de conceito é imprescindível; isso se dá no processo de formação. É nele que os sujeitos constroem seu conhecimento e exercitam sua aplicação de forma coerente. É do processo formativo que se exprime a relevância do que é conhecido. Daí por diante muitos outros aspectos terão relevância para complementar a formação inicial. Na Formação Continuada se garante o processo de reelaboração e transformação teórico-metodológico, sempre uma necessidade científica que garante a sua permanência “como protagonista de um novo projeto emancipatório, construindo seus próprios saberes, em contínuo diálogo com outros” (FRANCO, 2008, p. 121).

Exercitar nossa reflexão para compreender que a Pedagogia está para além do espaço escolar, incluindo-se no espaço educacional, é perceber o aparecimento, inclusive, das novas demandas de espaço e tempo. Daí também a necessidade de elaborações distintas dentro das metodologias e recursos didáticos. A ação deixa de ser uma ação técnico-pedagógico e se amplia para uma ação socioeducativa, que prescinde de uma formação, de uma reflexão sobre a prática, ou seja, de um arcabouço teórico que ilumina a prática e vice-versa. Com a aprovação das DCNs 2005-2006, para o curso de Pedagogia, Aguiar et al. (2006), salientam que:

Outros desafios emergem de sua aprovação, entre eles o **principal** é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar (AGUIAR et al., 2006, p. 836, grifo nosso).

Atualmente temos alguns exemplos de como a política busca atender as demandas emergentes, mas não há preocupação em fomentar a formação. Se não, vejamos: nos hospitais o pedagogo tem espaço para sua prática dentro das brinquedotecas, que tornam-se espaços obrigatórios nas unidades de saúde que ofereçam internamento pediátrico, a partir da Lei 11.104 de 21 de Março de 2005. Além disso, no Estado do Paraná existe o programa SAREH – Serviço à Rede de Escolarização Hospitalar. Este programa atende à educação formal, ou

seja, atende à criança que está hospitalizada com os conteúdos formais da escola. Assim, a criança não tem prejuízos no processo de integralização da educação regular. Nesse contexto é importante salientar que o processo, quase nunca é apenas educacional, mas também socioeducativo, carregado de afetividade e incentivos. Portanto, é possível que se manifestem concomitantemente, como no caso do espaço escolar, os dois processos: o **educacional** e o **socioeducativo**.

Os educandários que vão sendo abertos e recebem jovens em situação de risco com a justiça, necessitam organizar-se sobre as medidas socioeducativas que no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, são identificadas como: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação. A internação que acontece dentro dos educandários é gestada também por pedagogos, entre outros profissionais. Além disso, nas penitenciárias profissionalizantes são implantadas salas regulares de educação de jovens e adultos, nas quais atuam professores e pedagogos. Sem dúvidas esse é um espaço novo, com um protocolo bem distinto do atendimento em espaço escolar. O processo educacional vai além do socioeducativo, “a questão fundamental é a qualidade da formação de quem faz a mediação entre os objetivos da Educação e os objetivos da pena e da prisão e é esta a tarefa que se quer seja assumida pela Pedagogia Social.” (SILVA et al. 2009, p. 299). Acrescenta-se a informação de que o Patronato Penitenciário do Estado do Paraná possui a área de Pedagogia, para atuar na “orientação educacional” e na “capacitação profissional” dos sentenciados e seus familiares.

Tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei 4746/98 que regulariza a atuação do pedagogo dentro da empresa, atuando, bem como outros educadores, com a chamada “educação corporativa” (já objeto de crítica, anterior), gestando os treinamentos e capacitações dentro das instituições privadas e mistas. Nos sistemas estaduais e municipais também a atuação do pedagogo acaba sendo uma exigência em programas de ação social¹³. Nas ONGs e projetos desenvolvidos pelas secretarias municipais e estaduais, a atuação pedagógica é de interesse, pois, organizam o processo educativo, elaborando projetos pedagógicos que sustentam as solicitações de recursos para manutenção dos seus serviços. As ONGs mantêm ainda os educadores sociais, que realizam um trabalho intuitivo, de boas intenções e repleto de ações socioeducativas; tudo se realiza, no entanto, pela vontade e pelo

¹³Programas Estaduais e Municipais de ação social e/ou socioeducativa, que possuem a atuação de Pedagogos: No município de Guarapuava, no centro-oeste do Paraná, elencamos os seguintes espaços e programas: casas de passagem; casas abrigo; programa proteger; casa familiar rural; casas lares, entre outros. A Rede Globo de televisão faz referência às “mães sociais”, dentro de programas assistenciais. Estes, são exemplos de programas de ação social.

desejo de se ter uma sociedade melhor. Não há nenhuma formação inicial voltada para esse trabalho, para esses espaços diferentes da educação escolar regular.

Na educação formal, há no Brasil a implementação de cursos de graduação, com Referenciais Curriculares específicos para a educação indígena, educação de jovens e adultos e educação do campo, que muitas vezes são vistas como políticas “compensatórias”. Já se assinalou isso. E também são vistas como “corporativas”, pois quase sempre são grupos que se defendem fragmentadamente. Ou seja, lutas “isoladas e autocontidas que se traduz, às vezes, em “guerras de desqualificação”¹⁴. Ou seja, são grupos que conquistam para si um espaço e, desprezam ou se descolam, de um interesse coletivo. Lembrando Paulo Freire, “tornam-se os dominantes” e, se esquecem que fazem parte de um mesmo projeto de sociedade.

É nessa realidade que se encontram os pedagogos brasileiros, pois é inegável a necessidade de se pensar uma prática pedagógica para além dos espaços formais da educação. É importante discutir, orientar ou delinear uma formação dos sujeitos que desejam atuar com o processo educativo fora do contexto formal da escola: no campo, na aldeia, na empresa, no hospital, na rua, nos movimentos sociais, na televisão e rádio, na internet, nos espaços de lazer, nos abrigos, nos albergues, nas penitenciárias, nos educandários, nas casas de recuperação, nas casas de “passagem”. É importante refletir agora, como fazer isso, em conjunto, sem exclusão, uma vez que a Pedagogia Social não exclui e, sim, agrega. Agrega o social ao educativo, construído culturalmente.

Para Suchodolski (1977), a Pedagogia é a ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa. A Pedagogia é uma ciência da prática social da educação. A atividade educativa que acontece em todos os espaços sociais, só é efetivamente educativa quando transforma e emancipa o cidadão. A emancipação, por sua vez só acontece quando existe o enfrentamento das contradições. A partir da consciência de sua existência enquanto cidadão num mundo repleto de relações contraditórias, as quais devem ser enfrentadas e transformadas, é que se estabelecem os processos de emancipação.

A educação não se reduz à relação educando - educador no interior de um processo pedagógico intraescolar. Ela se insere no processo social, como parte de um todo mais amplo, onde encontramos a sociedade, seus dinamismos e conflitos. Importa assumir uma

¹⁴ Ver a obra “Uma pós modernidade da Libertação- Reconstruindo as esperanças”, de Luiz Carlos de Freitas, 2005. Também a obra de Bourdieu (1998), *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Especificamente o texto “Os pesquisadores, a ciência econômica e o movimentos social”. Neste texto Bourdieu escreveu: “Se o movimento...foi amplamente reconhecido, é porque apareceu como uma defesa das conquistas sociais, não de uma categoria social particular –“ (BOURDIEU, 1998, p. 72).

intervenção com o mínimo de intencionalidade, a qual é construída na formação. Mesmo sendo uma educação não formal e que pode alterar-se conforme a realidade e o momento histórico, exige-se uma intencionalidade, um eixo norteador que é o processo de emancipação social dos sujeitos envolvidos e articulados através do conhecimento socializado. É a Pedagogia um campo onde se efetiva a educação intencional, que acontece quando:

...educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então se tem a educação sistematizada. O que determina a passagem da primeira para a segunda forma é o fato da educação aparecer ao homem como problemática; ou seja: quando educar se apresenta ao homem como algo que ele precisa fazer e não sabe como fazê-lo. É isto o que faz com que a educação ocupe o primeiro plano na sua consciência, que ele se ocupe com ela e reflita sobre ela. Quanto a nós, se pretendemos ser educadores (especialistas em educação) é porque não nos contentamos com a educação assistemática. Nós queremos educar de modo intencional e por isso nos preocupamos com a educação. (SAVIANI, 2002, p. 48).

As relações ensino-aprendizagem, professor-aluno, teoria-prática; são construídas dia a dia, dentro e fora da escola. A criatividade, a criticidade, bem como, o estudo intenso dos educadores, tornam-se elementos essenciais, à medida em que se deseja a construção da cidadania em todos os espaços educativos. Assim, a educação encontra conflitos e diversidades, diante dos quais, a prática pedagógica será revelada pelas possibilidades de superação dos obstáculos, na expansão de sua atuação, sempre em função de uma intencionalidade. Portanto, o papel da Pedagogia e do pedagogo em outros espaços traz consigo o caráter da intencionalidade daquilo que se deseja em quaisquer espaços educativos. Porém, essa intencionalidade não pode ser definida, determinada e identificada unicamente pelo espaço onde atue o pedagogo. A intencionalidade educativa requer uma opção teórico-metodológica, que a ancore, que a fundamente, que a esclareça sem escamotear objetivos, fins e meios ideologizantes. Mas, enfrente-os, pois segundo Graciani:

Há que se preocupar, também, com outro aspecto profundamente importante na prática de Pedagogia Social, que diz respeito ao uso de manipulação e massificação ante os grupos trabalhados e às alianças e compromissos típicos do jogo político, que dessa experiência emanam, ligados à luta e à disputa pelo poder (GRACIANI, 2010, p. 292).

Portanto, negar a importância do trabalho pedagógico intencional interpretando outros espaços é desprezar o processo educativo que acontece fora do ambiente formal. De outro modo, interpretá-lo e intervir nele é função pedagógica que requer intensa dedicação. Utilizando-se dos conhecimentos da ciência pedagógica amplia-se sua efetivação sem desvio

de seu objeto fundamental que é a educação e a ação pedagógica empreendida para tal, além de não perder seu objetivo principal que é educar o homem, e que não se confunda com outras ações: compensatórias, paternalistas ou mercadológicas.

Nesse processo importa perceber a Pedagogia como uma ciência que estuda a educação em seu sentido mais abrangente. A discussão perpassa tanto as questões sobre os conteúdos quanto a questão metodológica que se manifesta como uma preocupação àqueles educadores desejosos de uma atuação pedagógica aplicada a todos os espaços educacionais. Esses aspectos revelam uma nova “situação didática”, como menciona Althaus (2002), pois é diferente daquele analisado na sala de aula, dentro da escola e que provoca uma necessária transformação. As relações entre aquele que ensina e aquele que aprende são permeadas por aspectos imbuídos de novas intenções, novos objetivos e novos interesses, que necessitam de interpretação, pois se interpenetram se articulam e/ou se contradizem, como revelam os estudos de Gohn (2009, 2006, 2010).

Identifica-se uma realidade diferenciada da realidade escolar, porém o trabalho pedagógico desenvolver-se-á fundamentado pela práxis. Portanto, é uma realidade que caracteriza também o cotidiano escolar, tornando-se então objeto da Pedagogia Social que atua dentro da escola. Assim, a escola como reflexo da sociedade, trabalhará também a concepção da Pedagogia Social, sem perder sua especificidade que se traduz nas metodologias utilizadas, na organização dos conteúdos a serem trabalhados e nos critérios de avaliação a serem empreendidos. Isso tudo tem seus desdobramentos, os quais caracterizam um trabalho pedagógico, exercido dentro e fora da escola. Na escola, se identificam, ações socioeducativas que partem da comunidade onde está inserida. É necessário então, o cuidado ao implementar, coordenar, gestar e efetivar projetos para a educação não só formal, ou seja, fora da escola, mas também dentro dela. Pois essa modalidade educativa não pode ser confundida com os modelos de “educação compensatória”. A educação não formal é uma modalidade e uma fonte de “educação libertadora” que contempla um projeto político mais amplo de luta contra a opressão e a dominação. É uma forma de “educação emancipatória” e requer também intencionalidade com base nos conceitos trabalhados por Paulo Freire, totalmente pedagógicos e emancipatórios, que não podem ser considerados como processos de “educação compensatória”.

A educação não formal contempla não só as deficiências causadas pelos processos formais da educação (pode-se dizer que nasce deles), porém não se limita a eles. A educação não formal e formal, lidam com os processos de exclusão e com as desigualdades, enfrentam as contradições tornando-se inseparáveis do conceito de cidadania e, promovem em todos a

consciência dos direitos civis, políticos e sociais. Nesse contexto, vai além da compensação preparando os sujeitos para o mercado de trabalho e ascensão social. A educação não formal e formal engajadas na concepção crítica da educação, possuem caráter emancipatório. Emancipação aqui entendida segundo Nunes (2003) como:

A ação emancipatória torna-se efetiva quando articula a teoria, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada com a intencionalidade propositiva. Chamamos de emancipatória a perspectiva e prospectiva que visa a produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda a forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos (NUNES, 2003, p. 35).

A partir dessa ótica, pensar a Pedagogia Social dentro das dimensões sociocultural e socioeducativa, é pensar em uma Pedagogia com **qualidade social**, é analisar e interpretar contextos ainda não totalmente explorados. É importante refletir ainda sobre as classes sociais que estão envolvidas nestes campos de atuação, onde a educação formal e não formal se constroem e requerem uma análise “do problema da base do sistema como garantia vital à democratização e emancipação das amplas maiorias excluídas” (NUNES, 2003). Portanto, atuar numa Pedagogia Social, é definir uma concepção teórica a partir de parâmetros da educação crítica. É também uma escolha política, com interesse social, com intenção delimitada, pelas necessidades dos excluídos e marginalizados, não só os sujeitos pobres, os miseráveis, como escreveu, Freire (1982): “É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores.” Sejam os oprimidos ou opressores estamos diante de necessidades diferentes. Portanto, em uma sociedade de classes ainda é necessário perceber tais distinções econômicas, políticas, culturais, aspectos estes que diferenciam os homens entre si. E, como escreve Caliman:

A Pedagogia Social seria necessária numa sociedade com um sistema educacional excelente? Perguntei, certa vez, a uma amiga professora de uma universidade finlandesa se a Finlândia, por ser um país altamente desenvolvido na implementação das políticas educacionais, precisaria da contribuição da Pedagogia Social. Sua resposta ligou-se ao fato de que a Pedagogia Social não é um privilégio da área da pobreza, mas principalmente das áreas de conflito social. E os conflitos existem em todas as sociedades, mesmo as mais desenvolvidas. No caso da Finlândia, além da presença de problemas ligados à migração, enfrenta outros inerentes à sua rica sociedade, como, por exemplo, o crescimento de uma juventude pouco preocupada com os problemas sociais, com a solidariedade e com os “outros”, marcada por atitudes de indiferença e de autocentrismo. Portanto, mesmo as sociedades mais abastadas têm necessidade de intervenções que recuperem atitudes voltadas para a solidariedade, a paz, e o bem comum. (CALIMAN, 2011, p. 257).

Promover, produzir e efetivar uma Pedagogia de aplicação social requer envolvimento e investigação dessa realidade sociocultural construída no sistema capitalista, globalizado. Realidade que reflete interesses, objetivos e intenções de produção visando o lucro e a competitividade. E, em outra ótica está o sujeito marginalizado da vida social enquanto cidadão e excluído da vida produtiva, enquanto excluído do mundo do trabalho, por outros homens, “opressores”, no conceito de Freire. Essa é uma empreitada conflituosa que se fundamenta no processo dialético de reflexão de uma Pedagogia Social, dinâmica constante a que são submetidos os pedagogos que refletem a cultura produzida socialmente. Experimentar este processo educativo, na educação não formal e formal é o fundamento que move a utopia e se traduz numa ação refletida teoricamente, uma práxis. Importa não perder de vista o movimento contraditório em que todos estão inseridos (educadores e educandos). Uma educação socioeducativa que ocorre fora da escola (empresas, hospitais, ONGs, Penitenciárias etc...) não pode prescindir da análise crítica que (des)cobre as mazelas socioculturais, nas quais todos estão inseridos, sob pena de contribuir para o processo de alienação e minimizar o processo educativo à educação compensatória, e, por vezes, assistencialista. Então, segundo Requejo Osorio e Caride Gómez, a Pedagogia Social:

Se sitúa contextualmente en el marco que define la teoría y la práctica de la “intervención socio-educativa”, en cuanto modelo de educación social. Sus propósitos incorporan las dimensiones propias de una alternativa pedagógica y cultural con requerimientos técnicos y metodológicos específicos a hora de integrar los servicios educativos y comunitarios en el logro de la “sociedad pedagógica”, entendiendo por esta la expresión de la máxima apertura en las relaciones educación-sociedad (REQUEJO OSORIO; CARIDE GÓMEZ, 1986, p. 101).

Nesse contexto enfrentar as críticas sobre as práticas, por vezes, voluntárias que acontecem no Brasil, as quais imprimem noções mais ou menos paternalistas, assistencialistas e, compensatórias, sobre a concepção da Pedagogia Social, prescinde de aprofundamentos teórico-metodológicos. A transformação social ocorre quando se analisa outros fenômenos que organizam a sociedade. E, como Viché Gonzalez escreve:

Pero para acercarnos a esta visión de la educación en cuanto práctica de liberación y transformación social es necesario analizar los fenómenos económicos, culturales y sociales que condicionan tanto los mecanismos de poder como las distintas representaciones e interpretaciones de la realidad sociocultural (VICHÉ GONZALEZ, 2010, p. 70).

Observar, analisar e intervir são aspectos que pressupõem atenção. Metodologicamente, importa a flexibilidade. Essas ações, comportamentos e atitudes são

permeados de acontecimentos socioculturais, advindos da realidade, da cotidianidade vivida pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Guilhermetti (2007) escreve que:

[...] fazer uma discussão sobre a educação a partir de outro conceito, como o da formação cultural, ou seja, da *Bildung* hegeliana e marxista que vê a formação como mediação ou produto das relações entre os homens e a natureza, que expressa criatividade ou a exteriorização da subjetividade humana, é fundamental para resgatar o sentido de autonomia e de humanidade no processo formativo (GUILHERMETTI, 2007, p. 28).

Fazer educação de cunho sociocultural, socioeducativo é rever conceitos e práticas. Portanto, o processo educativo requer uma reflexão mais nobre sobre o social e sobre a cultura ali produzida. Não é apenas criar novas ocupações para o pedagogo e/ou para o educador social, em novos espaços. É, acima de tudo, querer uma educação diferente, de cunho libertador e comprometido com a coletividade. Uma educação que além dos conteúdos cognitivos dispostos nas matrizes curriculares dê atenção à “sensibilidade social”, donde surgem as mazelas sociais que prescindem de assistência. Porém não são mazelas unicamente paternalistas, mas que identificam a falta de sensibilidade social, a negação da estética e da ética no interior do convívio coletivo, que importa ser mais político.¹⁵ É ir ao encontro da maioria e estabelecer vínculos concretos que convidam e provocam ao ato reflexivo. Nessa maioria encontram-se vários tipos sociais que constituem grupos ou vivem isoladamente, esses sujeitos concretos estão dentro e fora da escola. Em todos esses espaços estão contemplados os aspectos socioculturais. Por exemplo, a escola brasileira atualmente, vem se preocupando com a diversidade, o multiculturalismo, a inclusão, a consciência negra e a orientação sexual em todas as suas manifestações. Para trabalhar tais aspectos ousa-se afirmar que é necessário, e urgente, uma formação que parte de uma concepção pedagógica sociocultural e socioeducativa. Esta formação é na perspectiva da Pedagogia Social.

Promover uma educação emancipatória em espaços escolares e não escolares, sem esquecer que tais espaços têm objetivos e/ou metas e missões diferentes da escola, não é tarefa simples. Os objetivos muitas vezes são completamente divergentes, como é o caso das Empresas, onde há, por exemplo, uma dinâmica de cooptação do sujeito para garantir a produção. Para tanto se utilizam de discursos apropriados dentro de uma concepção tecnicista da Teoria da Qualidade Total na perspectiva do capital humano. Já o processo educativo, pela via da concepção crítica, possui uma dinâmica de emancipação, provocando o pensamento e a análise, aprofundando-se na compreensão do conflito permanente entre trabalho-produção-

¹⁵Político no sentido de organizado, respeitoso, tolerante, compreensivo. *Polis* - comunidade que na Grécia traduzia a organização das cidades-estado a partir da convivência cidadã.

lucro. Este é um exemplo de como a concepção pedagógica com dimensão sociocultural encontra obstáculos e os superará efetivando um trabalho pedagógico junto aos sujeitos que transformam a sua realidade, a partir da emancipação consciente.

É aqui, nesse entrecruzamento de teorias, saberes e intenções que podemos encontrar a necessária relação entre Pedagogia e o processo sociocultural/socioeducativo. Essa relação é intrínseca. Torna-se base fundamentante do processo educativo para uma Pedagogia Social. Pedagogia Social porque preocupada com os aspectos sociais que vão sendo construídos na ação do cotidiano comunitário. Pedagogia que respeita, analisa e compreende a identidade dos sujeitos que vão se construindo na vivência entre os pares. Nesse sentido, fazer Pedagogia em outros espaços que não o da escola, é aprender a conviver com sentidos e estruturas diferentes. Fazer isso sem perder o “ser”, sem perder a concepção que lhe dá identidade, que a fundamenta, sem perder a sua diferença diante da diferença de outras concepções, requer comprometimento e responsabilidade além de ser um grande desafio.

A Pedagogia Social é uma concepção educacional que vem se constituindo nesse processo reflexivo onde interpreta a realidade e promove sua intervenção sem perder sua objetividade teórico-metodológica, que é pedagógica (enquanto concepção educacional) e intencional (enquanto prática social). Importa salientar que nesse processo muitos continuarão intervindo e atendendo aos preceitos de uma sociedade produtivista numa concepção puramente tecnológica, tecnicista e positivista. Porém, será também possível, pela via da intervenção sociocultural e socioeducativa, emancipar os sujeitos sem temer os conflitos gerados pelo alçar das asas que iniciam um vôo em busca da liberdade, da autonomia, da justiça e da convivência coletiva. Compartilha desta possibilidade, também López-Herrerías, quando escreve que:

De aquí se deriva que el gran reto de este tiempo eje de nuestro hoy consista en proponer, creativa y **libremente**, una más profundizada y adecuada manera de vivir como humanos, con otro estilo de convivencia y diálogo con la vida en que no se busque poder para defenderse y atrincherarse acumulativamente frente a los demás, sino que nos preparemos para ser capaces de convivir compartiendo, al saber que es más esperanzada la vida si estamos con los demás cooperando que frente a los demás compitiendo destructivamente para dominar (LÓPEZ-HERRERÍAS, 2005, p. 22).

Portanto, é imprescindível estar atento para não cair no engodo ideológico que por vezes nos torna submissos e descrentes do poder que todos têm em educar para transformar e melhorar a convivência humana. Lembrando Freire:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai além dela (FREIRE, 2000, p. 142).

À luz dessas reflexões, é provável que se estabeleçam novas investigações; fazer parte deste processo requer conscientizar-se das contradições e aproximar-se dos sujeitos concretos. A educação socioeducativa/sociocultural passa a ser uma ponte que os educadores poderão atravessar se desejarem. Ela requer, também, uma curiosidade metódica e uma ação solidária, as quais servem de inspiração na construção do processo emancipatório. Sobre esta emancipação, é preciso apontar ainda, que ela não é só dos sujeitos que são educados, mas também dos sujeitos que educam. Assim, se cresce junto, solidariamente e fazendo parte da ação.

Alguns exemplos já estão sendo colocados em prática. Em Portugal já se tem uma licenciatura universitária em animação sociocultural que desenvolve e consolida a profissão. Na Espanha, não existem licenciaturas universitárias, existem colégios e associação de educadores que aglutinam três ramos profissionais para educadores: educação especializada; educação de adultos e; animadores socioculturais. Nas universidades espanholas existem os cursos de graduação. Um deles, objeto investigado aqui, o curso da UNED-Madrid. No Brasil se tem alguns estudos sobre a Pedagogia Cultural embasados, segundo Silva (2000), nas análises de Steinberg e Giroux, que inspirada nos “estudos culturais”, considera como educativa qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus, entre outros. Portanto, ainda é fundamental o aprofundamento teórico das bases que identificam a Pedagogia Social que articula o cultural, o educativo, o social e o político, pois nelas encontram-se conceitos que se interpenetram na prática educativa do Pedagogo.

Além desses estudos, no processo de Formação Continuada, existem cursos de extensão e de especialização que se inserem na formação do educador social, pedagogia empresarial, pedagogia social, pedagogia hospitalar, entre outros. No entanto, tais investidas

apresentam concepções distintas e, na maioria das vezes não têm a concepção da Pedagogia Social como fundamento teórico-metodológico. Apresentam-se como cursos que atendem a diferentes concepções. Às vezes, estes cursos são concebidos a partir de necessidades emergentes do mercado de trabalho, o que não se manifesta como concepção de campo científico, ou como campo intelectual.¹⁶

Tais práticas, fragmentadas em concepções diversas, fragilizam o “campo científico”. É interessante que os intelectuais possam construir um “campo” científico da Pedagogia que se estabelece a partir de novos olhares, porém, partindo de uma mesma epistemologia, a qual revela a essência do “campo”. Assim se fortalece o “campo” da Pedagogia que se transforma e se promove na concepção da Pedagogia Social.

A Pedagogia Social vai além da escola, porém, não a abandona e, toma o contato objetivo com a realidade dos sujeitos. Nesse contato, através de um sistema não formal, a intervenção metodológica terá novas possibilidades. A fundamentação teórica também será ampliada, mesmo seguindo uma concepção como fundamento, o processo de argumentação será inter-relacionado, promovendo a abordagem interdisciplinar. No entanto, estamos dentro do mesmo campo, do campo pedagógico. Assim, a Pedagogia Social não se afasta do campo científico, mas é “espaço de ponto de vista”, como define Bordieu (2004), e muito tem a contribuir para o próprio aprofundamento da ciência Pedagógica, como campo intelectual e científico que estuda a educação em seus diferentes níveis e modalidades.

2.4 A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL – O EDUCADOR SOCIAL E A CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL

Elege-se, neste relatório de pesquisa, tratar da educação não formal como uma modalidade, mesmo que esta distinção esteja superada pelas DCNs 2005-6, quando identifica o trabalho pedagógico em contextos escolares e não escolares. Entretanto, faz-se este recorte por entender que ainda há muita referência à modalidade por parte de educadores sociais e educadores populares.

Entendida a Pedagogia como a ciência da Educação e a Pedagogia Social como uma concepção pedagógica que trabalha com o processo socioeducativo/sociocultural, importa

¹⁶Campo científico/Campo intelectual: para Bordieu (2004), “Uma das virtudes da teoria do campo é que ela permite romper com o conhecimento primeiro, necessariamente parcial e arbitrário – cada um vê o campo com uma certa lucidez, mas a partir de um ponto de vista dentro do campo, que ele próprio não vê -, e romper com as teorias semi-eruditas que só contêm, em estado explícito, um dos pontos de vista sobre o campo.” (p. 43). Esta é a função do conceito de “peso funcional” que revela a cultura de cada um dentro do campo.

incorporar o conceito de educação não formal. Embora o conceito de educação “não formal” esteja contido no conceito de “não-escolar”, é importante aprofundar-se na discussão, já que é dentro desse espaço educacional, extra-escolar, que a Pedagogia Social tem sua prática também contextualizada. Trilla (2008) escreve que existem alguns critérios pelos quais se busca definir e conceituar os processos educacionais. Para trabalhar o conceito de “não formal”, o autor parte da origem da expressão que remonta práticas educacionais seculares. Mas é no final do século XX que a denominação de “educação não-formal” passa a fazer parte da linguagem pedagógica. Coombs e Ahmed (1974 apud TRILLA, 2008, p. 33) definiram como “educação não formal, toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”.

Se pensarmos que a educação contempla um processo intencional, como escreveu Saviani (2002), é possível concordar com Trilla (2008) quando considera a educação formal e não formal subclasses de um mesmo tipo de educação, uma educação intencional, pois “contam com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como processos educativamente diferenciados e específicos” (TRILLA, 2008, p. 38-39).

Gohn (1994) que também discute a educação não formal a partir dos movimentos sociais, refere-se aos procedimentos metodológicos que acabam sendo distintos de uma metodologia utilizada na escola. A metodologia então seria também uma fronteira a ser considerada quando se trata de definir a educação não formal. Trilla (2008) também vai nessa mesma direção e denomina as práticas metodológicas como sendo “ensino não convencional” ou, “educação aberta”.

Gohn (2010) apresenta a trajetória da expressão “educação não formal”, como categoria de análise até chegar a delinear-se como um “novo campo/área do conhecimento que se institucionalizou nos cursos de Educação e/ou de Pedagogia” (GOHN, 2010, p.10). E, acrescenta que:

Na atualidade, a disciplina Educação Não Formal compõe a grade curricular da maioria dos cursos de Educação ou Pedagogia, também nas faculdades e universidades particulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais ao definir a educação como aquela que abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”(art.1º, LDBEN, 1996) o termo foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003, o qual tive a oportunidade de assessorar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura, de 2006, também assinala a importância e a necessidade de formar educadores para

atuarem também nos espaços não escolares. Estudos da Fundação Carlos Chagas de 2008 revelaram que a presença de disciplinas voltadas para o ensino específico com enfoque em contextos não escolares ainda é pequena (FCC,2008). (GOHN, 2010, p. 11).

Assim, a legislação aponta e contribui para identificar a educação não formal como uma área a ser entendida dentro do processo educacional, com intencionalidades definidas em sua prática (GOHN, 2010). Aprofundando as críticas sobre uma educação considerada apenas na ótica formal/escolar, Brandão (2007) fez um apanhado sobre o processo de construção do conceito da educação. Nesse trabalho o autor perpassa o ensinar e aprender a partir de uma ação necessária à própria sobrevivência humana. O autor acrescenta que desde a Grécia a educação é uma “aventura humana” (BRANDÃO, 2007, p. 100). E, sobre as especificidades educacionais, escreve que:

A educação existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos. O que vimos juntos, leitor, acontecer na Grécia repete-se mil vezes em mil tempos de outros mundos sociais. Entre sujeitos igualados pelo trabalho comum e o saber comunitário, também a educação pertence do mesmo modo a todos e, se existe diferente para alguém, é para especializar, para o uso de todos, o seu saber e o seu trabalho. Mais do que poder, portanto, ela atribui compromissos entre as pessoas (BRANDÃO, 2007, p. 100-102).

Apresentam-se aqui dois aspectos interessantes para a educação não formal, o processo de acontecer a educação entre opostos e o processo de estar comprometida. Tais aspectos revelam uma identidade à educação não formal que caracteriza sua posição política, sustentada pela realidade onde os sujeitos estão inseridos. Nessa realidade opostos se contrapõem em interesses, intenções, saberes e práticas. São realidades diversas construídas por sujeitos diferentes em posições opostas. Tais realidades se confrontam e necessitam entrar em consenso, daí o compromisso político, a opção pelo bem da coletividade ou não. Nesse contexto a educação não formal é uma educação de todos, para todos, e entre todos. Uma educação da *polis*, do coletivo. Daí a relevância em conceber a educação “maior do que o *controle formal* sobre a educação” (BRANDÃO, 2007, p. 103). Importa compreender a Pedagogia para além do processo escolar que seja engajado no processo educacional, uma educação, no entanto, que além do formalismo pensa a concepção pedagógica com enfoque mais amplo, que enxerga além do escolar e recai sobre o social.

Na sociedade está o formal e o não formal, e também o informal. O processo educacional se faz diferente em todos estes espaços. Interessa a essa “sociedade pedagógica” (BEILLEROT, 1985 apud LIBÂNEO, 1999, p. 160), uma concepção que trabalhe nesses espaços, apoiando as intencionalidades deliberadas pelos sujeitos em prol do bem coletivo.

Neste relatório de pesquisa, nominamos tal concepção como Pedagogia Social. É nessa concepção que se propõe alicerçar o trabalho dos educadores sociais e que pode fundamentar-se a sistematização da educação popular. Pois, toda educação que se faça emancipadora e que tenha seu ponto de partida e de chegada, entre os sujeitos protagonistas e corresponsáveis por uma construção participativa transformadora, é uma educação socioeducativa/sociocultural. É uma educação comprometida com a justiça social, com a autogestão e com a criticidade que elaborada pelo sujeito não é mesquinha, melhorando a vida de si mesmo, mas que busca a emancipação do coletivo. É uma educação comunitária, de compromisso político, onde os opostos se manifestam em interesses e saberes chegando ao consenso pelo bem comum.

Dentro desse movimento, a educação é parte integrante do ser social, do sujeito que se constrói cidadão em todos os espaços e que sendo social por natureza, está à mercê de um processo de hominização que se dá pela troca, pela socialização de saberes e pela produção de conhecimento. Estabelecido que a educação é social e acontece em diferentes espaços, é possível perceber que em cada espaço se tem intencionalidades. O pai educa seu filho porque tem a intenção de vê-lo em condições sempre favoráveis ao seu desenvolvimento integral. O supervisor da empresa troca informações com o colaborador porque deseja que este desenvolva as tarefas de forma eficaz e eficiente. O professor ensina o aluno porque deseja que ele apreenda o conhecimento e o construa cada vez mais e melhor. O educador de rua desenvolve atividades que envolvam as crianças e jovens aprimorando o lazer e o tempo de ócio. Portanto, em todos os espaços a intencionalidade está presente. Existem metas e objetivos a serem alcançados.

Conseqüentemente, a intencionalidade é parte integrante do processo educativo. Mais ou menos há sempre uma intenção. Dessa forma será a educação não formal intencional e, portanto, não se pode negar que havendo intenção haverá também uma concepção de mundo que a embasa. Daí a necessidade de concepção de pensamento filosófico, uma concepção de conhecimento e, por fim uma concepção pedagógica que sistematiza o processo de ensinar e o processo de aprender. Uma concepção pedagógica que traga fundamentos metodológicos para embasar a prática, na qual o foco seja o socioeducativo/sociocultural. Portanto, uma Pedagogia Social que é teórica e prática. Concepção essa que vai além da técnica, além da prática e trabalha com a arte, a ética, a estética, a moral, o social que se quer justo, democrático e pleno de cidadania. Assim é relevante o que escreveu Pérez Serrano (2010) sobre a relação teoria e prática, esclarecendo que:

Considerar la Pedagogía Social como ciencia, nos indica que es tarea suya obtener conocimientos científicos en su campo del saber con el fin de actuar en la realidad y verificar dicha fundamentación en la praxis. Desde esta óptica, no existe separación entre teoría y praxis, como conocimiento y acción, investigación e intervención, ciencia y tecnología, etc. Ahora bien, no podemos caer en el riesgo de acentuar una dimensión en perjuicio de la otra, pues ambas configuran la esencia constitutiva de la Pedagogía Social (PÉREZ SERRANO, 2010, p. 95).

Dessa forma, também não se pode circunscrever a Pedagogia Social à educação formal ou não formal, pois, os contextos não escolares e as práticas sobre a realidade social compõem a educação em sua totalidade. A condição aqui é exercitar o ser social em todos os contextos, nos diferentes níveis e modalidades educacionais. É articular realidade social com os saberes e conhecimentos teórico-metodológicos que se iluminam mutuamente.

Na concepção da Pedagogia Social encontra-se o exercício do ético e do estético, a articulação teoria e prática. É um exercício deontológico¹⁷, no qual o ser humano se alicerça e se emancipa. É um exercício de liberdade, de poder decidir e de reconhecer que tem autonomia dentro de um processo de convivência. É um exercício de crítica que leva o sujeito a conhecer mais e enxergar melhor a sua realidade e a realidade dos seus pares. É um processo reflexivo, donde o sujeito se percebe e percebe a sua ação. Nessa tomada de consciência, retoma a razão e realiza o que Freire chamou de “vocação do *ser mais*”. (FREIRE, 1982, p. 30).

Essa não é concepção pedagógica que nasce de adjetivações. Mesmo porque os adjetivos quando aplicados à ciência acabam fragmentando o conhecimento e “*debatendo todo el tempo se eres o no eres*” (MERINO, 2012). Afirmar a concepção da Pedagogia Social é sustentar um compromisso de compreender a realidade social, decorrente das construções culturais engendradas pelos sujeitos. Portanto, é inserir-se em uma realidade de oposições culturais, fomentando consensos. É apoiar, auxiliar, ajudar, colaborar e impulsionar os homens na compreensão desta realidade e suas possibilidades de transformação,¹⁸ aqui entendida como um movimento constante, um processo histórico que vai sendo elaborado pelo homem, sempre. Por isso Pedagogia Social que interpreta a realidade sem deixar de

¹⁷Deontologia – Área da filosofia que estuda a moral como um ramo da Ética. É conhecida como o estudo do dever, da norma.

¹⁸Transformação - A transformação pode modificar a realidade onde os sujeitos estão inseridos. Essa mudança requer um tempo histórico e, por isto a transformação é um processo dinâmico e constante. O homem está sempre mudando, transformando a sua realidade e, assim contribuindo para a transformação da realidade dos seus pares. Consequentemente, contribui para mudar a realidade do todo social. Importa salientar que nessa mudança há um exercício político, ou seja, de opção sobre o que mudar, porque mudar, como mudar. E o mais relevante politicamente é ser consciente de quais são os interesses imbricados na mudança. Quando se deseja a mudança, se deseja para quem? É uma mudança que atende os interesses do coletivo, ou apenas de algumas categorias? Portanto, a transformação, neste trabalho de pesquisa é sempre vinculada ao bem comum, a justiça e a qualidade social para o todo.

compreender a cultura que, por vezes, interessa ser transformada, porém, são os próprios sujeitos que propõem tal transformação.

Pedagogia Social de intervenção sociocultural e socioeducativa, que gramaticalmente se caracteriza por adjetivos compostos, ou seja, é predominantemente uma concepção que fundamenta um trabalho pedagógico intencional com enfoque social, educativo e cultural. E, portanto, uma concepção que agrega e não fragmenta. Compreende o social e o cultural como processos educativos que estão dentro e fora da escola. Assim, também estão em diferentes espaços: hospitais, movimentos sociais, ONGs, Empresas, programas e projetos públicos, museus, redes sociais, penitenciárias, educandários, abrigos e centros de recreação, asilos e albergues, entre muitos outros. “*Yo creo que la pedagogía social es un paraguas general donde vamos a encontrar o podemos encontrar profesionales de los diferentes niveles.*” (UCAR, 2011). Nesse contexto, a concepção aqui delineada tem característica de complementaridade, jamais de exclusão.

Essa é uma perspectiva de trabalho possível, dentro de uma concepção que qualifica a prática educativa em uma práxis, entendida por Freire como uma “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1982, p. 40). Assim a *práxis* não é uma ação exclusiva de quem ensina, mas principalmente de quem aprende. Também não é uma atividade só teórica, ou só prática. Mas será uma atividade teórico-prática: uma prática que se teoriza e uma teoria que se evidencia na prática. Parafraseando Vazquez (2007, p. 291), *práxis* é uma consciência teorizada no processo prático. Refletir sobre a prática é torná-la conscientemente teorizada. Portanto, a *práxis* existe na interseção entre a prática e a teoria que alicerça a ação consciente do sujeito.¹⁹ Segundo Franco (2008), “A *práxis* é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada.”

Neste relatório de pesquisa, ousamos identificar a concepção da Pedagogia Social como um subcampo da Pedagogia Geral. Pois, é a Pedagogia Social uma concepção pedagógica que caracteriza a prática educacional como uma *práxis* pedagógica que está na escola e além dela e, porque nela está uma prática socioeducativa, “transformadora que responde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz” (VAZQUEZ, 2007, p. 257). Torna-se *práxis* educativa e assim contempla a educação formal e não formal que fundamenta a educação escolar, a educação social e a educação popular, e que promove o abandono das adjetivações:

¹⁹A *práxis* aqui entendida na concepção freireana de reflexão sobre a prática com ação transformadora da prática e da reflexão que contemplam um movimento constante, dinâmico e perene. Para aprofundamentos ver VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLASCO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

pedagogia empresarial; pedagogia hospitalar; pedagogia do campo; pedagogia indígena; pedagogia multicultural etc. É uma concepção pedagógica que advém da Pedagogia como ciência e, que aplicada ao sociocultural/socioeducativo torna-se um campo/área de conhecimento, de investigação e de aprofundamento teórico-metodológico permanente e abrangente. Pois, conforme escreve Caride Gómez:

Ya sea por su objeto y contenidos o por las prácticas que promueve, la pedagogía social debe ser consecuente con un desarrollo científico que suscriba la transitoriedad, máxime cuando la norma de actuación pedagógica nunca podrá tener una estructura rígida y de resultados inequívocos, al no ser la naturaleza de sus procesos algorítmica. En la pedagogía social esto supone tener en cuenta, entre otros, aspectos como los siguientes: flexibilidad en su estructura conceptual matriz; conciencia de provisionalidad en la especificación de sus modelos descriptivos y prescriptivos; interacción y reconstrucción de sus postulados atendiendo a las realidades socioculturales y económicas en las que inscribe sus actuaciones; posibilidad de ampliar el campo de conocimientos que toman como soporte lo social y lo educativo; coexistencia de diversos proyectos formativos y profesionales; participación de diferentes agentes sociales y actores pedagógicos, etcétera (CARIDE, 2005, p. 44).

São esses os aspectos que levam à reflexão sobre as possibilidades de formação na Pedagogia Social. Já se tem estudos que indicam a necessidade de uma formação técnica, em nível médio-técnico. Também já se observam cursos em nível de pós-graduação-especialização e/ou aperfeiçoamento tratando da educação social, da educação popular, da pedagogia empresarial, da pedagogia social, da pedagogia hospitalar, da educação do campo, entre outros.

Para contribuir com essas reflexões sobre a necessidade de formação do Pedagogo, prioriza-se nesta investigação o nível da Formação Continuada na concepção da Pedagogia Social, por meio da modalidade da EaD. O critério que nos leva a essa delimitação é por garantir uma base de formação já incorporada pela formação inicial da graduação. Também por abranger distintos profissionais que desejarem pesquisar, compreender ou atuar no campo da Pedagogia Social com intervenção sociocultural e socioeducativa. Quanto à modalidade, verifica-se que a EaD é um tipo de oferta na educação que atende um número maior de alunos. Por conseguinte, além de ampliarmos o atendimento, democratiza-se a formação, pois o problema da distância já poderá ser minimizado, além de ser a EaD uma modalidade de ensino, que pode ser “colaborativa” (TORRES, 2007). Apresentam-se tais questões na próxima seção.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA NA PEDAGOGIA SOCIAL

Pensar na formação educacional é também pensar na forma de oferta. As ofertas, tratadas na educação formal, estão distribuídas em níveis e modalidades. Assim encontra-se a EaD - Educação a Distância como uma modalidade. Conseqüentemente, aparecem diversos cursos ofertados por essa modalidade em diferentes níveis. Esse fato possibilita pensar a formação do pedagogo na concepção da Pedagogia Social, objeto desta investigação, o qual delimita a área do saber a ser aprofundada. Identificam-se, dentro da área as especificidades que se deseja explorar na formação: tecnologia e educação. Estas, articuladas revelam deslocamentos entre o centro das especificidades e suas margens: Pedagogia Social, tecnologia e educação remetem a reflexões teórico-metodológicas que se desdobram em práticas, instrumentos e concepções. Portanto, é oportuno explicitar o motivo dessa aproximação entre a área de saber e as especificidades elencadas, uma vez que se deseja discutir a Formação Continuada dos pedagogos em uma concepção da Pedagogia Social por meio da EaD.

A proposição da modalidade de ensino é justamente por facilitar a formação daqueles que já estão atuando. Trata-se assim de uma Formação Continuada que atende a sujeitos com formação inicial. A pesquisa busca uma retomada histórica da modalidade de ensino e tem a atenção voltada para o processo coletivo da aprendizagem. Isto porque a EaD é muitas vezes defendida como um processo individualizado de ensino e aprendizagem solitária. Como a Pedagogia Social tem como base a socialização e a cultura que humaniza o homem, a EaD é aqui relacionada com tais aspectos de socialização e humanização, que se remetem ao social, ao “estar junto virtualmente” (VALENTE, 2011). Também é o momento do enfrentamento da crítica, na qual se caracteriza a EaD como um processo de massificação da educação. Outro aspecto de embate é resumir a EaD ao uso das TICs, como se esta modalidade educacional só fosse possível com os mais sofisticados *tablets* e *smartfones*.

Portanto, trata-se de uma EaD como modalidade educacional e não como fim, ou seja, é uma forma, um modo de educação que se processa em metodologias de ensino e de aprendizagem utilizando os recursos tecnológicos, mas que não se resumem a estes recursos. É uma modalidade educacional que usa, como artifício as TICs, que se transformam em materiais didáticos desde que aplicadas intencionalmente ao processo educativo, promovendo a construção e a socialização do conhecimento. Nesse sentido, a EaD não é um fim mas uma modalidade pela qual também acontece o processo educacional.

Por outro lado, a EaD utilizando as TICs, pode eleger a melhor mídia como recurso didático, atendendo a um planejamento, a uma política e a uma articulação entre os sujeitos técnicos e pedagógicos. Há uma necessidade urgente em compreender as TICs como recurso didático que mobilize o trabalho coletivo na aprendizagem e esse aspecto é relevante dentro da Formação Continuada, que se deseja mais crítica e mais transformadora. Assim se reflete, neste relatório de pesquisa, sobre uma EaD de dimensão socializadora que tem por princípio a ação pedagógica trabalhada entre o coletivo, que articula: gestão/professores/alunos/tutores. Nessa concepção de EaD baseia-se a construção significativa do conhecimento para uma formação do pedagogo na concepção da Pedagogia Social, aqui defendida.

3.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL

Pensar sobre a educação a distância no Brasil é encontrar-se já com um referencial teórico bem híbrido. Esta hibridez é constatada na construção das concepções teóricas que vão embasando tanto o processo de gestão dos cursos de EaD como sua implementação, observando os princípios pedagógicos que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem. É notório que a EaD nasceu muito antes, desse debate, que a partir da década de 1990, final do século XX, se insere nas reflexões sobre a educação superior no Brasil. Segundo Mattar (2011), até o aparecimento da UAB - Universidade Aberta do Brasil criada em 2005, a educação à distância é praticada há 114 anos.

Diversos autores discutem a história da EaD no Brasil. No presente estudo apontam-se as discussões de Alves (2009); Torres et al. (2010); Mattar (2011); Azevedo (2012) e Martins (1999). Portanto, ao considerar que desde 1891, o **Jornal do Brasil**, ofertava um curso por correspondência para datilógrafos, se registra o primeiro modelo de EaD. O marco histórico é 1904 quando, no Brasil, as escolas americanas, em língua espanhola, ofereciam cursos pagos por correspondência em jornais. Em 1923 aconteceram as iniciativas por rádio, onde se ofereciam vários cursos: português, francês, silvicultura, esperanto, radiotelegrafia e telefonia. Em 1939 a marinha e o exército preparavam seus oficiais por correspondência. Conhecido é o IUB- Instituto Universal Brasileiro, que se dedicou até pouco tempo à formação profissional em nível elementar e médio, por correspondência. O SENAC e o SESC fundam a Universidade do Ar, em 1947, ofertando cursos radiofônicos. Na década de 1960, muitos outros programas surgiram: em 1961 o MEB - Movimento de educação de Base; em 1962 a Ocidental School com foco na eletrônica; em 1967 o IBAM - Instituto Brasileiro de Administração Municipal, a Fundação Padre Landell de Moura e, o Projeto Saci-Satélite

Avançado de Comunicações Interdisciplinares que tinha por objetivo massificar a prestação de serviços educacionais. A década de 1970 deu início às parcerias: o projeto Minerva era um convênio entre o MEC, a Fundação Padre Landell e a Fundação Padre Anchieta, que se utilizava do rádio para educação e inclusão de adultos. Em 1977 aparecem os cursos supletivos à distância, os Telecursos de primeiro e segundo graus. Em 1981 o CIER - Centro Internacional de Estudos Regulares oferta ensino fundamental e médio à distância. Em 1991 a Fundação Roquete Pinto inicia um canal educativo que em 1995 passa a se chamar “Salto para o futuro”, dirigido à formação continuada e aperfeiçoamento dos professores. Esse programa é um marco para a EaD no Brasil, bem como, para a Formação Continuada. Suas propostas de formação estiveram mais atreladas ao ensino fundamental e dirigidas aos alunos de Magistério. Atualmente, o programa, já incorporado à TV Escola, é feito ao vivo, permitindo a interação de professores presentes nas tele-salas. Atinge-se, por ano, mais de 250 mil professores em todo o Brasil.²⁰

Em 2003 é elaborada a primeira versão dos Referenciais de Qualidade em EaD, substituída em 2007 pela versão final, que depois de consulta pública teve “150 sugestões e críticas...” (MATTAR, 2011, p. 64). Ainda em 2007 é lançado o e-Tec - Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, objetivando a educação profissional e tecnológica.

Assim se apresenta a EaD no Brasil, sem ainda identificar as contribuições advindas do ensino superior. Importa identificar, nesse panorama, a implicação de objetivos sempre, ou quase sempre, técnico-profissionais. Há uma preocupação que persiste: a oferta de cursos técnicos-profissionalizantes. É interessante observar que essa é uma política que vai se fortalecendo e acaba sendo implementada também com a parceria de órgãos governamentais de todas as esferas: municipal, estadual e federal. Sobre o e-Tec escreve Mattar:

O MEC é responsável pela assistência financeira na elaboração dos cursos. Aos estados, Distrito federal e municípios cabe providenciar estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais itens necessários para a instituição dos cursos. A meta é estruturar mil polos e atender 200 mil alunos até 2010 (MATTAR, 2011, p. 64).

Portanto, é verdadeira a afirmação de que a EaD no Brasil nasce fundamentada em princípios marcados “pela controvérsia, cuja origem está posta na *valorização humana do trabalhador* para que o país possa dar os saltos de produtividade e competitividade”

²⁰TV Escola: ver mais sobre a programação e estrutura em:
http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=94&Itemid=97.
 Acesso em: ago. 2012.

(MARTINS, 1999, p. 87). Tal interesse político perpassa o histórico de implantação e estruturação da EaD, no Brasil. A preocupação com a qualificação da mão de obra é sempre presente e consentida pelos próprios trabalhadores. É o desejo de todos qualificação para o trabalho. Essa é uma necessidade humana que se relaciona às questões de sobrevivência, ou seja, aspectos mais práticos de se fazer existir no mundo: produção, lucro e utilidade. Na outra margem, se relaciona com questões mais teóricas, reflexivas e éticas que questiona e critica tais necessidades de sobrevivência e confronta-se ao consumo exagerado, às motivações do “ser” que determinam o trabalho para o “ter” e os processos de desenvolvimento para as práticas do trabalho humano. Enfim, esses são alguns dos aspectos que preocupam o homem trabalhador e deles não há como esquivar-se, principalmente, os práticos. Então é da natureza dos processos educacionais a finalidade identificada na política, por meio da legislação. A última LDB 9394/96, em seu artigo 2º explicita que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A lei disciplina a educação que vai então atender, mais ou menos, à finalidade conforme os níveis e modalidades de ensino. Por exemplo: Se a modalidade de ensino é técnica, conseqüentemente a “qualificação para o trabalho” terá uma atenção maior que outra finalidade.

Essa é a educação a distância que se expande, no Brasil, a partir da década de 1990. Para a Educação Superior, no Brasil, será diferente. Embora os estudos e observações ocorressem em 1972, junto com o conselheiro Newton Sucupira, um grupo de educadores seguiu até a Inglaterra para verificar como a Open University estava construindo sua EaD. No retorno ao Brasil, o efeito foi negativo à implantação da “Universidade Aberta e a Distância no Brasil”. Mattar (2011) afirma que o primeiro curso de ensino a distância, foi ofertado, na modalidade de extensão universitária, na UnB, em 1979. “Em 1989, foi criado o Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (Cead-UnB), que hoje utiliza diversas mídias.” (Mattar, 2011, p.65). Já os cursos superiores de graduação começam a se fortalecer, através da busca pelo credenciamento junto ao MEC na década de 1990, destacando-se: Escola do Futuro - USP (1988); UFSC- Laboratório de Ensino a Distância (1995); Universidade Federal do Pará (1999); UFPR (1999); UDESC (2000) e Universidade Federal do Mato Grosso (2001). Sobre esta, consta em obra coordenada por Torres e Rama (2010), que a Universidade ofertou em 1994, um curso de licenciatura de formação de professores para atuar nas séries iniciais. O curso teve início em 1995, do qual participaram 352 (trezentos e cinquenta e dois) alunos. É, segundo Pretti (1996), a primeira graduação a distância no Brasil. Também é o ano de 1996 considerado como marco legal para o desenvolvimento da EaD no Ensino Superior:

El marco que reglamenta la Educación a Distancia en La enseñanza superior brasileña se funda en 1996, con la publicación de la ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDB) que reconoce la EaD como modalidad válida y equivalente para todos los niveles de enseñanza (TORRES; VIANEY; ROESLER, 2010, p. 39).

A partir da explicitação histórica é possível perceber que nas “universidades corporativas”, se estabelecem cursos de Formação Continuada que solidificam os aspectos da “qualificação para o trabalho”. Isso se deve primeiro a uma necessidade técnica e ideológica das empresas que, com uma maior facilidade na aquisição dos recursos tecnológicos, se adiantam as Universidades e as Escolas Técnicas mantidas pelo Estado. O que logo em seguida acontece. A Educação Superior pública rapidamente se organiza para participar desse novo paradigma. Sim, já se fazia EaD em algumas Universidades, porém identifica-se a década de 1990 como uma marco de expansão, pelo uso da internet e pela própria política de Estado que se preocupa em legislar sobre a modalidade. Gomes (2009) apresenta uma crítica onde identifica o atendimento neoliberal frente à mercantilização da educação e o Estado que busca legislar sobre a oferta de EaD dentro de critérios de qualidade. De um lado a lei da oferta e da procura se encarregaria de tudo, e de outro “o controle estatal minucioso – porque afinal, os impulsos são múltiplos e multiformes – seria uma garantia de honestidade e qualidade...” (GOMES, 2009, p. 26). No entanto, ainda há muito que fazer e muito que estabelecer como parâmetro para que as Instituições de Educação Superior ofertem cursos de EaD com efetiva qualidade. Litto (2012) escreve sobre a falta de ética que existe entre as Instituições que ofertam cursos de EaD. Apresenta em sua discussão um estudo realizado pela UNESCO, o qual identifica muitos problemas éticos a partir de comportamentos generalizados em diversas Instituições de Ensino, sendo que há uma prevalência de fraudes em Instituições norte americanas. (LITTO, 2012, p. 370).

A LDB 9394/96 reserva o Art. 80 que determina ao poder Público o incentivo ao “desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” Assim, implementa-se a política da EaD, no ensino superior, que ainda carece de discussão. Embora os resultados sejam mais ou menos positivos, a EaD é tratada como um “anexo” à Educação no Brasil. “[...]acreditamos que todos os processos de EAD devem ser concebidos numa visão de totalidade e não podem ser reduzidos somente a artificios e instrumentos de tecnologia a distância. Por mais avançados que sejam os suportes ao processo educativo [...]” (MARTINS, 1999, p. 89). O crescimento da EaD, no Brasil, ainda está por vir, e os números que se apresentam, se farão mais e melhor

interpretados. É possível que em curto espaço de tempo futuro tenhamos uma educação híbrida, quando não se fará uma distinção entre presencial e a distância. Já se observa isso quando em muitos processos educativos presenciais se faz uso das novas tecnologias e se trabalha com o aluno também pela internet. Assim, é possível confirmar o que Pierre Lévy vem estudando na relação entre educação e cibercultura²¹. É nesse contexto, que dados, como o de Alves (2009), evidenciam em janeiro de 2008, 158 instituições ministrando cursos de graduação e pós-graduação à distância, no Brasil. Só a UAB possui atualmente 190 mil alunos, 618 polos ativos de apoio presencial e 88 instituições que integram o Sistema, entre Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). (Cf. Site da UAB/CAPES)²². Esses dados evidenciam um avanço da EaD no Brasil, bem como o apoio político que está sendo deferido ao processo educacional com utilização das novas mídias.

Todo este favorecimento a EaD no Brasil, também revela um aspecto que interessa a esse momento de pesquisa que é a “formação de professores” e as políticas públicas que vem sendo implementadas. Conforme dados trabalhados por Possoli e Zainko (2011), houve uma intensificação política no governo Lula que priorizou o aparecimento e aumento de matrículas para as IES privadas. De 1980 a 2006 “as IES públicas (federais, estaduais e municipais) cresceram em média 271% (...) enquanto as IES privadas cresceram 827%...” (POSSOLI; ZAINKO, 2011, p. 213). As autoras também apontam que a partir de 2002, torna-se referência a educação à distância na formação de professores “solidificou-se um amplo processo de credenciamento de IES com a finalidade de oferecer cursos superiores à distância, com ênfase no setor privado.” (POSSOLI; ZAINKO, 2011, p. 215). Ainda segundo as autoras, essa é uma política de “Estado Mínimo”. Estando a maioria dos cursos ofertados dentro das IES privadas, o Ensino Público não é prioridade. Mesmo assim, segundo as pesquisadoras, a Plataforma Paulo Freire é um sistema desenvolvido pelo MEC, na qual os professores de todo o Brasil cadastram seus currículos e a partir disto as secretarias estaduais e municipais podem adequar as ofertas da IES às demandas dos professores. A formação de professores que está delineada nos cursos de Pedagogia e Normal Superior vem se mantendo na EaD. Também os cursos de licenciatura preparam professores para atuar na educação básica. Os sujeitos que frequentam

²¹Pierre Lévy- Cibercultura e educação, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=j47qTc18_Qg. A ideia é de uma nova relação com a construção do saber. O livro **Cibercultura**, de Pierre LEVY, também está disponível em:

[http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&ref=etd=7L29Np0d2YcCetoi=fn&etpg=PA11&etdq=cibercultura+e+educa%C3%A7%C3%A3o+-+Pierre+Levy+\(artigo\)&etots=ghUuyBWyghe&sig=SUMZOE48hrDp6Rpx3P103FZ6F1w#v=onepage&etq=cibercultura%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Pierre%20Levy%20\(artigo\)&etf=false](http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&ref=etd=7L29Np0d2YcCetoi=fn&etpg=PA11&etdq=cibercultura+e+educa%C3%A7%C3%A3o+-+Pierre+Levy+(artigo)&etots=ghUuyBWyghe&sig=SUMZOE48hrDp6Rpx3P103FZ6F1w#v=onepage&etq=cibercultura%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Pierre%20Levy%20(artigo)&etf=false)

²²<http://uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso: 24/01/2012, às 16h30min.

os cursos ofertados pela EaD são preparados também para uma prática profissional presencial ou a distância. Sugerem Possoli e Zainko (2011) que:

Os pedagogos formados a distância irão enfrentar em sua prática profissional alunos presentes e reais, reunidos em uma escola, e nesse contexto não serão exigidos apenas um arcabouço de conhecimentos técnicos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método de ensino adequado, procedimento ético, experiência prática, equilíbrio emocional, estratégias de domínio de turma, liderança, pro atividade, paciência, entre outros), coisas que se aprendem não só em livros e reflexões, [...] (POSSOLI; ZAINKO, 2011, p. 222).

Tanto na modalidade presencial quanto na EaD, as práticas e os estágios são realizados presencialmente. Em ambas as modalidades a preocupação é como trabalhar tais aspectos enfrentando a chamada “distância transacional”. Michael Moore²³, em 1972, apresenta a chamada “teoria da distância transacional”, onde ocorre uma transação entre alunos e professores, porém sem estarem em um mesmo ambiente. Essa distância, segundo Moore (1995), traz lacunas de ordem psicológica e comunicacional originando tal teoria. Este estudo teórico, por sua vez, auxilia na identificação de tais lacunas e busca trabalhar pedagogicamente sobre elas no contexto da EaD. Pois, se a aprendizagem acontece também na troca de experiência, nos encontros informais entre os sujeitos que contam e recontam suas ações, suas opiniões, suas dúvidas e certezas, é importante pensar como formar os professores a distância contemplando tais necessidades. Portanto a EaD não pode ser uma “ilusão democratizadora”, como mais um instrumento neoliberal que atende à lógica do capital. Assim como na formação presencial ficam lacunas, é imprescindível refletir sobre a política de formação de professores, de Pedagogos e do cidadão que acontece pela EaD.

As críticas apresentadas no texto de João dos Reis Silva Junior (2003) trazem também um apanhado de como vêm sendo articuladas as políticas públicas para formação de professores na EaD. Além das políticas, atenta para as implicações teóricas que então embasam as concepções pedagógicas, as de ensino e de aprendizagem. Assim entra a questão da concepção de educação fundamentada também no aspecto político que, segundo o autor, se delinea como um processo social submetido ao controle “reprodutivista” do sistema capitalista, o que veio acontecendo, na política analisada entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula:

[...]como ditadura do Poder Executivo em detrimento dos demais poderes – um hiperpresidencialismo, nas palavras de Guilherme O’Donnell –, ao lado de uma

²³Disponível em: <<http://potencial-ead.blogspot.com.br/2009/09/teoria-da-distancia-transacional.html>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

desnacionalização econômica e de um Estado reprodutor, no que se refere à economia, e caritativo e fiscalizador, no que se refere à esfera social. Em acréscimo, trata-se de um Estado contraditório: forte e centralista, além de interventor em relação ao âmbito nacional e servil no âmbito internacional, ante a universalização do capitalismo comandada pelos organismos multilaterais com a anuência e a efetiva participação dos governos dos países periféricos. Tabela a que chegamos por meio de um processo socioeconômico e político capitaneado pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, que para levá-lo a termo lançou mão de um intenso programa de reformas institucionais (SILVA JUNIOR, 2003, p. 78).

Nesse contexto político escreve o autor que a concepção para a formação de professores orientada pelo “racionalismo mercantil”:

Constitui-se, em potência, um campo formativo de professores orientado pela racionalidade do mercado a produzir uma esfera política, na qual o campo profissional torna-se o centro. O que é um indicativo de que a valorização dos professores se daria por meio de sua capacitação instrumental e não pelo papel essencial que ele exerce na construção das relações sociais e na formação humana. Isso pode explicar, ao menos parcialmente, o fato de as reformas educacionais estarem orientadas por pedagogias do aprender a aprender (cf. Duarte, 2001) ou pelo modelo de competências,[...] (SILVA JUNIOR, 2003, p. 25.).

Existe uma relação intrínseca entre as reformas políticas que são implantadas para todos os campos e esferas governamentais e, naturalmente recaem sobre a educação. Na educação não há nenhuma transformação que caracterize uma concepção alinhada com a crítica que implementa a “qualidade social”. Mas, sim alinhada às solicitações internacionais, justificadas pelas necessidades de globalização. Assim se organiza a educação, que apesar de ter na sua legislação a questão da cidadania, enfoca principalmente, a questão da produção e, portanto da técnica que leve à melhoria da qualidade dos produtos, a chamada “qualidade total”, a qual está fundamentada na teoria do “capital humano”. Esse processo de manutenção do capitalismo desemboca na educação, em concepções tecnicistas que traduzem a competitividade em desenvolvimento de competências. Ainda assevera Silva Junior (2003) sobre a necessidade de que as “práticas sociais” se aprimorem nos sujeitos, os quais deixam de ser passivos e enfrentem “o conflito, a contradição e a tensão, intrínsecos a qualquer processo formativo.” (SILVA JUNIOR, 2003, p. 92).

Na EaD a concepção das competências ganhou muitos adeptos e, segundo Frederic Litto, em palestra no EDUCERE-2011, “a concepção das competências é um paradigma já superado”²⁴. Litto, presidente da ABED, acredita ser possível hoje pensar uma EaD além da concepção tecnicista das competências. Essa declaração parece ser um avanço em termos de

²⁴EDUCERE – X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO . FORMAÇÃO PARA MUDANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: políticas, representações sociais e práticas. PUC-Curitiba, nov. 2011.

concepção política para a EaD. Ainda resta estabelecer na ABED- Associação Brasileira de Educação a Distância e em órgãos governamentais, princípios que sustentem tal concepção. Por exemplo, dentro dos Referenciais de Qualidade é possível trabalhar e aprofundar uma concepção pedagógica que garanta uma atuação mais ética dentro das ofertas de EaD no Brasil. Essa necessidade se verifica no trabalho apresentado por Litto, 2012, no texto “ Infrações que prejudicam a imagem da EAD ”, como segue:

- a) infrações cartoriais: certificações falsificadas e instituições falsas imprimem a necessidade de maior fiscalização por parte dos órgãos de classe e governamentais;
- b) infrações acadêmicas: são os truques que maximizam lucros e minimizam recursos em prol da manutenção da qualidade, são exemplos: resumos de obras; redução do nível de linguagem e do nível intelectual em textos precários que se apresentam como manuais de instrução. Tutorias sem especialização na área do curso; exageros no número de alunos por tutoria. Número insuficiente de computadores, livros, etc., nos polos; Provas mal elaboradas e exames multidisciplinares ou unificados, mesmo teste para cinco (ou mais) cursos diferentes;
- c) infrações do consumidor: alunos “estagiários” responsáveis pelos polos; o mau atendimento nos polos; o mau uso do tempo em programação de entrega de trabalhos, em atendimento aos pedidos dos alunos, na efetivação e supervisão de estágios; punições quando há atraso nas mensalidades; venda de resultados de exames e, desaparecimento de trabalhos entregues nos polos;
- d) infrações governamentais e de conselhos profissionais: levando em consideração a estrutura e desvalorizando a avaliação da qualidade dos cursos ofertados; omissão da CAPES na regulamentação da pós-graduação; o descaso com a observação sobre a “territorialidade”; exigência de exames presenciais desconsiderando as características das disciplinas; Instituições públicas e privadas que desconsideram a equivalência de títulos indeferindo candidaturas em concursos;
- e) infrações das Universidades, dos estudantes e da mídia: O conceito de EaD não é respeitado como processo educacional e como processo de ensino; Educação Aberta, dentro da UAB, não é entendida em seu significado internacionalmente difundido; A mídia é preconceituosa e pouco está preparada para compreender o que vem a ser EaD.

Esses aspectos demonstram que há uma preocupação com a qualidade da oferta educacional na modalidade da EaD. É possível inferir que tais comportamentos não são prerrogativas exclusivas da EaD, foram construídos a partir da educação presencial.

Questões de qualidade em EAD, como os controles de segurança usados em sistemas de informação, são mais bem tratadas de uma perspectiva “holística”, reconhecendo que o fenômeno é um sistema complexo composto de “pessoas”, processos e tecnologia, todos interagindo. (The Philosophy of Security, 2011). (LITTO, 2012, p. 370).

Assim se aponta um caminho promissor e otimizado de novas discussões e novos debates.²⁵ Se percebe que a EaD acaba refletindo alguns problemas que advêm de uma cultura já instaurada na educação presencial. Entretanto, é também a EaD uma modalidade que pode ser mais regulada, quando articulam-se técnicos-professores-tutores estruturando e sistematizando as atividades educativas nos AVAS- Ambientes Virtuais de Aprendizagem. O interessante é que, a partindo do órgão de representatividade da EaD no Brasil, a ABED, existe um novo diálogo aberto às sugestões e transformações que se fazem necessárias, rumo ao que se pode caracterizar como educação mais crítica. É também nesse contexto, de análises mais aprofundadas, que se deseja a formação de professores e dos pedagogos por meio da EaD, na Formação Continuada. O trabalho de Marco Silva (2012), sobre a temática da EaD no GT-16 da ANPED, revela dados que demonstram o crescimento das matrículas na EaD para formação de pedagogos.²⁶ Nesse mapeamento, o autor apresenta ainda as temáticas abordadas e os autores citados, avalia que no campo da EaD é evidente a resistência ao debate e as publicações são escassas. Na década de 2000 a 2010, foram 34 trabalhos aceitos pelo GT-16 da ANPED. Um número que demonstra um certo desinteresse em aprofundar as análises e aprofundar as críticas sobre um processo educativo que cresce no Brasil e no mundo.

João dos Reis Silva Junior faz uma reflexão a partir de três principais programas de Educação a Distância da Secretaria de Educação a Distância (SEED): o Programa Nacional de Informática na Educação, o TV Escola e, com foco especial, o Programa de Formação de Professores em Exercício. Partindo da análise que faz sobre as ações e objetivos desses três programas, ele destaca que:

A SEED e seus programas de educação à distância procuram produzir um novo paradigma para a educação brasileira por meio da institucionalização dessa

²⁵Recentemente o trabalho realizado por BUSÓN BUESA- CANAL UNED (2013), retrata o caminho e os desafios da EaD no Brasil. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=h28Ac3osvSQ&feature=youtu.be> Acesso: 18/04/2013.

²⁶Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>. Acesso: jan. 2013.

modalidade educacional, que, dentre outras características, põe-se como porta de entrada do capital industrial nessa esfera. Uma evidência dessa afirmação é o kit tecnológico do TV Escola. (SILVA JUNIOR, 2003, p. 83-84).

É nesse contexto que as críticas a EaD ganham adeptos e que se perde a possibilidade de garantir uma educação relevante, a qual acontece também por outros recursos didáticos. Notadamente se verifica a crítica justamente sobre a política de atendimento ao neoliberalismo e suas nuances positivistas e tecnicistas que se traduzem em concepções pedagógicas fundamentadas basicamente no instrumental. Isso tudo lembra os aspectos discutidos na seção anterior, sobre a “formação do pedagogo”, ora instrumental, ora filosófica. Esse debate não é tão diferente na EaD: formação instrumental/técnica x formação crítica/reflexiva. Isso não acontece tão somente nos cursos de formação de professores, mas em todos os níveis e em todas as instituições formadoras, públicas ou privadas. É notório que nas instituições formadoras privadas, o aspecto técnico-instrumental é sempre mais assistido pela demanda que cada instituição atende. Nesses casos o debate é fugaz, incipiente e, inexistente, na maioria das vezes. Em compensação, para dentro da Educação Superior, tal debate ganha vez e muitas vozes se levantam contra a EaD, que se implanta tecnicamente para atender demandas, em geral, mercantilistas. Há uma urgência em responder a tais posicionamentos a partir da concepção de qualidade social que segundo Belloni (2008), será possível quando,

A qualidade da educação (...) “permanecer distinta de modelos industriais que servem ao propósito de estruturar os modos de distribuição do ensino enquanto produto, mas não às formas como a educação é concebida”. Embora tal distinção possa parecer desejável, na prática sabemos que ela é dificilmente realizável: os modelos industriais de produção já penetraram em todas as esferas sociais, e o setor educacional não é uma exceção (BELLONI, 2008, p. 16).

Não é a EaD que possui essa característica de mercantilização da educação, da instrumentalização dos processos de ensino e de aprendizagem, da fragmentação do trabalho pedagógico: professor/tutor/técnico, da massificação da informação, entre outros aspectos criticados. É a Educação que impregnou-se de toda essa “industrialização instrucional”, como afirmam Evans e Nation (1989 e 1993), citados por Belloni (2008). Não é prerrogativa da EaD fundamentar-se em concepções behavioristas da aprendizagem, é apenas um exemplo de que as escolas presenciais públicas ou privadas se utilizam de modelos que não convencem os seus alunos, mas os “adestram”. Sobre tal adestramento já escreveram Enguita (1989), na

obra **A face oculta da escola** e Harper et al. (1989), na obra **Cuidado! Escola**. Assim se refere Belloni (2008):

Pode-se dizer que os modelos da sociologia industrial penetraram no campo da educação aberta e a distância por dois caminhos: de um lado, as mudanças na produção econômica e na organização do trabalho provocaram mudanças na demanda; de outro, houve grande influência destes modelos na organização interna das instituições educacionais, com significativo impacto em suas concepções e estratégias educacionais (BELLONI, 2008, p. 18).

Como se enfrentam tais delineamentos e o que pretende a EaD, ainda é um horizonte a ser definido, conforme a concepção de conhecimento e de educação que se deseja fortalecido. Certamente, os objetivos da EaD não estão embasados apenas em uma concepção calcada na “compensação”, na qual se ofertam cursos para garantir o atendimento à democratização do ensino, ampliando vagas para quem não tem e não teve condições de frequentar a educação presencial. A EaD vai além disso; é um processo de ensino e de aprendizagem que objetiva contribuir na elaboração do conhecimento científico crítico, no qual os homens se fazem mais humanizados e transformam a realidade em prol da convivência política mais justa e solidária. E, neste contexto, o exercício político é importante para iluminar o sentido da educação como prática social transformadora, na qual todos e todas são convidados a participar, como afirma Giusta (2003):

[...] ganha relevo a política de Educação à Distância como meio para promover o acesso a ambientes de aprendizagem de uma parcela significativa da população: jovens e adultos que tiveram sonogado o seu direito à educação como condição de cidadania, profissionais carentes de requalificação em virtude da fluidez dos mercados e da mudança das profissões, pessoas com necessidades de atualização ou desejosos de atingir níveis mais elevados de titulação acadêmica, ou, ainda, que pretendam ampliar os seus horizontes culturais e que, por força de circunstâncias as mais variadas, não se enquadram nos esquemas DCE tempo, espaço e formas dos cursos presenciais (GIUSTA, 2003, p. 20).

O Brasil tem dimensões geográficas imensas e a EaD é uma modalidade educacional que pode atender a àqueles cidadãos descritos por Giusta. Porém, essa modalidade educacional vai além e busca conceituar a cidadania como “um processo que não se esgota na esfera dos direitos e deveres individuais, que se denomina fase civil da cidadania”. A autora promove uma análise mais apurada sobre o conceito e chega à “fase cívica – pela qual o indivíduo se eleva ao patamar da cooperação, da solidariedade, do respeito à diversidade e do compromisso ético com o público.” Cabe à Educação seja presencial ou a distância, atender a essa concepção de cidadania que relaciona civilidade com civismo. Se a Educação é

compreendida no direito que projeta, promove e identifica a cidadania para todos os sujeitos, sua função é tornar o indivíduo na pessoa que se integra ao coletivo, “onde suas ações são movidas pelo respeito, pelo bem comum e por valores de convivência humana mais elevados.” (GIUSTA, 2003 p. 23-24). Assim, amplia-se o conceito de cidadania para um entendimento do processo de convivência respeitosa, responsável e comprometida coletivamente.

Na EaD, tal concepção de cidadania pode ser difundida e se torna mais contundente quando amplia vagas e atende a sujeitos das mais diversas áreas, com uma diversidade de interesses e intenções e, também econômica. O cidadão que busca a EaD é um ser distinto que adentra em uma modalidade educacional específica. Talvez sejam estes alguns motivos de tanta desistência, tanta evasão e que estudos sobre essa situação estejam sendo realizados com mais frequência e aprofundamento. Ou seja, o processo político de construção da cidadania merece atenção também na EaD. Assim, estabelecer o pacto político calcado em um processo educacional realizado a distância, virtualmente, não é “baratear” ou “mercantilizar” a educação. É sim, trabalhar com um processo que amplia o atendimento territorial, no qual se promove a construção do conhecimento para mais pessoas e, contribui na construção da cidadania.

À Educação cabe formar o cidadão e o trabalhador, isso em todas as modalidades e em todos os níveis, na EaD, inclusive. Portanto, aqui estão os determinantes políticos para uma “qualidade” do projeto pedagógico em EaD: cidadania e trabalho. Além dos Referenciais de Qualidade do MEC, que regulamentam a oferta em todo o Brasil, estão também, os critérios políticos de cidadania e de trabalho. Assim, uma nova questão se abre: a EaD no Brasil, atende a que critérios de cidadania e de trabalho. Os cursos vão sendo estruturados a partir de que concepções políticas. Retoma-se o texto de Gomes (2009), que traz como marco a LDB 9394/96, deixando de tratar a EaD como “clandestina ou excepcional”. É uma modalidade, portanto, que atende a aprendizes em todos os níveis educacionais. Segundo o texto trabalhado por Gomes, donde se chama a atenção para um grande problema – “é que não se coloca a tônica no substantivo *educação*, e sim na sua qualificação: presencial ou a distância.” (GOMES, 2009, p. 22).

Assim, é possível perceber que a regulamentação está mais preocupada com a adjetivação do substantivo. Por mais aprofundamentos que se façam dentro dos Referenciais de Qualidade para a EaD, pouco se revela sobre a política, em critérios de cidadania e de preparação para o trabalho. Tais critérios parecem ficar a cargo de cada curso ofertado, dentro das Instituições ofertantes. Os Referenciais têm uma preocupação mais estrutural e física, não

política. É mais legislador sobre a norma que sistematiza a EaD no Brasil do que delineador de concepções pedagógicas mais críticas.

Partindo desse contexto legal e histórico sente-se a necessidade de se aprofundar politicamente o conceito de cidadania que advém de um sentido ético alicerçando o bem coletivo. Esse é um conceito de **ética social** que prima pela felicidade, pelo bem comum. É uma ideia de ética que perpassa o pensamento socrático quando contempla a necessidade de se conhecer a si mesmo, perpassa Platão com o exercício racional sobre a realidade e se chega à ideia de felicidade aristotélica cultivada coletivamente na sociedade. A ideia de organização da *polis* a partir do bem comum é uma ideia de cidadania que permeada pela elaboração do conhecimento faz do homem um **ser** cidadão.²⁷

Ética é, portanto, o eixo discutido pelos autores Litto (2012) e Gomes (2009) para uma construção de “qualidade” na EaD. Desprende-se da problematização levantada pelos autores, a necessidade de se garantir uma ética cidadã, ou seja, uma ética coletiva, social, que trabalhe a educação em prol da promoção de conhecimento para a maioria. Assim encontra-se uma ética que prima pelo bem comum. Importa, pois, uma fundamentação e aprofundamento deontológico também na EaD, partindo da qual se analisa criticamente o que é bem para o coletivo. Daí uma relação mais consistente entre educação e política que prioriza a democratização do ensino a partir de princípios éticos relevantes à qualidade social. Daí se enfrenta o mercantilismo neoliberal, a crítica ao processo compensatório e à organização tecnicista da EaD. De qualquer forma, fazer educação, seja presencial ou a distância, importa garantir que o trabalho educacional aconteça fundamentado em concepções pedagógicas que criticamente estejam alicerçadas em uma ideia de ética coletiva. A ideia de Freitas (2005) sobre o enfrentamento que se produz no coletivo, pelo coletivo e para o coletivo, está em acordo com os valores universais:

Penso, portanto, que será necessário recuperar valores universais de libertação e emancipação humanas que nos unam e nos deem horizontes e forças para lutar por outra ordem social. Estamos precisando de acolhimento, de solidariedade, de coletivo, de consenso negociado, provisório, mas como construção histórica permanente. Temos de rever esse quadro de aposta no dissenso, no individualismo e na competição em que o capital nos jogou com objetivo de intensificar a exploração e maximizar lucros, motivada por uma crise profunda do capitalismo histórico. Não ganharemos muito ao acolher justificativas teóricas para a competição destrutiva entre seres humanos que disputem a diferença. [...] Não é relevante definirmos exatamente quanto tempo ainda tem o capitalismo. O relevante é definirmos quanto tempo nós ainda temos, antes que, como diz Wallerstein, o sistema desabe sobre nossas cabeças. Não precisamos de rotas de fuga – quando o sistema ruir não haverá

²⁷Para aprofundamento teórico sobre ética cidadã, ver o capítulo 17 da obra: BITTAR, Eduardo C. B. *Curso de ética jurídica: ética geral e profissional*. São Paulo: Saraiva, 2002.

para onde fugir. Precisamos de rotas de enfrentamento e combate, agora (FREITAS, 2005, p. 106-107).

Esse é um caminho para toda a Educação e para toda a formação de professores e pedagogos. Nesse quadro de possibilidades políticas é importante observar que a EaD não pode se tornar uma “política compensatória”: compensar o tempo que se foi, compensar a educação que não se adquiriu, compensar o título que agora se faz necessário, compensar as ações e comportamentos que precisam de adestramento (treinamento), compensar uma educação que não se teria de outra forma. É importante que a EaD como modalidade, se fortaleça dentro de princípios educacionais que imprimem a “qualidade social”. É importante “reconstruir as esperanças”, como salienta Freitas (2005). Esse é o papel da Educação: [...] “diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza” (FREIRE, 1998, p. 81). A EaD é uma “rota de enfrentamento”, que se utiliza das novas tecnologias para fortalecer, difundir e democratizar a educação, construindo cidadãos trabalhadores que sabem **ser** no mundo globalizado e que como disse o professor Caliman:

É, transformar, mudar a realidade, como dizia o Paulo Freire, mudar a realidade em que ele vive, para que aquela fonte de sofrimento e de mal estar não continue. E, ao menos se continuar junto com ele, talvez force as coisas, para que o outro não sofra mais à frente. Esta é uma dimensão política (CALIMAN, 2011).

Uma dimensão política que vai além do individual e se promove no coletivo, para o coletivo.

3.2 A DIMENSÃO COLETIVA DA APRENDIZAGEM COMO PRINCÍPIO POLÍTICO NA EAD

Na EaD ainda se pensa em um trabalho solitário, no qual o aluno e o professor não se relacionam, onde os instrumentos²⁸ e os AVAS são mais evidentes e onde o estudante torna-se um autodidata, disciplinando-se para o estudo individualizado. Tudo isso é verdade e assim veio acontecendo a EaD no Brasil. A informação, dentro do processo de EaD, transformou-se

²⁸Instrumento - Termo utilizado para difundir o sentido daquilo que serve para se fazer algo. É uma ferramenta ou utensílio que se faz um meio, pelo qual, se realiza a ação do fazer. Aquilo que se usa para executar um trabalho, uma ação. Aqui, consideramos as TICs como instrumentos de aprendizagem, ou seja, são utensílios mecânicos, construídos pelo homem, os quais, apresentam ferramentas que servem à ação de aprender. Daí surgem críticas sobre como, porque e para quê se utilizam tais instrumentos. Na EaD a questão se concentra em como as TICs podem ser utilizadas como recurso didático de ensino que promove a aprendizagem. Portanto, como se utilizam as TICs (instrumentos com suas ferramentas) na EaD (processo de ensino e de aprendizagem). Neste relatório de pesquisa o processo didático não é o nosso foco. Mas esclarecer a utilização do termo é importante já que o foco está no processo educativo e educacional.

em conhecimento individualizado. A EaD já passou por cinco gerações, como apontam Vianey, Torres e Faria (2003), nas quais o exercício didático esteve, muitas vezes, vinculado ao sentido instrumental, da chamada “teoria industrial”. Para esses autores, “Na quarta geração, tem-se, então o aluno interagindo diretamente com a máquina que gerencia a aprendizagem. Na quinta geração, a aprendizagem ocorre por meio de imersão em ambientes com realidade virtual²⁹” (TORRES; FIALHO, 2009, p. 458). Os autores acrescentam ainda que:

Não é mais preciso estar em um ponto fixo para dar aulas a alunos que moram em lugares distantes. Tampouco é necessário estar na escola para ter acesso a um processo educacional formal. Deixa de ter sentido a divisão de modalidades de ensino presencial e a distância. Caminhamos para uma hibridização dos processos de ensino- aprendizagem, já que é possível deslocar-se virtualmente e estar “tele presente”, por meio de tecnologias ainda mais fantásticas, mas já disponíveis. (TORRES; FIALHO, 2009, p. 458).

Daí a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o processo educacional, sobre a educação que se faz a partir de novos recursos didáticos. Considerar esses novos recursos como facilitadores do processo de ensino, é um desafio didático. Não obstante está a aprendizagem que acontece a partir de novos estímulos. Portanto, a aprendizagem, segundo Morgado (2001), passa a ter no uso do instrumental tecnológico, um “meio”, pelo qual se trabalha o conhecimento dentro de uma “concepção construtivista”, difundida por Jean Piaget (1896-1980).

É a partir da ideia de “aprendizagem significativa” desenvolvida por David Ausubel, na década de 1960, que Joseph Novak, sistematiza o conceito e trabalha a construção do conhecimento, por meio dos “mapas conceituais”, nessa perspectiva do aprender significativamente. Essa é uma concepção de aprendizagem que passa a ser trabalhada no Brasil por Marco Antonio Moreira (1999) e aproxima a discussão do conceito de “aprendizagem significativa crítica”, em 2010.

A trajetória histórica da concepção de aprendizagem é relevante para imprimir, mais um aspecto provocador sobre o conceito de “coletivo”, como dimensão política da aprendizagem. Ousa-se interpretar a aprendizagem dentro de uma ótica coletiva para destacar o trabalho pedagógico da EaD, muito mais próximo da construção do conhecimento fundamentado na concepção sociointeracionista de Vygostsky (1896-1934). Tal concepção por considerar mais a articulação entre sujeito e ambiente, merece destaque quando se pensa sobre

²⁹ WHATIS (apud BRITO, 2003, p. 71), pode ser definida como “a simulação de um ambiente real ou imaginários que pode ser visualizado em três dimensões, podendo fornecer uma experiência visual interativa em tempo real com sons, sensações táteis e outras formas de interação”.

a dimensão política que embasa a concepção de aprendizagem a partir do “coletivo”.

Consideremos o trabalho de Alvino Moser (2010), que trata das “comunidades de prática”. O autor vem defendendo a ideia de que na concepção sociointeracionista de aprendizagem, o sujeito apreende a informação que se transforma em conhecimento partindo da interação com o social. Portanto, “a aprendizagem não se reduz ao sujeito, a aprendizagem é uma construção social.” (MOSER, 2010, p. 213). Isso porque a “internalização”, tratada por Vygotsky, tem uma dimensão política marxista, a qual ressalta a “mediação social”³⁰. Assim a internalização é consequência de um processo social que se alicerça na linguagem, como uma “dimensão semiótica”. A linguagem é um processo social e “a formação da consciência dos indivíduos começa pelas atividades sociais ou pelo entorno social e culmina com a formação das atividades conscientes.” (MOSER, 2010, p. 220).

Partindo dos estudos de Vygotsky, os quais se fazem aprofundados por Jerome Bruner, na Universidade de Nova York, que desde 1950 vem trabalhando a concepção de cultura dentro do processo social de aprendizagem, é possível olhar a aprendizagem partindo de uma dimensão coletiva, pois é ela que promove a socialização do conhecimento e a produção socializada que amplia a crítica e aprofunda a informação. Notadamente, na construção da cidadania e na emancipação dos sujeitos pelo conhecimento, a socialização e a troca de experiências entre os sujeitos que aprendem é um exercício inerente à ação de aprender. Tal exercício é realização do coletivo. “O conhecimento se processa primeiro na esfera social quando o aprendiz entra em interação com outra pessoa.” (MOSER, 2010, p. 220).

É interessante observar a dimensão coletiva na aprendizagem, que está em oposição à autonomia, dentro de uma concepção individual. Na dimensão do coletivo está o social e o cultural. Na dimensão política do coletivo encontra-se uma concepção de emancipação e de autonomia que se manifesta em ações comunitárias críticas, criativas e solidárias. Essa é uma ideia de aprendizagem compartilhada, comunitária e cidadã. Portanto, uma dimensão coletiva que politicamente promove a emancipação e a autonomia dos sujeitos cidadãos, intrinsecamente determinada para o todo, como já apontou-se em Nunes (2003).

Concorda-se com Belloni (2008), quando trata da “aprendizagem autônoma e o estudante do futuro”, referindo-se ao diálogo entre os estudantes e o diálogo entre os professores e estudantes. Portanto, o chamado “aprendente autônomo” não aprende sozinho;

³⁰Para aprofundamento consultar as obras de Vygotsky: A formação social da mente (1984) e, Pensamento e Linguagem (1998).

além do aprendiz está o professor, identificado por Belloni como “professor coletivo”³¹. Portanto, como lembra Freire (1996):

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 77-78).

Entendido o conceito de “coletivo” dentro do processo de aprendizagem, identifica-se que é o princípio político inserido no social e no cultural relevante para interpretar a concepção sociointeracionista, a qual revela que a aprendizagem acontece pelo sociocultural, então entre sujeitos que produzem a cultura no interior da sociedade. Cultura esta transmitida pela linguagem e transformada pelo processo histórico que não é inexorável. Assim se vai além das concepções tecnicistas, instrumentais e mercadológicas que imprimem à educação um critério de acomodação dos sujeitos ao mercado, ao mundo tecnológico, à globalização; sem análise crítica e sem emancipação. Nesse contexto, o conceito de coletivo envolve práticas solidárias de trabalho em grupo, atividades e tarefas compartilhadas, dialogicidade nas relações e sentido de conjunto. Abrangem assim, estratégias de aprendizagem coletiva, as quais se explicitam adiante, neste relatório de pesquisa.

Quando esses aspectos são considerados no processo de aprendizagem, esta é entendida, de forma negociada, entre os sujeitos que se inter-relacionam socialmente, em determinados processos históricos donde se produz a cultura e o entorno social. Os sujeitos aprendizes compõem um conjunto, um grupo que se integra e onde as pessoas aprendem umas com as outras. Assim esse coletivo, esse grupo passa a ser tomado também como uma estratégia, um instrumento, um meio pelo qual se processa a aprendizagem, como escreve Torres:

O grupo é, pois, antes de tudo uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber, em que os alunos constroem coletivamente seu

³¹Professor Coletivo para Belloni (2008), possui uma dinâmica de trabalho educacional na qual estão envolvidos outros sujeitos com **funções coletivas**: gestores, tutores, coordenadores, técnicos etc. Assim, ao professor cabe ser “parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento”(BELLONI, p. 81). Os estudantes são o centro do processo de ensino e de aprendizagem. E embora seja questionável a ideia da autora sobre a necessidade da divisão e fragmentação do trabalho, a exemplo do modelo fordista, na EaD o professor tem um desdobramento de funções tornando-se um parceiro integrado aos demais sujeitos envolvidos no processo. Supera assim a fragmentação do trabalho fordista. Dessas funções se pode elencar: professor formador; professor conceptor e realizador de cursos e materiais; professor pesquisador; professor tutor; tecnólogo educacional; professor “recurso” e; professor monitor. (BELLONI, p.83-84).

conhecimento por meio de uma troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões, de avaliações (TORRES, 2003, p. 23)

É dentro dessa “construção coletiva do saber” que desafiador e provocativo torna-se todo o processo na EaD, onde os alunos podem explorar todas as nuances do trabalho dentro do “grupo”, destacado por Torres. É também nesse processo de trocas e comunicação socializada que vai se promovendo uma “aprendizagem colaborativa” (TORRES e IRALA, 2007, p.70 a 71), transformando a perspectiva de cada aluno diante das atividades propostas. A aprendizagem faz-se significativa a partir do instrumental (grupo/conjunto de alunos) que didaticamente se trabalha na prática pedagógica, uma experiência compartilhada, portanto, entre o grupo, que colaborativamente aprende e coletivamente socializa e produz conhecimento. “En realidad, lo decisivo para el trabajo colaborativo... es que *los alumnos deben aprender a hacerlo*, aprender a leer sus compañeros, aprender a sintetizar los aportes de cada uno, aprender a negociar significados.” (VALZACCHI, 2010, p. 22).

Para Torres (2004), o processo colaborativo na aprendizagem se submete à condição de cooperação entre os membros de um grupo, ou de uma equipe. Se pode “generalizar a ideia de que qualquer atividade desenvolvida em conjunto animada por um objetivo final que leve a aquisições determinadas é uma situação de aprendizagem colaborativa.” (TORRES, 2004, p.64). A autora continua pontuando que alguns aspectos são condição *sine qua non* ao processo colaborativo: a regularidade na troca, no trabalho em conjunto e na constância da coordenação. Ainda é significativa a rejeição ao autoritarismo para que se concretize a “socialização não só **pela** aprendizagem, mas principalmente **na** aprendizagem” (TORRES, 2004, p. 65, grifo nosso). A autora finaliza apontando a “comunicação” como um instrumento organizador do processo colaborativo. Portanto, é possível inferir que as ideias por ela apresentadas encontram-se com a concepção sociointeracionista de Vygotsky, na qual o processo de linguagem é um aspecto que fundamenta a aprendizagem.

Diante dessas ideias não se pode pensar uma EaD como se pensava na década de 1980: Uma EaD que tinha por pressuposto o ensino por meio das TICs, donde as possibilidades de interação eram escassas. A ideia que se tinha do aprendiz como um indivíduo isolado é suplantada quando ele abre a **janela** para ver o mundo, pela internet. Daí a aprendizagem ocorre em um espaço alheio ao processo formal presencial. A internet propicia ao sujeito, agora protagonista, um avanço para outros espaços de pesquisa, além dos circunscritos pelo professor; ademais, promove relações e interações fora das disponíveis no AVA. São as redes sociais e e-mails, além de outros espaços virtuais, que se fazem utilitários

para garantir um acesso maior à informação.³²

Uma das críticas sobre a EaD recai sobre a aprendizagem que não promove a socialização, a troca entre aluno-professor, aluno-aluno. A aprendizagem ocorreria mais individualmente com um apoio, mais técnico e instrumental vinculado aos AVAS, negando-se assim a produção de conhecimento, que estaria na relação tutor-aluno, professor-aluno, aluno-aluno. Há razões tenazes e práticas didáticas que evidenciam este tipo de condução na EaD. Segundo Valzacchi (2010):

El modelo del “estudiante libre” que no cursa, estudia más o menos en solitario y se presenta al examen final impregna bastante esta concepción de educación pseudo virtual. Es curioso que esto suceda en simultáneo con el proceso que está llevando a la educación superior presencial en dirección contraria: cada vez más necesario cursar, realizar los trabajos prácticos, concurrir a las prácticas de laboratorio, participar en la vida diaria de las cátedras [...] (VALZACCHI, 2010, p. 19).

Portanto, se na educação presencial são importantes práticas coletivas de aprendizagem, porque não as seriam também na educação virtual. Em se tratando de educação, importa perceber que o processo didático é fundamental e que as diversas estratégias são imprescindíveis para aprimorar o ensino e promover a aprendizagem. Sem desmerecer os AVAS e todas as ferramentas ali colocadas, efetivando o ensino, é preciso atentar para a sua aplicação didática na transformação dos saberes e informações em conhecimento. Corre-se o risco de que uma determinada estratégia não resulte positivamente na aprendizagem do aluno. Observa Valzacchi (2010), que:

En algunas de estas experiencias fundacionales se incorpora el vídeo como material didáctico no convencional. También en esto (como es lógico y casi inevitable), la tradición ha puesto su impronta, y esos primeros vídeos han derivado en bustos parlantes, donde el docente habla y habla, resultando mucho más aburridos (e ineficientes) que la misma versión presencial. La digitalización de esos vídeos no los mejora para nada. Por el contrario, verlos en una ventana de 8 o 10 cm de ancho, empeora la experiencia para el alumno. En los últimos años se han ido incorporando otros medios, aunque el modelo pedagógico predominante continua siendo expositivo y lineal, pese a un discurso que lo describe de otra manera. También aquí influyen las fantasías que permiten **atribuir mágicas virtudes pedagógicas** a cualquier contenido, por el solo hecho de haber sido digitalizado y mostrarse a través de algún tipo de animación (VALZACCHI, 2010, p. 19).

O professor argentino traduz de forma objetiva o que também acontece no Brasil.

³²Cabe a ressalva sobre a discussão do que é informação e do que é conhecimento. Nesta pesquisa entende-se informação como tudo aquilo que está disponível às pessoas. Conhecimento é aquilo que se elabora a partir das informações recebidas. Portanto, o conhecimento está para além da informação, prioriza a análise, a reflexão crítica e a socialização para que se elabore o conhecimento. Assim, não é mera informação transmitida. Conhecimento é um processo que requer trabalho cognitivo.

Muitos são os cursos que ainda vêm sendo ofertados com essa perspectiva “mágica” de que a EaD utilizando-se das TICs, transforma a Educação. Muitos cursos ainda são projetados a partir de uma visão instrumental do processo pedagógico. E isso não é “culpa” da EaD, mas é um jeito de ver o processo educativo como sendo um processo instrumental. Portanto, se mudam os instrumentos conseqüentemente, se mudaria a forma de fazer educação, mas não é só assim que acontece a mudança. É preciso aprofundar-se na concepção pedagógica que se quer implementar no curso, e esse é um enfoque que vai além do instrumental. De nada adianta ter um AVA com ferramentas variadas, se o aluno não consegue utilizá-las, ou se, ainda, o aluno não consegue socializar suas ideias e se nem o professor, nem o tutor, sabe como levar o aluno a fazer uso delas. Portanto, existe aqui outro grande desafio que imprime a necessidade de “projetar coletivamente” os cursos a serem ofertados. A EaD é uma modalidade de ensino que se utiliza das TICs para promover e provocar a aprendizagem, e Giusta (2003) chama a atenção sobre este fato quando escreve:

Entretanto, não se pode confundir uso de tecnologias e da Internet, em particular, com Educação à Distância, [...] uma vez que a **interação**, no sentido mais verdadeiro da palavra, não é um conceito técnico e sim um **conceito pedagógico**, traduzido pelo diálogo, pela conversação, ainda que os suportes tecnológicos sejam os meios para ultrapassar os limites das disciplinas, das instituições, dos países e da própria condição do indivíduo sujeito, à medida que ele passe a fazer parte de comunidades virtuais com base nos mais variados critérios: religião, especialidade profissional, arte, ciências, posição política etc. (GIUSTA, 2003, p. 27, grifo nosso).

É importante ressaltar que a aprendizagem é um processo que acontece no sujeito e para além da concepção de aprendizagem coletiva; há uma preocupação com o processo de interação que contempla um processo pedagógico, o qual alicerça as articulações entre professores-alunos, alunos-alunos, tutores-alunos-professores, e; a própria ação destes sujeitos com o AVA e suas ferramentas. Portanto, ofertar um curso pela EaD carece de planejamento rigoroso. Planejar a oferta de processos educacionais, sejam virtuais ou presenciais, requer conhecimento pedagógico e discussão entre os sujeitos que serão envolvidos na efetivação do curso. Assim, ainda de acordo com Giusta (2003):

Dessa maneira, o que, em essência determina o valor da EAD é a **qualidade do projeto pedagógico** a ser implementado: seus objetivos, a concepção de processo ensino/aprendizagem adotada, a pertinência e a atualidade dos conteúdos, as estratégias didáticas, as relações entre os participantes, a **liberdade para buscar informações e colocar e discutir problemas reais levantados pelo grupo**. Evidentemente, a escolha dos suportes tecnológicos adequados aos propósitos visados é uma decisão de importância indiscutível (GIUSTA, 2003, p. 27, grifo nosso).

Pensar EaD é então pensar em um processo que parte do coletivo para ampliar o coletivo. Este é um objetivo da EaD: democratizar o processo de ensino e de aprendizagem. Os cursos ofertados dentro do processo educacional necessitam de discussões coletivas entre os membros envolvidos, principalmente se levarmos em consideração o que escreve Belloni (2008), citando Keegan(1983): “Em EaD quem ensina é uma instituição”. Tal instituição é composta por muitas pessoas, e na EaD, além de professores, tutores, coordenadores, diretores, tem-se os técnicos que trabalham com os AVAS e suas ferramentas. Portanto, as TICs utilizadas na EaD ampliam os espaços de pesquisa, de discussão, de interação entre os sujeitos, de socialização da produção em relação ao que o outro produz. É preciso ter cautela quando se defende a EaD pelo viés do auto estudo, do estudo solitário. Como escreve Belloni (2008, p. 81), “a característica principal do ensino a distância é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva.” Nesse sentido é inegável a dimensão política do coletivo que imprime à aprendizagem uma concepção sociointeracionista, e a identifica como uma aprendizagem sociocultural. Essa concepção se faz fortalecida pela “entidade coletiva” do professor, que promove o ensino institucionalizado. O processo de ensino não pertence a um único sujeito, mas é compartilhado didaticamente; assim, aprendizagem e ensino são partes complementares do processo de educação que na EaD se dá coletivamente. É com o uso das TICs que a EaD se faz também uma possibilidade maior de articulação, de interação, de integração e de socialização do conhecimento, que além da ampliação de espaços, encurta o tempo e promove a construção coletiva do conhecimento em escalas mais amplas.

Experiências entre colegas pesquisadores da Espanha, de Portugal e do Brasil, demonstram que a troca e a socialização do conhecimento se dá em tempo “minimizado”. Em segundos, pesquisadores do outro lado, do país ou do Atlântico, recebem o que foi produzido, deste lado. Em algumas horas se revisa um artigo e se devolve para adequações. Formam-se redes e grupos, nos quais a participação se dá pela internet. Pois bem, isso tudo indica que a EaD é uma modalidade de educação que leva em consideração o processo de elaboração coletiva e não é tão somente uma proposta solitária. E, portanto é preciso olhar com mais rigor a concepção dos cursos que são ofertados. Não se nega que concepções de aprendizagem, trazem em seus fundamentos considerações sobre o “aprender sozinho”. Estas são concepções de aprendizagem que levam em consideração o esforço e a motivação do sujeito. O olhar sobre o processo de aprender tem como fundamento principal a elaboração pessoal, ou seja, parte do sujeito. Tais concepções perpassam o pensamento grego de Platão (427 a.C.- 347 a.C.). No entanto, para Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.), “a aprendizagem se

apresenta como uma capacidade (ou um poder) que os sujeitos têm, mas que depende de experiências sensoriais ou de vivências concretas para ocorrer.” (SILVA, 2009, p. 16). Daí a possibilidade de ofertas de curso de EaD com uma concepção de aprendizagem de princípio político no coletivo, pois, “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1982, p. 27).

Deixando de lado as concepções pedagógicas que se fundamentam na aprendizagem instrumental, o objetivo nesta pesquisa é contribuir para garantir o “coletivo” como proposta política e identificar tal proposta em práticas pedagógicas que provoquem e convidem alunos, professores, técnicos, tutores e gestores a projetar e implantar cursos coletivamente. Evidencia-se a concepção sociointeracionista como embasadora do processo de aprendizagem fundamentada no princípio coletivo. Ciente de que mesmo em condições adequadas é possível encontrar adversidades que ainda passaram despercebidas, ou não foram verificadas de antemão, é imprescindível estar atento. O uso da mídia, por exemplo, é dependente do instrumento que, nesse caso, é o computador com modelo adequado, adaptado ao processo que será empreendido. Por vezes, o instrumental pode não favorecer o trabalho coletivo, por isso, é importante o planejamento junto aos órgãos que sistematizam e estruturam toda a instituição e seus laboratórios de multimeios, bem como, as atividades desenvolvidas pelos especialistas técnicos que viabilizam todo o aparato instrumental. “A organização de um sistema de Educação à Distância é mais complexa, às vezes, que um sistema tradicional presencial, visto que exige não só a preparação de material didático específico, mas também a integração de “multimeios” e a presença de especialistas nesta modalidade.” (PRETI, 1996, p. 30).

É imprescindível a articulação entre técnicos, professores, tutores e entre os alunos. É na troca, na socialização das ideias, saberes e conhecimento que se descobrem as dúvidas e se dissipam os conflitos e as inseguranças. A prática pedagógica com mídias, com as redes sociais, ainda é algo novo e há necessidade de muita discussão e aprofundamento nas informações, assim se compartilham e se identificam as bases para uma prática pedagógica coletiva para o coletivo. Segundo Arnold (2003, p. 178), a prática pedagógica é uma ação de “corresponsabilidade no estabelecimento de prioridades político-educacionais que incluam todos os cidadãos.” E a partir de um processo de cocriação é que se estabelecem diretrizes coletivas em um contexto *on line*. Como escreve Marco Silva:

[...] a atuação docente supõe sintonia fina com o desenho didático que explora as potencialidades interativas das tecnologias digitais de informação e de comunicação e da internet colaborativa. [...] a autoria, docente interfere no desenho dos conteúdos

e das atividades de aprendizagem como “hipermídia”. (SANTAELLA, 2001), isto é, como linguagem constituída de conectividade, articulações e convergência de mídias e de interfaces de comunicação para expressão autoral e coletiva. De posse dessa expertise, o docente poderá superar práticas historicamente consolidadas na Educação à Distância unidirecional, como o “instrucionismo” (VALENTE, 2002) e a atuação solitária dos cursistas diante de conteúdos sequenciais e de atividades reativas. (SILVA, 2012, p. 90).

Para o trabalho na EaD é imprescindível o planejamento que considere a necessidade de apoio técnico em função dos alunos e do conhecimento prévio sobre a técnica, sobre o material didático (SARTORI; ROESLER, 2005) e ainda sobre os conteúdos, os critérios de avaliação e os objetivos do curso. Também é importante preparar o professor para relações horizontais (SILVA, 2012) entre os sujeitos que participam de todo o processo de elaboração de um curso, até chegar nos alunos. Não somente à equipe técnica, mas também em relação ao conhecimento a ser considerado como fundamento para os processos posteriores. É preciso conhecer o público alvo, como lembra Arnold “Um curso, presencial ou à distância, precisa ser desenhado para um grupo concreto de alunos, levando-se em conta as características sócio-cognitivas desse grupo” (ARNOLD, 2003, p. 186). Assim é o planejamento também um processo com princípio coletivo, pois a educação é planejada para educar o homem que se insere socialmente e vive comunitariamente.

3.3 O “COLETIVO” COMO PRINCÍPIO POLÍTICO PARA AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Uma concepção pedagógica está alicerçada em uma visão de mundo, a qual indica uma visão de homem e de sociedade. Daí a necessidade de se educar os homens para a construção da sociedade; assim, volta-se ao pedagógico. É dentro do pedagógico que se estabelece a compreensão do processo de ensino e do processo de aprendizagem. É no campo do pedagógico que acontece a educação intencional, dirigida, objetivada, estruturada, formalizada, legalizada e politicamente delineada. Ensina-se, dessa forma, dentro de uma concepção pedagógica crítica e os alunos aprendem dentro de uma concepção de aprendizagem também crítica. Ensina-se dentro de uma concepção reprodutivista e os alunos aprendem a reproduzir a sociedade. Ensina-se dentro de uma concepção tecnicista e os alunos aprendem a supremacia da técnica. Portanto, pedagogicamente se ensina o que se aprende e se aprende o que se ensina. Segundo Paulo Freire (1982, p. 63) “... ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Dentro desse processo mediador que o mundo possui, encontra-se o campo do pedagógico,

onde nos deparamos com o mundo refletido para a crítica, para a técnica ou para a reprodução. Saviani (2008), parafraseando Marx, escreveu que “a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina.” Quando domina é importante entender como e para que domina; e esse pedagógico educa com determinada intenção. Nesse **educativo** se encontram as estratégias que imprimem no **educacional** os princípios políticos que não são revelados totalmente, mas impregnados da ideologia. Ou seja, implicitamente relaciona-se, no pedagógico, o educativo e o educacional, um alimentando o outro. Sendo uma via de mão dupla, se constroem e se retroalimentam delineando a política, ou seja, as práticas e os objetivos pedagógicos se alinham em um conjunto de ideias que caracterizam ideologicamente o processo de ensino e de aprendizagem pretendido. Nessa interação, articulação de ideais, a educação acontece atendendo isto ou aquilo³³. Assim acontecem as fragmentações, as retaliações, as exclusões, ou, em outra forma, as inclusões, as articulações, as relações entre concepções, conceitos e ideias que se contradizem, mas que se transformam. Um exemplo é a ideia **mercantilista** de cliente e produto que impregna, ora sim - ora não, o processo educacional no Brasil. Nesse exemplo se articula uma ideia técnica, da área empresarial com uma ideia educacional, da área pedagógica que pode ter como concepção uma educação construtivista, ou, sociointeracionista. Ou seja, articulam-se ideias sem atentar para os objetivos e intenções, por vezes, excluindo-se ideias por corporativismo sem uma racionalidade crítico-científica que a justifique.

A verdade é que existem tantas ideias, tantos paradigmas que vêm e vão. É por isso, imprescindível entender a ideia de “movimento”³⁴ que transforma todas as coisas, todas as ideias e toda a visão de construção da ciência. Nesse movimento perene a racionalidade científica *cogita* o conhecimento, se implantam as dúvidas sobre a ciência e, por isso, há uma qualidade na busca. É a dúvida que promove a busca pela verdade científica e, quando de forma constante, traz verdades provisórias. Assim, se transforma sempre a ciência e percebe-se que historicamente, a transformação da ciência transforma o homem e a sociedade e, *vice-versa*. Com uma visão de mundo transformável o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo. Por isso, há um encontro de ideais e os homens em exercício entre si buscam um raciocínio lógico que explique a concretude sociohistórica. Nesse embate nascem os conflitos

³³Poesia – “ou isto ou aquilo” livro de Cecília Meirelles, publicado pela primeira vez em 1964.

³⁴Movimento – a partir de Heráclito de Éfeso no séc V aC., imprime-se a dialética do movimento entre todas as coisas que formam a totalidade. Ser e não ser é parte de um todo para existir. Portanto, é na contradição do vir-a-ser, sendo; que existe o mundo. É no movimento que existe a permanência. E assim entende-se a dialética do movimento constante entre o que existe e o seu devir. Um exemplo bem conhecido do que Heráclito explicava é o banho em um rio que nunca é o mesmo, pois há um constante fluir das águas. Esse movimento do mundo e portanto, da ciência, serve de embasamento para o nosso entendimento sobre a busca constante.

entre os ideais. Os homens, na busca pela verdade criam métodos de investigação, de aprofundamento, de análises que possam contribuir para o desvelamento da verdade. Alguns tomam mais a prática para explicar a teoria, outros tomam mais a teoria pra explicar a prática. Existem ainda aqueles que articulam teoria-prática.

No campo pedagógico esses conflitos existem, pois a pesquisa, a investigação científica, nesse campo, lida com um objeto multifacetado: a Educação. A Pedagogia, sendo a ciência da educação (LIBÂNEO (1999), FRANCO (2008), PIMENTA (2011), investiga-a, analisa-a, pesquisa-a, para explicitar suas possibilidades, alternativas, funções, objetivos, campos de aplicação, métodos de investigação etc. Contempla também o **movimento** a que está submetido todas as ciências. E que revela novos **paradigmas** que imprimem à Pedagogia a necessidade de aprofundamento indicando a proximidade com a verdade. Uma verdade provisória, pois o processo é *moto-continuum*.

Essa contextualização, teórico-metodológica é imprescindível para a explicitação da ideia de que a Educação, como objeto da Pedagogia, é analisada sob diferentes concepções. Por isso, em momentos distintos, se realizam análises em bases positivistas³⁵ que consideram a educação em um processo de neutralidade, o qual leva professores e alunos a uma ação sem reação, ou seja, uma relação de submissão, de acomodação e de adaptação a novos paradigmas. Portanto, sem reação, sem investigação, sem conflito, sem crítica, sem reflexão que aprofunda e busca a verdade, ou seja, sem movimento, sem contradição. A partir dessa concepção as práticas pedagógicas não são refletidas criticamente, são realizadas conforme os princípios forjados por outrem e, cabe reproduzi-los. Ainda, nessa concepção, se localizam a educação tradicional, a educação tecnicista e a educação bancária, esta última discutida por Paulo Freire, na obra Pedagogia do Oprimido (1982). Tais concepções concebidas para reproduzir conteúdos, práticas e comportamentos. Não há espaço para o movimento, para a elaboração, para o conflito, para a contradição, para a mudança ou transformação. É somente consenso, adaptação e conformação.

Em outra vertente, encontram-se as bases de cunho crítico-social³⁶, que consideram a Educação como um objeto da Pedagogia, com orientação “contra hegemônica”, para utilizar a terminologia, cunhada por Saviani (2008). Ele escreve que tal orientação não conseguiu

³⁵As bases positivistas na educação estão relacionadas às concepções pedagógicas denominadas tradicionais, tecnicistas, reprodutivistas e neoliberais. Para aprofundamentos ver LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização e escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

³⁶As pedagogias libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, são concepções pedagógicas consideradas transformadoras que se alicerçam nas análises críticas sobre a realidade dos homens que vivem em sociedade e a modificam. Para aprofundamentos ver LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização e escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

tornar-se dominante, mas busca intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço da transformação e instauração de uma nova forma de sociedade, onde se localizam as pedagogias: libertadora de Paulo Freire; a libertária de João Penteadó e a histórico-crítica de Saviani. Ainda, segundo Saviani, também são consideradas as manifestações correlatas: pedagogia da prática, da educação popular e a crítico-social dos conteúdos. Essas são concepções que consideram o conflito, a contradição e a crítica, dentro de um processo histórico, como pressuposto, para a investigação e a busca pela verdade que transforma a realidade social em direção à justiça, à dignidade e a emancipação coletiva dos homens. Elas compõem o rol de processos educativos escolares e não escolares embasados na dialética, na contradição, no movimento e na transformação.

Diante desse quadro teórico, é possível observar que são duas vertentes aqui apontadas: uma com um sentido político de adaptação e outra com sentido crítico-reflexivo. Em ambas encontram-se as concepções de aprendizagem, das quais destacamos para a primeira vertente, portanto, epistemologicamente positivista, as concepções de: Skinner (1904-1990) que é reprodutivista e adaptativa (treinável), traduzindo-se no estímulo-resposta e na aprendizagem condicionada. Posteriormente, o trabalho de Piaget (1896-1980), com uma epistemologia genética para a aprendizagem denominada Construtivismo, que é mais tarde trabalhada por Ausubel (1918-2008) como Cognitivismo, através da aprendizagem significativa. No construtivismo os aspectos de desequilíbrio-assimilação-equilíbrio são as bases para a aprendizagem que pode também sofrer estímulos do meio, tornando-se mais ou menos significativa, conforme os estudos de Ausubel.³⁷

Tais concepções possuem métodos distintos de ensino, um exemplo bem conhecido é a “Instrução Programada”, baseada nos estudos de Skinner. Essas estratégias de ensino são bastante utilizadas na EaD, principalmente aquelas fundamentadas em concepções pedagógicas mais tecnicistas. As concepções psicológicas do desenvolvimento da aprendizagem formam a base para a segunda vertente, epistemologicamente crítico-dialética, que apresenta a concepção de Vygotsky (1896-1934), conhecida como sociointeracionismo, na qual a aprendizagem acontece pela socialização e a compreensão dos símbolos sociais construídos historicamente pela humanidade. Tem como fonte principal de sua metodologia de aprendizagem a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, onde a orientação do professor é muito importante para que o aluno aprenda. Aponta-se aqui o processo de “aprendizagem colaborativa”, já bem difundido na EaD por Torres e Irala (2007).

³⁷Para aprofundar a discussão aqui apresentada, indica-se a leitura da obra: MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. 11ª.ed., EPU: São Paulo, 2012.

Também o princípio do coletivo na aprendizagem se fundamenta nessa concepção sociointeracionistas, e se apoia em Mozer (2012) e sua discussão sobre as “comunidades de aprendizagem”. Por fim, encontra-se também fundamentando o trabalho de “aprendizagem significativa crítica” de Moreira (2000). Este autor retoma Ausubel e seus princípios de “aprendizagem significativa”, ampliando sua análise a partir das ideias de Postman e Weingartner (1969):

Se vamos para a Psicologia Cognitiva Contemporânea, baseada na metáfora da mente representacional computacional, chegamos ao conceito de representação, ou seja, o homem não capta o mundo diretamente, mas sim o representa. Nesse processo a principal variável a influenciar a construção de novas representações ou a reformulação das existentes é o conjunto de representações prévias. A argumentação em favor deste princípio poderia continuar, mas é desnecessária. Não é difícil aceitar que aprendemos a partir do que já sabemos e que, portanto, nosso conhecimento prévio, seja qual for ele (subsunçores, esquemas, construtos, representações, modelos mentais,...), é a principal variável a influenciar a aquisição significativa de novos conhecimentos. Uma consequência imediata disso é que o ensino deveria, como propõem Ausubel, Freire e Postman, partir daquilo que os alunos já sabem (MOREIRA, 2010, p. 5).

Nesse contexto teórico-metodológico, as contribuições da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem são relevantes para entender o processo que acontece com o aluno durante a elaboração do conhecimento. É importante intervir no processo de ensino e no processo de aprendizagem por meio dos métodos que promovem, provocam, convidam, estimulam e incentivam o aluno para o exercício de elaboração do conhecimento. Além das concepções aqui indicadas, existem outras que apoiam e fundamentam as práticas educacionais. Todas servem, umas mais outras menos, como parâmetro para as ações empreendidas no trabalho pedagógico. O importante é perceber que são as concepções de aprendizagem que embasam as estratégias metodológicas empreendidas na relação professor-aluno e na relação ensino-aprendizagem.

Tais concepções fundamentam a ação pedagógica dentro dos diferentes níveis e modalidades de ensino. E se traduzem em “modelos” pedagógicos e técnicas de ensino. O trabalho pedagógico depende da concepção de ensino e de aprendizagem que embasa o conhecimento do professor. Umas levam mais em consideração o sujeito que se relaciona com objeto de aprendizagem. Outras consideram mais o objeto que estimula o sujeito e, outras ainda, trabalham a partir da articulação entre sujeito e objeto. Essas são visões sobre o desenvolvimento de aprendizagem que podem alicerçar os processos de ensino.

Na EaD, a exemplo da educação presencial, as concepções pedagógicas vão sendo criticadas na medida que ora se coloca o foco no instrumental, ora no processo de ensino, ora

no processo de aprendizagem, ora no “modelo” de oferta, ora na gestão e condução dos cursos. Com efeito, tais aspectos são passíveis de crítica conforme o que se pretende atender dentro de cada oferta de curso. Também é por meio da escolha sobre determinada concepção pedagógica que se busca a qualidade do processo de educação oferecido na EaD.

Neste momento de pesquisa, a escolha é identificada nas concepções progressistas que fundamentem o trabalho pedagógico no coletivo e para o coletivo. Isso porque, as críticas sobre a distância entre professor/aluno; entre instituição/local de estudo; entre tempo de ensino/tempo de aprendizagem e entre auto estudo/estudo socializado, são questões provocativas e intrinsecamente relacionadas à concepção de aprendizagem na qual se fundamentam os cursos ofertados em EaD. Aprofundar a discussão sobre esses aspectos pode vir a garantir ofertas em EaD embasadas em concepções pedagógicas mais progressistas. Assim, não se recai em armadilhas conceituais, as quais colocam novos termos para definir o trabalho pedagógico em outros níveis de ensino, como se refere Belloni (2008), citando Sayers (1993) que identifica a “andragogia” como uma nova área temática que explicaria a aprendizagem de adultos. Também Litto (2009) apresenta, em um dos seus artigos, um subtítulo sobre “Questões pedagógicas/andragógicas”, onde escreve que “Se a pedagogia refere-se à aprendizagem infanto-juvenil [...] a *andragogia* diz respeito a aprendizagem de adultos.” Kenski (2009) refere-se à Pedagogia como uma ciência arcaica, já Almeida (2009) tratando das principais “teorias” da andragogia e heutagogia, empresta as ideias de autores como Dewey, Rogers, Vygotsky e Freire, para dar credibilidade aos estudos que relacionam andragogia (grego: andros-adulto e, agogus-guiar, conduzir, educar) e heutagogia (grego: heuta-auto, próprio e agogôs- guiar...) como processos científicos que embasam os estudos da educação de jovens e adultos.

Embora este não seja o foco desta pesquisa, importa ressaltar que tais contribuições, tratam a Pedagogia como um método, portanto, apenas instrumental e, circunscrito a dois níveis de ensino: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Compreendem a Pedagogia somente no aspecto da docência, pois, como complementa Litto (2009): “o professor determina o que será estudado e como será estudado”. Essa é uma visão reducionista e pragmática/utilitarista da Pedagogia, o que já apontamos, na seção anterior. A Pedagogia é entendida, por muitos, dentro desse nível e nessa concepção. Assim escreveu Trindade (1992), citado por Belloni (2009, p. 31):

A experiência adquirida no campo da educação de adultos revelou que os métodos pedagógicos e didáticos para crianças e jovens não se mostraram adequados para adultos: a razão disto é que o modelo pedagógico é essencialmente heteronômico,

dado que a relação educativa é estabelecida por um controle externo agindo sobre o sujeito, enquanto o modelo andragógico é, sobretudo “autônômico” e autodirigido. Adultos acham em si mesmos as motivações para, e as necessidades de, aprender; e o processo de aprendizagem não pode ser imposto por fontes externas independentes, nem ignorar as habilidades e competências já adquiridas e as condições de vida (situação familiar, profissão, meio social) do indivíduo (TRINDADE, 1992, p. 27).

Bem se observa que tais autores desconhecem a Pedagogia como ciência da educação que, segundo Franco,

[...]vincula-se diretamente a prática educativa que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise, tendo como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do **trabalho pedagógico**. É ciência da e para a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação (FRANCO, 2008, p. 148, grifo nosso).

Portanto, não se pode reduzir a discussão das práticas pedagógicas a partir da divisão de seus níveis e modalidades. É relevante compreender a Pedagogia em seu todo. Já escreveu Libâneo (2003), de forma objetiva e instigante, sobre a organização do trabalho pedagógico dentro do novo paradigma produtivo que integra as novas tecnologias à educação. As implicações didático-pedagógicas e as novas orientações pedagógico-curriculares que se estabelecem a partir desse novo paradigma são investigadas, refletidas, analisadas, criticadas, fortalecidas ou negadas pela ciência da educação que é a Pedagogia. Para Meirieu (2002), a Pedagogia é passagem obrigatória entre ensino e aprendizagem. Portanto, cabe a ela, como ciência da educação, refletir sobre o trabalho pedagógico em todos os níveis e nas diferentes modalidades de ensino. Pérez Serrano (2010) afirma:

Por tanto, el objeto de la Pedagogía es el acto educativo y su tarea es normativa mientras que las Ciencias de la educación se preocupan del fenómeno ocupacional y son descriptivas. Esta diferencia es muy importante: distingue el objeto de la Pedagogía del de las Ciencias de la educación y, por consiguiente, sirve para no confundir la una con las otras. Mientras que las Ciencias de la Educación estudian la educación como Factum, la Pedagogía la estudia como actus. **Se concibe la educación como “acción educadora” y la Pedagogía como la única ciencia a la que, en propiedad, compete este campo.** (PÉREZ SERRANO, 2008, p. 85, grifo nosso).

Portanto, se o ensino é a distância, presencial ou híbrido, será estudado pela Pedagogia. Se o ensino está posto em níveis diferentes, também será objeto da Pedagogia, compreendida como ciência que tem por objeto a educação. À Pedagogia importa a investigação sobre os processos de ensino e de aprendizagem, sobre o trabalho pedagógico que se dá intencionalmente e legalmente estruturado para a Educação no Brasil, pela política

educacional. Cabe ainda à Pedagogia, a análise sobre essas políticas educacionais e sobre a legislação que delas decorre, além da reflexão crítica sobre as visões de mundo e de sociedade que embasam tais políticas, bem como sobre as concepções pedagógicas que vão sendo implantadas e se projetam no trabalho pedagógico dentro dos diversos níveis e das diferentes modalidades de ensino. É Pedagogia a ciência que estuda seu objeto: a educação em contextos escolares e não escolares.

Partindo dessa Pedagogia, como ciência da Educação é que se contribui para uma reflexão sobre a EaD e seus processos de ensino e de aprendizagem. Também se pretende fundamentar uma oferta de formação do pedagogo na concepção da Pedagogia Social. Assim se depreende certa imersão da EaD, da Pedagogia Social e da Pedagogia Geral em um paradigma instrumental, pois, a Pedagogia primeiro é técnica e depois arte (FRANCO, 2008). Nesse contexto a educação é vista como um processo didático dentro de um paradigma empírico onde o objeto é analisado a partir das práticas pedagógicas. É com Herbart, final do séc. XVIII, que se identifica a Pedagogia como ciência, uma “arte pedagógica”, que se configura a partir de um sistema de princípios organizado em torno de fins e métodos da educação (FRANCO, 2008, p. 31-2). Portanto, a EaD não foge a esse legado histórico, instrumental e, chega ao final do séc. XX carregando durante algum tempo uma condição de educação compensatória, para os excluídos, aqueles que não tiveram tempo, condições e interesse na educação presencial regular. Os primeiros cursos de EaD se dão com métodos advindos da Instrução Programada, que ainda é utilizada em cursos técnicos e em cursos de algumas universidades corporativas, assim como é utilizada em muitas escolas presenciais, principalmente aquelas de formação técnica. Tem-se aqui uma concepção pragmática/utilitarista da educação, onde é necessária uma formação mais voltada para a prática com redução de tempo. O aluno vai cumprindo etapas e, nessa medida, passando das primeiras para as demais, conforme vai vencendo cada uma delas, como se fosse um jogo que se passa de fases. A avaliação também é instrumental, na medida em que possibilita o aprendiz passar de uma etapa para outra, com o cumprimento das etapas vai se obtendo os resultados mínimos exigidos e assim, chega ao final do curso. Essa é uma prática pedagógica que revela uma visão de mundo onde a técnica tem maior importância, onde toda a gestão do processo é mais instrumental e onde o aluno é mero repetidor do que é considerado importante pelo sistema implementado no curso ofertado. É uma estratégia educacional que se utiliza do instrumental, ou seja, do que é exterior, como já apontou Trindade (1992), para “promover” a aprendizagem. Porém, a estratégia de ensino centrada no instrumental não justifica abolir a Pedagogia dos estudos sobre a educação. Assim como não se justifica

desprezar o estudo da Pedagogia Social inserindo-se no processo socioeducativo e sociocultural, por conta de que nasceu vinculada às necessidades sociais e, também se constituiu, em dado momento histórico, como uma educação de compensação.

A presença de uma concepção de Educação mecânica e reprodutivista é inegável, assim como a prática instrumental e compensatória faz parte de um processo histórico que se refaz e se transforma. Já é de domínio científico, também, a existência de concepções pedagógicas que promovem a crítica e a transformação possível, nas quais acontece a socialização dos estudos com aprofundamento nas informações, transformando-as em conhecimento. Tais concepções vem **de encontro** ao que se referia Trindade (1992), pois a elaboração do conhecimento, ocorre quando há “interação entre os sujeitos e compreensão sobre os objetos de aprendizagem” (SILVA, 2012, p. 88), ou seja, quando há possibilidades de investigação, pesquisa e análise, mas, também a troca de informações, de ideias e de saberes entre os sujeitos envolvidos. Assim, é possível perceber que a elaboração do conhecimento quando o trabalho é solitário, realiza-se de maneira diferente de quando há possibilidades de discussão, de socialização. Então, o conhecimento é compartilhado quando o processo de aprendizagem é ampliado. Não se pode negar, portanto, que o conhecimento é elaborado também coletivamente. Nesse contexto, não se pode sustentar a EaD somente pelo princípio do estudo individualizado. Também não se pode sustentá-la tão somente como processo técnico que transfere informações pelas TICs. Obviamente, assim se dificulta a elaboração de conhecimento, a transformação da informação em análises mais críticas quando não acontece a elaboração social e, não há consciência crítica que sustente a práxis. Portanto, a EaD não acontece, tão somente, pelo princípio do estudo individualizado, nem por modelos de aprendizagem baseados no instrumental, como lembrava Valzacchi (2009).

Na busca por estratégias de ensino promotoras de uma aprendizagem que traga o coletivo como um de seus princípios encontram-se, no Brasil, pesquisadores que há muito estão trabalhando **pedagogicamente** em concepções de aprendizagem que atendam uma visão de mundo crítica e reflexiva. Uma dessas experiências com a aprendizagem colaborativa foi trabalhada pela pesquisadora em EaD, Patrícia Lupion Torres, no CEFET do Rio Grande do Norte em Natal, em 2003, com a proposta metodológica do projeto LOLA- Laboratório *on line* de Aprendizagem, baseado na “Aprendizagem Colaborativa” que “requer um professor animador que exerça os papéis de coordenador, gestor, orientador, facilitador e avaliador”, no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo a pesquisadora, a aprendizagem colaborativa busca desenvolver uma postura autônoma e crítica dos sujeitos ante a produção do

conhecimento. Essa experiência se desenvolveu entre muitas atividades de concepção colaborativa, dentre elas, são citadas:

- a) atividade de questionar;
- b) atividade de responder;
- c) atividade de avaliar;
- d) atividade de inserir links;
- e) atividade de leitura comentada;
- f) atividade de produção de texto coletivo;
- g) atividade de promover a interação que ultrapassa o trabalho estritamente individualizado.

Em relação a essas atividades, escreve a pesquisadora que “as estratégias pedagógicas são centradas na construção do conhecimento e na colaboração entre pares. Colaboração esta que não visa à uniformização”, mas respeita as individualidades que, na heterogeneidade, produzem e crescem juntas. Continua, escrevendo que:

Para tornar possível uma produção em conjunto faz-se necessário administrar conflitos, reavaliar conceitos, discutir alternativas, negociar, rever posições, reelaborar ideias, dividir autorias e algumas vezes exercer um processo de auto e mútuo controle. Ao gerenciar diferenças e semelhanças, podem ser estabelecidas novas ligações, produções, reformulações, interações entre todos os pares. É a heterogeneidade do grupo que permite a seus membros a vivência plena de novas formas de relações (TORRES, 2003, p. 23).

Nesse contexto importa a postura do professor e é necessário que se fortaleçam as atividades compartilhadas. O princípio de organicidade, de coletivo, de equipe são estratégias que imprimem à ideia de grupo os valores sociais, comunitários, e de “cidadania coletiva”³⁸. Portanto, é no grupo que se gera a força e se otimiza a construção do conhecimento, o grupo passa a ser também um instrumento no processo de elaboração do conhecimento que, segundo Torres (2003):

É por meio da gestão da pluralidade da descoberta e da busca da complementaridade, da colaboração entre os pares que ocorre uma produção coerente e única do grande grupo, tanto nas atividades dos subgrupos quanto nas atividades individuais, visto que todas as atividades são compartilhadas por todos os membros que compõem a turma. **O grupo é, pois, antes de tudo uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber**, em que os alunos constroem coletivamente seu conhecimento por meio de uma troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções, de questões, de avaliações (TORRES, 2003, p. 23, grifo nosso).

³⁸Cidadania Coletiva: é uma terminologia utilizada por Gohn (1994 p. 15-6), que explica a força e a virtude de conviver coletivamente.

Assim também Andrade e Santos (2010), concebem as estratégias metodológicas, que a partir de uma concepção cognitivista da aprendizagem aprofundam-se nos conceitos de mediação e de interação para garantir a aprendizagem colaborativa, em espaços tecnológicos virtualizados. Andrade (2010) refere-se à mediação entre os alunos e escreve que:

Para Fonseca (1998) a revolução computacional exige mais conhecimento, criatividade e inovação, atributos cognitivos que não se pode adquirir pela percepção passiva e massificativa da informação. **A metodologia a ser empregada para o ensino e acompanhamento a distância deve promover a autonomia cognitiva dos alunos para que se tornem cada vez mais independentes do tutor e sejam também mediadores dentro do grupo que atuam.** A mediação compreendida como entrelace das falas, a partir de um agente que potencializa esse processo, [...] (ANDRADE, 2010, p. 63, grifo nosso).

Ferreira e Santos (2010), citam um modelo de análise de interação de Gunawardena et al. (1997), com cinco fases de produção conjunta do conhecimento, a saber:

- a) fase de compartilhamento e comparação da informação;
- b) fase de descoberta e exploração de inconsistência entre ideias;
- c) fase de negociação do significado e coconstrução do conhecimento;
- d) fase de teste e modificação do conhecimento gerado na fase anterior;
- e) fase de aquiescência e aplicação do conhecimento construído.

A aprendizagem colaborativa é assim explorada em um contexto de produção coletiva que se utiliza de momentos de mediação e momentos de interação, que não se dá apenas pelo AVA, mas se utilizando dele, ou ainda utilizando-se de instrumental que favoreça a aplicação de estratégias baseadas na construção coletiva do conhecimento. Importa salientar que a interação como estratégia de ensino acontece entre pessoas, podendo ser mediada pelo AVA.

Ressalta-se também que o coletivo como estratégia de aprendizagem leva em consideração os espaços e os instrumentos, mas principalmente as interações pessoais que são provocadas a partir da exploração possível a partir das ferramentas, como é o caso da CAVE (Cave Automatic Virtual Environment), Caverna Virtual da USP. Assim a descrevem Torres e Fialho (2009):

Trata-se de uma pequena sala onde são projetados gráficos em três dimensões, em suas paredes, podendo ser visualizados pelas pessoas que estão dentro da “caverna”. Pode-se ainda por meio de um dispositivo, mergulhar em um mundo virtual e **explorar e interagir com objetos e pessoas.** A USP utiliza sua caverna como um ambiente de trabalho e exploração individual ou de equipes de forma interdisciplinar em atividades acadêmicas de educação e pesquisa (TORRES; FIALHO, 2009, p. 460, grifo nosso).

Apontados esses processos, pode-se considerar a EaD uma aprendizagem que se sustenta em uma postura interdisciplinar, no fortalecimento das interações pessoais, na garantia da comunicação sincrônica e assíncrona e que está embasada em concepções pedagógicas que compreendam o processo educacional partindo da fundamentação crítica. A EaD é uma Educação que pode ter momentos de trabalho individual, como se tem na Educação chamada presencial, no entanto, não é aconselhável imprimir tal aspecto como característica fundamental da EaD.

Vale destacar sim, que na EaD, “com todas as possibilidades da tecnologia, se amplia e se promove a interação entre os sujeitos e a mediação na elaboração do conhecimento (SIMÃO NETO, 2013).³⁹ Esse é outro dado de suma importância: a “elaboração do conhecimento”, que acontece a partir do trabalho com a informação, com os saberes, com as ideias e ideais dos sujeitos. “O conhecimento é a apropriação da informação, torná-la sua.” (MOSER, 2010, p. 222). É uma elaboração que leva em consideração os interesses e necessidades de cada sujeito, onde o coletivo trabalha, questiona, reelabora, analisa e enfim, devolve a informação a todos os sujeitos, mas agora socializada e criticada. Segundo Moser (2010):

O conhecimento se dá no ato humano de conhecer. Com isso querem dizer que não basta ter o conhecimento pela simples coleta de informações nas leituras mas que exigem trocas de conhecimentos com colegas como no caso dos cirurgiões que viajam para operar com colegas para aprender novos meios de fazer as cirurgias (MOSER, 2010, p. 223, grifo nosso).

Tal elaboração do conhecimento acontece a partir de um contexto colaborativo, significativo, coletivo e que é imprescindível à mediação e à interação. Interação esta que acontece entre professores-tutores-alunos e, principalmente entre alunos-alunos, dentro dos *chats* e dos fóruns, *e-mails* pessoais e mensagens privadas pelo *facebook*, entre outros recursos. Esse processo coletivo, colaborativo, mediado pelo AVA ou através das redes sociais, nas “comunidades de prática” (MOSER, 2010) que o integram, é um **processo pedagógico**.

O ensino que era antes um objeto de poder do professor, agora é um contrato coletivo, entre professores e alunos. O ensino é coletivo e o professor é um facilitador, um orientador nesse processo de aprendizagem colaborativa que, segundo Torres e Irala (2007) “[...] espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que

³⁹Antonio Simão Neto em Palestra sobre a *Aprendizagem colaborativa em EaD*, no III Congresso de EaD- Concepções e práticas Pedagógicas, UNICENTRO – Guarapuava, 15 a 18 de Maio/2013.

trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor.” Ou seja, é desafiar o aluno a conhecer, a aprender, a elaborar o conhecimento tornando-o próprio, pessoal e intransferível, ao mesmo tempo, contraditório, uma vez que socializado e compartilhado, discutido e reelaborado em um *moto continuum*. Assim o professor trabalha na “mediação didática” entre os pares, utilizando-se das ferramentas didáticas do AVA, contextualizadas em uma concepção pedagógica, que segundo Souza *et Saito* (1997) acontece quando,

A mediação didática não pode ser vista como mera técnica para ensinar qualquer coisa a qualquer um, como ocorreu com a chamada Didática instrumental, influenciada pela Didática Magna de Comênio (Titone, 1966). Requer a **contextualização do processo pedagógico**. Nesta concepção, a EAD é vista como processo educativo e não apenas instrutivo (SOUZA; SAITO, 1997, grifo nosso).

Nas palavras de Giusta (2003), “as novas tecnologias da comunicação e da informação propiciaram o desenvolvimento de propostas de EAD assentadas na interação entre seus usuários.” Portanto, fortalecem os contratos didáticos coletivos e a aprendizagem colaborativa, coletiva, significativa e crítica. Além da rigorosidade científica que determina a intencionalidade do processo de ensino e de aprendizagem, é indiscutível a priorização da qualidade nos cursos propostos. É isso tudo que garante o sucesso pedagógico na EaD.

Em um processo de educação que se utiliza da tecnologia como material, recurso ou instrumental didático que promove o ensino e facilita a aprendizagem, importa refletir sobre o processo de mediação e o de interação. Esses dois processos não são excludentes, são complementares e, portanto necessários para a EaD, embora, não signifiquem a mesma coisa. A interação é um processo de articulação entre sujeitos e suas concepções e ideias. Para Vygotsky, a interação social é uma interação entre sujeitos e seu meio. Nesse contexto, a interação que se converte em interatividade na EaD, estaria embasando a atividade entre os sujeitos e o recurso utilizado do meio para promover o ensino e a aprendizagem. A interação é interatividade, que segundo Silva (2012) “é um conceito de comunicação que supõe a articulação da emissão e da recepção na cocriação da mensagem,” esta fundamentada em uma relação, uma articulação que produz algo novo.

A interação prescinde de um processo comunicativo que pode ser sincrônico ou assincrônico. A mediação, por sua vez, está relacionada às possibilidades do recurso utilizado, bem como as possibilidades que se fazem dispostas dentro das atividades planejadas pelo professor, que facilitam, mediam e promovem o ensino e a aprendizagem, ou seja, quando a ação entre aluno-professor, ação entre o sujeito que ensina e aquele que aprende está sendo

mediada, pelo recurso e pelas atividades propostas. Interatividade e mediação, portanto, são aspectos que merecem atenção dentro do planejamento didático na EaD, construída para o coletivo. A essa articulação, Valente (2011) denomina “estar junto virtual” e escreve que:

O advento da internet criou meios para que essas interações sejam intensas, permitindo o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor “estar junto”, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas, porém virtualmente. Essa mesma abordagem tem sido denominada por Harasim de learning network (Harasim et al., 1995) (VALENTE, 2011, p. 30).

Estar junto é uma possibilidade entre professor-aluno e entre os alunos. Também é uma possibilidade de ampliar a discussão entre outros estudiosos, além desse professor, desse tutor e desses alunos. Portanto, o grupo de aprendizagem se amplia para um coletivo que vai além da sala virtual, do curso ofertado. É possível afirmar que as interações são mais amplas na modalidade da EaD. Esse aspecto pode ser temido por alguns professores. Assim, “estar junto” é desafiador, mas promotor de uma aprendizagem mais crítica porque mais elaborada, mais trabalhada por um coletivo mais ampliado.

No mesmo projeto de uma aprendizagem baseada no coletivo promove-se, neste relatório de pesquisa, a aproximação com o trabalho de Moreira (2010), com a Aprendizagem significativa crítica que está fundamentada no sentido e no significado que adquire, para a vida, para a existência dos sujeitos. Essa também é uma estratégia que promove a aprendizagem baseada no coletivo identificando a importância que tem aquilo que se aprende. A aprendizagem significativa é construída quando o sujeito percebe um sentido naquilo que está aprendendo. Tal sentido se confirma na **mediação** entre o que já se sabe com o novo a ser compreendido, uma vez que os sujeitos não são *tábulas rasas*. A aprendizagem torna-se, portanto, significativa na medida em que se confronta o que se deseja conhecer com aquilo que já se sabe. Desse confronto nasce uma **reelaboração** do que já tinha significado transformando o já sabido em objeto mais elaborado, ou seja, mais conhecido. Essa concepção de aprendizagem significativa tem fundamento na corrente construtivista de Piaget e, mais tarde, em Ausubel. Partindo dessa concepção que Moreira (2010) defende um processo que vai além da aprendizagem significativa e, aponta que ela é realmente significativa se também for crítica. Ou seja, uma aprendizagem significativa é crítica quando promove o aprendente à “subversão”, entendida aqui como “atividade crítica”, assim descrita por Moreira (2010):

Neste ponto é preciso, antes de tudo, esclarecer o que está sendo entendido aqui como aprendizagem significativa crítica: é aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela. Trata-se de uma perspectiva antropológica em relação às atividades de seu grupo social que permite ao indivíduo participar de tais atividades, mas, ao mesmo tempo, reconhecer quando a realidade está se afastando tanto que não está mais sendo captada pelo grupo. É esse o significado de subversivo para Postman e Weingartner (op. cit., p. 4), mas enquanto eles se ocupam do ensino subversivo, prefiro pensar mais em aprendizagem subversiva e creio que a aprendizagem significativa crítica pode subjazer a esse tipo de subversão. É através da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias. É através dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não causalidade, a probabilidade, a não-dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente. (MOREIRA, 2010, p. 7).

Assim a aprendizagem significativa crítica passa a ter um sentido que contempla as contradições, necessárias à construção do conhecimento transformador da sociedade. Um conhecimento que se torna fruto de uma informação trabalhada, aprofundada e reelaborada, tornando-se conhecimento consciente, crítico e autônomo; um conhecimento que promove a identificação do sujeito dentro de sua realidade historicamente produzida numa cultura, de uma realidade social, produzida coletivamente. Daí se produz conhecimento que imprime ao sujeito a elaboração própria. Conhecimento que trabalha a informação, transformando-a, dentro de uma dinâmica reflexiva, em relevante contribuição para ampliação das capacidades cognitivas e atitudinais de cada ser social, ser que é reconhecido no coletivo. Um conhecimento que contribui para a emancipação de todos a partir das trocas e da socialização que ocorre no processo de ensino e de aprendizagem.

O ato pedagógico centra-se no próprio dizer sobre o objeto a ser conhecido que, coexiste junto da troca, da interação e da socialização das ideias. Há também a ampliação do conhecimento que a partir das análises de todos torna-se um conhecimento compartilhado, coletivo e mais elaborado, porque mais criticado e aprofundado; um conhecimento que emancipa a todos, dentro de um processo educativo com compromisso político-social, em uma perspectiva crítica. Moreira (2010) traz dez princípios que fundamentam a aprendizagem significativa crítica, aqui elencados:

- a) aprendemos a partir do que já sabemos;
- b) os princípios da interação social e do questionamento embasam o ensinar a perguntar ao invés de responder;

- c) a necessidade da diversidade de materiais para ensinar. A não centralidade no livro texto;
- d) o aprendiz é perceptor e não representador;
- e) o conhecimento considerado como linguagem;
- f) a consciência semântica, o significado está nas pessoas e não nas palavras;
- g) a aprendizagem pelo erro;
- h) a desaprendizagem é necessária e importante;
- i) a incerteza do conhecimento, provisoriedade;
- j) não utilização do quadro de giz, a participação ativa do aluno e a diversidade de estratégias de ensino.

Assim, a aprendizagem dentro de um contexto reducionista, instrumental e tecnicista é superado e reelaborado a partir de uma concepção mais crítica, na qual a aprendizagem contempla princípios que consideram o coletivo como pressuposto de produção cultural na linguagem, na diversidade socioeconômica e nos embates de ideias entre o que se sabe com o que se deseja ainda saber. São princípios repletos de movimento, nos quais as contradições e os conflitos são enfrentados e não mais escamoteados, pois os homens se produzem historicamente e trocam conhecimento, transformam ou reproduzem a realidade onde se inserem. Essa aprendizagem requer um ensino que se utilize atualmente da tecnologia como meio e não como fim. É uma concepção de ensino e de aprendizagem que se integram e se articulam promovendo a cooperação e a colaboração, criando portanto, o processo de elaboração coletiva do conhecimento.

A EaD tem, em seus princípios, a democratização da educação, a educação para todos. Essa é uma modalidade de ensino que, a partir de novos instrumentos, com novas linguagens, se estabelece com um compromisso de **impacto social**. É um processo educacional que se propõe a transcender a visão mercadológica da informação, promove a elaboração do conhecimento e possibilita a melhoria das condições de existência dos homens na sociedade. É a EaD mais uma alternativa de se fazer educação de qualidade social e, assim lugar virtual de partilha, de elaboração coletiva para os enfrentamentos das contradições geradas pelo sistema neoliberal. É processo educacional crítico. A EaD é lugar de educação que, segundo Barreto (2010) “...possibilita e potencializa a participação da sociedade nos espaços políticos, sociais e culturais.” Esse aspecto revela a importância que a EaD conquista no processo de elaboração do conhecimento crítico, através da aprendizagem significativa crítica defendida por Moreira (2010), bem como sua contextualização na produção coletiva do conhecimento. Além disso, insere-se na proposta de aprendizagem colaborativa de Torres (2004), que

potencializa a participação do grupo na construção do conhecimento, ampliando o espaço de discussão para além das salas de aula identificadas nos AVAs. Este é o ato político que a EaD possui, estruturar processos educativos que fomentem a cidadania, dentro do coletivo e para o coletivo. Tal preocupação encontra ressonância em Viché (2007), professor em Cuenca, Espanha, que escreve:

[...]la animación cibercultural, tiene como misión la configuración de una nueva ciudadanía, ciudadanía crítica, capaz de objetivar la realidad y devenir de objeto en sujeto de su propia trayectoria formativa, una ciudadanía creativa, que a partir de los modelos de representación del imaginario colectivo que la nueva red mediática globalizada posibilita y aprovechando sus posibilidades cooperativas y de estructuración de grupos de afinidad, formas de participación y creación de hábitos de vida solidarios, así como de estructuración de comunidades virtuales, sea capaz de estructurar nuevas formas de vida y convivencia tolerantes y democráticas que permitan el desarrollo de estructuras sociales y comunitarias, justas, distributivas y compensatorias de las desigualdades sociales, solo así se asegura el desarrollo de una sociedad democrática y, en definitiva un futuro sostenible para todas y para todos (VICHÉ GONZALEZ, 2007, p. 41).

Viché Gonzalez vem trabalhando com a animação cibercultural, dentro da Pedagogia Social. É um trabalho pedagógico que necessita de estudos, pois, acredita o autor, que “a sociedade do conhecimento caminha para estruturar comunidades virtuais, comunidades que se encontram na rede e se estruturam a partir da soma das individualidades” (VICHÉ GONZALEZ, 2007, p. 17). Essa ideia encontra ressonância no trabalho de Barreto (2010), quando trata da construção do cidadão e suas possibilidades de participação efetiva nas decisões sobre os rumos da sociedade, e também no estudo de Moser (2010), nas “comunidades de prática”. Portanto, o espaço virtual é também um espaço educativo principalmente no processo de construção da cidadania, ou seja, da participação, dos sujeitos em um coletivo que se constrói diferentemente do que já conhecemos. É um coletivo que se desenvolve em um espaço virtual, sem um contato pessoal. Isso muda também a ideia de conflito, confrontos, embates, relações, consensos, articulações etc., que agora acontecem pela rede. Essas novas relações são empreendidas tanto no aspecto afetivo, quanto profissional, passando pelo aspecto da cidadania, do pertencimento social. Tal processo virtualizado é mais um aspecto da necessidade da formação para o pedagogo com intervenção sociocultural e socioeducativa, que vai intermediar o processo educativo em um tempo e, um espaço distinto dos já conhecidos. Nesse contexto a EaD tem muito a contribuir quando refletida pelo princípio do **coletivo**, pois é a EaD que vem aprofundando as análises sobre essas recentes relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mediado por um novo recurso didático, que são as tecnologias. Escreve, Viché, que está se construindo a “utopia de um novo paraíso

participativo” (2007, p. 19), este necessita de estudos, aprofundamentos e análises críticas construídas pelo coletivo.

Sendo a EaD uma proposta educacional que se fortalece e que fortalece a democratização da Educação, bem como implementa uma nova modalidade no processo de ensino e de aprendizagem ali também se inserem as discussões sobre os processos que evidenciam a construção da cidadania. Nesta pesquisa, que busca o aprofundamento na formação do Pedagogo Social e, exprime uma preocupação específica com a ampliação de estudos sobre como ofertá-la na Formação Continuada, na modalidade da EaD, importa analisar como se elabora o planejamento dentro da perspectiva coletiva. Pois é essa a ótica que imprime, também na EaD, o planejamento como uma prática de gestão democrática, compartilhada e participativa. Assim, já se evidencia o campo de pesquisa sobre a oferta de curso na EaD da UNED-Madrid, partindo da análise sobre os aspectos que compõem o planejamento.

3.4 O COLETIVO COMO PRINCÍPIO QUE FUNDAMENTA A PRÁTICA DE PLANEJAMENTO NA UNED

Aqui se circunscreve o campo de observação no DTEPS da UNED em Madrid.⁴⁰ Entre maio e agosto de 2012, oportunizou-se acompanhar o trabalho dos professores que integram a equipe de Pedagogia Social, dirigida por Gloria Perez Serrano – Professora, Doutora e Catedrática em Pedagogia Social. Aprofundou-se a pesquisa no portal da UNED, para observar os cursos ofertados, as disciplinas que os compõem e, os planos de ensino. Passou-se a registrar em “diário de campo pessoal” as práticas didático-pedagógicas e as práticas de gestão que se efetivam entre os 6 (seis) professores da equipe, que são permanentes. O período de observação se deu, principalmente, uma vez por semana, nas quartas feiras, durante o dia todo. Isto porque nesse dia aconteciam as reuniões⁴¹ entre a equipe, entre os

⁴⁰A UNED- Universidade Nacional de Educação a Distância tem sua sede em Madrid, na Espanha. Foi fundada em agosto de 1972 com o objetivo de ofertar cursos regulares de extensão, aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação na modalidade a distância. Atualmente é uma das mais reconhecidas instituições de ensino a distância. “*La UNED es la mayor universidad de España, con sus más de 250.000 estudiantes que cursan sus titulaciones oficiales (27 grados EEES, 49 másteres universitarios, 44 programas de doctorado) o sus más de 600 cursos de formación permanente; y con casi 10.000 personas que, desde la sede central y desde los centros asociados, se esfuerzan por apoyar día a día la meritoria marcha de sus estudiantes hacia la meta de su formación.*” Ver em: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,499271,93_20500119&dad=portalet_schema=PORTAL.

⁴¹Fazemos referências sobre as duas reuniões que acompanhamos durante o mês de Julho, (dias 20 e 21). Também no dia 21 de julho foi realizado um encontro no IUED. Mais adiante, faz-se referência sobre dois encontros pedagógicos: um com alunos e tutores e outro com alunos em banca de avaliação dos projetos de intervenção. Além disto, referenciam-se aspectos observados em encontros esporádicos mais informais.

coordenadores de curso e entre a direção. Vale ressaltar que estivemos presente em outros dias também, pois o trabalho de pesquisa exige dedicação constante. Porém, as quartas-feiras foram realizadas as observações formais, regulares e intencionais sobre as práticas pedagógicas que revelassem como se constrói o processo de oferta dos cursos no DTEPS-UNED. Faz-se aqui uma descrição do processo de gestão e busca-se uma articulação teórica que contemple o aprofundamento necessário à análise dos dados que foram sendo identificados.

Sabe-se da extrema importância que a elaboração do planejamento se dê a partir do diagnóstico da realidade. Arnold (2003) salienta que para se obter uma boa gestão dos processos educativos a distância é necessário se ter um planejamento bem elaborado. E, será didaticamente implementado a partir do projeto do curso, onde se contemple claramente: o perfil do público alvo; identificação de objetivos; definição de estrutura curricular: conteúdos e programas; especificação de materiais, recursos educacionais e sistema de apoio ao desempenho do aluno e avaliação. Indiscutivelmente a prática pedagógica dentro da EaD, não pode ser relacionada ao casual, ao improvisado, ao “andar da carroça”. Essa é uma prática que necessita da atenção redobrada no encaminhamento didático aliado aos recursos a serem utilizados. “A melhor proposta educativa não é, necessariamente, a que utiliza os recursos tecnológicos mais avançados ou uma rica combinação de mídias, mas a que leva em consideração as características do público-alvo e garante a sua participação efetiva no projeto” (ARNOLD, 2003, p. 189).

Garantir um planejamento pensado coletivamente é um passo fundamental para que se realize um processo educativo satisfatório, tanto na educação presencial como na EaD. Portanto, não é um planejamento de “gabinete”, mas é democratizado. Para continuar pensando pedagogicamente, tal planejamento alicerça-se em concepções da gestão compartilhada, da gestão participativa,⁴² que na educação é condição *sine qua non* para politicamente imprimir o trabalho coletivo. Sem planejar com o coletivo não haverá o princípio político que promove a aprendizagem e/ou ensino coletivo.

A seguir apresenta-se um quadro sobre os dois eixos de formação na UNED. A observação realizada na Graduação e Pós-graduação, incluindo a Formação Continuada dentro do DTEPS, oportunizou a identificação de alguns princípios norteadores. A observação

⁴²Autoras como Naura Syria Carapeto Ferreira, da Universidade TUIUTI, no Estado do Paraná, Heloísa Luck e Maria Amélia Sabbag Zainko (PUC-PR), trabalham com a concepção de gestão participativa. Para aprofundamentos buscar: Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. O Planejamento como Instrumento de Gestão Educacional: uma análise histórico-filosófica. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

priorizou os princípios que norteiam o planejamento dos cursos de Pedagogia e Educação Social. Tais princípios se desdobram na Formação Continuada ofertada pelo DTEPS.

Quadro 4 – Princípios fundamentais no planejamento de cursos da UNED

EIXOS	PRINCÍPIOS FUNDAMENTANTES
1) Graduação de Pedagogia e de Educação Social	<ul style="list-style-type: none"> -atendimento ao plano de BOLOGNA; -discussão entre as IES e representação de classes delineando as matrizes curriculares; -consenso entre professores do curso para planejar as disciplinas; -participação e acompanhamento efetivo da coordenação durante o período de oferta do curso, preservando a dialogicidade entre o coletivo; -autoria de material didático entre os professores de cada disciplina; -relação teoria-prática preservada por todos os professores.
2) Pós-graduação e formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> -atendimento a demandas profissionalizantes; -atendimento a egressos dos cursos de graduação; -desenvolvimento de postura interdisciplinar entre os professores e tutores; -articulação com outros cursos e outras áreas de conhecimento; -valorização da metodologia em EaD e às ferramentas da plataforma ALF; -necessidade de Formação Continuada a professores e tutores dentro da metodologia para a EaD; -relação teoria-prática, ênfase nas práticas para conclusão dos cursos.

Fonte: Registros em diário de campo sobre as observações realizadas entre maio e agosto de 2012. UNED-Madrid/DTEPS – Estágio Sanduíche da autora.

É possível identificar que há uma preocupação básica de atendimento às políticas educacionais, junto ao Plano de Bologna. Esse é um processo consensual que pode justificar o que acontece a seguir promovendo o consenso dos professores na oferta das disciplinas que vão compor os cursos. Esse é o contexto onde está inserida a graduação, que influencia a lógica racional, a qual vem a suceder na pós-graduação, quando a atenção fica voltada para as demandas profissionalizantes de mercado e de egressos das graduações. Três aspectos são aqui considerados como relevantes nos princípios observados: postura interdisciplinar; valorização de uma metodologia para a EaD; relação teórico-prática (práxis). Tais aspectos fundamentam a articulação entre os conjuntos de temáticas que foram provocados pelo desenho das técnicas empregadas na pesquisa. Da observação se revelaram então as “unidades

de registro”, a partir dos princípios elencados que confirmam as “temáticas”, as quais se retomam na articulação das ideias na Seção V deste trabalho.

Para a continuidade da análise sobre as observações realizadas cabe, aprofundar-se na descrição sobre a organização dos eixos da graduação e da pós-graduação. A seguir evidencia-se esse processo que contempla um planejamento gestado no coletivo para o coletivo.

3.4.1 Primeiro eixo: graduação

Este primeiro eixo está ligado à formação na graduação, onde foram observados dois cursos: Pedagogia e Educação Social. Em ambos se atende a um planejamento pré-definido pelos órgãos superiores de educação. E, assim como no Brasil, há uma discussão entre as Universidades e representantes de classe para que se defina uma matriz curricular dos cursos ofertados evidenciando um consenso de nuclearidade comum. No caso da UNED, o planejamento geral do curso, depois de atendidos os regulamentos do plano de Bologna⁴³, é discutido entre os professores das disciplinas. Assim se aprova um guia geral, nas reuniões de cursos. Esse plano geral passa a ser trabalhado pelos professores que atuam em cada disciplina. Daí nasce o que se chama “identidade da disciplina”, pois cada professor imprime à disciplina a sua visão de conhecimento. Por isso, também a necessidade da coordenação em acompanhar as atividades das diversas disciplinas dentro do curso. Essa discussão facilita o trabalho em equipe, no qual todos sabem de cada um, portanto de cada disciplina, bem como demonstra um cuidado com o planejamento constante, em um exercício dialógico, que busca o envolvimento do coletivo, se fazendo no coletivo.

As reuniões são constantes, observou-se a movimentação entre os professores, em muitos momentos, por conta de reuniões junto à direção do DTEPS. Além disso, a direção acompanha todos os cursos sob a sua orientação, *on-line*. Havendo necessidade, trocam informações e se organizam rapidamente pela internet. Também o telefone é muito usado nas

⁴³PLANO DE BOLOGNA – É uma política de construção da Educação Superior dentro do espaço europeu que se efetiva a partir de 2008, “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade” com um “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999). Entende-se que homogeneiza a educação na Europa, principalmente nos chamados “cursos oficiais”. A válvula de saída da homogeneização está nos cursos “não-oficiais” que trabalham na perspectiva da harmonização e na cooperação internacional entre os países. Para aprofundamento ver artigos disponíveis em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/avaliacao/a02v13n1.pdf>; https://www.utl.pt/admin/docs/61_O_Processo_de_Bolonha_de_A_a_Z.pdf e <http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-433.html>.

relações pedagógicas entre professores e alunos, bem como, entre os colegas professores. Assim, o processo de gestão e acompanhamento dos cursos acontece de forma articulada na interação pessoal e também na mediação por meio das TICs.

Os professores também trabalham no material didático, que inclui os livros de cada disciplina. Estes, escritos pelos professores da UNED, são avaliados e editados pelo IUED - Instituto Universitário de Educação a Distância⁴⁴. Esse Instituto avalia e aprova o formato dos conteúdos e verifica seu referencial bibliográfico, para que nada seja interpretado como plágio ou mera cópia transcrita. Além dessas obras, os alunos terão acesso a textos e outros materiais na plataforma ALF⁴⁵. Tais textos são revisados pelo IUED e aprovados. É interessante observar que os livros, na verdade, são um compêndio onde se reúnem as ideias, teorias e concepções de vários estudiosos, trabalhando assim um panorama geral da disciplina. São obras que trazem um aprofundado conteúdo e os alunos acabam por ter que organizar seu tempo de forma a atender às leituras e estudos exigidos também na plataforma, pois, a avaliação estará articulada com esses materiais bibliográficos e com aqueles postados na plataforma.

A Plataforma ALF é de fácil compreensão. São 12 ícones apresentados na interface de apresentação, os quais estão assim distribuídos: Guia de Estudo-Plano de trabalho; Documentos; Perguntas mais Frequentes; Tarefas; Subgrupos; Fóruns de debate; Novidades; Web conferências; Balcão de notícias; Glossário; Questionário; Guia de estudos e Informações Gerais. O IUED oferta cursos de utilização da plataforma ALF na formação de professores e professores tutores, além de cursos de atualização, pois a plataforma possibilita sua construção constante, por conta do conteúdo a ser postado, como salienta Angel de Juanas (2012): *“é uma plataforma simples de manejar. Porém como todo recurso é imprescindível efetivar o uso articulado ao conteúdo a ser trabalhado”*⁴⁶. A seguir mostra-se a interface ALF, com a tela de apresentação das ferramentas que a compõem. É uma tela do Departamento de Pedagogia Social, que oferta o curso de Educação Social na graduação e apresenta a disciplina de Pedagogia Social, a qual trabalha os fundamentos e a concepção da Pedagogia Social. Essa tela facilita a busca dos alunos e a postagem organizada de materiais entre os professores.

⁴⁴IUED – Instituto Universitário de Educação à Distância- Responsável pela formação de professores e professores tutores e, também pela produção e avaliação de material didático. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93.489793.93_25886302.93_20500245et_dad=portalet_schema=POR_TAL

⁴⁵ALF – Aprende-Labora-Forma. É a plataforma criada e utilizada como AVA, na UNED.

⁴⁶Tradução livre.

Figura 3- Interface de apresentação da plataforma ALF – UNED-Madrid



Fonte: UNED-Madrid. Departamento de teoria da Educação e Pedagogia Social, Agosto de 2012.

Sobre a plataforma ALF, é interessante observar que se parece muito com a dinâmica que se tem no Moodle⁴⁷. É de fácil compreensão para os professores e para os alunos e possui ferramentas como **fóruns de debates, tarefas, web conferências e questionários**. Também traz os ícones que apresentam: o guia de estudos ou plano de trabalho da disciplina, os documentos que serão trabalhados durante o curso como artigos, vídeos e outros materiais que a disciplina requeira. As notícias, novidades, glossário e subgrupos estão dispostos para facilitar a comunicação entre todos os envolvidos no curso. As informações gerais como legislação e a matriz curricular do curso apresentam-se no ícone de Guia de estudo. Na tela de apresentação também está disponível, no cabeçalho, o nome do professor e a disciplina ofertada. Um ícone para trocar de idioma, é importante, já que a UNED oferta cursos em todos os países da Europa e também no Brasil. Ao lado esquerdo da interface está disponível a tábua com informações sobre o curso e o processo de administração, a qual é acessível a alunos, professores, tutores e coordenação, e que acompanha todas as etapas do curso e a vida acadêmica que se vai processando entre alunos e professores, mediada pelos conteúdos postados e trabalhados pedagogicamente.

Apresentam-se mais duas telas, da mesma disciplina que são compartilhadas entre os professores, alunos e tutores, na promoção do trabalho de produção de conhecimento. Salienta-se o trabalho compartilhado entre os professores e a coordenação do curso durante toda a oferta da disciplina. Essa ação compartilhada garante a articulação pedagógica entre todos os sujeitos envolvidos no curso: sujeitos aprendentes e sujeitos ensinantes.

⁴⁷Moodle- Plataforma de uso público, gratuito e utilizada como AVA na EaD. Para aprofundamento buscar: **MOODLE Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**". Organizado por Lynn Alves; Daniela Barros; Alexandra Okada. Salvador: EDUNEB, 2009.

Em relação às telas a seguir, observa-se que a primeira traz as pastas que os professores podem trabalhar para postar seus recursos didáticos e nas quais não é permitido aos alunos postar; quando há algo interessante, vindo dos alunos ou dos tutores é o professor quem abre suas pastas e procede a postagem. A segunda tela retrata o acompanhamento das atividades desenvolvidas e as tarefas cumpridas. É uma tela compartilhada entre professores e professores tutores. Todo o trabalho de postagens entre alunos, professores e professores tutores é acompanhado pela figura do Tutor TAR-Tutoria de administração em rede. São tutores que têm por função auxiliar professores, professores tutores e alunos na administração da plataforma ALF e suas ferramentas no AVA.

Figura 4 - Tela de pastas de documentos postados pelos professores



Fonte: UNED-Madrid. Departamento de Teoría da Educação e Pedagogia Social, Agosto/2012.

Figura 5 - Tela de acompanhamento das atividades e tarefas realizadas

Nombre del foro				Último mensaje	
Foro de consultas generales	56	230	31	abierto	hace 2 horas 49 minutos
Foro de estudiantes (no moderado por el Equipo Docente)	103	391	344	abierto	hace 3 horas 54 minutos
Foro de la Actividad 1 y 2 (correspondiente a los temas 5 y 6)	1	86	2	abierto	17 Ene 2013, 16:20
Foro de presentación y bienvenida	1	1	0	cerrado	05 Oct 2012, 12:36
Foro del Tema 1. Origen y evolución de la Pedagogía Social	9	28	0	abierto	05 Dic 2012, 16:59
Foro del Tema 2. Objeto de estudio de la Pedagogía Social	6	20	1	abierto	hace 2 horas 47 minutos
Foro del Tema 3. La Pedagogía Social como ciencia	5	11	1	abierto	hace 2 horas 39 minutos
Foro del Tema 4. La educación social. Objeto de estudio de la Pedagogía Social	3	16	0	abierto	16 Ene 2013, 19:05
Foro del Tema 7. La Pedagogía Social desde los diferentes paradigmas	3	5	0	abierto	19 Dic 2012, 18:44
Foro del Tema 8. Intervención en Pedagogía Social	2	3	0	abierto	19 Dic 2012, 19:28
» Coordinación Tutorial Foro de Coordinación Tutorial	0	63	1	abierto	Viernes, 17:56
» Grupo de Tutoría 1 LA SOTIA, PAMPLONA, TUDOSA	3	4	4	abierto	Viernes, 14:07
» Grupo de Tutoría 10 TALAVERA DE LA REINA	3	3	3	abierto	15 Nov 2012, 11:17
» Grupo de Tutoría 11 LUGO	0	0	0	abierto	Nueva

Fonte: UNED-Madrid. Departamento de Teoría da Educação e Pedagogia Social, Agosto/2012.

Nesse contexto é possível observar que o planejamento das disciplinas nos cursos de graduação tem dois aspectos importantes: discussão entre os professores das disciplinas e posterior formatação de um plano de aula, aprovado e implementado pelos mesmos professores, além dos materiais bibliográficos e recursos utilizados na plataforma que são revisados e aprovados pelos profissionais do IUED. Nesse processo é imprescindível uma dupla formação, como bem apontou Ana Martín Cuadrado, diretora de Metodologia, em reunião, no dia 21/06/2012, nas dependências do IUED:

É muito importante que se tenha conhecimento da metodologia de ensino e de aprendizagem. **É preciso entender que o trabalho aqui é mais pedagógico.** Por isso não se pode deixar a EaD na mão de técnicos. Estamos trabalhando com formação e por isso a coordenação deve ser sempre de um “metodólogo pedagógico”, se é que poderíamos chamar assim. A EaD trabalha com ensino e aprendizagem (CUADRADO, 2012, grifo nosso).⁴⁸

Essa fala é importante quando a diretora faz referência às questões do **planejamento didático**, pois planejar didaticamente uma disciplina é planejar como se vai ensinar o sujeito aprendiz. E o sujeito que aprende é um sujeito que possui uma atividade cognitiva e uma atitude motivacional para que a aprendizagem aconteça. Portanto, o sujeito que ensina é quem conhece os fundamentos do processo de aprendizagem para organizar e planejar o seu processo de ensino. A isso se denomina planejamento didático. Ou seja, é o momento no qual o sujeito que ensina toma para si o trabalho de desenvolver, promover, provocar, incentivar o

⁴⁸Tradução livre.

processo de aprendizagem no aluno e, para tanto, lança mão de artifícios, instrumentos, dinâmicas, técnicas, materiais, objetos e ferramentas que apoiem essa articulação ensino-aprendizagem e assim se consolide a **relação pedagógica** entre professor e aluno. É no momento do planejamento que o professor promove o **trabalho pedagógico** onde se realiza o exercício constante de aprofundamento das informações que são levadas a cabo pelos **recursos didáticos**, transformando-se em conhecimento. Ou seja, é o processo ensino-aprendizagem devidamente planejado que promove e eleva a informação ao grau de conhecimento. Não havendo esse processo de forma aprofundada, elaborada e planejada, onde a análise e a socialização sejam uma consequência, será certamente mais difícil a construção de conhecimento. Portanto, o planejamento didático é **inerente** e **relevante** ao trabalho pedagógico do professor, porque sem ele não se dá o processo de ensino articulado com o processo de aprendizagem. E quando essa articulação entre ensino-aprendizagem não acontece, então há um diálogo entre opositores e, como se diz popularmente: “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende.” Na EaD esse processo de interação é também importante, pois, na EaD não cabe improvisação, já lembram autores da área, como Silva (2012) que escreve sobre a importância da “cocriação no desenho didático”. Há necessidade, portanto, de se ter uma visão pedagógica desde a gestão, passando pela implementação e chegando à efetivação do processo de ensino-aprendizagem na Educação a Distância até sua avaliação, sem esquecer de que a visão pedagógica só se adquire através do aprofundamento didático. Em relação a isso, bem lembrou, Medina Rivilla, durante o Congresso de Tecnologias Emergentes na UNED, 2012⁴⁹: “De nada adianta os recursos tecnológicos sem conhecimento da didática.”⁵⁰

3.4.2 Sistematização dos cursos de Pedagogia e Educação Social na UNED

É importante observar e descrever como se estrutura o curso de Pedagogia dentro da UNED, pois, considera-se, neste relatório de pesquisa, a Pedagogia como um campo intelectual, donde se elaboram novos olhares sobre o mesmo objeto: a educação. Para tanto, é imprescindível identificar a matriz curricular, as disciplinas e os conteúdos ali trabalhados. Não obstante, iniciou-se a observação pelo material que está disposto na biblioteca de

⁴⁹ Congresso de Tecnologias Emergentes, XVIICITEC- Congresso de Tecnologias para a Educação e o Conhecimento-2012. Julho/2012, UNED-Madrid. Conferência Inaugural apresentada por Antonio Medina Rivilla- Diretor do Departamento de Didática, Organização Escolar e Didáticas Especiais, UNED, Madrid, Espanha.

⁵⁰Tradução livre.

educação. Para o curso de Pedagogia, a exemplo dos demais cursos da UNED, para cada disciplina há um guia didático, postado na plataforma ALF, no qual já consta o material impresso e obrigatório à aquisição dos alunos. Assim o aluno quando faz sua matrícula já solicita o material a ser utilizado dentro das disciplinas para aquele quadrimestre. A maioria do material impresso são livros editados pela própria UNED, avaliados pelo IUED, dentro do seu departamento de elaboração e avaliação de material didático. O conteúdo é avaliado pelos professores do departamento a que a disciplina esteja vinculada. Ao IUED cabe a avaliação do formato e uma preservação da autoria. Também a objetividade das informações são avaliadas pelo departamento de materiais didáticos e, nele se trabalha com as flexibilizações, quando necessárias.

Na formação do pedagogo da UNED, além do material impresso, se faz uso da plataforma ALF – Aprender-Laborar-Fazer, e de atividades presenciais, algumas obrigatórias, com supervisão do professor-tutor, nos centros associados. Dependendo das disciplinas, existem relatórios descritivos que devem ser entregues pelos alunos aos professores-tutores, ou relatórios avaliativos de práticas empreendidas pelos alunos, como as de intervenção, por exemplo. Eles devem estar assinados e entregues em tempo hábil para compor as notas dos exames finais. Nesses momentos o papel do professor tutor é fundamental, não só no recolhimento do material, mas também no encaminhamento do processo e no apoio didático-pedagógico que o alunado solicita. Há a necessidade de que o planejamento esteja bem articulado com o cronograma, facilitando assim, a organização de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

As disciplinas que compõem o curso são distribuídas por quadrimestre, integralizando o curso em 4 (quatro) anos. São cursadas até cinco disciplinas em 4 (quatro) meses.⁵¹ O planejamento das disciplinas são chamados de “guias didáticos”, onde se apresentam os seguintes tópicos:

- a) uma apresentação da disciplina – onde consta um resumo do que trata a disciplina e sua função dentro do curso;
- b) uma contextualização da disciplina – onde se trabalha a sua integração dentro do curso, seu sentido para a formação acadêmica e profissional do aluno;
- c) os requisitos prévios para cursar a disciplina - trata da necessidade de estudos anteriores e também do aprofundamento que será exigido. Também se apresenta a

51

No endereço http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25435710et_dad=portalet_schema=PORTALeídGrado=6302, encontra-se as disciplinas, a informação dos livros a serem utilizados em cada uma delas, bem como, um guia didático, onde está postado o planejamento.

“Comunidade de estudantes novos”, para que o aluno possa ter apoio do Tutor TAR- Tutoria de Apoio em Rede;

- d) os conteúdos – são apresentados em subtemas como “resultados da aprendizagem”. Onde se identifica o que o aluno deverá conhecer durante a disciplina. A maioria das disciplinas apresenta seus conteúdos teóricos e seus conteúdos práticos em blocos distintos. Também se colocam os objetivos dos estudos em cada bloco de conteúdos.
- e) apresenta-se a equipe docente que geralmente está composta por mais de um professor – para cada disciplina pode ter mais de um professore responsável;
- f) apresenta-se a metodologia e suas estratégias de aprendizagem dentro dos conteúdos formativos, tanto teóricos como práticos;
- g) a avaliação é outro item que se apresenta, com blocos explicando os exames que são realizados pela disciplina via plataforma, quantidade e datas. Também as atividades práticas que serão exigidas, formas de entrega e datas;
- h) a Bibliografia é apresentada em dois blocos: uma básica e uma complementar;
- i) os recursos de apoio - neste item aparece o que o professor usará como recurso de apoio à aprendizagem tanto dentro da plataforma ALF (guia comum, *chats*, fóruns, videoconferências etc.), como também anexados a ela outros materiais: artigos, textos, vídeos.
- j) a Tutoria – apresentam-se as funções das tutorias. O Tutor – TAR, em rede; o professor tutor presencial e o tutor de campus que é um coordenador.

É interessante observar que o curso de Pedagogia ofertado pela UNED tem uma concepção ampla sobre o processo educativo e não é direcionado exclusivamente para o trabalho, na educação infantil e nos anos iniciais, como é no Brasil. É um curso que está destinado a desenvolver o profissional da Pedagogia também em diferentes âmbitos educativos. Embora o foco principal esteja na educação formal, há uma carga horária de 60 créditos em que os alunos de Pedagogia e de Educação Social cursam juntos. Observou-se que o curso de Pedagogia, que era de licenciatura, estava mais vinculado ao âmbito escolar. Isso se observou também quando se comparam as disciplinas e seus conteúdos da licenciatura e, agora, da graduação.⁵² Para os alunos, estão disponíveis as guias que serão trabalhadas no

⁵² As disciplinas do curso de licenciatura estão disponíveis em:

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93.8050674.93.20551132&_dad=portalet_schema=PORTAL&_tid=Titulo=48 e as disciplinas do curso de graduação disponível em: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93.22987786&_dad=portalet_schema=PORTAL pode se comparar como era a licenciatura e como está agora a oferta do cursos de Pedagogia na UNED.

primeiro quadrimestre. As demais vão sendo disponibilizadas na medida em que o aluno vai avançando e efetivando sua matrícula.

Não obstante, se observou na **matriz curricular** que há uma mudança significativa no objetivo do curso. Para Pedagogia-licenciatura, os objetivos estão identificados dentro das disciplinas, e lá se encontram a investigação, o aprofundamento e a intervenção em “espaços educativos”, além de serem apontadas intervenções em **aula**, e no **espaço escolar**. Ou seja, intervenções que acontecem na sala de aula, como docente e, intervenções no processo de gestão pedagógica que acontecem no contexto escolar: reuniões e encontros pedagógicos, conselhos de classe, projetos e outras atividades escolares. Para o curso de Graduação em Pedagogia o objetivo que está posto para o curso é:

[...] proporcionar la formación profesional básica, la madurez intelectual y humana, junto con los conocimientos y destrezas necesarios para desarrollar las tareas anteriormente descritas en un ámbito profesional complejo y diverso, orientado a dar respuesta a las necesidades de educación y formación a lo largo de la vida. Además, como graduados de esta Universidad, serán capaces de gestionar y planificar su actividad profesional, gestionar procesos de calidad e innovación, de utilizar de forma eficaz y sostenible las herramientas de la sociedad del conocimiento, de trabajar en equipo, y de promover una cultura de paz a través del fomento de los derechos humanos, los principios democráticos, el principio de igualdad y el de accesibilidad universal. (Portal UNED).⁵³

Analisando as guias das disciplinas se observou que a identificação do espaço escolar não é abandonado, porém já não é delimitado, nem identificado. Existe uma articulação de identidade entre o curso de Pedagogia da graduação e o curso de Educação Social. Já o curso de licenciatura que tinha uma identidade mais vinculada à escola, agora está em extinção por conta do tratado de Bologna – EEES. Informaram os professores pesquisados, de que o curso novo de graduação facilita a mobilidade dos alunos, com um maior aproveitamento de créditos entre as Universidades; além disso está o reconhecimento da titulação em âmbito europeu juntamente com uma adequação do perfil profissional para o Pedagogo, assim delineada:

La propuesta del Grado pretende, por una parte, potenciar la formación de profesionales altamente cualificados para desempeñar sus funciones en el contexto europeo y, por otra, impulsar el rol social del pedagogo, ajustando su perfil profesional a las necesidades tanto del sistema educativo como del sistema productivo en el marco de la educación permanente. (Portal UNED).

⁵³ Disponível em: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,23613409et_dad=portalet_schema=PORTAL. Acesso: 16 de junho de 2012, às 13h55min.

Mais um dado relevante se relaciona ao atendimento às necessidades do sistema educativo e às necessidades do sistema produtivo, tendo como marco a “educação permanente”. Na graduação se imprime uma articulação econômico-educacional que identifica a importância da Formação Continuada.

Nesse contexto também se oferta o curso de Educação Social, tendo a Pedagogia Social como concepção. O curso tem por objetivo:

proporcionar la formación profesional básica, a la vez que la madurez intelectual y humana, a través de la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para desarrollar acciones de intervención y mediación socioeducativa en diferentes escenarios, con la finalidad de favorecer la integración de los individuos y colectivos, e impulsar el desarrollo de la comunidad, incorporándose, así, a la vida activa con responsabilidad y competencia profesional. Además, como graduados de esta universidad, serán capaces de gestionar y planificar su actividad profesional, de gestionar procesos de calidad e innovación, de utilizar de forma eficaz y sostenible las herramientas de la sociedad del conocimiento, de trabajar en equipo y de promover una cultura de paz a través del fomento de los derechos humanos, los principios democráticos, el principio de igualdad y el de accesibilidad universal. (Portal UNED).⁵⁴

A reciprocidade é bem acentuada entre os objetivos do curso de graduação em Pedagogia com o curso de graduação em Educação Social. Por isso também há a possibilidade de trabalho integrado entre as disciplinas ofertadas para os dois cursos. Observou-se que o trabalho entre professores do curso de Pedagogia e os professores do curso de Educação Social tem relações estreitas, ou seja, há uma articulação entre Pedagogos e entre Educadores Sociais. Portanto, os professores de psicologia, sociologia, história, filosofia, etc., que trabalham na Pedagogia também estão na formação de Educação Social. São professores que transitam entre os dois cursos, com uma postura interdisciplinar, que vai desde o planejamento até a efetivação dos cursos. Esse fato é interessante e confirmado por Estefania (2012), em reunião pedagógica, que diz: *“somos uma equipe, portanto não há uma disciplina de trabalho, todos sabem de todos”*⁵⁵ A fronteira das disciplinas é um exercício de organicidade formal e a “interdisciplinaridade é um projeto em parceria” como lembra Ivani Fazenda (2002). Se observou que mesmo existindo fronteiras específicas na graduação que obrigam ao respeito, se acaba promovendo a integração pelo trabalho que os professores fazem em ambos os cursos.

O curso de Educação Social é ofertado também em 4 (quatro) anos, com disciplinas quadrimestrais e a exemplo do curso de Pedagogia, as guias e os livros de estudo estão

⁵⁴ Disponível em: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93.1644827et_dad=portalet_schema=PORTAL. Acesso em 16 de junho de 2012, as 14:25.

⁵⁵ Tradução livre.

identificados no portal.⁵⁶ Observou-se que o curso se compõe de disciplinas que fundamentam o processo de educação em seu sentido mais amplo e que em seguida são apresentadas disciplinas que compõem um rol de especificidades: animação sociocultural, educação na família, ócio, tempo livre; educação comunitária; educação para melhor idade; as questões da violência na juventude e na infância em risco; enfim, há uma gama diversa que se une em dois grandes eixos: a animação sociocultural e a educação de adultos. No entanto, é interessante observar que as disciplinas de formação comum à Pedagogia escolar como: história, sociologia, psicologia e filosofia da educação estão contempladas em uma visão mais voltada aos aspectos antropológicos e sociológicos, do que aos pedagógico-escolares.

Outro aspecto relevante é a questão da prática. Os trabalhos de final da graduação são trabalhos práticos e, todos devem ter sido experimentados em um ambiente educativo: um centro de atendimento a pessoas da melhor idade, um órgão que tenha uma política pública sendo viabilizada; um centro de atendimento à juventude em risco, entre outros. Essa prática, acontece também nos mestrados e nas especializações.

Assim, foi possível identificar que o Curso ofertado na UNED de Educação Social é um curso com aspectos ligados ao fomento da animação sociocultural e atenção a pessoas em risco de exclusão social. O curso de Pedagogia se volta para esses aspectos também, e parte de um pressuposto que considera a educação como um processo amplo, integral e sociocultural, que não tem uma contextualização fechada na docência. Se isso acontece no Brasil poderia caracterizar um **esvaziamento** do aspecto docente no exercício do pedagogo e a Pedagogia perderia sua função na docência. Na Espanha existe a formação de professores, dentro das licenciaturas e, assim, a docência é para todas as áreas inclusive do Pedagogo. Mas não se restringe à formação de professor à Pedagogia. Tão pouco a Pedagogia se restringe à formação de professores. Esse também é um dado relevante quando se concebe a Pedagogia como uma ciência que estuda a educação em todos os seus contextos, níveis e modalidades, como no contexto escolar ou no contexto da educação social.

Outro aspecto de sistematização dos cursos é que a UNED tem na oferta de suas disciplinas, o código que as acompanha, sendo que os alunos fazem algumas escolhas para completar a sua carga horária. Apresentam-se as disciplinas de Formação Básica-FB; Obrigatórias-OB; Práticas externas- PR-EXT; Optativas-OT; Trabalho final Obrigatório- TF-; ECTS- Disciplinas que podem ser aproveitadas dentro do sistema europeu de formação. Esse

56

Disponível em http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25435710et_dad=portalet_schema=PORTALetidGrado=6301
Acesso em 16 de junho de 2012, as 16h.

processo caracteriza a possibilidade do aluno também planejar a sua inserção no curso, elegendo os créditos que **deve** fazer e os créditos que **pode** escolher.

Chamaram a atenção também os trabalhos práticos dentro de todos os cursos e, o encaminhamento junto aos Centros Associados com a supervisão do professor-tutor. Nesse aspecto há uma rigorosidade, uma exigência e um controle, desde a sede até o Centro Associado, o que identifica um cuidado e a prioridade que se tem na articulação teoria-prática.

A EaD observada na equipe de Pedagogia Social demonstrou um exercício de comprometimento, de trabalho em equipe, de trabalho cooperativo, características estas do próprio pedagogo social. Além do mais, pensar a formação do pedagogo e do educador social para além de uma concepção didático-pedagógica para a escola é pensar uma concepção pedagógico-social que amplia o olhar sobre o objeto da Educação. E assim, o campo da Pedagogia não é somente a escola, mas vai além dela. Também o campo da Pedagogia como profissão não é mais a docência ou a gestão escolar, mas chega à gestão dos processos educativos em muitos outros ambientes onde se possa intencionar e objetivar a educação.

A UNED vem construindo um caminho que articula a formação do pedagogo com a formação do educador social e daí persegue um processo de formação que talvez avance para o que podemos identificar como uma educação aberta. Não se chega a isso, ainda, mas pelo menos, há de se considerar a transformação no sentido de conceber a Pedagogia, não se reduzindo a escola. É uma Pedagogia com uma possibilidade de gestar o processo educativo, refletir, analisar, projetar e efetivar ações pedagógicas em contextos diversos. Também não está atrelada a um nível de ensino e percebe a educação como um processo que acontece por toda a vida. Essa Pedagogia está também subsumida no curso de Educação Social, uma Pedagogia para a **Educação** e para o **Social**, ou seja, uma Pedagogia Social. Assim, não deixa de ser um modelo interessante para as análises aqui propostas.

3.4.3 Segundo eixo: pós-graduação

Apontamos aqui a articulação trabalhada entre a formação da graduação com a pós-graduação, ou seja, nos cursos de “*expertos*”, “*másters*” profissionais e doutorado. Assim aparece o segundo eixo que em princípio atende a uma demanda geralmente profissional, portanto, pessoas que já estão no mercado de trabalho ou desejam adentrar nele. Mas também se observa uma preocupação com a demanda de egressos dos próprios cursos ofertados pela faculdade de educação articulada a outras áreas como: psicologia, sociologia e filosofia, por exemplo. Isso porque a Pedagogia Social é uma concepção que se desenvolve dentro de uma

postura interdisciplinar⁵⁷. A articulação com outras áreas do conhecimento é sempre muito bem vinda e necessária. Portanto, dentro desse nível observou-se claramente essa articulação, inclusive quando da assistência realizada em dois eventos: Um encontro entre alunos do curso de máster profissional e, outro com a apresentação de quatro bancas de defesa de máster em formação de professores. Em ambos, a articulação com as áreas de psicologia, de sociologia, de filosofia, de serviço social, de docência, foi muito presente.

Nesses cursos, o planejamento é discutido partindo da cátedra em Pedagogia Social nesta, os cursos são projetados com a colaboração dos 6 (seis) professores permanentes, com os quais a diretora mantém um contato muito próximo. São todos pesquisadores da área entre os quais se propõem e se efetivam os cursos a serem encaminhados para aprovação dos órgãos superiores da IES para posterior oferta. Atualmente, os cursos estão centrados nas seguintes áreas: Formação de Professores; Saúde; Infância Juventude e Família; Terceira Idade; Animação Sociocultural e; Desenvolvimento Profissional. A oferta se dá em Cursos de Experto Universitário; cursos de Especialista Universitário⁵⁸; Masters de título próprio e Masters oficiais,⁵⁹ Cursos modulares e Ensino Aberto (que tratam de cursos rápidos e da Universidade Sênior) e Desenvolvimento Profissional.

Com tantas atividades a serem desenvolvidas “o planejamento é imprescindível” diz Perez-Serrano, em reunião pedagógica do dia 20 de Julho de 2012, com professores da própria universidade e visitantes. Nessa reunião, os professores Miguel Melendro Estefania, Maria Luiza Sarat, Angel de Juanas Oliva e Angel Luiz Gonzalez Olivares expuseram os cursos que coordenam, bem como suas ideias de organização e implementação. Em reunião, Angel de Juanas Oliva disse:

A partir do relatório de Delors, para a UNESCO, a aprendizagem “a lo largo de la vida” é imprescindível. E, além disso, é uma aprendizagem que deverá estar articulada com a prática. Tem-se que levar a teoria para a prática. Nossa

⁵⁷Postura interdisciplinar – Está entendida aqui na perspectiva da professora Ivani Fazenda. Um comportamento que motiva a interação pessoal abrindo-se para aprender com o outro. Promove a articulação entre saberes e áreas de conhecimento. Assim se ampliam as fronteiras de cada área e os sujeitos interagem produzindo um conhecimento do todo, menos fragmentado. Ver FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**, 3ªed., Loyola: São Paulo,1991. E, _____. **Didática e Interdisciplinaridade**, Papirus: São Paulo, 1998.

⁵⁸Experto e Especialista, ambos têm a mesma titulação de pós-graduação. A distinção está no número de créditos: Experto tem 25 créditos e Especialista tem 21 créditos. Cada crédito equivale a 10 horas aulas.

⁵⁹Os másters são oficiais quando atendem às normas gerais do Espaço Europeu de Ensino Superior-EEES. Os másters podem ser: profissionais, investigativos e acadêmicos. O aluno cumpre 60 a 120 créditos. Depende do curso de graduação realizado a eleição do total de créditos a ser cumprido para a aquisição da titulação. Os másters de título próprio são aprovados pelas próprias universidades, respeitando as normas legais comuns. São, em geral, cursos com 50 créditos. O ingresso a esse tipo de curso se dá geralmente pela avaliação, convite e/ou indicação de um professor. A informação mais detalhada está disponível em:

http://formacion.liceus.com/publica/Titulospropios_titulosoficiales.pdf

universidade tem a preocupação de vincular a teoria à prática, se, não há prática, não há aprendizagem, como lembra Ken Robinson (JUANAS, 2012).⁶⁰

No planejamento dos cursos, portanto, a articulação teoria-prática é fundamental. Também o planejamento para esses professores é importante a partir da discussão no conjunto, além de levar em consideração as avaliações dos cursos realizados pelas coordenações e pelo IUED. Tais resultados servem de parâmetro promovendo as transformações necessárias dentro das disciplinas, tanto ao que se refere aos conteúdos quanto às ferramentas utilizadas dentro da plataforma ALF, ou seja, a metodologia de ensino que se articula entre o conteúdo e o instrumental, prescinde de aprofundamentos, discussões e socializações. Observou-se a existência de uma equipe coesa e que trabalha integrada. Todos sabem de todos e cada qual coordena seu curso, mas também sabem organizar-se para atender aos cursos dos outros colegas. Primam pela gestão compartilhada e trabalham para o bem comum dos cursos. Revela-se na prática da equipe da UNED, o que Belloni (2008), identificou como “professor coletivo”.

Na relação teoria e prática, dentro dos cursos ofertados, importa salientar que durante as observações e a fala dos professores, do grupo pesquisado, identificou-se que um dos professores tem uma visão mais crítica sobre o processo. Para ele se realizam práticas que buscam uma transformação mais efetiva da realidade dos sujeitos, transformando a si mesmos e também o entorno. Entre os demais professores existe uma preocupação maior com a estabilidade profissional, com a adequação da teoria às práticas já delimitadas e com a permanência do que está posto garantindo assim uma transformação do sujeito para atender à realidade onde se insere, sem necessariamente transformá-la. Mesmo que um dos professores trabalhe com uma base mais filosófica, em um contexto mais humanista, ainda assim a impressão deixada foi de um trabalho mais afetuoso e mais humanitário do que um movimento de crítica e transformação. Portanto, dizer que a base é freireana, não garante um processo emancipatório nos cursos ofertados. Há uma distância entre o “dizer e o fazer”, como bem teoriza Philippe Meirieu (2002), em *A Pedagogia entre o dizer e o Fazer: A coragem de começar*.

É interessante registrar também a preocupação constante com a metodologia de ensino e de aprendizagem. No mesmo encontro, todos os professores apontaram a necessidade de aprofundar os estudos na “metodologia de ensino para a EaD”. Esse aspecto também se registrou no encontro de professores e professores tutores do curso de especialização de

⁶⁰Tradução livre.

Formação de Professores. Apontou-se que o professor universitário da EaD necessita de formação, tanto técnica quanto didática. Técnica porque precisa saber manejar a plataforma e suas ferramentas e, didática porque precisa saber **para que** utilizar determinada ferramenta da plataforma. Angel de Juanas (2012) comentou que: *“O professor universitário necessita de formação para entender que mudou a forma de ensinar, mas, também mudou a forma de gestar os conteúdos e os recursos didáticos”*⁶¹. Assim, a necessária formação vincula-se à “forma de ensinar e à forma de gestar” os conteúdos e os recursos didáticos. Isso fica explícito no processo de implementação dos cursos, daí a necessidade do planejamento. É inegável, portanto, a necessidade em se trabalhar na formação de professores o planejamento didático, concordando com a fala de Antonio Medina Rivilla (2012)⁶²: *“Para que servem as tecnologias emergentes se o professor não sabe o que fazer com elas, para isso serve a didática: para saber o que fazer e como fazer.”*⁶³

Entre os professores observados verificou-se o cuidado com o aspecto metodológico. A metodologia para a EaD é condição necessária e importante dentro do planejamento dos cursos ofertados pelo DTEPS. Assim, analisar como acontece o planejamento dentro dos cursos da UNED, a partir do grupo investigado, na concepção da Pedagogia Social, é apontar suas principais funções de reconhecer:

- a) que o trabalho na EaD é um trabalho em primeiro lugar pedagógico;
- b) que o trabalho pedagógico está fundamentado no processo didático que organiza o processo de ensino promovendo o processo de aprendizagem;
- c) que o planejamento é imprescindível para a EaD;
- d) que o planejamento de cada disciplina é compartilhado entre os professores de um curso para depois ser implementado;
- e) que a EaD é um processo coletivo desde a sua gestão até a sua implementação, portanto, integra gestão-docência-tutoria-técnicos;
- f) que o planejamento é a principal e primeira ferramenta didática que fornece subsídios para as demais etapas que se seguem no processo de ensino e de aprendizagem na EaD;
- g) que a EaD é uma modalidade de ensino e de aprendizagem distinta e requer uma metodologia específica.

⁶¹Tradução livre.

⁶²Congresso de Tecnologias Emergentes. UNED/Madrid, Jul/2012.

⁶³Tradução Livre.

Assim observamos que, se faz um esforço dentro do grupo pesquisado, para que o planejamento seja trabalhado coletivamente. Pois, sem esforço dos sujeitos que estão desenvolvendo o trabalho pedagógico, não há como exercitar o processo coletivo. Portanto há um esforço de cada um, que somado, constrói o coletivo. Em outra ótica podemos perceber que o coletivo pode ser construído e exercitado apesar das diferenças de concepções encontradas no mesmo grupo, pois no grupo pesquisado, nem todos os sujeitos têm a mesma concepção de educação. Ou seja, não possuem o mesmo princípio político-filosófico.⁶⁴ No entanto, todos trabalham na EaD com um objetivo comum centrado na concepção da Pedagogia Social, na necessidade de planejar, na necessidade de articular teoria e prática e na necessidade de posicionar-se interdisciplinarmente, favorecendo assim uma atitude que agrega, sem fragmentar. Planejam e ofertam suas disciplinas dentro dos cursos que são organizados para articular teoria e prática em uma proposta socioeducativa, e todos atendem o objetivo departamental que é:

[...]centrar su atención en los campos de la teoría de la educación y la intervención socioeducativa. El Departamento posee un carácter científico que combina lo teórico y lo social, según el cual la reflexión y el análisis en la base del conocimiento constituyen el punto de partida para diseñar acciones de intervención en una variedad de ámbitos educativos (Portal UNED).

É possível identificar que o planejamento, no Departamento pesquisado, vem sendo trabalhado de forma coletiva. Os professores estão cientes de todas as etapas do processo de gestão e também são atentos à concepção da Pedagogia Social que fundamenta o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Outro dado relevante é encontrado na fala de Estefania sobre a formação na pós-graduação:

Tienen formación inicial, están trabajando, quieren hacer un curso de experto, estos es donde realmente yo siento que estoy haciendo educación a distancia porque también hay gente de todo el país y también de fuera de España. Y aquí lo que hacemos es tenemos unos 35 alumnos por curso, tienen un tutor por cada 10 alumnos, por cada 8 o 10, con un tutor con el que se está permanentemente en contacto. Se hacen cinco evaluaciones por bloques de contenidos al año... aquí son todas actividades no hay exámenes, ven películas ven... los contenidos son libros de texto que se les da, se les envía que nosotros seleccionamos todos de bibliografía del año 2000 hasta acá, artículos, proyectos que están en marcha, videos de chavales de intervención, películas que están en cartel hace un año y que tienen que ver con la temática, los cursos y las actividades son muy diversas (ESTEFANIA, 2012).

⁶⁴Esse aspecto ficou evidente nas discussões entre os professores sobre os modelos de aprendizagem para uns e o processo de intervenção na realidade social para outros. Também quanto ao uso da plataforma como recurso didático, quando em outra ótica, amesma tornava-se instrumento que submetia o planejamento.

Há um cuidado com toda a oferta, que necessita de um acompanhamento, desde o número de alunos para cada tutoria virtual, que não deverá ultrapassar a 10 alunos. Os professores tutores presenciais acompanham as atividades desenvolvidas pelos alunos e indicadas pelos professores: filmes, livros, artigos, projetos, entre outros. E assim se objetiva garantir a oferta de cursos de qualidade. É possível questionar sobre a concepção de qualidade que se deseja. Uma qualidade social, como já indicado, é articulada à crítica e à emancipação para a transformação. Portanto, importa refletir quais os aspectos a serem considerados para garantir a qualidade dos cursos ofertados na UNED.

Estefania coordena o curso de experto em “Animação sociocultural e desenvolvimento sustentável” e, também o mestrado oficial de “Intervenção Educativa em Contextos Sociais”⁶⁵, onde se evidencia a articulação existente entre coordenação, professores e professores tutores, incluindo aqui os tutores presenciais nos centros associados. Esses tutores têm uma obrigação fundamental no trabalho de articulação teoria-prática. Nos cursos são obrigatórios a intervenção na realidade com uma experiência prática e depois o relatório. A aplicação é acompanhada pelos tutores presenciais dos centros associados e a aprovação é realizada pela apresentação do relatório para a banca de professores, que avaliam a Intervenção e sua teorização presencialmente, nos centros associados ou na sede da UNED. Assistimos a 4 (quatro) bancas dessas, na sede da UNED. Os professores da banca, demonstraram compromisso, bem como os alunos, o que relacionado com o processo de avaliação e com a articulação teoria-prática da intervenção relatada.

Também se percebeu, entre os professores, uma prioridade no contato permanente com o curso e com os alunos participantes. Esse fato deve-se a uma necessidade de se preservar a articulação teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem, bem como promover a aprendizagem colaborativa, uma aprendizagem coletiva que prioriza a articulação entre aquilo que os distingue, ou seja, tornam relevantes as diferenças entre os participantes dos cursos, pois nessas diferenças se cresce. Esse aspecto é identificado na entrevista de Estefania, quando salienta o trabalho em equipe:

Desde actividades en grupo en foros donde interactúan alumnos en grupos de 5 o 6 de cada. Hasta de distintos países, los mezclamos, distinta formación, educación social, trabajador social, psicólogo, en equipo... pedagogos, profesores de secundaria hacen sus grupos de trabajo, elaboran... ahora han acabado todos los cursos estos ahora en el día ocho acabaron su trabajo en equipo., Hacemos un trabajo en equipo al... son cursos de un año en fin... hacen mapas conceptuales,

⁶⁵No canal UNED se encontra uma entrevista com o professor Miguel Melendro Estefania, sobre as linhas do curso de mestrado. http://www.canaluned.com/index.html#frontaleID=F_RCetsectionID=S_RADUNEetvideoID=9520

hacen ensayos. Entonces a mí me encantan estos cursos porque es donde de verdad puedo llevar a cabo ese trabajo que harían el resto de... colaborativo, en intercambio directo con el tutor, relación teórico práctica... (ESTEFANIA, 2012).

É verdade que na Formação Continuada há um cuidado maior, pois os demais professores concordam que são cursos para pessoas adultas, que desejam também estudar e elaborar o seu conhecimento. Existe uma prática mais socializadora e portanto, a metodologia pode ser mais flexível. O trabalho com pessoas que sabem o que querem é mais aprofundado, pois existe maior interesse. Porém, é preciso mais atenção, pois não existindo o aprofundamento, os participantes perdem a motivação inicial e abandonam o curso. Se observou como os professores trabalham durante o curso, para atender também esse aspecto.

A prática entre os professores é de um atendimento presencial, que acontece uma vez na semana, e assim, se os alunos desejarem vir até a Universidade podem fazê-lo, sabendo quando os professores estarão presentes. Existe o atendimento virtual específico que cada professor, dentro da sua disponibilidade e dentro da necessidade do aluno, vai realizando durante a oferta o curso. O telefone é outro meio utilizado por professores, tutores e alunos.

Todos os professores estão envolvidos com aquela oferta durante o período em que o curso estiver *on line*. Há uma comunicação intensa entre os professores, entre os professores tutores e a gestão. E ainda tem o “tutor TAR”, este é um tutor virtual, em rede, o qual, tem uma função mais técnica, isso não o impede de também acolher os alunos em dificuldades teóricas e saná-las ou encaminhar para atendimento. Além dessas práticas, são realizados encontros presenciais, seminários e encontros pedagógicos, tanto na sede da UNED, quanto nos centros associados, são momentos de tira-dúvidas, mas, também e, principalmente, de troca e de socialização do conhecimento elaborado.

Ao participar de um encontro presencial, coordenado por Gloria Perez Serrano, no qual houve a apresentação de dois projetos de pesquisa do curso de máster profissional e uma apresentação de trabalho de pesquisa já concluído, a presença de alunos foi quase total. De 35 (trinta e cinco) alunos faltaram 3 (três). Nesse encontro também aconteceu a apresentação de como se utilizam as referências bibliográficas dentro dos trabalhos de pesquisa, como se fazem as citações de autores, livros, artigos e também como se referencia a pesquisa feita pela internet, bem como os sites de teses e dissertações mais reconhecidos dentro da academia espanhola. Durante o encontro se percebeu a interação entre os professores tutores presenciais e a coordenação do curso. Também entre os alunos existe um reconhecimento que passa de virtual para pessoal, quando um dos alunos disse a outra aluna: “Ah, você é a “fulana de tal”, que bom já nos conhecemos dos fóruns de discussão”. É diante desta realidade que está se

consolidando a Pedagogia Social na EaD da UNED. Um processo que é pensado coletivamente e processado coletivamente, até a avaliação final.

3.4.4 O processo de avaliação e o trabalho pedagógico dos professores tutores

Há como prática de avaliação exames finais e alguns alunos apresentam dificuldades ou problemas, como por exemplo: não alcançarem a nota mínima pela falta de uma atividade. Os exames são realizados em datas específicas para todos os alunos da UNED, e o controle de entrega das atividades é realizado pelo professor tutor presencial. As atividades e os exames finais se complementam, e ocorrendo algum problema, o aluno pode recorrer. Assim se sucede com alguns alunos, aqueles que recorrem são ouvidos pelos professores. Por vezes, são os próprios professores do curso que procuram os alunos tentando entender o problema. No DTEPS todos os professores, junto com a coordenação de curso são responsáveis pelos pareceres. Os casos dos alunos são divididos entre a equipe e em seguida, a partir de algumas reuniões, se busca resolver caso a caso. O contato com os alunos se dá por telefone ou presencialmente. Dois ou mais professores ficam envolvidos no caso para que não haja dúvidas posteriores. A aprovação depende do cumprimento de todas as etapas exigidas e identificadas pelo docente no planejamento e com isso, a coordenação do curso e, toda a equipe de orientadores e tutores se comprometem e se responsabilizam. A tutoria é cobrada sobre a entrega de trabalhos dos alunos e os docentes fazem consultas aos tutores para compreender todo o processo, verificando assim se existem motivos justificáveis para a não entrega de uma ou outra atividade, nos prazos estipulados.

Durante a observação, comentavam os professores da equipe de Pedagogia Social, que os problemas com a avaliação têm uma frequência maior nos cursos de graduação. Já nos cursos de pós-graduação, na Formação Continuada e nos cursos de extensão, casos de análise para aprovação são mais raros. Atribuem os docentes que os alunos da pós-graduação já conhecem melhor o sistema, a metodologia e o encaminhamento dos professores e dos professores-tutores.

É possível, diante destas observações, identificar uma construção coletiva que perpassa o planejamento dos cursos até a avaliação sobre o próprio curso. O IUED promove uma avaliação sobre todos os cursos ofertados, na qual se investiga a prática pedagógica empreendida e o uso da plataforma; o planejamento didático e a organização dos conteúdos; o cronograma e as atividades propostas. A coordenação também pode avaliar seu curso com instrumentos próprios. Estefania, que avalia os cursos sob a sua coordenação, disse que, no

nível da Formação Continuada, se encontram alunos mais motivados, os quais auxiliam em um processo de avaliação informal. Também é esperado que os participantes encontrem-se mais preparados para socializar e discutir as questões sobre os conteúdos, a organização dos cursos, sua infraestrutura, materiais e o atendimento recebido. Todo esse processo avaliativo auxilia na flexibilização do planejamento e no trabalho com a formação dos professores e professores-tutores da UNED. A avaliação também reflete sobre a plataforma ALF e a sua utilização por parte dos alunos, professores e tutores.

Essa é a visão apontada para o processo político-pedagógico que vem se efetivando dentro da cátedra de Pedagogia Social. Inferiu-se que há uma valorização do aluno e seu contexto; uma estreita articulação professores e professores-tutores: virtuais e presenciais e uma interação entre os professores envolvidos no curso para deliberações conjuntas. Em entrevista com Mario Viché Gonzalez, professor de escola primária em Cuenca e professor tutor na UNED há mais de 10 anos, apontaram-se aspectos relevantes para o processo de tutoria:

En este momento soy tutor de centro asociado. Hago una tutoría presencial una vez a la semana. Y tengo un seguimiento por internet de los alumnos, por lo cual contesto preguntas muy concretas. Las preguntas de primer se lo contestan el tutor TAR. Y hay alumno que insiste en que yo lo conteste, entonces lo hago.(...) Tutor TAR esté más próximo del profesorado que los tutores presenciales en los centros asociados. Por esto las contestaciones son más próximas del profesorado (VICHÉ GONZALEZ, 2012).

Interessante perceber que a tutoria não é vista como uma função de menor responsabilidade. Ana Martin Cuadrado é diretora do IUED e além de professora em algumas disciplinas, é professora-tutora em outras. Assim, a tutoria presencial é a “ponta de lança”. É ela que apoia o aluno e o mantém motivado, mas acima de tudo, é a tutoria que promove a reflexão e subsidia a construção do conhecimento. É fundamental garantir essa função de motivar para a socialização do conhecimento, o trabalho em equipe e a participação no processo de aprendizagem colaborativa. Por isso é importante na formação dos professores – tutores a atenção sobre a relevância na articulação entre professor e professor tutor. Ainda segundo Viché Gonzalez:

(...) Por antes habían reuniones con todos los tutores y había una coordinación. Esto desapareció porque no había dinero. Pero es importante este contacto. Yo lo conozco a todos, vengo aquí, abro lo despacho y hablo con ellos, los profesores. Esto es un tema importante: ser tutor de los centros asociados. Pero tiene que haber una reunión de trabajo, si no hay que interpretar. Y para mí la interpretación trae resultados por veces complexos. Yo tengo fama de bueno profesor porque interpreto, por las veces me costa mucho. No solo estudiar si no a ver qué hay de

tras de este texto. Esto es que alumno valore del profesor que estaba con ello una vez por semana. Y aún tiene lo profesor tutor de campus, que también funciona por internet. El profesor-tutor es lo único que tiene la presencia en los centros asociados. Y en la internet tiene lo tutor TAR y lo tutor de campus (VICHÉ GONZALEZ, 2012).

Viché Gonzalez trabalha na tutoria com as disciplinas de Didática e História da Educação, disciplinas que estão incluídas na formação da graduação de Pedagogia. Para as disciplinas de primeiro ano, são atendidos até 50 (cinquenta) alunos. Nas disciplinas de segundo ano esse número reduz para 25 a 30 alunos. Tal dado demonstra que há um processo de evasão e de reprovação nos cursos da UNED, portanto, há também uma preocupação com esses aspectos, principalmente no primeiro ano. Desde a entrada do aluno, torna-se importante acompanhar o processo para que ele permaneça até o final do curso. O professor-tutor presencial tem uma importante função nesse contexto e tem um compromisso em garantir a interpretação dos textos e dos materiais das disciplinas. Não se resume a uma ação, tão somente, incentivadora. A aplicação do tutor presencial no aprofundamento das áreas é fundamental, pois é também ele que provoca a aprendizagem colaborativa, como indica Viché Gonzalez:

Yo tengo un grupo de 6 alumnos, en los horarios presenciales. En estos encuentros se busca discutir los asuntos y profundizar los temas de las asignaturas. Pero esto es libre, los alumnos que desean. Tengo colegas que no atienden nadie. Entonces hay un cambio significativo en la educación. Se tienen, los alumnos que resolver los casos prácticos, hacen una aprendizaje colaborativa. No solo necesitan leer y memorizar para los exámenes. Tienen que hacer además, tienen que profundizar las reflexiones con sus colegas. Yo siempre saco uno caso práctico y les pregunto: ¿cómo vamos hacer. Así se cruza la teoría con la práctica. Pero se los examen se cambian para cuestiones objetivas, este trabajo colaborativo no tiene más sentido. No hay más aplicación y desaparece lo trabajo del profesor-tutor. Pues el alumno no necesita saber, solo memorizar. Esto es un cambio peligroso (VICHÉ GONZALEZ, 2012).

É clara a necessidade de uma concepção didático-pedagógica que embasa a ação do professor, do professor-tutor e dos tutores virtuais. Daí a atenção redobrada para as estratégias de ensino que se fundamentem em princípios coletivos de aprendizagem, pois assim se identificar a importância do planejamento didático-pedagógico. Se afirma, também, a ação articulada entre os sujeitos que compõem todo o processo: técnicos; professores; professores-tutores virtuais de campo e presenciais, sem esquecer dos gestores. Nesse contexto também é possível identificar uma concepção didático-pedagógica baseada na “atividade prática do aluno”, a qual acontece entre os alunos, mas também entre os professores-tutores. Pode-se inferir também que existe uma preocupação com o *cambio*, ou seja, a passagem dessa

“metodologia ativa e participativa”, pela plataforma ALF, que é instrumento de mediação entre o processo de ensino e o de aprendizagem. Essa é uma preocupação apontada por Ana Martin Cuadrado, em reunião no IUED.

Para tratar do segundo eixo, que descreve e analisa a oferta da pós-graduação na UNED, e trata da Formação Continuada que a compõe, apresenta-se a 4ª Seção, na qual aprofunda-se a discussão nesse nível de ensino. Assim, pretende-se uma articulação mais acentuada entre a realidade da UNED e a realidade onde se insere a Formação Continuada no Brasil; com isso, acredita-se promover o aprofundamento que aproxima a modalidade elencada articulada ao nível de ensino proposto para a formação do Pedagogo, neste relatório de pesquisa.

3.5 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NA UNED – UM CAMINHO DA PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL

Durante o “estágio sanduíche”, ocorrido entre os meses de maio e agosto de 2012, observaram-se também as inter-relações que ocorrem entre os professores das disciplinas e dos cursos. Os dois cursos que foram objetos dessa análise, Pedagogia e Educação Social, estão estruturados e funcionam dentro do mesmo Departamento na Faculdade de Educação. A Pedagogia é um dos cursos mais antigos na UNED. Uma vez reestruturado o curso aprovado desde 1999, contempla uma diversidade na formação, como indica o perfil profissional dos graduados na UNED e a incidência de atuação nos distintos países europeus.

Quadro 5 – Demonstrativo do perfil profissional e incidência na formação de Pedagogia entre os países europeus

Perfil Profissional do Pedagogo na UNED	Incidência na Formação Europeia
<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogía Escolar y Permanente; - Pedagogía Escolar: Formación Docente y Dirección de Centros Educativos; - Organización y Gestión de Instituciones Educativas; - Administración y Gestión de la Educación; - Pedagogía de las Instituciones Educativas; - Pedagogía de las Organizaciones; - Organización y Gestión; - Organización y Gestión de Instituciones; - Formación, Ocupación y Empresa; - Pedagogía Laboral; - Innovación y Gestión de la Formación; - Asesoramiento Curricular en las Disciplinas Escolares Básicas; 	<ul style="list-style-type: none"> -Alemania - Pedagogía Infantil – Infancia y Bienestar – y Educación Permanente; -Dinamarca -Dirección, Organización y Gestión de Instituciones Educativas; Especialización Didáctica Escolar y No Escolar; Diseño y Evaluación de Recursos y Medios. Innovación; -Noruega - Orientación Escolar; Dirección, Organización y Gestión de Instituciones Educativas; Formación en las Organizaciones; Orientación e Inserción Profesional y Laboral; -Polonia - Necesidades Educativas Especiales (psíquicas y físicas); Organización y Gestión de Instituciones Educativas; Pedagogía Institucional (hospitales, centros de menores, prisiones); -Portugal - Necesidades Educativas Especiales (psíquicas y físicas); Dirección, Organización y Gestión de Instituciones Educativas; Especialización Didáctica Escolar y No Escolar; Editoriales, Diseño y Evaluación de Recursos y Medios;

<ul style="list-style-type: none"> - Investigación Evaluativa; - Tecnología de la Información y la Comunicación; - Formación en la Empresa; - Educación Formal; - Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación e Investigación en Educación; 	<p>Innovación; Tecnología y Medios de Comunicación; Pedagogía Institucional (hospitales, centros de menores, prisiones); Formación en las organizaciones; Orientación e Inserción Profesional y Laboral;</p> <p>-Reino Unido - Necesidades Educativas Especiales (psíquicas y físicas); Dirección, Organización y Gestión de Instituciones Educativas; Especialización Didáctica Escolar y No Escolar; Editoriales, Diseño y Evaluación de Recursos y Medios; Formación en las Organizaciones;</p> <p>-República Checa - Educación Especializada; Pedagogía Institucional (hospitales, centros de menores, prisiones);</p> <p>-República Eslovaca - Pedagogía Infantil: Infancia y Bienestar.</p>
--	--

Fonte:

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/GRADO%20EN%20PEDAGOGIA/MEMORIA%20GRADO_PEDAGOGIA_ANECA%5B1%5D.PDF

A Pedagogia vai além da educação formal, da educação escolar. Transpondo tais limites é denominada “Pedagogia Institucional” quando aplicada em outros espaços como: centros educativos, hospitais, penitenciárias, ONGs, empresas, meios de comunicação, entre outros. A formação do pedagogo da UNED tem uma dimensão pedagógica que amplia seus espaços de aplicabilidade e, portanto, deixou de ser chamado de licenciatura para denominar-se “graduação em Pedagogia”.

O curso de Educação Social, que identifica também um espaço profissional, pelo *Libro Blanco*⁶⁶, é um curso que se estrutura a partir do ano 2000, na UNED. Nasceu para atender à educação não formal e, a partir das demandas socioeducativas em contextos formais, amplia seu campo de atuação, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 – Identificação das Áreas de atuação do Educador Social na formação ofertada pela UNED

Áreas do Educador Social	Campo de Atuação
Educativo	Centros escolares (Infantil, Primaria y Secundaria), de educación de personas adultas, de personas mayores, centros cívicos, casas de juventud, centros culturales, residencias, hospitales, prisiones, centros de día, ONGs...
Social	Comunidades Autónomas, ayuntamientos, área de servicios sociales, Centros socio sanitarios para niños, jóvenes, adultos y personas mayores, Equipos de atención a la infancia y a la adolescencia en riesgo social, Centros residenciales para niños en situaciones de riesgo social, Asociaciones y fundaciones de atención a inmigrantes y población con dificultades de inserción social, y Asociaciones y fundaciones de atención a personas con minusvalías.
Socio laboral	Centros de inserción socio laboral, Centros de Apoyo e Integración de población inmigrante...
Comunitario	Gestión cultural (animación sociocultural, ocio, museos, ludotecas...). Escuela de animadores juveniles, área de Medio Ambiente. Drogodependencias.

Fonte:

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/GRADO%20EN%20PEDAGOGIA/MEMORIA%20GRADO_PEDAGOGIA_ANECA%5B1%5D.PDF

⁶⁶Libro Blanco- Editado pela ANECA - Agência Nacional de Avaliação sobre a qualidade e creditação. Órgão que regulamenta as Diretrizes para a oferta de cursos. Disponível em: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

0EN%20EDUCACION%20SOCIAL/MEMORIA%20GRADO_ES_ANECA.PDF

Nesse contexto se compreende a “*educação como um processo mais amplo*”, palavras de Perez Serrano (2012), em reunião com a equipe de professores. Outro aspecto que merece destaque são as práticas inseridas dentro dos dois cursos. São práticas pedagógicas inseridas no curso de Educação Social e práticas socioculturais inseridas no curso de Pedagogia. Essa dinâmica integra os dois cursos, que “*se complementam*”, segundo os professores que compõem a equipe do DTEPS.

Como os cursos são estruturados para atender a toda Europa, as práticas identificam um processo comum que integra a formação dentro da concepção da Pedagogia Social, na qual se manifesta o sociocultural e o socioeducativo aplicado em diferentes contextos, como afirma Rosário de Limón:

(...) pues yo creo que esto, que la pedagogía social ¿verdad? Realmente es una ciencia, es un árbol que le han ido saliendo, que van creciendo muchas ramas desde esa pedagogía social pues,... Indiscutiblemente está la pedagogía gerontología, pero también está la pedagogía penitenciaria, la pedagogía de la salud, la educación para la salud que quizá también sea un tema muy interesante desde el ámbito pedagógico social o bueno, pues, la pedagogía ambiental (...) (LIMÓN, 2012).

Tendo por fundamento a concepção da Pedagogia Social, tanto Pedagogia como Educação Social, vão se fortalecendo como cursos que formam profissionais que atendem à educação em contextos formais e não formais. Salienta Rosário de Limón (2012), da Universidade Complutense de Madrid que “*el grado de Pedagogía tiene el ámbito hospitalario y de la empresa, la formación de los recursos humanos*”. Portanto, o curso de Pedagogia vem se transformando e se concebendo como uma ciência da educação em níveis e contextos diversificados. Pensar uma Pedagogia para a educação escolar é reduzir seu objeto de análise. É importante estabelecer um vínculo com o objeto que é a educação, em sentido mais amplo. Nesse processo se fortalece a ciência, como campo de conhecimento, que amplia sua contribuição.

Todo objeto pode ser investigado por vários enfoques, inclusive sob o da Pedagogia. Por isso, é a Pedagogia que estuda a educação em seu contexto pragmático e intencional. Portanto, os fins, meios, instrumentos e concepções da educação intencional, são partes de um conjunto que se identifica como educação formal e não formal. Desde que exista uma intenção educativa há possibilidade de “pedagogizar” o processo. Essa pedagogização, tratada por Franco (2008), interessa quando a intenção educativa está fundamentada em uma

concepção de conhecimento, uma concepção de mundo, uma concepção de homem e, com clareza, em uma concepção pedagógica. Ou seja, se revela uma segurança, uma confiabilidade, no que se deseja dentro do processo educativo. Como o processo educacional acontece, e para que ele acontece. Partindo do processo de pedagogização da ação educativa que se organizam, se efetivam e se concretizam os objetivos educacionais. Assim, a concepção da Pedagogia Social atende a um processo educacional, no qual se inserem os educadores sociais, por exemplo. Também vão se inserir outros educadores imbuídos da concepção de que a educação é ampla e necessita de um olhar mais flexível de onde diferentes perspectivas convergem para uma análise crítica transformadora da Pedagogia dentro da concepção da Pedagogia Social.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A MODALIDADE DA EAD

Aproximar a modalidade da EaD com a Formação Continuada é uma necessidade, pois esse nível educacional tem uma concepção de permanência. É uma prática pedagógica que deixa de ser compensatória e paliativa para tornar-se um processo educacional que acontece ao longo da vida. A Formação Continuada traz também a necessidade e a importância de se compreender o processo de ensino, articulado ao processo de aprendizagem para pessoas adultas. Estas, muitas vezes, já atuando profissionalmente. Nesse contexto, a EaD, como modalidade que trabalha com a socialização, a democratização e a atualização do conhecimento torna-se mais uma modalidade que objetiva atender a essas pessoas adultas. Destas, muitas vem motivadas para dar continuidade ao processo educacional, por meio da EaD.

Assim, a Formação Continuada torna-se um nível educacional, com o qual a EaD tem possibilidade de contribuir como modalidade de ensino que promove a aprendizagem ao longo da vida. Nesse contexto, a observação realizada na UNED-Madrid, no eixo da pós-graduação e Formação Continuada, provoca uma análise que busca levantar relações e contradições entre a Formação Continuada do Brasil e a Formação Continuada da UNED. Busca-se trabalhar com o que se tem concebido na formação dos Professores dentro da Formação Continuada, na modalidade da EaD. Identifica-se como vem se concebendo a Formação Continuada na UNED, dentro do IUED-Instituto Universitário de Educação a Distância e dentro do Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social, no qual se procedeu às entrevistas e observou-se o trabalho que lá realizam. Assim, o convite para conhecer esse espaço da Formação Continuada como possibilidade de articulação com a EaD se faz trabalhado de ora em diante.

No Brasil, em 2003, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Consolidada em 2005, a rede tem por objetivo contribuir com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação dos professores como sujeitos do processo educativo. Tal compreensão, de desenvolvimento profissional permanente, implica em considerar também os estudantes como sujeitos nesse processo. É um exercício coletivo de teorização e construção da prática pedagógica, e na Rede que se processa o ensino a distância semipresencial, a atenção está voltada para atender à diversidade que caracteriza o Brasil.⁶⁷ Portanto, observa-se aqui a estreita relação entre a Formação Continuada e a EaD,

⁶⁷Cf. Documento com as Orientações Gerais do MEC – SEB, para a Formação Continuada, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: fev. 2012.

além da atenção voltada para a articulação entre teoria e prática que se processa na construção dos saberes dos professores e nos conhecimentos que iluminam a prática. Esses aspectos justificam e fundamentam o foco de pesquisa sobre a formação continuada do pedagogo com enfoque sociocultural e socioeducacional, uma vez que ancorado na concepção da Pedagogia Social, atende à diversidade apontada e, contribui na reflexão sobre as condições de vida dos sujeitos. De acordo com Nunes (2005, p. 8):

As marcas mais frequentes nos relatos estão voltadas para a situação de vida dos alunos. Temas como violência, prostituição, drogas, carência afetiva, dificuldades financeiras, desagregação familiar etc. povoam o universo das escolas, sendo para as professoras pontos de interferência em suas práticas e na aprendizagem dos alunos. Aliás, as teorias sociointeracionistas têm mostrado que as condições histórico-culturais nas quais se insere a escola têm profunda influência sobre todos os processos que ali se dão, e, conseqüentemente, sobre as pessoas que os vivenciam.

Tal processo educativo salienta outro aspecto que está relacionado à formação de pedagogos, o qual identifica os processos educativos que acontecem em ambientes não escolares. Portanto, na Formação Continuada é possível, na concepção da Pedagogia Social atender esses dois enfoques: o sociocultural dentro da escola e, o socioeducativo em espaços não-escolares e *vice-versa*. Voltaremos a essa reflexão na Seção 5. Por hora, importa conhecer como acontece a Formação Continuada na UNED.

4.1 APROXIMAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EAD DO BRASIL E NA UNED-ESPANHA

Segundo Moacir Gadotti (2003), tem-se um novo conceito a ser trabalhado didaticamente: “Lifelong Learning”, ou seja, aprendizagem ao longo da vida. Na Espanha se identifica como “educación a lo largo de la vida”. Partindo do relatório para a UNESCO implementado por Jacques Delors (1996), emerge, também no Brasil, uma atenção significativa para uma “educação continuada” ou uma “formação permanente” que também se identifica por Formação Continuada. São vários os termos que estão sendo utilizados para identificar uma necessidade de se educar constantemente. Neste estudo optamos pela identificação desse nível educacional como **Formação Continuada – FC**⁶⁸.

⁶⁸Ainda sobre as discussões de terminologia ver o texto de Dinéia Hypóllito: Formação continuada: análise de termos. Disponível em: <http://www.geocities.ws/dineia.hypollito/arquivos/artigos/101_21.pdf>. Acesso em: jan. 2012.

Embora o termo **formação**, venha carregado de críticas, constata-se a sua aplicação devidamente incorporada pela maioria de estudiosos no Brasil (GATTI, 2008). A palavra formação está impregnada de uma garantia que perpassa a sistematização, a formalização, a intencionalidade e uma objetividade explícita em educar. Portanto, não se trata de **formatação**, nem de formalismos, mas sim de identificar uma forma, uma estratégia, uma maneira de se fazer educação, dentro de um nível de ensino que requer ação pedagógica. Ou seja, contempla uma dimensão política, mas, também metodológica. É uma prática pedagógica de **continuidade**, que não quer dizer **continuísmo**. Continuidade tem aqui uma característica daquilo que é perene e processual, mas também passível de transformação e de rupturas. Esses aspectos estão demonstrados no trabalho de Collares, Moysés e Geraldi (1999). Assim, a Formação Continuada é educação permanente no sentido de que acontece ao longo da existência dos sujeitos que aprendem e dos sujeitos que ensinam, os quais se constroem mutuamente.

Críticas sobre a Formação Continuada não faltam dentro de um contexto de compensação. Acrescenta-se a isso todo um idealismo neoliberal que identifica no sujeito a responsabilidade por continuar aprendendo para continuar produzindo. Assim é, novamente, a educação responsabilizada pela inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, que ora se faz tecnológico. Também é a educação a responsável por colocar no mercado de trabalho, sujeitos flexíveis e criativos que atendem à flexibilização do mercado. E, se tal articulação sujeito-trabalho-mercado não acontece de forma satisfatória, cabe à educação e aos sujeitos que dela necessitam, aprimorar seus objetivos e flexibilizar suas metas. Pois bem, esse discurso merece crítica, principalmente aos cursos que fazem referência ou são respaldados por grupos corporativos: universidades corporativas e cursos técnicos que se transformaram em tecnólogos são exemplos passíveis de críticas, as quais revelam uma acomodação positiva da educação ao mercado de trabalho. É uma possibilidade, na qual está a concepção da “educação mercadológica”. Essa cooptação, analisada na perspectiva da teoria crítica da educação, não promove a tomada de consciência dos sujeitos em prol da transformação de mundo. Kuenzer (1993, 1992) vem trabalhando essa relação educação-trabalho, onde “a maioria das metodologias se reduz a enfoques setoriais. Isto ocorre, naturalmente, pela dificuldade em se trabalhar com o enfoque da totalidade” (KUENZER, 2001, p. 63).

Partindo do enfoque da totalidade e diante das críticas se delinea, em outra ótica uma aproximação com a Formação Continuada, tendo por objetivo indicar a necessidade existente, no Brasil, assim como em outros países, da continuidade dos estudos, após a formação inicial. Considera-se como formação inicial toda a trajetória até a graduação e o que vem após,

muitas vezes já em serviço, esta dentro de uma perspectiva de Formação Continuada. Esse processo formativo poderia ser concebido dentro de uma tendência que amplia o conhecimento sobre o exercício profissional, atendendo às novas demandas, gestadas no processo histórico-social que o homem vivencia nas diferentes épocas. Aqui se compreende historicamente a tríade capital-trabalho-educação, na perspectiva crítico-emancipatória. Nessa ótica que se valoriza o trabalho educacional na Formação Continuada. Processo esse a ser desenvolvido a partir de estudos que aprofundam e acompanham as inovações dentro das ciências e suas especificidades. Daí se engendrar uma educação permanente que provoque rupturas e promova a continuidade. Porém, ainda não é exatamente o que acontece no campo da Formação Continuada. Nesse contexto, é relevante mais um aspecto da crítica, revelado por Gatti (2008, p. 58):

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Os programas oferecidos na modalidade da Formação Continuada, na maioria, são cursos, encontros, reuniões, seminários etc., que discutem temas relativos aos conteúdos já trabalhados na formação inicial, que assim não contribuem para o avanço possível e interessante que evidenciaria uma formação especializada. Tal especialização aqui é entendida como uma *expertise*, ou seja, uma especialidade daquele que, competentemente avalia, sugere, critica, comprova, analisa e evidencia alternativas de superação dos obstáculos, e que, por isso, avança nas considerações e propõe novas ações. Esse *expert*, geralmente professor de Universidade, é considerado um especialista, um perito que além de perceber o contexto, identifica possibilidades de transformação. Consegue ver mais e melhor o objeto de seu trabalho. Vai além do já conhecido e compartilha do avanço da sua área de conhecimento, sem perder-se entre os aspectos do reducionismo que fragmentam seu objeto de reflexão. Esse *expert* é o sujeito que explora a informação, aprofunda e analisa, critica e questiona o processo conservador que ainda persiste na Formação Continuada. É um sujeito que autônomo e emancipado, liberta seus pares. Apoia-se na transformação do pensar e do fazer pedagógico que transforma o contexto social.

O campo educacional se transforma em espaço de participação e Formação Contínua dos sujeitos que nele atuam pedagogicamente, transformando a si próprios e também a realidade onde se inserem. Assim a realidade concreta, o momento histórico experienciado criticamente é objeto do sujeito que dentro da sua *expertise* elabora em um *moto continuum* as suas análises e promove sua participação em uma perspectiva de transformação em prol da cidadania consciente e consistente. Esse especialista (no caso deste relatório de pesquisa) é aquele educador que está em permanente atualização. Aquele sujeito que a partir da formação inicial permanece no processo educacional enfrentando as rupturas, provocadas pela (des)continuidade. Ou seja, é o sujeito que forma-se continuamente, não para atender a continuidade, mas apreender, perceber e promover os enfrentamentos e embates das (des)continuidades.

Identificadas as ideias que fundamentam a Formação Continuada, parte-se para uma apreciação desse nível de ensino na modalidade da EaD, na qual a Formação Continuada para os profissionais da educação, principalmente quando se refere aos cursos ofertados como pós-graduação e especialização *lato sensu*, apresenta uma preocupação com a qualificação dos formadores, ou seja, o foco está nos professores e nos tutores que trabalham no curso ofertado. Parte-se do Proformação, ofertado desde 1997, como aponta Gatti (2008, p. 67):

[...] a portaria n. 81 da Secretaria de Educação à Distância do MEC, de 8 de dezembro de 2006. Ela refere-se à qualificação dos formadores para o Proformação, existente desde 1997. Embora o que essa portaria estipula se dirija a esse programa, ao ser implementada consolida um caminho que pode ser seguido em outros projetos e que pode orientar a avaliação, pelos órgãos públicos, de propostas para educação continuada a distância, no que concerne à qualificação dos formadores. Essa portaria regulamenta as disposições gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação.

A atenção está voltada para a formação de profissionais que vão atender a outros cursos de EaD, na formação de educadores, que estão nas escolas. A autora salienta ainda que a partir desse curso se cria um **modelo** a ser seguido. Ela continua apontando que existe uma preocupação em identificar a modalidade e o programa a ser seguido na formação. Gatti acrescenta:

Prevê formação continuada para os colaboradores que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do Proformação em conteúdos e métodos, em subsídios teórico-metodológicos para a implementação de curso a distância, com o propósito de aprimorar a prática pedagógica e aumentar o nível de conhecimento dos docentes que atuam no programa; em suma, como consta da referida portaria, para “valorizar o magistério pela **profissionalização da função docente** e melhoria da qualidade de

ensino”. Define-se, então, um programa e modalidades dessa formação dos formadores que devem atuar no programa (GATTI, 2008, p. 67, grifo nosso).

É evidente a orientação dada dentro do Proformação. Assim se homogeneizam as metas, os objetivos, a metodologia e a concepção pedagógica. Na outra ponta estão os **cursos livres**, também merecedores de cuidado e atenção. São aqueles cursos ofertados como complementação, que atendem a algumas especificidades municipais e estaduais e, que fogem a essa normatização. Não havendo como avaliar tais ofertas, eles podem se estruturar como queira cada instituição. Nesse contexto a modalidade presencial ou a distância, carece de muita atenção. O que garante a qualidade dessas ofertas fica a cargo da instituição ofertante.

Um processo interessante é o caso do Estado do Paraná, que oferta o PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação, que foi lançado oficialmente pelo ministro da Educação Fernando Haddad, em abril de 2007.⁶⁹ Nasceu o PDE/Plano de Metas Compromisso, que o Estado do Paraná aderiu. No Estado optou-se por um programa híbrido (presencial e a distância). As orientações e a gestão estão sob responsabilidade da SEED- Secretaria Estadual de Educação. A formação está a cargo das várias Instituições de Ensino Superior do Estado, que dão suporte na orientação dos projetos de pesquisa e seus professores orientam o trabalho investigativo que culmina com a apresentação de um artigo. Os professores da rede estadual são os alunos que serão reconhecidos pelo Estado como mestres, ao cumprirem todas as etapas e atividades. As etapas contemplam participação presencial em cursos que variam de 8 a 16 h/a, ofertados pelas instituições conforme as áreas de interesse, com participação em atividades virtuais que os próprios alunos postam em um AVA, mantido pela SEED⁷⁰. As atividades virtuais são dirigidas aos colegas de trabalho que se inscrevem regularmente, pois da inscrição e participação dependem a sua inserção posterior no programa-PDE. Envolvem-se, ainda, em atividades presenciais, no formato de oficinas e encontros pedagógicos dentro das escolas, com a temática que está sendo investigada pelo pesquisador. Para complementar, os professores, já inseridos no programa, cumprem uma carga horária em eventos como: seminários, semanas pedagógicas, congressos e simpósios, ofertados nas universidades envolvidas. Finalizam com a elaboração de um artigo científico a ser avaliado e publicado no site da SEED, depois de aprovado.

⁶⁹ Para aprofundamento, ver: CAMINI, Lucia. **A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. RBP AE- Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez., 2010. Também: NARDI, SCHENEIDER *et* DURLI. **O Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE e a visão sistêmica de educação**. RBP AE- Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 26, n. 3, p. 551-554, set./dez., 2010.

⁷⁰ SACIR - Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede – SACIR. De uso exclusivo do PDE no estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6678>>. Acesso em: abr. 2012.

Esse é um modelo de Formação Continuada que ainda carece de estudos avaliativos para saber se cumpre a relevância a que se destina: “proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática”.⁷¹ Também poderá ser avaliado a partir de análises sobre o PAR-Plano de Ações Articuladas, que tem como um de seus objetivos monitorar e acompanhar o PDE implantado nos Estados e Municípios da União (CAMINI, 2010).

Uma prática sistematizada e redimensionada é o objetivo do PDE no Estado do Paraná. Importa observar que prática existe e como ela se redimensiona. Importa avaliar criticamente como e para onde tal prática é redimensionada. Esses estudos ainda necessitam ser realizados para que se possa então, obter parâmetros científicos de conceituação e significação do que foi atingido. Não obstante, é um programa que deve ser reconhecido pela sua complementaridade e pela sua contribuição ao processo de Formação Continuada que além do mais, apresenta uma modalidade híbrida. Só esse fato já constitui um parâmetro diferente e instigante à Formação Continuada.

As especificidades de atendimento na Formação Continuada vão desde as formações mais técnicas, muito utilizadas dentro da educação corporativa, que acontecem, por exemplo, dentro das empresas, passando pela educação formal, nos seus diversos níveis, como o Ensino Médio, a graduação e a pós-graduação. Atende à educação não formal ou informal, aos cursos livres, cursos de extensão e de aperfeiçoamento em temáticas específicas. Assim a Formação Continuada é um nível de ensino que pode ser explorado pela educação formal e pela educação não formal.

A educação não formal e informal difere da educação formal quando se destina a atender espaços e processos educativos que se constroem fora do âmbito sistematizado do que se conceitua como educação regular. Para Trilla (2008, p. 42) entende-se:

por educação não formal o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferencialmente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regado.

Nesse contexto encontram-se muitas ofertas de cursos dentro da modalidade da Formação Continuada. São os cursos de aperfeiçoamento, de complementação e de atualização. Muitos deles ofertados a distância e todos eles com **intencionalidade**, segundo

⁷¹Portal DiaDia Educação – Seed/Pr. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: abr. 2012.

Gohn (2010). Oportunamente voltaremos a essa discussão. Por hora, importa apontar aqui o quanto a Formação Continuada vem se fortalecendo na dinâmica do processo educacional que oportuniza uma qualificação mais ampla, mais aprofundada do conhecimento que a cada sujeito seja necessário, importante ou contribua com o seu avanço na elaboração do conhecimento.

Uma educação formal ou não formal passa a ser objeto da Formação Continuada e na formação dos educadores ela tem sido imprescindível, embora existam críticas sobre uma Formação Continuada que fragmenta teoria-prática, formação inicial-educação continuada⁷² e, que expressam uma preocupação com a política educacional ao contemplar uma concepção de **treinamento** dos educadores. Em outra ótica, observa-se uma reflexão científica que imprime aos programas de Formação Continuada uma credibilidade evidenciando sua contribuição no processo educacional. Nesses programas há uma preocupação maior em perceber os processos de formação a partir da concepção histórica do conhecimento e dos sujeitos que o elaboram. Assim, é possível compreender que a Formação Continuada remete à construção constante do conhecimento necessário e importante às áreas científicas. É real, também, que essa modalidade educacional atende, em grande parte, aos jovens e adultos. Nesse sentido, uma formação anterior, inicial, já aconteceu. Tais sujeitos estão impregnados de saberes, informações e conhecimentos. Assim a Formação Continuada é valorizada por ser uma alternativa de continuidade de estudos, dentro de processos educativos intencionais.

No campo da educação, os professores são o foco da Formação Continuada, existindo também formação para gestores e outros profissionais como os que dão suporte administrativo dentro das secretarias em nível de sistema e também no interior de cada escola. O que nos interessa aqui, neste momento, é refletir sobre a Formação Continuada de pedagogos, o que e como se tem feito na Formação Continuada para os formados em Pedagogia. O trabalho de Romanowski e Fontana (2007) revela uma preocupação com a pesquisa na formação inicial de Pedagogos, que partindo de um estudo de caso na UFPR, evidencia um avanço sobre a concepção de pesquisa e sua relação com a prática docente. Esse é um dado interessante para analisar a continuidade no nível da Formação Continuada e, principalmente, dentro das exigências atuais para os Pedagogos, ao que se refere aos espaços não escolares, apontados na DCNs 2005-2006.

⁷²Sobre estas discussões ver o texto **Educação continuada: A política da descontinuidade**, dos autores: Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés e João Wanderley Geraldi. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>. Também a tese: **Formação Continuada: cartas de alforria et controles reguladores** de João de Deus dos Santos (2006). Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6678>.

Em um modelo de formação atrelada à docência e, com foco nas séries iniciais, será possível vislumbrar alternativas para uma formação mais ampla, que considere as novas reformulações. Segundo Saviani (2008), o artigo 64 da Lei 9394/96, salienta a formação na graduação ou em nível de pós graduação para administradores, supervisores, inspetores e orientadores educacionais para a educação básica. Não se pode esquecer que a educação básica é compreendida até o Ensino Médio. É no parecer CNE/CP nº 5/2005 que surgem as principais dúvidas, as quais estão dispostas no artigo 4º. Ou seja, as Diretrizes Curriculares apontam a formação na “área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.” Aqui aparecem os “contextos escolares e não escolares”. Para Saviani (2008), o dilema estabelecido se resolve com uma sólida formação inicial, a qual “disseque” a anatomia escolar e qualifique assim o pedagogo para agir nas demais formas de educação. E, tendo interesse desperto para outros espaços educativos, a pesquisa, que já teve apontada a sua importância por Romanowski e Fontana (2007) desde a formação inicial, como método de ampliação e aprofundamento, instiga e promove o conhecimento nas mais diversas modalidades e níveis de ensino e de aprendizagem. Partindo daí sucedem os cursos de pós-graduação: especializações, mestrados e doutorados, os quais levam os educadores a ampliar seus conhecimentos e aprofundar suas reflexões nas suas áreas de interesse, inclusive em temáticas da educação em contextos não escolares.

Nesse sentido, o da formação na pós-graduação, encaminham-se também as discussões do grupo de pesquisa da USP, que já publicaram duas obras sobre a Pedagogia Social (2009, 2011). Sem negar a necessidade de opções mais urgentes, como a de cursos técnicos, encaminha-se a Formação Continuada em Pedagogia Social, a partir da pós-graduação. Essa opção se identifica nas entrevistas coletadas de Machado (2011), Caliman (2011) e, Silva (2011). Também se inserem nessa posição os pesquisadores Silva, Souza Neto e Moura, quando escrevem que:

O ensino nos níveis técnico, de graduação e de pós-graduação lato e stricto sensu, deve ser fundamentado em uma mesma matriz teórica – da Pedagogia Social – em uma perspectiva comparada (com Alemanha, Espanha, Portugal, Finlândia e Uruguai), com forte apoio tecnológico (Portal da Pedagogia Social) e orientado para ação-reflexão-ação (rede de projetos sociais e ONGs) (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 306).

Interessante é observar três aspectos: o primeiro se refere aos cursos técnicos que seriam ofertados com o objetivo de atender a uma realidade emergente, “pela realidade também é imprescindível uma educação técnica”. Comenta Machado, em entrevista, que:

A qualificação profissional, técnica, no ensino médio, pode abrir novas perspectivas para os que já estão inseridos nos projetos sociais. Muitos são egressos dos próprios projetos... Uns permanecem porque conhecem e têm interesse... Mas, falta formação para os que já estão e para os que ingressarão nessa área... Pela demanda dos projetos sociais, a maioria não tem como aguardar uma qualificação na Educação Superior para depois... Então, analisando... Atender a questão emergencial é uma parte da solução (MACHADO, 2011).

Já a pós-graduação e, uma possível graduação, como segundo aspecto, atenderia o aprofundamento teórico-metodológico na Pedagogia Social tanto para pedagogos quanto para profissionais de outras áreas. Pois a Pedagogia Social é um campo multidisciplinar, como se refere, em entrevista, Caride:

Y que el conocimiento pedagógico social, que la educación social y cada vez se hace más autónoma, aún que sea en muchos una formación interdisciplinar. Con la docencia de contenidos que aportan materias de la psicología, la antropología, la historia, la sociología, la economía, el derecho... Pero ahí, digamos, en esta configuración se hace más multi que interdisciplinar, y esta es muy ejemplar ahora que integra contenidos y las universidades de historia parcelan mucho sus saberes (CARIDE, 2011).

Um terceiro aspecto que merece destaque é a referência que se faz ao apoio tecnológico dado à formação, seja de nível técnico, graduação ou de pós-graduação; por meio do “portal de Pedagogia Social”⁷³, site mantido pelo grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da USP. Esse apoio revela um avanço na construção de grupos e redes de pesquisa, que amplia o campo de relações para sustentar aprofundamentos coletivos, nas chamadas “comunidades de prática” (MOSER, 2010), partindo de uma concepção da Pedagogia Social.

A incorporação das tecnologias na formação dos educadores é uma realidade. (BARRETO et al., 2006). Porém é inegável que:

Acreditar que o usuário tem grande margem de escolha e de autonomia ante as tecnologias de informação e comunicação, como faz o discurso tecnocrático neoliberal do pós-fordismo, faz mais sentido como uma proposta de ação pedagógica do que como uma análise da realidade (BELLONI, 2002, p. 122).

Portanto, imprescindíveis são as análises sobre a demanda a ser atendida com apoio tecnológico. Além disso, é importante uma análise de como se faz o ensino e como acontece a aprendizagem, se existe um processo de elaboração do conhecimento ou se o objetivo alcançado é apenas no sentido da avaliação sobre a informação transmitida durante o curso. É

⁷³Disponível em: <http://www.usp.br/pedagogiasocial/>

inegável que esses são aspectos muito importantes e, como lembra Chomski⁷⁴, a tecnologia é como um martelo, seu uso pode ser para construir algo ou arrebentar a cabeça de alguém. Assim, a tecnologia que utilizamos como mais um instrumento didático, pode continuar dentro de um processo educativo positivista ou não. E, nesse caso não é a tecnologia o foco, mas o uso que se faz dela. A utilidade da tecnologia na educação é o aspecto relevante para os estudos do processo educacional e não o contrário, ou seja, a tecnologia como referencial educativo, não é a tecnologia a concepção da educação. Educação é processo, já a tecnologia é instrumento, que pode ser utilizado na educação. O instrumento, porém, não modifica o referencial educativo do processo a ser empreendido, ou seja, continua se fazendo uma educação mecânica ou uma educação crítica com o uso das tecnologias. Portanto, não é a tecnologia que embasa o processo educativo, mas sim, a concepção pedagógica que então se utiliza da tecnologia como recurso didático. A base teórica do processo educativo não se modifica com o uso da tecnologia. O que modifica o processo educativo são as concepções teóricas que o embasam e por isso se utiliza dos instrumentos didáticos mais ou menos articulados com os referenciais que o fundamentam.

Assim, refletir sobre a Formação Continuada dos professores e pedagogos utilizando o instrumental tecnológico é pensar no referencial que embasa tal formação, que muitas vezes perpassa o paradigma técnico, pois trata das necessárias atualizações para o mercado flexibilizado. Outras vezes perpassa o paradigma histórico-crítico, tratando de questões mais políticas e ideológicas donde se ancora tal flexibilização do mercado, do sistema econômico ou do próprio sistema educativo. Verifica-se que nos dois modelos se faz educação. Também nos dois modelos se utilizam as tecnologias, porém com bases teóricas diferentes, de ideários distintos. Por isso, não é a tecnologia a base teórica para a transformação do processo de Formação Continuada de professores, mas sim e sempre, a base teórica, na qual, estão imbricadas as concepções de ensino e de aprendizagem, dos cursos ofertados.

Registrado esse aspecto, se pode então defender a necessidade de uma Formação Continuada que atenda à atualização, ao aperfeiçoamento, à flexibilização do mercado, à análise crítica dos professores e, também dos pedagogos, estes últimos, objeto principal dessa pesquisa. Importa eleger que modelos de cursos serão ofertados, para quê se ofertam e como serão ofertados. Pensar na oferta de Formação Continuada para os pedagogos dentro da concepção da Pedagogia Social é relacionar-se com uma demanda já existente de educadores

⁷⁴CHOMSKY. **El objetivo de la educación**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=AsZJxDsd1Q8>.

sociais e, principalmente, de pedagogos que atuam em contextos escolares e não escolares.⁷⁵ É também atender a uma concepção de educação não formal, já em evidência, no Brasil. Outro aspecto relevante está em relação às políticas educacionais que demandam a formação do pedagogo, um atendimento pedagógico aos espaços não escolares. Assim temos um princípio político, um princípio de concepção de educação e um princípio de demanda real, nos quais, a Formação Continuada pode se justificar. Não obstante temos uma concepção pedagógica que avança e se faz refletida em práticas concretas, como já apontado por Machado (2009, 2011); Moura (2011) e Caliman (2011), que é a concepção da Pedagogia Social.

Nesse contexto, pensar uma Formação Continuada para pedagogos, atendendo a esses princípios e promovendo o aprofundamento teórico na concepção da Pedagogia com enfoque sociocultural e socioeducativo, é um caminho a ser considerado como proposta teórica que embasa uma prática formativa. Também é interessante observar que dentro do princípio político estão as possibilidades de oferta de cursos pela modalidade a distância, a qual é aceita pelos professores, pois já possuem uma autonomia em seus estudos, o que é significativo para a EaD. Também esses sujeitos têm muito a contribuir com a produção de conhecimento em rede de forma cooperativa, já que trazem muitas experiências, muitas práticas e muitos saberes⁷⁶. Dessa forma, se faz a EaD mais rica, desde que se utilizem metodologias adequadas.

Não se pode esquecer dos valores intrínsecos ao programa de Formação Continuada, para os quais nos chama a atenção o professor López-Barajas Zayas (2012), da UNED:

A educação permanente (ou a educação continuada ao longo da vida) é a aprendizagem necessária para o desenvolvimento das competências de pessoas, de funcionários ou de usuários nos momentos oportunos para eles. Uma vez que esse processo de competência tecnológica é dinâmico e constante, ele exige que os cidadãos submetam-se a tal aprendizagem tecnológica se não quiserem se ver excluídos dessa sociedade de conhecimento científico e tecnológico (LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, 2012, p. 63).

Os valores se traduzem no exercício ético e, por isso uma Formação Continuada não pode ser estritamente técnica, afinal, trabalha com a cultura de sujeitos que se relacionam como cidadãos. Continua López-Barajas Zayas (2012):

⁷⁵É importante identificar e salientar que a Pedagogia Social está no espaço escolar como fora dele. Também que a Pedagogia Social não é prerrogativa da Educação Social, mas fundamenta a prática dos educadores sociais.

⁷⁶Saberes- Compreendido aqui como um saber elaborado a partir da prática.

[...] A Elaboração de Programas Inovadores deve ter essa realidade presente, já que os pedagogos, os instrutores em geral, têm de ajudar os discentes neste processo de incorporação às organizações, mas incorporar “valores éticos”, substantivos, essenciais. Insistimos que a formação permanente não pode ser exclusivamente tecnológica e competitiva, ela deve responder a todas as necessidades humanas, entre as quais se encontram aquelas que “diagramam” a ética de natureza ontológica. Há valores permanentes que todos devemos respeitar, como a liberdade, a solidariedade, a justiça, etc., e não podemos nos restringir ao sentido das constituições e das leis, que algumas vezes não respondem às exigências da dignidade humana (LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, 2012, p. 63).

Essa reflexão leva a perceber que os cursos de Formação Continuada, geralmente ofertados para pessoas adultas que já estão no mercado de trabalho, carregam uma cultura e também muitos conceitos nos quais fundamentam suas posturas e ações tanto profissionais quanto pessoais. Portanto, analisar o perfil da demanda a ser atendida é condição primordial. Também isso explica o aparecimento de cursos mais neoliberais, atendendo mais ao mercado e, menos à crítica social, e em outros momentos cursos mais críticos em detrimento dos cursos mais técnicos. Enfim, em ambos os casos, segundo López-Barajas Zayas (2012), o planejamento de um curso de Formação Continuada, inovador e com o uso das novas tecnologias para os docentes perpassa uma organização, que segue os seguintes passos:

Quadro 7- Demonstrativo dos passos do planejamento docente na oferta de Formação Continuada

24 – PASSOS SUGERIDOS	EXPLICITAÇÃO
Valorização do programa:	tanto pessoal quanto institucional. É importante valorizar o programa dentro de um contexto cultural e profissional, bem como, aproximar-se das expectativas pessoais do grupo a ser atendido;
Propósito do programa:	com base nas políticas educacionais para a Formação Continuada é importante estabelecer objetivos gerais e específicos do programa, além das metas a atingir;
Características cognitivas de entrada:	é interessante garantir um diagnóstico da realidade sociocultural dos ingressantes bem como, a <i>incidência crítica</i> cognitiva do grupo ingressante;
Qualidade do processo de ensino-aprendizagem:	conhecendo o grupo é possível implementar no curso uma aprendizagem integrada e significativa. Não há espaço para uma aprendizagem repetitiva e mecânica em cursos que desejam atender a sociedade do conhecimento, a qual exige participação ativa, criativa e inovadora dos sujeitos;
Os blocos de conteúdos:	são temáticas agrupadas em “focos de interesses ou experiência”, pois, os participantes devem integrar-se em torno de questões que tenham sentido vital na busca da qualidade de vida;
As características dos docentes:	grupo de professores, tutores e monitores que sabem comunicar-se e o fazem com: entusiasmo e motivação. Valorização humana e técnica;
Os módulos de aprendizagem:	conjunto de unidades de conhecimentos gerais ou técnicos. Os critérios básicos para redução ou seleção dos conteúdos perpassam a função <i>psicológica</i> (pessoais), função <i>logocêntrica</i> (sistematização da disciplina), <i>sociocêntrico</i> (atendimento institucional) e, <i>Ontológico</i> (antropologia/filosofia). A análise da qualidade é dimensionada a partir dos critérios de: <i>Validade, Significação e Adequação</i> ;
Elaboração das unidades Didáticas:	cada unidade didática ou conjunto de unidades de conhecimento inclui, um conjunto de processos de aprendizagem. Coerência interna é uma necessidade para que as atividades e exercícios levem a uma aprendizagem significativa e satisfatória;
	é a distribuição do tempo dentro do programa. Importa organizar-se por

O Cronograma:	<i>horários e calendários</i> , estes dimensionam a <i>temporalização</i> do curso ofertado. Dentro deste processo é imprescindível observar o “tempo para cada atividade” e o “tempo disponível”. Além disso o <i>ritmo de aprendizagem</i> , cada estudante tem um <i>estilo</i> e um <i>tempo cognitivo</i> ;
Guia Didático e recursos didáticos:	um guia é um roteiro. Expressa indicações e instruções de estudo por escrito. É um orientador e também um normatizador. Os recursos estarão ali informados e descritos, bem como, as atividades de ensino;
As metas-objetivos a serem atingidas:	as metas se referem aos objetivos a alcançar. Avaliam a concretização dos objetivos e metas do <i>programa</i> . Os objetivos, são definidos a partir do: <i>comportamento a ser alcançado, contexto ou meio no qual será alcançado e, critério de êxito</i> ;
Estímulo ou motivo inicial:	o formador incentiva o participante através de problematizações significativas. Esse estímulo promove a motivação do estudante. Também pode ser uma anedota, uma indagação, uma história, um caso, etc.
Critérios normativos para a aprendizagem:	tarefas que sejam exequíveis;
Questões de informação que devem ser estudadas:	entender a importância do trabalho a ser realizado. Portanto, informar através de uma “visualização interessante” favorece a consecução dos objetivos propostos. As informações partem de um conhecimento prévio e em espiral crescente vão se relacionando entre si e com informações superiores. Há necessidade de uma articulação constante;
Enumeração das tarefas ou atividades:	especificar questões e exercícios delineando o tempo necessário e o procedimento técnico ou metodológico. Também a necessidade de material sobressalente;
Técnica concreta a ser utilizada para o ensino:	dentro do seu “inventário de técnicas”, o formador escolhe, para cada atividade uma técnica. O princípio de participação e colaboração é sempre o balizador desta seleção. Outros princípios: atividade, autonomia, intuição, criatividade e jogo;
Previsão de outros meios didáticos concretos:	é uma necessidade já que a relação professor-aluno é virtual. E, muitos participantes podem necessitar de outras estratégias de ensino;
Glossário de termos fundamentais:	definição de vocábulos para evitar uma má interpretação no sentido de termos utilizados;
Critérios na avaliação da aprendizagem:	inicial e diagnóstica, contínua ou progressiva e final. Processos auto-avaliativos. Também <i>foros temáticos</i> pode ser uma boa opção. Dentro dos critérios qualitativos se leva em conta: o sentido antropológico da condição humana, além das características do grupo. Considera-se o esforço mais que o resultado como fim. Identificação de carências e reforço necessário;
Natureza e sentido da avaliação no programa:	leva em conta a natureza cultural do grupo envolvido, o contexto e o processo biográfico de cada participante;
Definir e documentar momentos para avaliação inicial, contínua e final:	segundo os processos, estratégias didáticas e unidades de conteúdos;
Definir e elaborar os instrumentos de avaliação:	há necessidade de se obter a avaliação utilizando-se de vários instrumentos diferentes, por exemplo: uma prova objetiva, um ensaio, uma elaboração de um modelo, um relatório, participação no fórum, no chat, etc.
Definir as técnicas de análise e interpretação dos dados:	reflexão global e holística a partir dos instrumentos aplicados. A colaboração dos tutores, monitores e demais professores do programa pode ser uma estratégia. A quantificação pode ser por nota ou conceito;
Definir o procedimento na pró-ção e na recuperação:	Nem todos os participantes tem o mesmo resultado. Assim é preciso definir um processo de recuperação, quando for o caso, iniciando um novo processo de estudo ou realizando algumas tarefas para recuperar alguns conteúdos.

Fonte: López-Barajas Zayas, 2012.

Com esses passos percebe-se que o planejamento é minucioso, até porque as pessoas que farão uso dele não são alunos iniciantes, são pessoas experientes, com as quais os promotores desses cursos terão um tempo de troca, de socialização do conhecimento que

merece ser valorizado e prestigiado com o melhor que se pode oferecer. Isso se garante a partir de uma organização de qualidade e, posteriormente com uma qualidade em todas as etapas que vão sendo efetivadas. Essa é uma das vantagens de se trabalhar na Formação Continuada. O trabalho já possui uma motivação inicial dos participantes e isso pode se manter ou não, se modificar ou não, conforme o planejamento dos organizadores.

Porém, é crucial que o planejamento de todo curso de Formação Continuada leve em consideração sua fundamentação teórica, elegendo sua concepção de educação, de ensino e de aprendizagem. Se não, enfrentam-se problemas de incoerência, inconsistência, ou até mesmo de objetivos, pois a Formação Continuada é necessária desde que promova um avanço e não um movimento repetitivo na produção da sociedade. Esse aspecto tem uma relevância dentro da formação de professores e pedagogos, pois no momento da Formação Continuada não é somente o sujeito participante que está sendo formado. Tal formação se refletirá na educação de outros sujeitos. López-Barajas Zayas é coordenador do mestrado em “Investigação e Inovação Docente” e, em entrevista disse que:

Entiendo que cualquier docente en su disciplina de alguna manera tiene que considerar el hecho de la evolución continua. (...) Como un paralelismo en el que emergen los intereses de todos como si surgiese un nuevo paradigma que hemos venido a llamar evaluación continua o educación permanente más allá de cualquier nominalismo es la exigencia de que tú y yo para desempeñar nuestro trabajo profesional con dignidad necesitamos no sólo haber cursado una licenciatura, haber incluso ser doctor en una disciplina si no que hemos de estar permanentemente en una actualización concreta porque si no nuestra vida académica quedaría reducido con el paso del tiempo no? (LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, 2012).

Diante dessas considerações importa estar atento para o processo de Formação Continuada que se manifesta como imprescindível aos educadores. Uma Formação Continuada que promova as rupturas importantes e necessárias, como lembra Collares, Moysés e Geraldi (1999). Pois a crítica que se faz a partir de contextos, merece atenção já que a maioria advém daqueles que já atuam em esferas da educação municipal, estadual ou federal. Assim, continua López-Barajas Zayas:

(...) Pero mi crítica es a convertir la utilidad en la finalidad única o última si tú conviertes, la utilidad es importante (...) hemos de servir a los demás etc. y resolver problemas concretos y técnicos pero, si tú y yo nuestra vida se convierte sólo en eso, este es el problema, sin en el horizonte de tu vida solamente está la utilidad y el pragmatismo es decir, eso desemboca no en una sociedad del bienestar si no una sociedad del malestar (...). que paradójicamente se dice como de hecho ocurre (LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, 2012).

Então, como formadores, nos formamos e, se nos formamos apenas na concepção pragmática corremos o risco de reproduzir o que estamos vivendo. Nesse sentido, é urgente a reflexão sobre a Formação Continuada que transforme e avance em prol de uma sociedade mais justa e solidária na qual, o conhecimento é socializado para melhorar a qualidade de vida social. Nisso a EaD pode também focar-se, pois, em seus princípios estão a socialização do conhecimento, a democratização da educação e o avanço da sociedade.

4.2 O INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNED E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EAD

Este é o espaço da formação de professores e professores tutores na UNED. O IUED- Instituto Universitário de Educação a Distância⁷⁷ é um centro universitário dentro da UNED, onde acontecem, onde se investigam e onde se avaliam os cursos de formação de professores e professores tutores. É também o espaço de avaliação dos recursos didáticos que serão utilizados pelos professores. Assim, o IUED é o coração dessa Instituição, de onde emanam as questões mais pontuais que estão implicitamente articuladas com a Didática, com o trabalho pedagógico na EaD e com os recursos a serem dinamizados para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de forma satisfatória. Ele tem por objetivo “la mejora de la calidad de la enseñanza a distancia y el perfeccionamiento de su propia metodología” (CUADRADO, 2012). Esse Instituto foi criado com a função de atender ao processo de ensino e de aprendizagem portanto, seu foco de trabalho, é com a formação dos professores e professores tutores. Possui duas diretorias: uma administrativa e outra didático-metodológica, de formação pedagógica. Nesta última está Ana Martin Cuadrado, que dirige dois setores: o da formação, que no período da observação estava a cargo de Ignacio Quintana Frias e, o de material didático, que estava sob a responsabilidade de Eduardo Requejo Garcia.

No setor de formação existem 3 (três) dimensões: Formação de equipes docentes; Formação de professores tutores e coordenação do plano de acolhida dos estudantes. Na formação de docentes e professores tutores há um programa de incorporação desses sujeitos ao processo educacional dentro da modalidade de educação a distância e um programa de formação inicial que trabalha com as questões metodológicas de trabalho educacional dentro da EaD, sendo que os professores tutores também têm uma carga horária específica para

⁷⁷Disponível em:
http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,572170,93_20530635et_dad=portalet_schema=PORTAL. Acesso em: 24 jul. 2012.

adquirir habilidades com a plataforma ALF. Ambos os seguimentos têm um programa de desenvolvimento profissional, o qual é contínuo e permanente. Nele se ofertam vários cursos, desde os técnicos abrangendo o uso das ferramentas na plataforma, passando pelo processo de articulação didático-pedagógico com destaque para a concepção de ensino e de aprendizagem para a EaD, dentro da UNED. Ofertam-se também cursos sobre a articulação entre docentes e tutores, bem como cursos de aperfeiçoamento da prática pedagógica na EaD.

No plano de incorporação, o objetivo é “favorecer la transición al puesto de trabajo universitario (como docentes y investigadores)” (CUADRADO, 2012), isso porque nem todos os professores têm experiência universitária, e nem estão habituados à pesquisa. Além do que, a pesquisa na educação a distância tem suas especificidades, considerando as características de cada Instituição que a oferta. Os conteúdos trabalhados nesse plano de incorporação abrangem a seguinte temática: modelo educacional da UNED; plataforma ALF e suas utilidades didáticas; recursos para projetar a utilização do material didático; utilização dos recursos didáticos para a pesquisa. É possível inferir que o trabalho é informativo, técnico e regulador, uma vez que uma necessidade de inserção dos professores dentro do modelo da UNED e para tanto, parece ser imprescindível essa carga de noções práticas e utilitaristas. É uma visão bem pragmática do processo de incorporação dos professores.

As ações formativas ou estratégias metodológicas dentro do Plano de incorporação perpassam jornadas informativas, seminários, oficinas e cursos de curta duração. Tais ações são efetivadas dentro de três modalidades de ensino: presencial, virtual e mesclada (semipresencial). A metodologia é participativa e ativa, pois se articulam momentos de escuta, momentos de reflexão, momentos de intervenção e momentos de socialização. E, segundo Cuadrado, é uma metodologia baseada no “aprender fazendo”. Essa concepção pedagógica já fora implementada por Dewey (1859-1952) e Freinet (1896-1966).

Depois do Plano de incorporação vem o Plano de desenvolvimento profissional que tem uma característica de formação permanente ou Formação Continuada. Nesse plano o objetivo é “Entrenar y movilizar las competencias del docente universitario de acuerdo a la situación profesional en la que se encuentre” (CUADRADO, 2012). É um objetivo bem técnico, ligado sim, ao pragmatismo pedagógico, e articulado com a ideia de Dewey, mas agora fundamentado nas ideias de Jacques Delors: aprender a fazer (1996). Esse é um movimento interessante e lembra a crítica que faz López-Barajas Zayas, em sua entrevista, sobre o “acento” no processo utilitarista da Formação Continuada. No entanto, Cuadrado (2012), em sua exposição, refere-se ao processo como um articulador entre teoria e prática, que busca trabalhar com os professores não só a aplicação do que já existe, mas, impulsionar

a pesquisa e a inovação. Porém, é possível que tal pesquisa e tal inovação se encontrem em um caminho pragmatista, o que é mais provável, visto a crítica de López-Barajas Zayas, a partir do curso que coordena. Importa na observação é perceber que a questão está sendo revelada e discutida.

Dentro deste Plano de desenvolvimento profissional, um segundo passo é dado nas ações do IUED; daí encontram-se os conteúdos que serão trabalhados com os professores, “Relacionados con las competencias que le exigirá el perfil docente, investigador y gestor” (CUADRADO, 2012). Interessante é a preocupação com o **perfil docente**. Muitos professores vêm de outras atividades, que não a docência. E, quando docentes, a maioria vêm da educação presencial, sem experiência, sem trato metodológico ou conhecimento sobre a educação a distância.

Outro aspecto é o **perfil investigador**, no qual os professores da UNED se inserem. A Universidade é uma instituição nacional e, portanto, prioriza a pesquisa para manter-se, como uma referência na EaD para a Europa e outros continentes. Mais adiante, tem-se o **perfil de gestor**, pois como professores, além da docência e da pesquisa, enfrentam as questões de planejamento de cursos e de suas disciplinas. Assim, o IUED trabalha com essas três competências, buscando desenvolvê-las e aprimorá-las em seus professores: a docência, a pesquisa e a gestão.

O trabalho com tais competências se realiza por meio de encontros e cursos de curta e média duração. O docente da UNED integra-se ao processo da EaD, o qual revela uma prática pedagógica que articula teoria e prática. “En la educación a distancia, el alumno dialogará con la realidad mucho más que con el docente (...). La realidad es su ahora, su presente” (CIRIGLIANO, 1983 apud ARETIO, 1996, p. 101). Nessa concepção encontra-se um pressuposto interessante que leva o professor a trabalhar com uma identidade mais flexível e mais cooperativa. Há a necessidade de estar mais atento à realidade histórica, na qual se insere para promover junto com o aluno uma compreensão do todo social. Portanto, a questão metodológica não se encerra no material didático, mas implica em um fazer pedagógico ativo e participativo que se fundamenta na relação teoria-prática.

Ignácio Quintana Frias, responsável pelo setor de formação de professores e professores tutores, percebe a metodologia, a partir da dimensão tecnológica e sua utilização. “É importante no IUED reuniões para manejo e gestão da plataforma, assim os professores se encarregam de planejar didaticamente seus cursos, utilizando os recursos da

plataforma.”⁷⁸ (QUINTANA FRIAS, 2012). A atenção está voltada para os recursos do AVA. É possível perceber que, para Quintana Frias, a atividade e a participação do professor, está mais articulada com o manejo da plataforma, do que a plataforma está para o processo educacional. Esta é uma ideia que permeia a EaD: o professor precisa dominar o recurso didático, tecnicamente. Talvez a necessidade não esteja exatamente em dominar, mas principalmente em conhecer e ter objetivos claros de aprendizagem com o uso de determinada ferramenta do AVA. Assim se concretiza uma articulação entre a técnica e o uso das TICs na EaD, com a técnica pedagógica que se ancora na didática. Tal articulação é sempre um exercício inerente à EaD, como processo educacional.

No IUED a atenção está voltada a essa articulação da tecnologia com a didática. Para provocar tal discussão e aperfeiçoamento entre professores e tutores, são realizadas atividades contínuas como: oficinas, cursos, encontros e seminários, as quais vão sendo ofertadas e, os professores à medida de suas necessidades participam⁷⁹. São quatro os eixos no Plano de desenvolvimento profissional: docência; pesquisa; gestão universitária e tecnologias aplicadas.

4.2.1 Eixo da Docência

No eixo da docência são trabalhados os seguintes temas: o planejamento e programação do processo de EaD; a metodologia na EaD; o uso e planejamento dos meios didáticos virtuais; a tutoria e formas de apoio ao estudante; a avaliação dos docentes; a avaliação da aprendizagem nos estudantes; a avaliação dos estudantes sobre os cursos ofertados; a pesquisa e inovação sobre o ensino; o trabalho em equipe e o trabalho cooperativo. O guia didático, conhecido no Brasil como “plano de ensino” recebe uma atenção significativa, pois nele a docência se faz espelhada. O guia didático pode ser modificado dentro das disciplinas ofertadas em cada ano, a partir da avaliação de cada professor dentro das equipes de trabalho. Ele é um documento importante para o aluno e para o professor. Além de constar nele todo o planejamento da disciplina, é um contrato didático entre professor-aluno-professor tutor, que garante as datas de postagens, o material a ser estudado e as ferramentas a serem apreendidas para que todo o processo ocorra a contento para todos.

⁷⁸Tradução Livre.

⁷⁹ Encontra-se, nesse endereço, um panorama das ofertas realizadas pelo IUED: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,896396,93_20544508et_dad=portalet_schema=PORTAL

4.2.2 Eixo da pesquisa

No eixo de pesquisa, são trabalhados os seguintes aspectos: apoio à investigação, no qual há necessidade de se trabalhar com a gestão de projetos de pesquisa; formação na investigação, gestão da investigação e a organização da informação e do conhecimento. Também se trabalha com a metodologia de pesquisa que perpassa a análise de dados e avaliação dos resultados. Outra preocupação que está intimamente relacionada com o tema é a socialização e a publicação das pesquisas, as quais merecem atenção. Observou-se uma movimentação intensa em participar de congressos com essas temáticas para obter parâmetros de indexação, além de garantir a autoria nas pesquisas e nos materiais didáticos.

4.2.3 Eixo da gestão

No eixo de gestão a temática trabalhada perpassa a gestão universitária; a gestão administrativa e a gestão de equipes. Cuadrado (2012), comentou que é muito importante adequar a política do Plano de Bologna dentro da UNED, tendo como foco a EaD. Há uma atenção, redobrada com o trabalho em equipe e o trabalho cooperativo. Primeiro entre os docentes e a coordenação do curso, depois entre os docentes dos vários cursos e suas respectivas coordenações, já que a maioria dos docentes trabalha em vários cursos. Também a articulação dos docentes como os professores tutores e, enfim com os alunos. Assim se forma uma rede que necessita de gestão cooperativa. É possível dizer portanto, que saber trabalhar em equipe e ser cooperativo é uma das habilidades a serem desenvolvidas e cultivadas pelo professor na EaD dentro da UNED. Esse aspecto vem confirmar o que já se apontou anteriormente: de que o trabalho na EaD não é um trabalho solitário, exclusivamente. Entretanto, assim como na modalidade presencial existem momentos de abstração e reflexão solitários, também na EaD isso acontece; logo se faz necessário a socialização, no entanto. E no caso da EaD há um aumento de equipe. A socialização que se dá entre professores e alunos, amplia-se em vários departamentos, em várias disciplinas e em vários centros associados. A mediação que antes acontecia entre alunos e professores, se dá agora, em uma sala virtual, com até 300 (trezentos) alunos ou mais. Assim, existem novos elementos quantitativos a este tema de gestão colaborativa, na qual é interessante observar que a UNED, atualmente, tem aproximadamente 250 (duzentos e cinquenta) mil alunos. Mais de 1500 (um mil e quinhentos) docentes e entre 7500 (sete mil e quinhentos) a 8000 (oito) mil tutores (entre Tar e presenciais). Diante dessa realidade a gestão é de suma importância e perpassa a

gestão burocrática e institucional que recai sobre a gestão didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.4 Eixo das tecnologias

No campo das tecnologias aplicadas o foco é o trabalho com a utilização e gestão do campus virtual e elaboração de uma página pessoal, tanto para docente como para tutores. Volta-se a atenção para a plataforma ALF: planejamento e gestão de cursos virtuais. A aplicação no ensino da *Web 2.0* ao que se refere à criação de materiais, provas de avaliação e espaços de colaboração, entre outros, são objetos de trabalho, nesse eixo. E objeto, ainda, de estudos o uso educativo de programas de informática como: *Office, Adobe*, programas antiplágio, entre outros. Percebe-se uma preocupação pontual por parte dos professores com o plágio e, também com a autoria. Pretende-se incorporar os tutores nessas discussões, oportunamente, comentou Cuadrado (2012). Em encontro, entre os diretores da Editora UNED, professores docentes e coordenadores de material didático do IUED, a tônica da discussão percorreu as questões de autoria, plágio, avaliação do material didático e cumprimento dos prazos. O encontro que ocorreu no dia 22 de Maio de 2012, também apontou a preocupação com a produção de material impresso. Na oportunidade o foco foi diminuir gastos⁸⁰ com esse tipo de publicação. O material impresso é sempre revisado dentro de um mesmo formato. O departamento de material didático trabalha com as orientações mais estéticas de apresentação dos conteúdos que precisam ser colocados dentro das obras. Os professores têm uma preocupação maior com o conteúdo e sua organização, bem como com seu referencial teórico. Atualmente observa-se uma grande atenção com a produção do material didático como uma coletânea de outros autores, o que não identifica uma produção de autoria do próprio professor da disciplina. Esse fato nasce da exigência que ora se faz em todos os trabalhos científicos como artigos, teses e publicações em revistas especializadas.

4.2.5 Plano de acolhida para os discentes e os programas de formação para os professores e professores-tutores

⁸⁰ A questão econômica se manifesta, pois a crise em toda a Europa explode em discussões políticas e educacionais. O ano de 2012 é um marco para as manifestações populares, bem como, das categorias profissionais de todas as áreas. A manifestação dos mineiros (julho, 2012) em Madrid, reuniu várias outras categorias profissionais. Um dos professores que esteve na manifestação, quando perguntado por que participava, disse: “É o gesto que posso fazer por eles e, quando for a minha vez, eles farão por mim.”

Dentro dos planos de acolhida a estudantes existem dois eixos, um deles é de acolhida virtual. Nesse plano estão as informações disponíveis a toda comunidade, como os planos de estudos, as comunidades de graduação e pós-graduação, cursos ofertados, os materiais necessários para cursá-los e o portal UNED. Há um curso, também, para os alunos iniciantes de “Treinamento nas competências para o estudo autoregulado a Distância”, além um plano de apoio às escolas e faculdades sobre a prevenção ao abandono aos cursos. O segundo eixo acontece nos centros associados via WEB, é anterior à matrícula e contém informes gerais sobre os cursos. Após a matrícula o aluno tem acesso a jornadas de acolhida onde acontecem as apresentações entre os colegas e professores, e onde se dá também apresentação dos cursos. Os alunos têm acesso a jornadas de alfabetização informática, nas quais acontece a introdução na plataforma ALF.

No plano de formação para os professores tutores é interessante observar que a tutoria é realizada por professores que “estão” tutores e, de preferência, atuam na área a ser tutoriada, ou no mínimo têm relação estreita com ela. O curso de tutoria é de seis meses, é realizado pela plataforma e tem apoio de tutores presenciais nos centros associados. A estrutura da FIT-Formação Inicial para Tutores está assim distribuída:

- a) Bloco I – primeiras e segundas semanas- criação de uma comunidade virtual;
- b) Bloco II – terceira e quarta semanas – Bases atuais da EaD e sua adaptação à UNED;
- c) Bloco III – semanas 5 a 15 – Ferramentas para a tutoria: ferramentas para tutoria presencial, ferramentas para tutoria virtual e, ferramentas para avaliação contínua na formação por competências;
- d) Bloco IV – décima sexta semana – A avaliação da qualidade;

Segue-se com as ações de atualização que são 4: Curso Tutor-TAR (tutor de apoio em rede); módulo I de web-CT básico; módulo II de web-CT e, trabalho colaborativo em rede. Está em implantação o Curso de Trabalho colaborativo em Rede – ALF e o Curso de Adaptação ao EEES-Espaço Europeu de Educação Superior. Esse curso vai abranger também as aulas AVIP- articulação de videoconferências com web conferências.⁸¹ Esse módulo é ofertado pelo INTECCA – Inovação e Desenvolvimento Tecnológico dos Centros Associados.⁸²

⁸¹Para maiores informações sobre essa articulação e o plano do curso de aulas AVIP, o acesso esta disponível em: <http://www.intecca.uned.es/queEsAvip.php> e, <http://www.intecca.uned.es/serviciosFormacion.php>

⁸²Para conhecer um pouco mais sobre esse setor o acesso é http://www.intecca.uned.es/que_es_intecca.php

É possível perceber que a estrutura que sistematiza e oferta a formação continuada para professores docentes e professores tutores, na UNED-Madrid, possui uma dinâmica bem articulada e muito bem organizada. Durante o processo de desenvolvimento profissional dos professores são ofertados cursos sobre a “Plataforma ALF e o EEES; nesse curso o foco é a organização do ensino universitário a partir do Plano de Bologna”. Uso e manejo dos meios tecnológicos para o uso da tutoria também é um módulo ofertado. Outro módulo é realizado com o material das disciplinas planejamento da equipe de tutores com a equipe docente; planos de estudos das disciplinas; material didático; atividades de aprendizagem e critérios de avaliação. No Plano de desenvolvimento profissional dos professores tutores também acontecem os cursos:

- a) TAR- Tutoria de Apoio em Rede: administrador ALF (graduação e pós-graduação). O foco aqui é com o apoio técnico para os docentes nas postagens das suas disciplinas. E, a formação virtual na plataforma ALF e
- b) CV- Centros Virtuais: curso para o formador de formadores/ administrador ALF. Formadores do IUED nos Centros Associados e formação virtual.

O Tutor TAR, em rede, trabalha com as questões mais técnicas junto aos alunos e também professores e professores tutores. Já o professor-tutor, presencial, está nos centros associados, os quais atendem até 50 alunos, por disciplina e estão nos centros associados uma vez por semana. Atendem também a todo o processo de ensino e de aprendizagem que acontece virtualmente.

Há que se destacar dentro do IUED, o curso **Ibero-americano de Educação a Distância**, que conta de três fases consecutivas e tem duração de 7 meses. É trabalhado virtualmente na primeira e na segunda fase, a terceira fase é semipresencial. A primeira fase tem por objetivo fundamentar o trabalho em rede e conhecer a plataforma ALF. A segunda tem por objetivo conhecer a Educação a Distância, sua evolução e sua adaptação ao ensino na UNED. Também conhecer projetos de intervenção educativa a distancia para promover seu próprio projeto na terceira fase. A segunda fase tem ainda como princípio a presença dos alunos em oficinas onde acontece a prática metodológica da EaD: materiais impressos e multimídia, uso da virtualização, tutoria e avaliação institucional. Na terceira fase, os alunos regressam aos seus países de origem com seus projetos que levam a cabo através de tutoria virtual. Finalmente apresentam os resultados que são avaliados pela equipe docente.⁸³

A preocupação, no modelo da UNED, recai sobre a formação dos professores, dos

⁸³ O endereço para obter maiores informações sobre o curso está disponível em: http://www.uned.es/iued/CIED/index_2011.htm.

professores tutores e dos gestores. Dentro dos cursos de graduação há sim, uma valorização sobre a qualidade pedagógica, bem como com a quantidade de cursos ofertados e de alunos atendidos. Não obstante, há que se observar a questão da democratização do processo formal na educação que sempre traz riscos. Isso já acontece na educação presencial, que também pode ser aquela que homogeniza, que compensa, que massifica, que reproduz, que coopta, que adapta e que conforma, dependendo de que concepção didático-pedagógica toma por base. Isso também ocorre com a EaD. Dentro do contexto pesquisado, existe uma preocupação com a articulação quantidade-qualidade. Entre os professores observou-se um interesse no crescimento da EaD e, principalmente, no atendimento à graduação. Há também um interesse na expansão da UNED, já que a crise econômica os assombra e reduz a procura dos cursos entre os cidadãos europeus. Por outro lado, se verifica uma preocupação com a qualidade, pois se admite que ela seja um dos fatores que garantem a expansão ou o aumento na quantidade de matrículas e, principalmente o manutenção da universidade como referência para a EaD.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNED – UMA EXPERIÊNCIA DENTRO DO DEPARTAMENTO DE TEORIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL

A UNED, dentro do Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social mantém um curso de mestrado em “Inovação e Investigação em Educação”.

El Máster en Innovación e Investigación en Educación ofrece a los estudiantes una visión panorámica y comprensiva de los distintos métodos para abordar el estudio de la realidad educativa. Asimismo proporciona las competencias necesarias para realizar investigaciones educativas e implementar innovaciones que conduzcan a la mejora de la educación. Los alumnos podrán poner en práctica sus conocimientos, según sus preferencias, eligiendo una de las líneas de investigación de entre un completo conjunto de alternativas, sobre la que basarán su Trabajo de Fin de Máster (Portal UNED).

Os critérios de seleção perpassam a graduação (titulados ou licenciados) em áreas afins: Pedagogia, Ciências da Educação, Psicopedagogia e Psicologia. Os graduados em Educação Social e Magistério farão um nivelamento de 60 horas. Os graduados e licenciados que não estão relacionados ao campo da educação, deverão fazer um nivelamento de 40 créditos. É interessante observar essa proposta de nivelamento, tratando-se de um curso de formação em educação. Essa é uma proposta que tem por base oportunizar aos alunos do referido curso os conteúdos que não se estudam nas diplomaturas e nos títulos superiores que

já obtiveram. Portanto, cabe ao aluno selecionar os conteúdos mais relevantes e que lhe propiciem uma fundamentação necessária e importante para aceder, nas mesmas condições, ao curso de mestrado. É indicado que se tome atenção para uma disciplina obrigatória que é a de “Técnicas de iniciação à investigação”, com 15 (quinze) créditos, e que depois suplemente sua carga horária, conforme o nível exigido, com uma imersão em disciplinas que trabalhem as bases da educação em módulo específico de conhecimentos pedagógicos e também se estude os materiais de todo o curso. Assim, se pretende que o aluno obtenha melhores condições para acompanhar o curso e chegar ao trabalho final com êxito. Serão aceitos no curso de mestrado 120 (cento e vinte) alunos e, em 15/07/2012, já estavam inscritos, 317 (trezentos e dezessete) candidatos. Para os cursos de nivelamento serão aceitos 30 alunos. Estes cursos são ofertados constantemente portanto, os candidatos podem matricular-se quando necessitarem do nivelamento.

Esse é um modelo que pode ser considerado no aprofundamento de análises sobre os cursos que ofertamos na formação de professores, no Brasil, principalmente, nos cursos que atendem à gestão escolar, e, atualmente à gestão não escolar; propostas distintas em um mesmo campo, que é a Pedagogia. Como não têm a mesma linha de aprofundamento inicial seria interessante, a oferta de cursos de nivelamento, ou cursos de articulação entre as áreas, a exemplo do que já faz a Universidade Federal do Paraná, desde a década de 1970, nos seus programas de Mestrado. Até porque na gestão de processos educativos não escolares, a interdisciplinaridade é a base da atuação profissional. Existem muitos profissionais que não são da área da educação, mas que atuam com processos educativos fora da escola. Utilizar-se dessa proposta flexibilizando-a e aprimorando-a em relação a nossa realidade, pode vir a ser uma alternativa.

A partir das críticas que já foram apontadas, tanto na política da Formação Continuada, quanto nas ofertas de cursos da UNED, verificam-se algumas lacunas que precisam ser atendidas, como a formação de gestores, ou mesmo a atualização metodológica dos professores e dos tutores na EaD. Um dado interessante sobre os cursos de nivelamento ofertados pela UNED, a maioria contempla a legislação educacional, no caso, o Plano de Bologna e toda sua inserção no Ensino Superior. Esse aspecto legal, no Brasil, é por vezes considerado de menor importância.

Em relação as críticas sobre a Formação Continuada, a falta de articulação teoria-prática também é reveladora de um processo onde se pode perder a contextualização transformando-o em um meio de “catarse” pessoal. Assim, Almeida (2009), a partir de um relato de experiência de Formação Continuada para gestores no Estado de São Paulo revela as

implicações que “envolvem tanto a abordagem de ‘aprendizagem pela experiência’ (ter experiências e fazer experiências) como a abordagem de ‘experiências existenciais’ a qual pode influir nas transformações cognitivas e subjetivas” (ALMEIDA, 2009, p. 197).

Para estabelecer mais algumas comparações entre as ofertas da UNED e como se vem elaborando as ofertas de Formação Continuada no Brasil, Gadotti (1999) trabalha com a concepção da EaD como “bem coletivo” e problematiza a questão da concepção pedagógica que embasa os cursos de Formação Continuada, quando escreve que:

Há outra questão ainda mais importante que atinge em cheio hoje os softwares que veiculam os “cursos” de Educação à Distância com base na Internet. É a questão da **concepção de educação** que eles utilizam e veiculam. Está muito claro que a maioria dos softwares disponíveis hoje entende educação como treinamento e não como formação integral, crítica, criativa e reflexiva. Eles são mais instrucionais do que formativos. Como diz Celia Maria Portella (1996: 237-238), “dependendo do paradigma utilizado em informática aplicada à educação, instrucionista ou construcionista, mudará o enfoque da formação profissional (GADOTTI, 1999, p. 8, grifo nosso)”⁸⁴

Por vezes, parece que a formação ofertada na modalidade da EaD, não necessita de reflexões pedagógicas. A prática é entendida a partir do manuseio das ferramentas tecnológicas, o que parece ser o conhecimento necessário para se fazer EaD. Daí se copia o que se faz na educação presencial, transferindo para a educação virtual. Na Formação Continuada, tal pensamento está muito presente e dá continuidade à oferta de cursos que aprofundam as temáticas da formação inicial. Essa é uma “noção de recomeço ou de repetição”, que pode ser combatido pelo “fluir constante em que nos acontecem as experiências” (COLLARES et al., 1999, p. 211). Daí se retoma a importância da noção de “experiência contextualizada” que Santos (2005) aponta:

A formação continuada remete a mudanças de contexto de realização do próprio trabalho docente nas escolas, ainda constituído pela racionalidade instrumental com inúmeros dispositivos de controle das práticas do professor. Conceber projetos de formação não pode estar alheio de uma intervenção no terreno profissional, no contexto em que os professores atuam, como também não pode dissociar-se da produção do saber. As situações que os docentes enfrentam apresentam características únicas exigindo respostas genuínas. Frente a situações diferentes, os professores constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação (SANTOS, 2005, p. 14).

As rupturas, imprescindíveis ao avanço do conhecimento, aparecem no próprio movimento histórico no qual estão inseridos os educadores e seus espaços educativos. Daí a necessidade de se perceber e respeitar o contexto, como indica o trabalho de Nunes (2005, p. 8):

O contexto no qual estão imersas as protagonistas se revelou algo importante para compreender a formação continuada desenvolvida pela SEDUC. A partir de suas falas foi se compondo um cotidiano nas escolas cheio de problemas e obstáculos de natureza social, política e econômica, os quais acentuam as contradições no universo da educação e da docência.

Pensar uma Formação Continuada no Brasil é tomar como ponto de partida alguns aspectos importantes, a partir do planejamento, como já apontou López-Barajas Zayas (2012), da UNED. É imprescindível o tratamento metodológico que será implementado quando se oferta na modalidade da EaD. Primeiro pelos recursos disponibilizados, não só no nível das ferramentas e instrumentos, mas, na realidade onde estejam inseridos os participantes e, da qualidade, no sentido de sua competência⁸⁵. Essa relação teoria-prática na UNED se faz atendida nos Projetos de Intervenção. Fez-se apontado, nesta pesquisa, que os cursos ofertados pela UNED articulam teoria-prática. Para os cursos de Formação Continuada, tal articulação é condição fundamental, pois o objetivo é aprimorar as práticas daqueles que interagem, integram ou pretendem integrar-se ao mundo do trabalho. Portanto, segundo o professor Castillo Arredondo, catedrático em didática, em entrevista para a Rádio UNED (jun./2011), o curso que coordena possui uma “estrutura marcada por uma planilha com atividades práticas comuns, além das disciplinares, divididas nos semestres e coordenadas pelos professores centrais, acompanhadas pelos professores tutores nos centros associados.” No primeiro ano é realizado um reconhecimento sobre os centros educativos. No segundo e terceiro anos, acontece a intervenção em aula, nos mesmos centros educativos.⁸⁶ Assim a teoria ilumina a prática e pretende-se que a prática seja refletida teoricamente. Os demais cursos têm a mesma sistematização e podem ser consultados no mesmo endereço virtual.

Na UNED, a coordenação dos cursos acompanha todas as etapas e prima pela participação efetiva de todos os envolvidos no processo. Salienta Estefania:

⁸⁵ Competência aqui utilizada no sentido de se ter competência para atuar em determinados conteúdos. Competência no sentido de estar preparado. O sujeito é competente, ou seja, sabe e conhece, domina a área na qual está inserido, ou relacionado. É “expert” no assunto.

⁸⁶ Santiago Castillo Arredondo, fala na rádio UNED sobre o curso de máster “Universitario en Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.” Disponível em: http://www.canaluned.com/index.html#frontaleID=F_RCetsectionID=S_RADUNEetvideoID=7474

[...] en equipo si... efectivamente. Del curso de pedagogía social del máster somos un equipo reducido no somos muchos el núcleo central, pues están Gloria, Marisa Sarrate, estoy yo, está Ángel de Juanas, Ángel Luis, Ana Eva, si yo creo que no me dejé a nadie más... si creo que no me dejo a nadie más. 6,...6 personas has contado. Luego alrededor hay más. (...)Ana que estaba como becaria, bueno hay más gente. Claro en el máster hay profesores de otras universidades. (...) aquí el profesorado es mixto, somos dos profesores de la UNED y tres profesionales con 20 años de experiencia, que han escrito artículos, que han dado formación, que están muy metidos en su ámbito (ESTEFANIA, 2012).

Observou-se que na UNED, dentro do DTEPS, há um trabalho de equipe. Estão envolvidos além dos professores, os becários e ainda os tutores virtuais e presenciais. Embora seja em número reduzido, como aponta o coordenador, o trabalho é bem sistematizado e tem profissionais com muita experiência. Assim segue descrevendo, Estefania (2012), sobre a organização do curso:

Los másteres son menos numerosos, el trabajo es a través de actividades hay un contacto a través del foro, de la plataforma a, los alumnos intercambian con nosotros por ahí, una parte de ellos, quien quiere. Y sí que hay una evaluación más cualitativa y hay menos alumnos pues tenemos 30 alumnos. En el máster nuevo que empieza este año, en el que te decía vamos a tener 20 alumnos por especialidad, entonces el contacto es más directo. [...]Entonces pues como yo he mezclado en mi vida los dos ámbitos siempre, la educación permanente en este sentido es fundamental. Es decir, poner en contacto a quien tiene una experiencia profesional que necesita mejorar con la Universidad (...). (ESTEFANIA, 2012).

Formadores capacitados, articulação teoria-prática e número reduzido de alunos para garantir a qualidade na Formação Continuada. Há um cuidado e uma atenção com o que se oferta e como se oferta. Desde a organização do curso até os materiais de apoio são tratados em reuniões, pelos sujeitos formadores, como indica Estefania:

Entonces en todas las actividades, desde los materiales que les pasamos a los alumnos hasta los artículos. El miércoles pasado tuve una reunión con la gente, con los profesores del curso “familia e infancia” para ver bibliografía nueva para el año que viene. Todo esto lo hacemos juntos entre quien trabaja directamente y tiene mucha experiencia y el profesorado de la UNED. Y los alumnos eso lo perciben perfectamente y efectivamente... bueno estos cursos están, no está bien decirlo pero creo que hay que decirlo, sobre 10 están evaluados en un ocho con cinco, un 8,7, un ocho con dos, que para... yo he estado trabajando muchos años en formación, en evaluación de formación, creo que es una calificación muy buena (ESTEFANIA, 2012).

Estefania coordena também o curso de especialização “Família e Infância”, por isso o referencia. Daí se extrai mais um aspecto em relação a reunir as equipes para atualizar materiais e artigos científicos. A atualização de materiais se refere a todo o curso postado na

plataforma ALF, que deverá ser revisto, e também está o processo de avaliação pelos quais passam todos os cursos ofertados. É uma avaliação permanente que o IUED realiza. Mas há também uma necessidade de avaliação, que advém da própria coordenação:

Y sobre todo yo me fijo en una pregunta clave que hacemos en el cuestionario, ¿hasta qué punto te ha servido el curso para tu práctica profesional? Es una de las puntuaciones más altas, es decir esto es útil para lo que haces todos los días, les damos un marco teórico importante para ellos, para los profesionales, y ellos a su vez ven que lo que se les plantea tiene que ver con la mejora en su trabajo. Entonces la educación permanente es fundamental porque está haciendo esa unión que ha faltado durante muchísimo tiempo, hay quien la ha hecho siempre, pero no ha sido la mayoría del sistema ha sido un porcentaje bajo, pues a lo mejor un 20 o 30%. La idea es que esto crezca y en ese sentido creo que es muy importante la formación permanente (ESTEFANIA, 2012).

Esse é o contexto trabalhado pela Pedagogia Social, na UNED. Observou-se como os professores trabalham a articulação do planejamento, a articulação entre a equipe e a articulação professor-aluno. Nessa equipe de professores, as reuniões são constantes, e todos têm funções e atividades a serem desenvolvidas durante toda a semana. Pérez Serrano, coordenadora da equipe se faz presente em todos os momentos, desde o planejamento até o processo de exames finais. Os professores da equipe, cada qual coordenando um curso, e, trabalhando nas disciplinas ofertadas nos cursos dos outros colegas, têm presença com trabalho constante. Mesmo que estejam postados os cursos, com seus materiais já devidamente avaliados e aprovados, os professores acompanham os *chats*, os fóruns e as demais atividades dos alunos, e também estão em constante contato com os tutores nos centros associados, através de e-mails e telefone. Para identificar objetivamente como acontece todo o processo de articulação, na entrevista que fizemos com esses professores, foi perguntado sobre o planejamento, sobre a articulação entre a equipe docente e os professores tutores. Também a articulação com os alunos e sobre o uso de tecnologias dentro do processo educativo. A essas questões, todos responderam positivamente e desenvolveram o assunto de forma muito tranquila. Os professores descrevem como se dá todo o processo, o que demonstra que estão comprometidos, envolvidos e sabem do que estão falando. Do que foi observado e levantado, podem-se identificar algumas categorias merecedoras de análise: o uso das TICs na educação; o uso das ferramentas da plataforma; a articulação professor – aluno - professor tutor; a articulação teoria-prática.

Portanto, a partir da observação sobre a oferta de cursos na UNED infere-se que a Formação Continuada é relevante quando sustenta a prática, que se ilumina no aprofundamento teórico. Esse processo amplia e redimensiona as ações, tornando-as efetivas

no contexto onde se inserem os formados e, formadores. Nesse aspecto, Freitas (2007) aponta uma necessidade, em relação ao **pragmatismo**, que se submetem os programas de Formação Continuada no Brasil. A autora faz referência aos cursos ofertados pela UAB, que desde a formação inicial, vão se mercantilizando, através das bolsas ofertadas aos professores, mas, que em nada modificam a prática pedagógica confrontada aos processos produtivos:

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS, 2007, p. 1209).

A crítica apontada pela autora está alinhada com a preocupação de López-Barajas Zayas, na UNED, quando comentou sobre a relação da educação com o processo de industrialização. Importa, pois, o estudo e a crítica para que se promova uma Formação Continuada que articule teoria-prática, sem perder-se em processos ideológicos que a identifiquem como utilitarista. Uma atenção redobrada sobre a concepção pedagógica e sobre a concepção de conhecimento que se deseja, podem alicerçar propostas de Formação Continuada mais críticas. A organização requer a atenção voltada para o planejamento, que dentro da EaD, perpassa o uso das TICs. Articular teoria e prática, partindo de uma sistematização intencional discutida e definida pela equipe que compõe o curso, também é importante. Essas podem ser ações que se fazem pedagógicas, no sentido de articular significativamente o processo de ensino ao processo de aprendizagem na Formação Continuada.

No Quadro a seguir apresenta-se uma distribuição dos cursos ofertados pela UNED, na modalidade da Formação Continuada pelo Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social, no período de 2012-2013. Os cursos ofertados geralmente são implementados. Partindo desse contexto, dentro do DTEPS, é possível perceber a necessidade de uma organização e de uma estrutura que dê sustentação a cada etapa, desde a matrícula do aluno até a finalização do curso por ele escolhido.

Quadro 8 – Distribuição dos cursos de FC no DTEPS da UNED

NÍVEL DOS CURSOS	IDENTIFICAÇÃO DOS CURSOS
------------------	--------------------------

Mestrados Oficiais (másters oficiais) ⁸⁷⁾	Comunicação e Educação em rede - Da sociedade da informação à sociedade do conhecimento; Inovação e Investigação em Educação; Tratamento educativo da diversidade; Formação de professores de educação secundária, formação profissional e ensino de idiomas; Estratégias e Tecnologias para a função docente na sociedade multicultural; Euro-latino-americano em educação intercultural; Orientação profissional; Intervenção educativa em contextos sociais.
Programa de doutorado	Tratamento educativo da diversidade dentro da União Européia; Inovação e investigação em Didática; Investigação, Organização e Inovação das Instituições Educativas; História da Educação e educação comparada; Qualidade e Equidade em Educação; Investigação e Inovação no diagnóstico e orientação educativa; Teoria da Educação e Pedagogia Social; Comunicação e educação em entornos digitais;
Especialista – Pós-graduação ⁸⁸⁾	Especialista em animação sociocultural, ócio e tempo livre; Especialista profissional e atenção integral a terceira idade – intervenção e prática; Especialista profissional para educadores e formadores de pessoas adultas em educação para o trânsito; Ensino aberto (nível médio) de animador e animação desenho de projetos e técnicas; Curso de atualização desenvolvimento das competências para liderança ética através da tomada de decisões; Ensino aberto de Formação e desenvolvimento local; Especialista em formação e empresa - desenvolvimento profissional e estratégias de otimização dos recursos; Curso aberto de Interculturalidade e projetos de animação sociocultural; Especialista em Intervenção na qualidade de vida para a terceira idade; Especialista em intervenção socioeducativa com adolescentes e jovens em dificuldade social; Especialista profissional em Intervenção socioeducativa com família e infância em risco; Curso de relações pessoais em educação.
Cursos de Verão	São cursos abertos à comunidade em geral, alguns possuem critérios de seleção, outros não. E, são cursos de pouca duração, 20 ou 25 horas.
Cursos de Extensão	Ofertados nos centros associados e podem ser presenciais, à distancia ou semi-presenciais. São cursos de rápida duração também entre 20 a 30 horas.
UNED- Sênior	É uma Universidade Aberta e Digital para pessoas com mais de 55 anos e que desejam continuar aprendendo.

Fonte: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1et_dad=portalet_schema=PORTAL.⁸⁹⁾

Essas são as temáticas abordadas, dentro do grupo pesquisado. Se pode inferir que tais ofertas estão diretamente relacionadas aos campos de investigação dos professores que compõem a equipe. É interessante salientar que os cursos de “experts”, especialização universitária, são reconhecidos pela comunidade acadêmica, porém muitos deles não são oficiais para toda a Europa. São cursos articulados com outros departamentos e também fundações da Espanha. Nessa modalidade entram também os cursos de atualização, os cursos abertos e de ensino profissionalizante, cursos de formação para a área da saúde e cursos modulares, atendendo a algumas especificidades do DTEPS. Nos cursos modulares, a equipe de Pedagogia Social oferta o curso de “Formação de formadores” em duas modalidades:

⁸⁷⁾Cursos oficiais e não oficiais – Os cursos oficiais estão dentro do Plano de Bologna e são aceitos em todo o território Europeu. Existem os cursos não oficiais, que também são aprovados e atendem os parâmetros legais do Plano, porém, contemplam especificidades em atendimento ao contexto onde a Universidade esteja inserida.

⁸⁸⁾Reconhecidos pela comunidade acadêmica, porém nem todos são oficiais para toda a Europa.

⁸⁹⁾Tradução livre.

especialista universitário com 45 (quarenta e cinco) créditos e máster universitário com 90 (noventa) créditos. O curso abre com 3 (três) matrículas, chegando a 300 (trezentos) alunos.

No período 2011-2012, contaram 72 (setenta e dois) cursos, incluindo todo o Departamento e as suas especificidades. Assim o DTEPS abriga temáticas que vão além do que se propõem como linhas de pesquisa pela equipe coordenada por Perez Serrano que identifica a área de pesquisa como “intervenção socioeducativa”. Dentro dessa área, as linhas são: educação de adultos; métodos de investigação; pedagogia experimental; educação especial; pedagogia social e animação sociocultural⁹⁰.

É interessante analisar este fato, no qual a área de pesquisa é ampliada, ofertando outros cursos que atendem a outras linhas de pesquisa. Isso pode ser justificado pela postura interdisciplinar que existe entre os professores dos diversos departamentos, que se articulam e embora estejam fixados em outras áreas, a interação ocorre e os cursos planejados são ofertados pelo DTEPS. Há a necessidade de que a oferta do curso esteja localizada em um departamento, para que se organizem as planilhas e toda a estrutura técnica e pedagógica tenha uma direção e coordenação. Mesmo que, na implementação essa rigidez seja flexibilizada pela articulação pedagógica entre os professores e gestores, há necessidade de uma organização formal. A oferta é implantada, naquele departamento, considerando o número de professores que estão identificados no curso ofertado.

Esse é o contexto da Formação Continuada na UNED. Os pontos observados foram aqueles que chamaram a atenção para a análise aqui pretendida: uma reflexão sobre a oferta de formação do pedagogo na concepção da Pedagogia Social. Para tanto, há necessidade de uma equipe articulada que imprima confiabilidade na área e, principalmente assegure a relação teoria-prática, pois esse é o fundamento para uma formação de “qualidade social” na Pedagogia Social. Sendo a área da Pedagogia Social uma concepção científica que parte das “complexas interações que se produzem entre a educação e a sociedade, para melhorar pedagogicamente e socialmente a vida cotidiana das pessoas” (CARIDE, 2005, p. 26), é assim uma prática pedagógica que se organiza de forma aberta, compreensiva e flexível e que se traduz em uma formação de base científica, interdisciplinar e bem articulada, pois, agora parafraseando Meirieu (2002), é um desafio “começar a fazer a Pedagogia que se diz ter a coragem”.

⁹⁰ Todas estas informações podem ser encontradas no portal da UNED, disponível em: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93.1et_dad=portalet_schema=PORTAL

4.4 APROXIMAÇÃO COM PROPOSTAS DA EAD ATENDENDO À CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL, NO BRASIL

Já se constatou, em seções anteriores, que a formação do pedagogo não vem atendendo a dimensão mais ampla do processo educacional. A Pedagogia, como “campo científico”, não vem tratando da **educação** como objeto multifacetado, o qual merece ser estudado na diversidade de níveis e contextos. É a educação um processo social, como se referiu Merino (2012): “(...) *que el hombre és un ser social, por su naturaleza o tienen que aprender a serlo. Ello se vive en sociedad: “el hombre como ser social”. Y donde se justifica que la Pedagogía social no solo es más necesaria como es legítima. Porque el hombre la necesita*”. Portanto, a educação contempla como objeto de análise a sua dimensão social que se faz educativa em determinado contexto histórico cultural. Sobre tais aspectos, afirma Merino:

(...) La Pedagogía Social la llamo pedagogía de la socialización...La educación como agente de cambio social. (...) En este contexto he trabajado la animación sociocultural y socio comunitaria como forma de educación social. Esto es pedagógico y se da importancia a la participación como ciudadano (MERINO, 2012).

Na Espanha e em toda a Europa já se compreende a necessidade e a urgência desse tratamento científico que amplie o olhar sobre o objeto – **educação**. Nos cursos de formação de Pedagogia já se evidencia o processo educacional como um fenômeno educativo sociocultural além do contexto escolar. Já se destacou esse aspecto na formação ofertada pela UNED. Tal processo educativo sociocultural também é marcado pelas palavras de López-Herrerías, da Universidade Complutense-Madrid:

Entonces... bueno sería una manera de concretar en qué consisten los procesos educativos que sería... permítame usted vivir experiencias en las que yo interioricen el valor del mundo como verdad, como belleza y como bondad, estas tres palabras tan antiguas que ya casi vergüenza citarlas, pero que a mí me parece muy interesante recordar las porque son el fundamento de lo que hombre, el ser humano busca y desea y que esto nos permitiría concretar en ánimo o el proceso de vivir en una sociedad más y mejor organizada en unos valores culturales que permitiesen que esa sociedad pues se reconociese más como un ámbito de respeto, de convivencia de relación personal etc. (LÓPEZ-HERRERÍAS, 2012).

Nesse conceito de educação que se reconhece mais amplo e que está para além do cognitivo abarcando os aspectos afetivos, éticos e culturais, retoma-se o que indica as DCNs para o curso de Pedagogia, no Brasil. Essa concepção já esteve apontada na discussão de

Aguiar et al. (2006), quando as autoras lembram que “as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto”. Essa é a dinâmica interna do processo educacional que se faz sociocultural e socioeducativo. Nesse processo inserem-se, novas formas de organização do trabalho educacional. Aqui nos interessa apontar como se estruturam os objetivos dos cursos de especialização (lato sensu) em Educação Social e/ou Pedagogia Social, ofertados pela EaD, no Brasil. Bem como, onde se contempla as práticas nesses cursos de formação, já que a Pedagogia Social é uma concepção que se ancora na relação teoria-prática, ou seja, na práxis.

A “*Pedagogia Social é uma prática pedagógica que relaciona a educação formal com a educação não formal.*” (MACHADO, 2011). E, por isso, não se pode pensar uma formação sem a prática. Ainda segundo Machado (2011):

A educação hoje começa a ser percebida como uma necessidade básica. Com isso muitas práticas, socioeducativas, bem sucedidas, têm servido de referência, para novas práticas. As pesquisas na área têm explorado o percurso da ação e da intervenção da Pedagogia Social no Brasil. Essas pesquisas estão auxiliando na construção de um referencial nacional.

A exemplo dos cursos ofertados pela UNED, os ofertados pela EaD no Brasil em Educação Social e Pedagogia Social trazem a **intervenção** como um processo a ser refletido durante o curso. A pesquisa é demonstrativa, portanto, identifica, no Quadro a seguir, as instituições pesquisadas virtualmente pelo *Google*, e os objetivos de cada curso de especialização (lato sensu) ofertado na modalidade da EaD.

Quadro 9 – Instituições que ofertam especialização pela EaD na Educação Social e Pedagogia Social-Brasil

Instituição	Curso	Objetivos
FACEL – Grupo SPEI – Curitiba/PR	Pedagogia Social	Formar educadores sociais em seus distintos âmbitos de ação e intervenção socioeducativa.
Instituto Argus (DF)- Chancelado pela FACEL	Pedagogia Social	idem
Instituto CENSUPEG (SC)- Chancelado pela FACEL	Pedagogia Social	idem
Instituto AUPEX(SC)- Chancelado pela FACEL	Pedagogia Social	idem
Instituto Educ-Centro de Ensino – Ceará – Chancelado pela FACEL	Pedagogia Social	idem
UCB- Virtual - Brasília	Educação Social	Formar, refletir e desenvolver habilidades e atitudes que promovam a intervenção na realidade socio-infanto-juvenil
AVM- Faculdades Integradas- Rio de Janeiro	Educação Social	Gerenciar equipes multidisciplinares e elaborar projetos de gestão social.
ULBRA – (RS)	Pedagogia Social	Construir e aplicar conceitos a fim de promover ações educativas associadas à prevenção e intervenção /mediação em diferentes contextos

		sociais e espaços formais e não formais de educação.
Faculdades EST – Luterana (RS)	Educação Social	Qualificar para intervenção social, educação formal e não formal; políticas de prevenção, educação e inclusão social. Formação especializada em Pedagogia Social.
UNIANDRADE – Minas Gerais	Pedagogia Social	Formar o educador para atuar na área social e com prática intervencionista que possibilita sistematização, reorganização e transmissão de conhecimentos.
Instituto PROMINAS	Pedagogia Social Elaboração de Projetos	De cunho antropológico. Consolidar a necessidade de educação permanente, em que se discutem as relações entre educação formal, não formal e informal, buscando condições necessárias para o pleno convívio social, desenvolvendo habilidades organizacionais, lidando de forma construtiva com os conflitos decorrentes do trabalho em equipe, em todas as suas atribuições, privilegiando o desenvolvimento das pessoas.

Fonte: Busca realizada pela autora no *Google*, entre junho e julho de 2013.

A busca ainda trouxe informações sobre alguns cursos presenciais, todos de Pedagogia Social, nas seguintes instituições: Faculdade Visconde de Cairu – Salvador (BA); UNILATUS – Faculdades Vasco da Gama- Bahia; e, UNISAL – Campinas (SP). Ela também apontou, o mestrado em Educação Social na UFMG. Se encontraram instituições que ofertam cursos em temáticas correlatas, como: Pedagogia Empresarial e Organizacional, Pedagogia Hospitalar, Educação Popular, Direitos Sociais do Campo, Educação e Museologia, entre outros.

Nessa pesquisa demonstrativa, se afirma a atenção voltada para a Formação Continuada de pedagogos e demais educadores interessados em estudar, compreender, analisar, aprofundar e construir o conhecimento na concepção da Pedagogia Social, bem como, em temáticas que estão fora do contexto escolar regular. Além disso a pesquisa revela que nos cursos ofertados há um interesse sobre o processo de **intervenção**; verificam-se apenas dois cursos que não apontam tal prática. Essa prática intervencionista é um processo inerente à concepção da Pedagogia Social. A práxis, como um princípio que fundamenta, desde Natorp (1854-1924), na Alemanha, a concepção da Pedagogia Social, faz-se necessária para refletir o processo teórico. Refere-se Machado, sobre a construção da Pedagogia Social no Brasil, que:

As referências externas têm sido muito importante para entendermos a área. Os estudos comparados são fundamentais, mas a nossa realidade é muito diferente da realidade européia. Lá o Estado de Bem Estar Social, hoje ameaçado, vigora em muitos países desde a metade do século passado. Aqui a Constituição de 1988 é um marco de mudanças, mas muitos direitos conquistados ainda não estão garantidos. Digo isso para repetir que aqui o campo da Pedagogia Social está se consolidando a partir das práticas com muitas questões a serem discutidas e resolvidas. Com isso

tem concurso público para área antes de ter uma formação... Tem políticas sociais mas não se tem garantia de investimento – não é prioridade... Tem proposta de cursos sem referência a teoria da área... Tem professores de disciplinas específicas da área que não conhecem a área (MACHADO, 2011).

Nos cursos apontados dentro do quadro 09 (nove), 4 (quatro) não fazem referência à concepção da Pedagogia Social, sendo que o curso ofertado pelo Instituto PROMINAS tem fundamentação antropológica, ou seja, não é embasado na Pedagogia Social de Natorp, a qual é referência em toda a Europa. Outro aspecto apontado por Machado (2011) é a formação para professores que vão trabalhar nesses cursos. Esse aspecto ganha relevância quando se estruturam os cursos e os professores convidados podem, muitas vezes, não ter formação específica. Na busca durante a pesquisa, tomou-se por amostra, o curso ofertado pela FACEL-Grupo SPEI de Curitiba. Justifica-se a eleição dessa instituição, por estar cancelando a oferta do curso de Pedagogia Social, para mais outros 4 institutos.

No curso ofertado pela FACEL, não há uma disciplina que atenda ao processo prático de intervenção socioeducativa, também não há identificação de professores, além disso, não se pode acessar o material para análise, sem matricular-se. Entretanto, na busca sobre os tutores verificou-se que nenhum deles possui formação em Pedagogia Social. São três tutoras formadas em Pedagogia, mas nenhuma delas com especialização em Pedagogia Social ou próxima dessa área. São especializações em áreas correlatas à Pedagogia, como: psicomotricidade relacional, psicopedagogia, educação especial, tecnologia e educação. Portanto, é inegável a preocupação apontada por Machado (2011), sobre a necessidade de formação específica. A procura por cursos que tragam professores e tutores que se identifiquem com a concepção da Pedagogia Social, no Brasil, ainda traz dificuldades, pois são poucos os qualificados nessa área. Contudo, como apontou Machado (2011), é urgente a necessidade dessa formação, há espaço para atuação proposta pelas políticas sociais e também pelos concursos públicos, os quais identificam as políticas educacionais. Encontra-se uma “encruzilhada” onde, de um lado, existe o caminho das necessidades emergentes da sociedade, das políticas e dos órgãos públicos e privados. De outro, o caminho que exige a formação e a identificação de profissionais, que tenham um mesmo ramo epistemológico, garantindo assim o embasamento teórico-prático que sustenta a ciência pedagógica. É nesse contexto que Machado (2011), continua apresentando as suas preocupações:

A própria designação profissional do trabalhador da área já está comprometida por não ter correspondência com exigência de formação... Só nesse aspecto a falta de definições gera muitas indagações: Pedagogo Social ou Educador Social? Formação de nível médio, superior (graduação ou pós-graduação), ou nenhuma

exigência? Formação específica ou áreas afins?(...) Além disso, tem espaços em que o caráter sócio educativo ora coloca ora retira a relação com a Pedagogia Social. A Pedagogia Hospitalar é um exemplo. Ela pode ser apenas a escola no espaço hospitalar, pode ser uma ação assistencial, ou... pode ser uma importante ação socioeducativa... O conhecimento e domínio da fundamentação teórica da Pedagogia Social podem fazer diferença...

Vai se fortalecendo uma corrente que imprime à formação pedagógica a concepção da Pedagogia Social. E, em sendo a Pedagogia Social uma área agregadora e interdisciplinar, ela perpassa as áreas do conhecimento que desejem tratar dos dilemas socioculturais e socioeducativos nos quais os homens, protagonistas de sua história, estão inseridos. Assim a Pedagogia Social vai se estruturando como “*un paraguas*” (UCAR, 2011), que fundamenta a teoria e a prática de profissionais atentos aos processos de educação em diferentes níveis e contextos. Portanto:

(...)conhecer e dominar a teoria que fundamenta a Pedagogia Social é tarefa sine qua non. É a partir destas demandas sociais que a Pedagogia, como ciência, dentro ou fora da escola, preserva a essência de estudo do seu objeto: a educação; ampliando seus espaços de intervenção, porque se ampliam as demandas educacionais. No entanto, se preserva a concepção teórica (MACHADO, 2011).

A preocupação com a fundamentação teórica para sistematizar a prática na concepção da Pedagogia Social é assim defendida por Machado (2011):

Quando se fala em Pedagogia Social significa entender e dar prioridade a uma educação mais abrangente que inclua uma ótica pedagógica, uma ótica social,... cultural, ... e ao mesmo tempo política. É trabalhar pedagogicamente a vivência social e política, respeitando a identidade cultural dos sujeitos. E isso não é uma tarefa fácil. É necessária uma formação consistente para subsidiar o trabalho. As demandas vêm de muitos lados. Você vai encontrar muitas pessoas vivendo em meio a dificuldades. E, elas não são só econômicas... São muitas as causas. Viver bem em sociedade já é um desafio. Com a concentração urbana atual os problemas sociais se multiplicam. A família... A criança... O idoso... A violência... O trabalhador... As horas livres... É importante destacar que a Pedagogia Social tem também uma perspectiva antecipadora e preventiva. Neste sentido a cultura é uma área aliada. Veja o caso da juventude e as drogas. O professor Caliman, trabalha muito com este aspecto da Pedagogia Social. É uma situação em que, toda a sociedade é vulnerável, independente da situação econômica e da faixa etária (MACHADO, 2011).

Portanto, a formação requer uma concepção pedagógica com olhar voltado ao socioeducativo, sociocultural e sociopolítico. Na concepção da Pedagogia Social é possível que essa formação aconteça em um contexto agregador e menos fragmentado. Tal formação não deixa de lado o processo escolar formal, como aponta Machado:

Essa mesma questão se aplica à relação com a escola. A Pedagogia Social compreendida como uma intervenção socioeducativa fora da escola se amplia para atender situações presentes no cotidiano da escola. Este é uma evolução do conceito resultado de transformações na sociedade e da própria inserção da Pedagogia Social em diferentes espaços (MACHADO, 2011).

A formação pedagógica entre os educadores e pedagogos que atuam na escola também prescinde de uma ótica socioeducativa, sociocultural e sociopolítica. A Pedagogia Social poderia ser o “elo” entre a educação escolar e a educação em outros contextos, o qual além de ligar, teria a função de imprimir (como em uma via de mão dupla), a integração entre os níveis e contextos educacionais e educativos. Esse é um processo dinâmico e evolutivo, no qual a Pedagogia Social está imersa e sempre atenta. É urgente a necessidade de formação em níveis distintos com uma base comum na Pedagogia Social. Assim, aponta Caliman:

O que isso inspira pra nós? Nós temos que oferecer possibilidades de formação continuada, para pessoas que já trabalham, mas que às vezes não tem uma base de formação ainda universitária. A pessoa só tem o segundo grau, às vezes. E está lá trabalhando como educador social, num projeto social ou socioeducativo, numa comunidade para tóxico-dependentes, para recuperação, atendimento a menores de periferia... (CALIMAN, 2011).

Os cursos ofertados na modalidade da EaD têm muito a contribuir com a Formação Continuada. Esse é um caminho a ser estruturado com base na concepção da Pedagogia Social, considerando a visão socioeducativa que a sistematiza. Algumas propostas estão divulgadas, à disposição do público alvo que são os educadores e pedagogos interessados em uma ciência pedagógica que tem em sua essência “a produção da humanidade nos homens” (FRANCO, 2008, p. 78).

5 AS CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO PROCESSO METODOLÓGICO

Esta seção é dedicada ao tratamento dos dados coletados por meio da observação, dos registros pessoais e das entrevistas realizadas, bem como do aprofundamento teórico. Trabalhamos tais dados exercitando o processo de descrição e análise, buscando compreender o que os dados revelam e como contribuem para a reflexão teórica. Das análises pretende-se encontrar um caminho que assegure as críticas sobre o objeto pesquisado: uma Formação Continuada na modalidade da EaD para a Pedagogia Social. Nesse contexto, a abordagem metodológica qualitativa faz-se presente entre os instrumentos de investigação: entrevistas semiestruturadas; levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico e, registros de observações realizadas em campo.

5.1 A ANÁLISE METODOLÓGICA

Entendida a **análise de conteúdo** como uma metodologia que agrega vários instrumentos, nesse relatório de pesquisa trabalham-se as entrevistas, o quadro teórico e os registros de observações de campo realizadas em vários momentos, promovendo a clareza de conceitos sobre o objeto pesquisado. Neste proceso metodológico buscamos “...referencias que hacen alusión a los mismos contenidos...” (PÉREZ SERRANO, 2003, p. 343). É uma necessidade:

...explicar con toda claridad el fundamento lógico e indicar las posibles interpretaciones que engloban las distintas categorías con el fin de **evitar que el codificador tenga que hacer un juicio personal** sobre alguna de las variables, lo que podría influir decisivamente en los resultados del estudio (PÉREZ SERRANO, 2003, p. 343-344, grifo nosso).

Fazer investigação crítica é analisar profundamente o objeto investigado. No caso da pesquisa qualitativa “é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

A abordagem qualitativa apresenta uma característica de análise sobre dados coletados a partir da realidade. Tais dados são coletados, na maioria das vezes, no contato direto entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa relacionados ao objeto ou fenômeno investigado. Por isto, os instrumentos mais usados são: entrevistas, observações registradas, questionários

dirigidos, depoimentos e documentos que possam informar e enriquecer a pesquisa. Tomamos por base, nesta pesquisa, Pérez Serrano (2003; 1993) por ser uma pesquisadora da Pedagogia Social na Espanha que trata criticamente das questões metodológicas na área, com base na análise de conteúdo.

Embora se possa contemplar medidas quantitativas quando necessárias, estas não serão objeto de análise neste relatório de pesquisa. Aqui buscamos a importância no aprofundamento e na triangulação de informações para dar fidedignidade às análises qualitativas. Outro aspecto relevante é a análise dos dados a partir de um conteúdo crítico sobre as entrevistas, as obras consultadas e o estudo de caso na UNED que segundo André (1992) o que se busca “é compreender e descrever a situação revelando seus múltiplos significados”.

Pérez Serrano (1993), explora também a técnica da observação. Nesta empregou-se os registros em Diário de Campo⁹¹. Para a autora, a técnica evidencia uma ferramenta importante àqueles que trabalham com a Pedagogia Social. A observação não se faz como mero olhar que acompanha as ocorrências, mas é uma técnica que prescinde de preparação, objetividade e registros subsequentes para não se perder nos dados e no foco da pesquisa. Segundo Pérez Serrano (2003), a observação utilizada cientificamente deve levar em consideração: orientação, planejamento, controle e comprovação. A observação direta deve ser imediatamente registrada “... por lo general, es conveniente hacerlo tan pronto como sea posible, es decir, cuando aún están recientes las manifestaciones del fenómeno o conducta” (PÉREZ SERRANO, 2003, p. 233). Assim a utilização de um Diário de campo, tem grande serventia em reuniões, encontros, visitas, etc. Nele se fazem os registros imediatamente para poder trabalhar com os dados mais relevantes posteriormente. E, se garante que o pesquisador não venha a esquecer de detalhes significativos ou mais tarde não lembre o que seja real e importante. Embora sejam registros mais pessoais, são registros de momentos que revelam dados para a pesquisa.

Utilizou-se a técnica da observação e do Diário de Campo, no qual se fizeram os registros de seminários, encontros pedagógicos, reuniões formais e informais, congressos e palestras que participamos. As informações ali registradas embasam as análises já apresentadas, nas **seções 3 e 4**, sobre a prática pedagógica construída na UNED dentro do DTEPS. Nesse processo, se levantaram dados que indicaram “unidades de registro”, elencadas a seguir e que serão analisadas posteriormente:

⁹¹ Um Roteiro para a Observação foi elaborado e encontra-se em anexo no apêndice.

- a) O uso das TICs na EaD;
- b) o uso das ferramentas na plataforma ALF;
- c) a relação professor-aluno-professor tutor;
- d) a articulação teoria e prática.

Para Pérez Serrano (2003, p. 338) a **análise de conteúdo** prima por clarear o objetivo da pesquisa: “...es necesario formular con precisión el objetivo que pretendemos alcanzar para orientar adecuadamente el estudio desde el primer momento”. É imprescindível aprofundar-se no objetivo para não se perder no roteiro das entrevistas, nas temáticas a serem perseguidas dentro dos documentos pesquisados ou nos depoimentos colhidos, bem como, nas observações realizadas. Todo este cuidado leva às “unidades de registro” que são a base de classificação das categorias. Portanto, é imprescindível a atenção redobrada aos documentos que serão objeto da pesquisa, como livros, revistas, teses, artigos. Estes estarão objetivamente relacionados ao objeto pesquisado e devem estar credenciados cientificamente. Assim compõem-se uma das etapas da análise de conteúdo que é o **universo** bibliográfico, fundamental ao processo de pesquisa, que aprofunda a problematização do objeto.

No levantamento bibliográfico, delimitaram-se para este relatório de pesquisa obras dos seguintes autores: Atanásio (1989), Caride (2005), Carreras e Molina (2006), Ibañez e Pérez Serrano (1986), Pérez Serrano (2003, 2010), Urutti (1911), Viché Gonzalez (2006); López Herrerías (2006). E, como a metodologia da **análise de conteúdo**, proposta por Pérez Serrano requer uma triangulação entre as etapas e o instrumental utilizado na pesquisa, analisou-se ainda o conteúdo da Revista Interuniversitária de Pedagogia Social, publicada pela UNED/SIPS-Sociedade Interamericana de Pedagogia Social entre o período de 2001 a 2012, bem como as teses publicadas na Espanha, no site DIALNET, entre os anos 2001 a 2012. Nesta etapa a atenção volta-se para a construção da concepção da Pedagogia Social que fortaleça a construção do objeto dentro de uma abordagem sociocultural e socioeducativa. Nas estratégias de investigação, ainda se faz referência aos registros de observações em campo: congressos, seminários, eventos pedagógicos, visitas e encontros que aconteceram durante a estadia na Espanha- UNED, entre os meses de maio a agosto de 2012.

Outra etapa que complementa a análise de conteúdo, em Pérez Serrano (2003) é a entrevista com os sujeitos, os *experts* que participaram desta pesquisa. Estes podem ser especialistas, pessoas envolvidas com o objeto de pesquisa, profissionais relacionados com o objeto de pesquisa, etc. Pois, “... la análisis de contenido no es más que un instrumento, un medio al servicio de la investigación, nunca un fin en sí mismo” (PÉREZ SERRANO, 2003, p. 338). Importa assim, que se tenha outras fontes de conteúdos, de informações para que se

faça comparações mais objetivas e confiáveis. Encontra-se aqui o chamado “universo dos sujeitos de pesquisa”. Este necessita de descrição e de critérios para a escolha daqueles que farão parte deste universo, descrevem-se e, apontam-se motivos que justificam a escolha dos sujeitos. Este é um processo que está relacionado diretamente com o objeto da pesquisa. Portanto, não se justifica a escolha de sujeitos por mera demanda, mas sim por uma necessidade emergente do próprio objeto investigado.

Neste relatório de pesquisa, os sujeitos foram eleitos pela sua “expertise” em relação ao objeto: Pedagogia Social, e também pela sua articulação com as TICs, alguns desses sujeitos, objetivamente com a EaD, é o caso do grupo da UNED-Madrid. Os demais, a partir de um trabalho esporádico que os incluísse ou os aproximasse do processo educacional relacionado, mais ou menos, à EaD.

Foram 15 (quinze) entrevistas, 6 (seis) delas no Brasil, durante o Congresso Ibero-americano de Pedagogia Social em Canoas-RG, no mês de outubro, 2011. Nas entrevistas, apareceu a preocupação com a Formação Continuada ofertada pela EaD, principalmente em conversa com Pérez Serrano e, portanto no roteiro incluiu-se tal abordagem sobre a temática. As outras 09 (nove) entrevistas foram realizadas em Madrid, com a equipe de 5 (cinco) professores do Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social, da Faculdade de Educação e, com 1 (um) tutor da UNED- Madrid. Outras 3(três) entrevistas com professores catedráticos da Universidade Complutense de Madrid, completam a nossa investigação sobre a concepção da Pedagogia Social. Tal concepção garante a argumentação do objeto de pesquisa com enfoque sociocultural, neste relatório de pesquisa. Bem como, revela a possibilidade de formação de educadores e outros profissionais que pela EaD, poderão teoricamente aprimorar-se no nível da Formação Continuada. Assim articulou-se **objeto** de pesquisa, **modalidade** e **nível** educacional, que se integram na produção aqui documentada.

As entrevistas necessitam de organização, objetividade e padronização de um roteiro. Esses aspectos garantem que sejam realizadas entrevistas, se não, semelhantes, então, muito parecidas entre os participantes. Foi fundamental, nesta fase, realizar entrevistas piloto, com a finalidade de aprovar, flexibilizar ou modificar o roteiro. Assim se promoveu uma estreita relação entre o objetivo da pesquisa e o roteiro proposto. Outro aspecto relevante na elaboração do roteiro foi identificar como primeira questão, uma pergunta de acolhida: perguntar sobre a formação do sujeito e sua relação com a temática que está sendo investigada, o que deixou os participantes um pouco mais à vontade, pois, inicia falando de si mesmo.

As questões foram flexibilizadas conforme cada entrevistado. Por vezes, ele acabava tratando de outros assuntos que não interessavam à pesquisa. Nesse caso deixamos o sujeito falar e retomamos o roteiro logo que possível. Outro aspecto de suma importância é transcrever as entrevistas com extremo cuidado. Entrevistas são gravadas. Questionários são escritos de próprio punho pelos sujeitos de pesquisa. Não se pode confundir os instrumentos. As entrevistas, depois de transcritas são lidas e assinadas pelos participantes pesquisados e só então poderão ser utilizadas na tese, na monografia e/ou no artigo.

Sobre as entrevistas, Pérez Serrano (2003) aponta a necessidade de seguir algumas características essenciais: objetividade, sistematização, conteúdo manifesto e capacidade de generalização. “El texto escrito o grabado presenta una serie de ventajas para su análisis ya que puede ser compartido con otros investigadores y utilizado tantas veces como se quiera” (PÉREZ SERRANO, 2003, p. 329). Em todo esse processo é importante ter uma dedicação constante e realizar uma análise geral nas falas dos entrevistados, tratando de identificar aspectos importantes, tais como: O que cada um disse? O que cada um faz? O que cada um sugere? O que cada um busca? O que se pode intuir, a partir do que cada um quis dizer?

As tarefas são complexas, mas, importantes para que se conclua uma análise de conteúdos que possua uma triangulação de dados. Segundo Pérez Serrano (2003), é fundamental que se tenha no mínimo três fontes de conteúdos para proceder às análises. Assim é que se promove a fidedignidade das informações tratadas dentro da abordagem qualitativa.

É imprescindível trazer à luz todas as peculiaridades teóricas que se fazem aprofundadas pelos documentos. Tais informações são comparadas com as entrevistas. Daí surgem os dados piloto que serão aprofundados mais tarde pelas críticas ou pelas categorizações. “La finalidad básica de los datos piloto es la de determinar si el investigador puede elaborar un código fiable en el nivel en que se desea trabajar” (PÉREZ SERRANO, 2003, p. 344).

Diante desse movimento investigativo se fortalece a articulação entre o teórico e o prático. É nesse processo de elaboração do conhecimento que se delineiam os dados sobre as possíveis categorizações. Da investigação sobre o objeto, a categorização a “priori” é sugerida a partir das obras consultadas que articuladas ao processo de elaboração das entrevistas, revelaram uma categorização a “posteriori”. Nessa dinâmica investigativa buscou-se o agrupamento progressivo de categorias, levantadas nas seguintes temáticas:

- a) formação do pedagogo;
- b) pedagogia Social e Formação;

- c) formação Continuada do pedagogo;
- d) formação Continuada na EaD.

Finalizando as etapas aplica-se a fidedignidade e a validade. “La fiabilidad nos informa sobre si un instrumento mide siempre de igual manera las mismas cosas...” (PÉREZ SERRANO, 2003, p. 345). Importa:

[...] tener en cuenta la validez interna, o sea, la que se basa en la existencia de una relación lógica entre indicadores, categorías y respuestas del análisis. La validez externa se apoya en una relación empírica y puede ser determinada empíricamente. Aun prescindiendo de los criterios externos, tiene que poderse afirmar que existe uno motivo para incluir el código lo que está en él y para excluir lo que no está. (PÉREZ SERRANO, 2003, p. 346).

Dentro dessas estratégias se buscou, nesta investigação, uma garantia de atender à metodologia qualitativa de forma triangular, em seus três aspectos: aprofundamento teórico, aprofundamento entre os entrevistados e participantes da pesquisa e, aprofundamento documental, na Revista Interuniversitária de Pedagogia Social e no site da DIALNET. Então se teve um apanhado que aprofundou os dados, os comparou e sustentou as categorias de pesquisa que se fizeram “... elementos más concretos, definidos y singulares que las variables empíricas” (PÉREZ SERRANO, 2003, p. 342). Desse trabalho metodológico tem-se a base lógica que promove a seleção das categorias, que são: a homogeneidade; a utilidade; a exclusão mútua e, a clarificação e concretude.

Assim é o processo metodológico que se faz relevante para a pesquisa qualitativa crítica. Contemplou o cuidado com a aplicação dos instrumentos, a atenção com os registros e a dedicação desta pesquisadora. Tais comportamentos dão fidedignidade aos dados e confiabilidade aos resultados de pesquisa. Assim, empreendemos o aprofundamento teórico-metodológico que exigiu a aplicação na construção da cientificidade, processo este, que fortalece a ciência como área de conhecimento.

5.2 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DA METODOLOGIA

A metodologia foi orientando a investigação que se realizou partindo do aprofundamento teórico, do levantamento de dados nos documentos delimitados, da observação registrada e da realização das entrevistas, de forma concomitante. A pesquisa foi tomando percursos que atenderam às necessidades do objeto que estava sendo problematizado. A formação do pedagogo na concepção da Pedagogia Social levou a

investigação ao reconhecimento da modesta literatura sobre o tema, no Brasil. Tal fato conduziu a investigação para o Congresso de Canoas-RG. Na busca por material bibliográfico, se desencadeou a oportunidade de conhecer e conversar com alguns pesquisadores da Pedagogia Social no Brasil e no exterior. Iniciou-se a investigação bibliográfica concomitante à investigação empírica com a realização das primeiras entrevistas.

Em etapa anterior, fez-se a aplicação de entrevistas piloto, que validaram o instrumental. Tais entrevistas foram realizadas com 3 (três) colegas: uma colega do programa de doutorado e outras duas colegas professoras da UNICENTRO. Essas entrevistas não fazem parte das análises, foram utilizadas tão somente para o processo de validação do instrumento, o qual, flexibilizou e aprimorou o roteiro. Partindo da validação, iniciamos a aplicação do instrumento de entrevista semiestruturada em participantes que foram eleitos, segundo os critérios já apontados. A agenda foi programada com antecedência para todas as entrevistas, buscando promover um tempo de dedicação que se tornasse agradável. Mantivemos um contato mais próximo com os entrevistados na UNED, por conta do estágio sanduíche, o que não contaminou as entrevistas e também não invalidou a atenção dada por todos os participantes da pesquisa. No roteiro das entrevistas buscamos captar o processo de construção conceitual que cada entrevistado revelava sobre a Pedagogia Social. Procuramos apreender os elementos, os eixos, os aspectos que permeiam essa concepção pedagógica, e cada entrevistado expõe a aplicação prática e as possibilidades de formação que atenda à concepção da Pedagogia Social. Outras questões como titulação, vínculo com a temática, exercício profissional, produção acadêmica e vínculo empregatício, foram abordados como primeira questão aberta quando solicitamos, a cada entrevistado, que falasse sobre a sua formação e como iniciou o seu trabalho com a Pedagogia Social. Os questionamentos adicionais foram decorrentes das respostas dos entrevistados seguindo a linha de seus relatos de experiência, bem como a articulação entre a Formação Continuada na modalidade da EaD.

As entrevistas foram gravadas em Gravador Digital e depois transcritas e lidas pelos entrevistados, que assinaram o termo de consentimento. Todos os entrevistados são doutores, sendo 4 (quatro) deles catedráticos em Pedagogia Social. Todos possuem vínculo com Instituições Superiores de Ensino e trabalham na formação de pedagogos, além de possuírem alguma experiência na formação de educadores sociais com base na concepção da Pedagogia Social. As entrevistas foram realizadas em espaços institucionais. Na ULBRA de Canoas-RG, foram realizadas as entrevistas com 3 (três) professores/pesquisadores brasileiros e 3 (três) professores/pesquisadores espanhóis. Nas dependências da UNED em Madrid, foram realizadas 6 (seis) entrevistas e, na Universidade Complutense as outras 3 (três) entrevistas.

Da delimitação teórico-metodológica que contemplou o aprofundamento bibliográfico e documental, a observação de campo e as entrevistas, a categorização⁹² foi sendo agrupada, a qual, listamos no quadro a seguir:

Quadro 10 – Unidades de registro, categorizações e temáticas que articularam a análise

UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	TEMÁTICAS
Formação do Pedagogo	-Escolar e não escolar; -Formação inicial; -Demandas sociais e políticas;	-Educação como objeto da Pedagogia; -Intencionalidades Pedagógicas; -Processos Cognitivo e Educativo;
Pedagogia Social/Formação	- Fundamentos da Concepção Teórica; - Aspectos e elementos definidores; - Formação e a relação teoria-prática	- Os aspectos socioculturais e socioeducativos; - A prática intervencionista; -Definição e formação a partir: da prática, do campo teórico, da demanda social, da legislação.
Formação Continuada	-Níveis; -Pós-graduação; -Relação teórico-prática no acompanhamento das atividades	- Extensão e Especializações <i>lato sensu</i> ; - Formação Continuada na UNED; - Especificidades atendidas pelos cursos da UNED;
Modalidade da EaD	-Prática Pedagógica; - O coletivo como processo político-pedagógico; -Formação construída na UNED;	- O uso das TICs; - A Plataforma ALF; - Metodologia ativo-participativa; -Relação professor-aluno-professor tutor; - Qualidade social da educação.

Fonte: Análises realizadas pela autora a partir do processo teórico-metodológico empreendido na investigação entre 2011 a 2013.

5.2.1 Aprofundando as Categorias de Análise a partir da Metodologia

Parafraçando Antonio Machado⁹³, “o caminho se faz caminhando”. Na elaboração das categorias de análise é importante a atenção voltada para um contexto qualitativo, que fundamenta as ações, descreve e as justifica para organizar o trabalho. Assim, elegemos o material que foi exaustivamente manipulado entre as obras e os instrumentos eleitos. Considerou-se, para a análise:

- a) a totalidade dos textos;
- b) identificamos as frequências e ausência de itens;
- c) passamos pelo crivo da classificação o que originou as “unidades de registro”;
- d) identificamos as ideias que se faziam frequentes e traduziam-se em “categorias”;

⁹² O trabalho de Oliveira, Ens, Andrade e DeMuis (2003), disponível em <http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/ac2003.pdf> é uma referência para compreender a metodologia da análise de conteúdos. Para este relatório de pesquisa utilizou-se a discussão que as autoras trazem sobre o processo de levantamento das categorias.

⁹³Antonio Machado- Poeta Sevillhano- Espanha (1875-1939).

- e) introduzimos uma ordem e uma articulação entre as ideias que identificaram as temáticas fundamentais, as quais explicam as categorias.

Nesse processo, o interesse fundamental esteve em como os dados contribuem para a construção do conhecimento após serem tratados/analizados. É um trabalho de sistematização, no qual se organizam e se identificam ideias que levam ao questionamento e à procura pelo aprofundamento explicitando e elaborando o conhecimento. O objetivo é “assinalar e classificar de maneira exaustiva todas as unidades de sentido existente no texto” (OLIVEIRA et al., 2003, p. 6). O interesse se ancora em operações lógicas, que reconhecem nas ideias propostas uma ligação com outras proposições já tidas como verdadeiras em outras análises realizadas e já publicadas.

A definição e ordenação rigorosa das unidades de sentido, ajudam o pesquisador a controlar suas perspectivas, ideologias e crenças, ou seja, controlar sua própria subjetividade, em prol de uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos (OLIVEIRA et al., 2003, p. 6).

Seguimos caminhando a partir dessa configuração metodológica, a qual alicerça o presente relatório de pesquisa. O aprofundamento nas categorias de análise está relacionado aos objetivos da pesquisa e se articulam com as temáticas que foram sendo apontadas nas entrevistas e no levantamento teórico. Assim, elencamos e tratamos as categorias a seguir:

5.2.2 A categoria do Escolar e Não Escolar

A ideia do processo educativo estar dentro da escola é superada em estudos que ampliam a visão sobre o objeto de estudo da Pedagogia: a Educação. Nessa ótica já destacaram-se os autores Libâneo (1999) e Franco (2008). Também apontou-se as últimas DCNs para o curso de Pedagogia, promovendo uma atuação pedagógica em contextos escolares e não-escolares. Por contribuição deste relatório de pesquisa, indicou-se a Pedagogia Social como concepção, para atender aos aspectos que vão sendo levantados pela transformação dos homens e da vida em sociedade, citando autores como Pérez Serrano (2010) e Caride (2005). Nesse enfoque teórico, o escolar e o não escolar passam a ter uma dinâmica de complementação e de intencionalidades pedagógicas permeadas pelo social, cultural e político. Assim se refere Caliman (2011):

Porque o que penso ser mais importante dentro dos conteúdos da Pedagogia Social... Ela não trabalha dentro da escola ou fora da escola. Ela trabalha com

conceitos como de sociabilidade humana, conceitos de relações humanas... e, isso existe tanto na sala de aula... Quanto fora dela.

A exemplo do que acontece com a Educação Social, a partir dos conhecimentos fundamentados na Pedagogia Social, descreve Caride (2011):

Es verdad que debe diferenciarse lo que es la “Pedagogía Social” de la “Educación Social”, pero también reconocer que sus respectivas contribuciones, más cerca de la reflexión o de la práctica se complementan y necesitan mutuamente. Desde la perspectiva de la Pedagogía Social, que aquí nos interesa, cabe señalar que desempeña un papel clave, insustituible en su capacidad de articular, fundamentar, otorgarle sentido... al grado de Educación Social (denominación oficial de la titulación en el sistema universitario español). De hecho son sus contenidos los que les permiten entender a los alumnos la identidad educativa (o socio-educativa) de su formación académica y de su futuro desempeño como profesionales de la educación: la lectura “pedagógica” y “social” que se hace de los conceptos y de los modelos teóricos de referencia (paradigmas), de las metodologías, de los sujetos, de las iniciativas, de las experiencias, de la evaluación, etc., así lo permiten. (...)Esta perspectiva quisimos trasladarla a los planes de estudio del Grado en Educación Social y también en la Licenciatura en Pedagogía...

Portanto, as leituras sobre o pedagógico e o social se articulam. O escolar e o não escolar, o cognitivo e o cultural fazem-se aspectos subsumidos em cada contexto educativo, que se quer intencionalmente educacional. Merino (2012) vai ampliando o espaço e o contexto educativo, quando diz que:

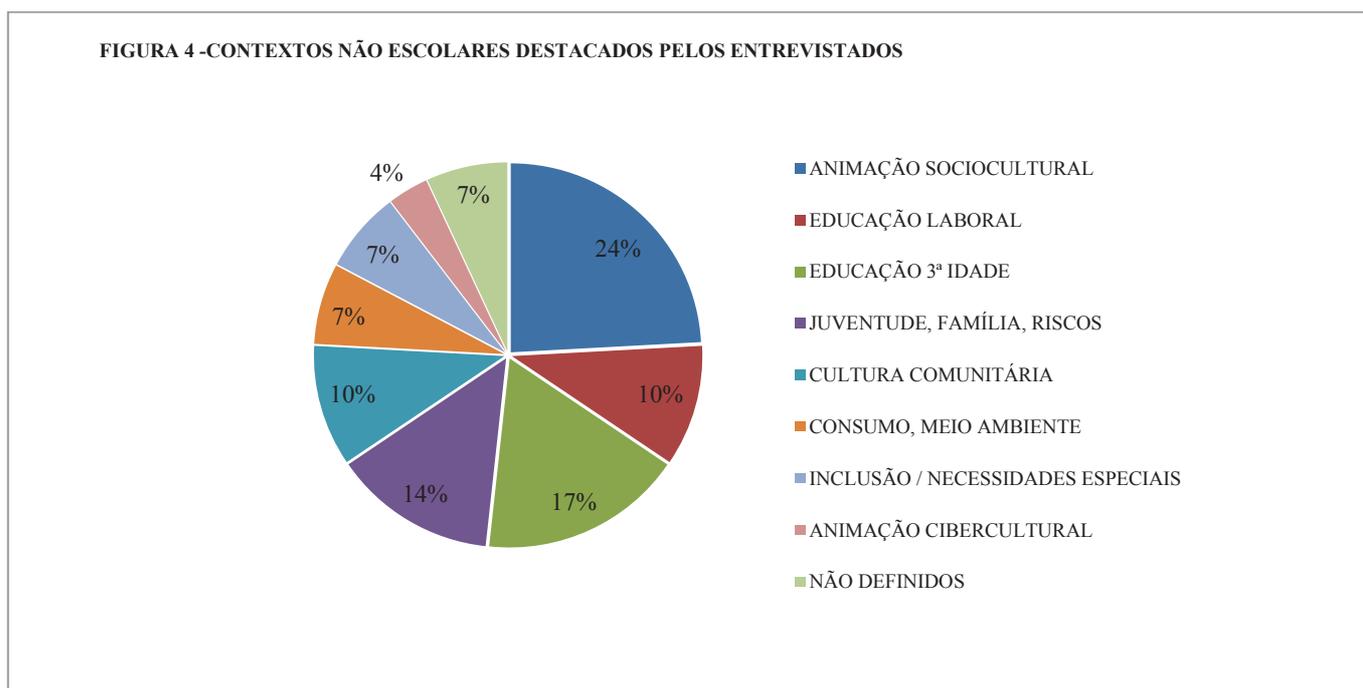
Antes, en la Complutense en la licenciatura de Pedagogía existían varias especializaciones: Una era pedagogía social, otra escolar, otra orientación laboral. La laboral está muy unida a la social. (...) Son muchos los fracasos escolares que requieren algo más que el saber del profesor. Necesitan otros profesionales, como el educador social, y en el caso de los menores y jóvenes que abandonan la escuela, el “educador de calle”, educador de menores, educador del ocio. Tareas que requieren ciertamente una formación específica, pero también un perfil personal concreto, dada la dificultad y complejidad de la tarea.(...)Ahora mismo somos 7 profesores en esto grupo, pues hay la asignatura de pedagogía social que se imparte en Pedagogía, en Educación Social, por la mañana y por la tarde. Incluso hemos ofertado la asignatura de pedagogía social en lo curso de Trabajo Social (MERINO, 2012).

Caro (2009) vem tratando da Educação como um processo que vai além do contexto escolar, a autora escreve que: “parece ser a escola a única responsável pelo desenvolvimento integral do indivíduo, portanto, também a única responsável pelo fracasso da Educação” (CARO, 2009, p. 140-150). A Educação é um espaço de relações. Está para além da escola o processo educacional que se elabora entre os homens convivendo socialmente. O domínio do escolar e do não escolar já não é uma barreira que delimita, mas, sim uma fronteira que identifica o espaço, sem domínio particular do objeto que é a Educação. Já se destacou o

trabalho de Machado (2011), sobre os espaços que se fazem educativos, nos quais se propõem o trabalho da Pedagogia Social. Apontou-se na seção 1 e 2 toda essa discussão teórica que amplia o exercício pedagógico sobre a Educação. Com base nesses aspectos a categoria do escolar e não escolar constitui e promove uma necessidade reflexiva sobre a sua separação, que fragmenta o objeto da Pedagogia: a Educação. É interessante que o pensamento educacional, ou seja, as tendências pedagógicas sejam consideradas como concepções pedagógicas que se aplicam aos espaços educativos e não somente ao espaço escolar. Ao considerar os espaços educativos como contextos que podem ser “pedagogizados” (FRANCO, 2008), a Pedagogia Social se fará concepção merecedora de aprofundamentos, também aqui no Brasil.

Dos entrevistados, destacamos os contextos não escolares, nos quais os participantes atuam e promovem as suas pesquisas.

Figura 4 – Contextos não escolares destacados pelos entrevistados



Fonte: Dados coletados nas entrevistas concedidas pelos participantes. Em 2011-Canoas e, 2012-UNED. Análise da Autora deste relatório de pesquisa.

Lembramos que todos trabalham em contexto escolar-acadêmico, portanto, na formação de educadores sociais com fundamentação na Pedagogia Social e na formação de pedagogos. Esse é mais um aspecto que confirma a articulação da Pedagogia Social com a

Pedagogia Escolar, ou seja, evidencia o objeto: a **educação**, em contextos escolares e não escolares.

Observando a figura acima, verifica-se que a concentração maior das pesquisas e atuação na formação está relacionada à Animação sociocultural, em seguida vem a educação laboral que inclui a orientação profissional para a juventude, um problema social que emerge nesse período crítico da economia europeia. Em terceiro plano está a educação na 3ª idade; juventude, família, riscos e cultura comunitária que inclui as questões da imigração.

Cabe salientar que cada participante da pesquisa identificou seu trabalho na formação de educadores sociais tendo suas pesquisas embasadas na Pedagogia Social, com indicação em mais de um contexto educacional, desde que correlato. Assim cada participante pode ter indicado dois ou três contextos de pesquisa e de trabalho na formação com disciplinas a fins. O que foi caracterizado como “não definido”, está relacionado à falta de indicação objetiva de um contexto.

5.2.3 A categoria da Formação Inicial

Tal nível de formação, no Brasil, possui uma característica de especificidade. Na Pedagogia esse fato merece atenção, pois, seu objeto é amplo e multifacetado, como escreveu Libâneo (1999). A formação, nos cursos de Pedagogia, acabam tendo seu foco no contexto escolar e no processo cognitivo que se constrói dentro de uma intencionalidade formal. Não se deseja negar aqui o papel e a função da escola. Considera-se a escola como um espaço de trabalho pedagógico que elabora o conhecimento a partir do processo cognitivo. No entanto, já discutimos, nas seções 2 e 3, que essa elaboração cognitiva acontece em outros níveis e em outros contextos educativos, a exemplo da modalidade da EaD, na qual se identifica um contexto diferente de elaboração do conhecimento, distinto do formal-presencial. Nesse cenário também se constrói o conhecimento e a cultura do homem humanizado.

Com base nisso afirmou-se, nas seções anteriores, a lacuna que existe na formação inicial de pedagogos, no Brasil, uma vez que não se faz nenhuma referência à Pedagogia Social. Quando o professor de determinada disciplina conhece a Pedagogia Social, se apontam autores evidenciando tal concepção. Se não, os aspectos socioeducativos ficam permeando a escola, mas não são enfrentados. Vejamos o que disse Caliman:

Então, acredito que mais que colaborar lá dentro de um curso de Pedagogia em si, naquela área de educação escolar, a gente teria que na sociedade de hoje abrir um espaço na educação para uma área que ainda não se abriu. Naturalmente, às vezes,

é mais um espaço de repressão, de controle social, que um espaço da educação que se dá por exemplo, com relação a juventude: jovens em conflito com a lei, em relação aos drogados, os que tem problemas com drogas, os dependentes; em relação à criança abandonada; em relação à violência e juventude. São todos espaços que me parece que são preenchidos muito mais pelo controle social, enquanto polícia, do que pela educação. A educação não (...) Ela está tão ocupada, tão perdida dentro da sala de aula que ela não consegue ver qual o seu lugar de educação, na prevenção das violências, do abandono, das dependências...(...) Então, eu estava dizendo que a educação é muito mais ampla que a sala de aula. E isso todo mundo sabe, mas dado os problemas sérios que a escola, no Brasil, está passando, as pessoas não tem nem tempo de pensar numa educação que se dê em ambientes alternativos ... (CALIMAN, 2011).

Pensar a educação dentro e fora da escola é um aspecto que merece atenção na formação inicial, pois, continua Caliman:

Sobre este foco, eu digo que a atual Pedagogia, com a formação em 4 anos, ela implica também um conteúdo de educação não-formal, a partir das Diretrizes de 2006. Então, é o único espaço que existe para se falar da Pedagogia Social ou da Educação Social. Eu tenho aula no curso de Pedagogia, na minha Universidade e você entra na sala de aula, eles já estão no segundo ano e você fala de Pedagogia Social, eles dizem: O que é isso? Eles não sabem, claro, mas ao menos escutam atentos e eu costumo situar esta Pedagogia dentro de uma educação não-formal. Uso essa distinção somente enquanto categoria de análise, visto que na realidade a pedagogia social e a educação social estão dentro e fora da escola (CALIMAN, 2011).

Além do caminho percorrido pelas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, está a fundamentação teórica do pensamento pedagógico brasileiro que contempla muito pouco, ou quase nada, a concepção da Pedagogia Social. Os estudos emergentes estão embasados nos princípios da Educação Social. Nesse enfoque encontram-se as obras de Brandão (2007) e Assumpção (2009), já referenciados. Tal concepção tem sua importância e merece destaque. Em um país como o Brasil, com tantas diferenças econômicas e culturais é inegável a dimensão que alcança uma concepção de educação não-formal (GOHN, 2010 e 2006), a qual articula a educação com a dinâmica social a que são submetidos os protagonistas anônimos, que constroem a história dentro de cada comunidade, de cada movimento social no campo ou na cidade.

Entretanto, neste relatório de pesquisa concebe-se uma concepção de Pedagogia Social para além da Educação Social, ou que está construída para fundamentá-la. Desse modo, embasa e articula os processos educativos formais e não-formais, transpondo o que possa ser sectário.

Yo creo que un profesional como el pedagogo social, como el educador social, tiene un nicho, un espacio muy claro en el trabajo social, yo creo que es clarísimo, la

mirada pedagógica, la mirada educativa, no la tiene ningún otro profesional. Y la mirada educativa es diferente de todo el resto de las miradas. Porque la mirada educativa, lo que hace, es generar escenarios que ayuden a la persona a mejorarse a sí misma y eso no lo hace ningún otro profesional. El trabajador social gestiona recursos para las personas en situación de necesidad; recursos asistenciales o incluso promocionales. Pero en ningún momento tiene una mirada educativa, y el profesional es lo que cambia. Eso es mi punto de vista. Creo que es fundamental que haya un profesional de la pedagogía social, sea pedagogo o educador (UCAR, 2011).

Por essa perspectiva, a Pedagogia Social se converte em uma concepção pedagógica que imprime à educação formal e não formal uma possibilidade de análise a partir de um olhar socioeducativo e sociocultural. Essa perspectiva está dentro e fora da escola, como indica Merino (2012): “*Otro equivoco a la hora de conceptualizar la pedagogía social es el que insiste en la idea de una Pedagogía social como oposición a la Pedagogía escolar. Este equívoco hay que cambiarlo*”.

Tais aspectos trazem à análise uma dimensão mais ampla para o objeto da educação, onde se propõe ultrapassar o determinismo histórico que fragmentou a educação em contexto formal e não-formal, deixando à formação inicial a função de preparar o pedagogo para atuar em contexto escolar, como área da educação formal. Porém, não é a formação inicial um ponto final, mas um ponto de partida.

No entanto, os cursos de Pedagogia que temos acompanhado, ainda não conseguiram dar conta desta ampliação da concepção do processo educacional. Com isso o resultado fica o mesmo: uma formação do pedagogo centrada na questão escolar tradicional, com uma ou duas disciplinas que tratam fragmentadamente da educação em espaços não escolares. Muitas focalizam apenas a Pedagogia na Empresa e a Pedagogia Hospitalar que podem ou não ter uma abordagem de Educação Social. É um avanço, mas em relação à Pedagogia Social é muito pouco (MACHADO, 2011).

O ponto de partida na formação inicial pode contribuir abordando a Pedagogia Social como concepção pedagógica nas diversas disciplinas que compõem o currículo dos cursos de Pedagogia, sendo que nessas disciplinas estão as que trabalham com os fundamentos da educação, onde se pode abrir espaço no planejamento para tratar da Pedagogia Social em História da Educação e Sociologia da Educação, como exemplos. Também, nas disciplinas de metodologia do ensino, é fundamental que se oportunize aos estudantes conhecer as metodologias intervencionistas da Pedagogia Social. Além disso, nos cursos de formação

inicial de pedagogos já existem disciplinas que trabalham os contextos não-escolares⁹⁴, nas quais é imprescindível que o plano de ensino contemple a concepção da Pedagogia Social.

5.2.4 A categoria de Demandas Sociais e Políticas

A Pedagogia como um processo de formação para o pedagogo escolar foi sempre uma discussão política que se ateve a atender cada momento histórico da educação brasileira. Na seção II, se apontou como a Pedagogia deixou de ser uma ciência para ser uma técnica (FRANCO, 2008), portanto, segundo a autora, a ciência da Pedagogia ora tem um peso na concepção teórica e ora passa a ter um peso no utilitarismo pragmático. Nesse contexto as demandas políticas têm uma influência que carrega interesses e intencionalidades que asseguram este ou aquele eixo de formação, como escreveu Saviani (2008). As características variam de acordo com as necessidades e ideologias políticas, que abarcam as necessidades econômicas de um país, como o Brasil, que emergente se sustenta em uma rede de imposições: FMI, ONU, Banco Mundial, entre outros. Esses órgãos têm seu foco voltado para uma educação cada vez mais pragmática em prol do desenvolvimento econômico que sustenta todo o sistema capitalista.

Nesse panorama mais amplo se situa a legalidade da educação, atendendo mais ou menos a ideologia capitalista. Como ponto de partida está a LDB 9394/96 que normatiza a educação no Brasil. Seus objetivos e finalidades contemplam a formação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho, portanto, possibilitam que se implante formalmente a educação, na qual, se atende a estes dois eixos: exercício da cidadania e preparo para o mundo do trabalho. Nesse contexto a Pedagogia Social é uma concepção atenta a esses eixos, a partir das práticas realizadas e dos estudos publicados no Brasil (SOUZA NETO et al., 2009; SILVA et al., 2011). Com as Diretrizes Curriculares (2005-2006) para o curso de Pedagogia cresceu a expectativa de uma formação atendendo ao processo educacional em espaços escolares e não escolares. Para o grupo de pesquisadores da Pedagogia Social da USP “admitindo-se, inclusive, a possibilidade de habilitações específicas em Educação Rural, no campo, hospitalar, em saúde, em regimes de privação da liberdade, de rua etc.” (SOUZA NETO et al., 2009, p. 13).

⁹⁴Como exemplo, podemos citar os currículos de três Universidades no estado do Paraná. Uma estadual, outra federal e uma particular. <http://www2.unicentro.br/proen/files/2012/12/PEDAGOGIA1.pdf>
Disciplinas: Gestão de contextos escolares e não-escolares e Estágio em Instituições não-escolares. <http://www.pedagogia.ufpr.br/currpedago08.pdf>
Disciplinas: Função Social do Pedagogo; Educação e Trabalho; O Trabalho Pedagógico na Educação não-escolar. <http://www.pucpr.br/graduacao/pedagogia/estrutura.php5>
Disciplina: Estágio Supervisionado - V Diferentes Contextos.

As demandas políticas nascem, por vezes, atendendo às demandas sociais. “*Ou seja, são os problemas sociais que empurram os pesquisadores, empurram as políticas sociais, pra poder atender essas demandas*” (CALIMAN, 2011). A questão se estabelece a partir do diálogo sociopolítico que é fortalecido pelos conflitos socioculturais e socioeducativos. Essa perspectiva tem a ver com a ciência crítica e transformadora, a qual mobiliza grupos e pessoas em prol da emancipação frente às demandas sociais. Machado (2011) em entrevista, diz que na sua pesquisa de doutorado, 1992-3, já localizou muitos pedagogos egressos da UFPR, TUIUTI e PUC/PR, atuando na área social, mesmo sem uma formação específica. Tal fato demonstra como a demanda emerge do contexto social e passa a ser discutida política e teoricamente.

Esse processo está em construção e o ritmo das práticas é muito mais rápido do que o da regulamentação da área e da formação. Os espaços e ações desenvolvidas para atender indivíduos de todas as idades e com as mais diversas necessidades se multiplicam. Gradativamente aumenta a percepção da sociedade que é necessário mais do que atendimento e apoio social (MACHADO, 2011).

Dos quinze professores pesquisados todos confirmam essa característica da Pedagogia Social, a qual nasceu das demandas sociais e se fortalece a partir delas, em novos contextos sócio-históricos e, em distintos níveis e modalidades educacionais. A matriz teórica é Alemã, esta se estende por toda a Europa, sendo a Itália um país que também a fundamenta. Atualmente a Espanha, Portugal e Finlândia são países que imprimem à Pedagogia Social conceitos e técnicas aprofundando-a e sistematizando-a, conciliando teoria acadêmica e prática pedagógica, embasam a *práxis* inerente à concepção teórica. Sobre esse cunho teórico, confere Ucar:

(...) y los españoles nos hemos dedicado a intentar conjuntar tradiciones que son muy complicadas, pongo un ejemplo, la educación social se construye a partir, sobretudo, de formas de trabajar con las personas y con las comunidades que provienen de línea francesa. (...) La pedagogía social se construye con líneas de trabajo de reflexión, que vienen de la tradición alemana. Entre una y otra aparece la tradición anglosajona, esta, en principio, no participa de ninguna de las dos, pero tiene una particularidad, y es que ellos no hablan de pedagogía, ellos hablan de educación, hablan de ciencia de la educación y, para ellos, la pedagogía es escuela y enseñanza, esto es, educación formal (UCAR, 2011).

Esse é um panorama no qual o Brasil também está imerso, quando as possibilidades de formação tendem a atender a uma educação social fundamentada na educação não formal, deixando à margem das discussões as políticas sociais que se inter-relacionam à educação formal. Esse é mais um aspecto que merece atenção quando a concepção da Pedagogia Social

venha a ser a base da formação dos educadores sociais. Na América Latina, o Uruguai é um país adiantado na sistematização teórico-metodológica da Pedagogia Social. Camors (2011) vem aprofundando as discussões, ao escrever:

...si logramos “rescatar” a la educación del “aprimonamiento” conceptual de la escolarización, que aún sufre en los momentos actuales, para libertarla al amplio cauce de la vida cotidiana y social de los sujetos, podríamos pensar que la pedagogía podría, a la vez, recuperar un ámbito mayor para desplazarse, interrogar, reflexionar, criticar, proponer, imaginar y... (CAMORS, 2011, p. 153).

Essa é uma Pedagogia que como uma ciência estuda a educação escolar e não escolar. É uma Pedagogia que vai além dos processos de exclusão identificados pelas políticas compensatórias, as quais se delinham a partir das necessidades econômicas. Importa salientar que as demandas sociais não devem ser circunscritas às necessidades econômicas das classes menos favorecidas. Já apontamos neste relatório de pesquisa que as demandas sociais estão dispostas entre as diferentes classes sociais, portanto, independe delas. O foco é sempre as “lacunas” esquecidas no processo educativo, as quais se referem a “*trabajar a sociabilidad humana*”, a capacidade do homem de viver em sociedade, em grupo com responsabilidade e cidadania (...) “*uma cidadania ativa*”. *Eu interpretaria desse jeito: tem que dar-se a consciência*” (CALIMAN, 2011). É uma nova questão que amplia o olhar sobre as demandas sociais, como se refere Ribeiro:

A nova questão social que dá evidência aos excluídos dos benefícios da riqueza produzida socialmente também inclui, no debate, a opressão, a discriminação e a dominação, exigindo um tratamento teórico-prático adequado, tendo por base as relações sociais de exploração/expropriação, próprias do modo de produção capitalista (RIBEIRO, 2009, p. 162).

O limite do conceito de exclusão a partir das demandas sociais revelam dilemas existenciais morais e éticos, escamoteando os dilemas socioculturais das camadas mais abastadas, ou seja, escondendo os desmandos autoritários que se estabelecem pelo poder aquisitivo, pelo poder político, pelo poder do tráfico de influências, entre outros. A exclusão é um ato que vai além do contexto socioeconômico, no qual as pessoas estão inseridas. Na verdade, é inegável que em contextos mais favorecidos economicamente acontecem barbáries intangíveis e inescrupulosas. Portanto, as demandas sociais, como bem aponta Machado (2011) “vem de todos os lados”. Dessa categoria, nasce então, uma subcategoria, merecedora de análise que é o conceito de exclusão. Tal conceito, muitas vezes está vinculado à pobreza, mas não é sempre assim, como evidenciou, em entrevista, Caliman.

Então hoje ... as classes média e alta por exemplo, que estão nos grandes colégios, em geral particulares...Se você for olhar o “déficit” de consciência social, das realidades sociais e... dos problemas sociais ...a preocupação com estes problemas ou então, se você for medir o índice de indiferença social, eu diria hipoteticamente que estes índices seriam altos. O que significa isso? Se um aluno de classe média diz: “Eu não tenho nada a ver com os buracos que tem lá na minha rua, eu não tenho nada a ver com estes políticos que estão roubando, o problema é deles...” Então, aonde está o lugar da Educação Social, da Pedagogia Social? É justamente trabalhar a sociabilidade humana, a capacidade do homem de viver em sociedade, em grupo com responsabilidade e cidadania. Do jeito que falava o nosso palestrante, o professor Brandão. Ele dizia que é “uma cidadania ativa”. Eu interpretaria desse jeito: tem que dar-se a consciência. Então eu não faço esta distinção entre o formal e não formal. Ela pode existir para esclarecer que exista, em alguns momentos, mais fora do que dentro. Mas, no meu entender a educação social e a Pedagogia social enquanto concepção, podem e devem trabalhar métodos e práticas para levar às pessoas, (estejam elas onde estiverem, na escola ou fora dela) a pensar a sociedade como algo que requer responsabilidade cidadã. E não somente pensada nas questões de utilitarismo pessoal. Estudar para ser médico e me virar na vida. Este é um pensamento individual. Então, esta formação para a “sensibilidade social” ela está em todo lugar, inclusive dentro da sala de aula (CALIMAN, 2011).

Apontamos, na seção 4, ao tratar das necessidades emergentes das demandas sociais, no contexto da Formação Continuada, o texto de Nunes (2005) que identifica as necessidades advindas da prática pedagógica. Além desse, citamos também a pesquisa de Machado, na seção 2 sobre as temáticas abordadas no GT-6 da ANPED, que refletem a diversidade temática encontrada nas práticas educativas. Essas pesquisas demonstram que as demandas sociopolíticas acabam por imprimir um processo educativo que vai além da vulnerabilidade. Não obstante, atenderá a tais contextos vulneráveis, mas “...É importante destacar que a Pedagogia Social tem também uma perspectiva antecipativa e preventiva. Neste sentido a cultura é uma área aliada” (MACHADO, 2011). Destaca-se a dimensão de consciência emancipada, na qual se previne os desmandos opressores e, deixa de ser oprimida. De outro lado não se transforma em opressora, mas promove a emancipação dos seus pares. Esse é um processo cultural, do qual prescinde a Pedagogia Social no movimento dinâmico entre os homens. Além de uma intencionalidade cognitiva se mobiliza uma intencionalidade cultural, esta fundamentada nos valores morais, éticos e estéticos de cada comunidade, de cada contexto histórico. Para executar essa tarefa tem-se na Pedagogia Social uma possibilidade de aprofundamento e avanço nos processos educativos intencionalmente pedagógicos dentro e fora da escola.

5.2.5 A categoria da Fundamentação da Concepção Teórica

Esta categoria, remete ao eixo central desta pesquisa a concepção teórico metodológica da Pedagogia Social. Neste relatório já identificamos a aparição dos termos: socioeducativo e sociocultural. Em todas as entrevistas realizadas o termo “socioeducativo” foi utilizado para circunscrever o trabalho pedagógico da Pedagogia Social, e o termo sociocultural como um processo a ser reconhecido a partir dos sujeitos que convivem socialmente. Ao considerar o sistema social como um conjunto de interações entre os homens seguindo determinadas normas de conduta com significados culturais compartilhados, a Pedagogia Social, segundo Carreras e Molina (2006):

?Y, entonces, la Pedagogía Social? En tanto campo de conocimiento que da razón de ser de esa práctica, trata de estudiar los modos y maneras en que ella puede recrearse y suceder en espacios particulares, [...] Esos estudios que remiten (o deben remitir) a los profesionales de la docencia para poder organizar los conocimientos obtenidos y formar a sus alumnos, futuros educadores (sociales), en competencias (conceptuales, técnicas y éticas) relacionadas con la tarea de educar (su labor profesional) (CARRERAS; MOLINA, 2006, p. 34-35).

As ideias de integração, das interações humanas, de articulação cultural e da dinâmica participativa levam a reconhecer e fortalecer o significado sociocultural que impregna o organismo social. Tal processo fundamenta e justifica a integralização da ciência pedagógica que objetiva estudar a educação em diversos contextos. Nesse sentido a Pedagogia é a ciência que estuda a educação no hospital, a educação no campo, na cidade, no museu, na recreação, na terceira idade, nas ONGs, na penitenciária etc. Tais contextos constituem a organicidade do processo educativo construído pelos homens no interior da sociedade. Esse organismo social sofre as interferências socioculturais tornando-se um processo que educa os homens. Merino (2012), afirma que:

Todos nos educamos a nosotros mismos. Lo que hacemos los educadores, profesores, padres es ayudar al educando en su proceso de crecimiento y desarrollo como persona, en suma en su socialización educativa (...) lo que hacemos, lo que hace la sociedad, lo que hace la cultura, con relación al proceso educativo, son ayudas, ofertas que hacen que la persona se construye a si misma como ser social.(...)considero que el hombre o es social o nada, como afirmaba Natorp. Lo cierto es, utilizando el símil de los existencialistas con relación a la libertad cuando decían que estamos condenados a ser libres, asumimos que los hombres estamos condenados a ser seres sociales. Si no, no podemos vivir. Y esta idea de ayudar la persona a ser un ser social, a crecer en su madurez social, considero que ha de estar en el concepto de la Pedagogía Social (MERINO, 2012).

O fundamento da Pedagogia Social, ancorado nesse processo de inclusão social cidadã a partir de estratégias, as quais desenvolvam ativamente as pessoas em sua inserção ética no

meio social são um movimento que imprimem possibilidades de “pedagogizar” as ajudas referidas por Merino (2012). Pérez Serrano observa que:

La Pedagogía Social, como dimensión científico-técnica y normativa, aporta a la Educación Social aspectos reflexivos, críticos e investigadores. [...] El pedagogo es un teórico de la educación y un experto que se dedica a formar a los educadores convencionales. La Pedagogía no se puede limitar al ámbito escolar, sino que ha penetrado también en diversos espacios de la sociedad: la educación no formal, la empresa, la educación especializada, etc. (PÉREZ SERRANO, 2010, p. 150-151).

Como campo de estudo a Pedagogia Social vem se construindo com base nestes conceitos: **socioeducativo** e **sociocultural**. Não obstante, estão outros elementos que analisamos no quadro a seguir. Tais elementos compõem e confirmam os indicadores da Pedagogia Social para os três grupos de entrevistados. No quadro se apresentam os aspectos que se articulam e justificam a fundamentação da Pedagogia Social como uma concepção sustentada no trabalho pedagógico-social voltado para “provocar mudanças e transformação na sociedade” (CALIMAN, 2010, p. 242). Nesse contexto, analisamos as entrevistas dos participantes e agrupamos as considerações em blocos a partir dos três grupos pesquisados. Dentro de cada grupo identificamos subtemas que servirão de elos, os quais aglutinam os resultados analisados. Optou-se por apresentar o quadro em tradução livre, do espanhol para o português, o que facilita a compreensão dos indicadores que justificam a análise dessa categoria.

Quadro 11 – Sistematização dos indicadores que confirmam a construção teórico-metodológica da Pedagogia Social

SUBTEMÁTICAS	INDICADORES POR GRUPO		
	GRUPO 1- CANOAS	GRUPO 2- UNED	GRUPO 3- COMPLUTENSE
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> -Perspectiva social não estritamente curricular ou técnica; -Identidade socioeducativa nos conteúdos estudados; -Conteúdos de Políticas socioeducativas; -Conteúdo Pedagógico social; -Trabalhar os conceitos da sociabilidade humana; -Interação de conhecimentos sócio-político-culturais trabalhados sob a ótica das ciências da educação; 	<ul style="list-style-type: none"> -A Democracia cultural é o fundamento da Animação sociocultural que se dinamiza na Pedagogia Social; -A participação, como estudo, é o que promove a animação sociocultural na Pedagogia Social; -O processo reivindicativo da educação popular é também um fundamento para a intervenção sociocultural; -Iniciativas, programas e projetos socioculturais não devem atender apenas aos problemas, mas também socializar a população; -Outro aspecto da intervenção sociocultural é a recreação. Daí a distinção nos conteúdos de ócio e tempo livre; -O tempo livre está ocupado pelos hábitos e costumes, o ócio está nas atividades intencionais que se dão fora do contexto laboral; -O tempo de ócio é um conteúdo que organiza as atividades dos sujeitos para melhorar a aparência, o físico, o cognitivo...; -O conteúdo do tempo livre está mais ligado à recreação porque busca ocupar o tempo das crianças, jovens e adultos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Na formação da educação Social são vários os conteúdos: vocação social, educação para a terceira idade, educação social para as crianças e jovens, teoria e práticas sociais, a educação hospitalar ou educação e saúde, educação laboral, educação e empresa, educação nas ONGs, etc. e, práticas em projetos de intervenção; -Uma disciplina importante para a Pedagogia Social é a Pedagogia da comunicação e da cultura; (em tempos tecnológicos se atualizaria a Pedagogia Social); -São exemplos de temáticas para estudo da Pedagogia Social na escola: violência escolar, a socialização, a animação sociocultural, a diversidade cultural, etc.; -A perspectiva epistemológica da Pedagogia Social é a base que fundamenta todos os conteúdos subsequentes; -Além de outros conteúdos do trabalho socioeducativo, também está a educação para o consumo, a educação ambiental e a educação para pessoas com necessidades especiais; -A educação permanente é um conceito importante nos estudos da Pedagogia Social; -A “sociedade educadora” fundamenta as cidades educadoras onde a Pedagogia Social trabalha em espaços distintos: a rua, os parques, os museus, as bibliotecas, além das escolas;
	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura social da educação; -Leitura diagnóstica da vida cotidiana das pessoas e comunidade oferecendo alternativas; -“Sociedade Educadora”; -Ênfase nas possibilidades socializadoras da ed.; -Toda educação é social; -Caráter socioeducativo; 	<ul style="list-style-type: none"> -A educação desemboca na felicidade e não somente na utilidade; -Se estuda a educação além de uma idade normatizada; -A Pessoa dentro de suas competências deve ser flexível e dinâmica; -É uma dialética entre modelos de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> -A partir da “sociedade educadora”, advinda da Pedagogia Social pensada na Itália, se demarca a atenção à pessoa por toda a vida; -A Pedagogia Social é uma ciência, uma árvore com muitos galhos: Pedagogia Gerontológica, Pedagogia na Penitenciária, Pedagogia da Saúde, Pedagogia Ambiental, Pedagogia dos

<p>PERCEPÇÃO/LEITURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ação socioeducativa; -Educação social presente; -Trabalhar na ponte entre sociologia e educação; -Preencher os espaços de “controle social” com educação; -Leitura sobre as relações humanas medindo os índices de indiferença social; 	<p>sociocultural (Pensamento Sistêmico de Morin);</p> <ul style="list-style-type: none"> -A articulação entre a Pedagogia Social e a Educação Social deve ser fortalecida; -A Pedagogia Social é uma ciência prescritiva; -A animação sociocultural é um braço da Pedagogia Social; -Na Pedagogia Social o protagonista é a pessoa, o animador, o educador é o apoio que promove a autonomia de cada grupo; -Democratização cultural é colocar a cultura a serviço de um povo; -A Pedagogia Social se move entre a educação formal e não formal; -A educação vai além da educação escolar; -A educação é da pessoa que se humaniza e não é apenas do sistema escolar; -A educação é um todo, por isto é educação social e cultural = educação sociocultural; -A educação pertence à sociedade; -A teoria busca enquadrar a educação mas, a realidade educacional e educativa é mais ampla; -A educação pertence à pessoa e às comunidades (isto também segundo Freire); -A educação tem que ter sentido social (Freire); -A educação tem que ter sentido para a vida da pessoa, isto é Pedagogia Social; -A Pedagogia como uma educação cultural remete à sensibilidade; 	<p>movimentos sociais, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> -No ser humano são várias as racionalidades: afetiva, ética, estética, cognitiva, etc., Assim a educação é este todo; Educar-nos é ser capaz de viver experiências em que todos aprendem a ter um mundo linguístico-reflexivo interiorizado para verbalizar e expressar um mundo mais justo, mais igualitário e, com mais liberdade. (Vygotsky); -É importante falar de uma Pedagogia Cultural por que as “regras” de convivência são construídas na cultura e seu eixo é a vida social; -O ser humano é biopsicossocial; -Na Pedagogia Social cada pessoa deve elaborar sua própria aprendizagem, seu mundo explicativo de “ser” social; -Somos animais racionais, mas pensamos o mundo a partir da animalidade e não da humanidade, por isso, a necessidade da Pedagogia Social; -A Pedagogia Social também é dialógica (Freire). Temos que nos relacionar como homens de diálogo, homens da palavra, portanto, mais humanos; -Uma Pedagogia Social que é Pedagogia sociocultural porque não trata tão somente de problemas sociais, mas vai às raízes, investigando os princípios e os critérios das ideias que estão por traz dos problemas. Isto tudo está na produção cultural de cada povo; -A pedagogia Social não se opõe à escola; -A Pedagogia Social deve dar respostas as necessidades e as demandas educativo-sociais dentro e fora do sistema formal; -O processo de socialização pode ser um processo de socialização educativa que otimiza a pessoa; -A “Pedagogia da Socialização” ajuda ao homem a criar sua identidade social, sua identidade cultural e sua identidade pessoal; -O homem ou é social ou nada (Natorp); -Os homens estão “condenados” a serem seres sociais, se não, não podem viver;
--------------------------	---	---	---

			<p>-Desde os “primatas” existe a Pedagogia Social porque o homem se educa primeiro socialmente, entre os seus iguais;</p> <p>-Os indicadores da necessidade e importância da pedagogia Social são: justificação na adaptação social, justificação na inadaptação social e, a justificação na transformação social;</p>
INCLUSÃO	<p>-Favorecimento da inclusão e da participação nas dinâmicas sociais, desde a infância até a velhice;</p> <p>-Existem também funções de ajuda, de suporte, de assistência;</p> <p>-Atenção às necessidades da realidade dos sujeitos;</p> <p>-Compromisso com uma educação inclusiva;</p> <p>-Trabalhar com o “déficit” de consciência social;</p>	<p>-As necessidades especiais devem ser encaradas como uma característica a mais;</p> <p>-A inclusão não pode se dar pela solidariedade ou por compaixão, mas, sim, pelo reconhecimento das competências no outro;</p> <p>-A educação vai além do sistema educativo, a educação é um processo inclusivo que desenvolve a auto estima das pessoas, desenvolve a liberdade entre os homens e criam laços comunitários que permitem o equilíbrio social que está na justiça distributiva, na solidariedade e no desenvolvimento sustentável;</p>	<p>-Na escola aparecem as necessidades socioeducativas que solicitam a Pedagogia Social;</p> <p>-A Pedagogia Social prioriza o ânimo no processo de viver em sociedade mais e melhor organizada pelos valores culturais que permitem o reconhecimento desta vida num âmbito de respeito, de convivência, de relacionamento interpessoal, etc.;</p> <p>-Haveria que fazer Pedagogia Social também aos banqueiros e aos políticos, porque se faz Pedagogia Social somente para os desgraçados?;</p> <p>-O tema da socialização de pessoas com necessidades especiais se refere à Pedagogia Social;</p> <p>-A ajuda no amadurecimento social não é teórico mas, também, uma ação de incluir os homens socialmente como cidadãos éticos;</p> <p>-O sentido compensatório da Pedagogia Social está ligado à inadaptação social que marginaliza pessoas e grupos;</p>
DIMENSÕES	<p>-Trabalho pedagógico e social;</p> <p>-Prioriza-se uma educação mais abrangente incluindo uma ótica pedagógica, uma ótica social, uma ótica cultural e uma ótica política;</p> <p>-Reconhecer a abrangência da área;</p> <p>-São 3 as dimensões importantes da Pedagogia Social: uma política, uma pedagógica e uma sociocultural;</p> <p>-A dimensão do sociocultural é a prevenção, sobretudo, com jovens;</p> <p>A Dimensão pedagógica embasa as ações nas práticas educativas;</p> <p>-A Dimensão política está relacionada à tomada de consciência do sujeito sobre o mundo em que vive,</p>	<p>-Educação do coletivo;</p> <p>-Educação em distintos âmbitos que sejam sociais;</p> <p>-Educação para o trabalho que também é inserção social;</p> <p>-Animação sociocultural é um dos âmbitos da Pedagogia Social;</p> <p>-Animação sociocultural como promotora do desenvolvimento sócio comunitário. (como ocorre na Inglaterra e Suíça);</p> <p>-A animação sociocultural na educação formal pode ser uma metodologia;</p> <p>-A educação está em todos os âmbitos: escolar, extra-escolar, em ambiente educativo ou no clube de futebol, nos meios de comunicação, nas relações</p>	<p>-A Pedagogia Social estuda, por um lado, a dimensão social da pessoa e, por outro, da atenção aos problemas humanos, nos distintos grupos;</p> <p>-A atenção está nas dimensões: social, nas dificuldades do mundo com as drogas, na violência de gênero, etc.;</p> <p>-São finalidades da Pedagogia Social a prevenção, a promoção da pessoa, o desenvolvimento por toda a vida e, reabilitadora ou terapêutica – todas dentro de uma dimensão pedagógica;</p> <p>-A dimensão Pedagógica é fundamental para a Pedagogia Social, bem como, o trabalho</p>

	seus riscos	sociais, atualmente está <i>on line</i> ; -A ciberanimação é um tema para a Pedagogia Social na atualização do discurso sobre o sociocultural;	interdisciplinar dos distintos profissionais; -A Pedagogia Social ajuda a pessoa a ser social, a crescer, a amadurecer socialmente; -Um indicador chave para compreender a Pedagogia Social é analisá-la a partir da educação social; -O homem é um ser social e por natureza tem que aprender a sê-lo. Por isto, a Pedagogia Social não só é necessária, como legítima; -Na dimensão socioeducativa da Pedagogia Social está implícita a animação sociocultural; -A competência social é uma dimensão do ser humano; -A Pedagogia Social deverá trabalhar com as ferramentas da escola, utilizando o cognitivo, mas também, terá outras, como: o coração, a sensibilidade, a relação, a comunicação, etc.; -A socialização é um processo de aprendizagem social que o homem realiza. Está aí o sentido socioeducativo da Pedagogia Social;
TRANSFORMAÇÃO/ FUNÇÃO	-Compromisso com a transformação da realidade; -Aderir para transformar a realidade; -A função é transformar a realidade para que a fonte de sofrimento e de mal estar não continue; -Se o mal estar da civilização persiste é importante apoiar a transformação para que o outro não sofra mais à frente;	-O sistema educativo deve ter a função de nos ajudar a viver melhor, ser feliz, como escreveu Freire; -Os fatores sociais e educativos se transformam conforme o contexto histórico e solicitam outras estratégias de intervenção, por isso a importância na flexibilidade da Pedagogia Social; -A Pedagogia Social trabalha na intervenção educativa em contextos sociais promovendo a transformação (Freire); -O homem vive em comunidade, na qual, se educa e se transforma (Freire);	-Não é apenas a gestão de programas socioculturais e socioeducativos, deve-se ir além dinamizando as pessoas socialmente; -Se a Pedagogia Social permanece somente em uma finalidade corre-se o risco de criar núcleos estanques, que permanecem e não se transformam; -A Pedagogia Social ajuda a pessoa a ter mais autonomia e a ser um cidadão mais crítico; -O sentido crítico da Pedagogia Social está em trabalhar a consciência social, onde ajudamos e contribuimos uns com os outros no desenvolvimento máximo da pessoa social; -Educar-se é assumir, implicar-se. Portanto, à Pedagogia Social cabe promover no outro a ação de participar no processo de sua realização; -É imprescindível a busca por um novo ser humano, uma nova educação que apoie a pessoa a ser ator capaz de culturalmente produzir mais justiça, mais igualdade, mais fraternidade; -A Pedagogia Social da “necessidade” vem se transformando em Pedagogia Social mais integral;

			<p>-A Pedagogia Social tem que dar ao homem habilidades e competências sociais para que suas relações com os demais sejam positivas e eticamente aceitáveis. Isto se consolida pela participação como cidadão;</p> <p>-A compensação tem sua dinâmica na re-educação para o êxito: escolar, social, moral, cultural e laboral;</p>
FORMAÇÃO/ METODOLOGIA	<p>-Compromisso com a formação humana e cidadã;</p> <p>-Sólida formação para a ação/intervenção;</p> <p>-Trabalhar com a capacidade do homem de viver em sociedade, em grupo com responsabilidade e cidadania;</p> <p>-Trabalhar métodos e práticas que levam as pessoas a pensar a sociedade como algo que requer responsabilidade cidadã;</p> <p>-Trabalhar numa formação para a sensibilidade social;</p> <p>-As metodologias mudam conforme os contextos, por isto, a importância em trabalhar com princípios metodológicos;</p>	<p>-A intervenção socioeducativa está baseada em estratégias abertas e flexíveis;</p> <p>-A animação sociocultural é uma metodologia, dentro da Pedagogia Social, de intervenção que promove o acesso e a democratização da cultura;</p> <p>-A formação serve para sistematizar teoricamente a prática;</p> <p>-A formação da Pedagogia Social deve abarcar todos os “dinamizadores sociais”: Pedagogos, animadores, educadores sociais e populares, voluntários, lideranças de movimentos sociais do campo e da cidade, professores da educação formal, etc.;</p> <p>-O conceito de “transversalidade” é importante para trabalhar a Pedagogia Social na educação formal;</p>	<p>-É importante pensar na pós-graduação vinculada às disciplinas da graduação que são fundamentantes na Pedagogia Social;</p> <p>-Os processos educativos deveriam consistir em estratégias para interiorizar valores como: verdade, beleza e bondade. Aspectos relevantes para a Pedagogia Social;</p> <p>-A formação do pedagogo tem sido teórica e bastante extensa onde a interdisciplinaridade é escassa;</p> <p>-Os alunos de Pedagogia Social devem aprender a fazer projetos participativos, ou seja, toda a teoria deve converter-se em ação pedagógica;</p> <p>-O homem é um ser educado, que se move ao êxito. A educação é um agente de transformação social para o êxito;</p> <p>-É importante o cuidado com a fronteira entre a Pedagogia Social e outros campos. Não se pode transformar uma prática socioeducativa em uma intervenção psicossocial clínica, por exemplo;</p>

<p>RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA</p>	<p>-A Pedagogia Social requer a Relação teoria/ prática; -É importante conceber a educação social a partir da prática; -Há necessidade de um exercício dialético entre o que se faz e entre o que se teoriza; -Não se pode intervir sem fundamentação teórica;</p>	<p>-A Pedagogia Social está para além da Técnica; -A Pedagogia Social está unida à prática; -A teoria da Pedagogia Social deve efetivamente estar relacionada à prática que acontece nos contextos de intervenção; -A animação sociocultural considera a identidade cultural das pessoas e das comunidades, portanto, é uma prática ligada a arte; -Os alunos da Pedagogia Social são pessoas do fazer; -O campo da Pedagogia Social propicia a realizar coisas, não é um campo apenas teórico; -A educação não é somente teoria, mas, também a prática;</p>	<p>-A prática na Pedagogia Social pode ser assim delineada: planejamento e gestão de programas socioeducativos e, intervenção socioeducativa na marginalização e exclusão social; -A Pedagogia Social por conter a prática não se resume à técnicas de habilidades sociais; As técnicas e os instrumentos são necessários para a práxis. Mas a práxis está impregnada de ética e a teoria ilumina e fundamenta a prática; -A perspectiva funcional da Pedagogia Social revela o sentido de ciência inacabada, portanto é preciso ter olhos e ouvidos atentos às demandas socioeducativas; -A Pedagogia Social tem 3 eixos de aplicação: o homem como ser social, o homem em processo de socialização e, a Pedagogia Social como meio para alcançar a educação social; -Não se faz Pedagogia Social sem intervenção socioeducativa, sem intervenção prática; -A Pedagogia Social é conhecimento e ação; -A Pedagogia Social tem a “práxis” educativa mas não pode abandonar a teoria que embasa o educativo e o social;</p>
-------------------------------	---	--	---

Fonte: Resultado da Análise sobre as 15 (quinze) entrevistas realizadas no mês de outubro/2011- Canoas (RG) e, entre Maio e julho/2012- Madrid (ES). Da própria autora.

No quadro consideramos as subtemáticas como subcategorias de análise, as quais apareceram no processo de leitura e releitura das entrevistas. Durante a análise foi possível identificar a constância em que as ideias dos entrevistados se articularam. Essas subcategorias explicitam a construção da Pedagogia Social como concepção teórico-metodológica que embasa a prática pedagógica no contexto da Educação Social. Através dos indicadores articulados, foi possível levantar as subcategorias que delineiam, neste relatório de pesquisa, os conteúdos que fundamentam a concepção da Pedagogia Social.

Os **conteúdos** da Pedagogia Social, no 1º Grupo pesquisado, aparecem ligados ao contexto do socioeducativo e das políticas sociais. Há uma importância em conteúdos que se aprofundam no processo de sociabilidade humana. No 2º Grupo, é clara a base articuladora que advém da animação sociocultural. Os conteúdos, nesse grupo, são socioculturais com intervenção socioeducativa. Portanto, a relevância está nos conteúdos que tenham uma aplicação prática. Para o 3º Grupo, os conteúdos da Pedagogia Social são mais abrangentes e se justificam com maior propriedade pelos vários contextos. A temática que vem ganhando corpo entre os pesquisados, a relação educação-comunicação, está justificada também pelo uso das TICs. Os conceitos de “educação permanente” e de “sociedade educadora”, foram identificados com veemência, nesse grupo.

Em cada Grupo se levantou a **percepção** sobre a Pedagogia Social, identificando a leitura que cada entrevistado realizou da concepção teórica. No 1º a “sociedade educadora” apareceu contextualizando a necessidade de socialização, aprofundada no caráter socioeducativo. A relação entre sociologia e educação tem importância na identificação das demandas e as ações a serem empreendidas. Para o 2º Grupo, se levantou a crítica sobre as ações utilitaristas da Pedagogia Social. A relação entre a educação formal e não formal é fortalecida pelos profissionais da educação social embasados na concepção da Pedagogia Social. Nessa concepção teórica tem relevância a pessoa, ou seja, o “ser” social e suas interações na comunidade. É uma ciência prescritiva. Foram identificados, nesse grupo, os autores Edgar Morin com a teoria sistêmica e Paulo Freire, com a teoria crítico-libertadora aplicada à leitura da educação, como um processo social. Apresentou-se, no 3º Grupo, uma percepção da Pedagogia Social como ciência que abrange vários contextos educativos formais e não formais. Identificou-se a cultura como um processo social, no qual a Pedagogia Social ancora-se para compreender a sociedade e realizar sua intervenção socioeducativa. Nesse contexto, a teoria do sociointeracionismo de Vygotsky é referência. O homem é compreendido como “ser” social, dentro da concepção de Natorp e, um “ser” dialógico na concepção de Paulo Freire.

A **inclusão** é uma subcategoria que se apresenta para a concepção da Pedagogia Social, como um indicativo permanente. No 1º Grupo, a inclusão é um processo de participação que acontece da infância ao longo da vida. É uma inclusão de todas as necessidades sociais, incluindo-se as socioculturais e de interação entre as diferentes classes ou categorias sociais. Para o 2º Grupo, as características das pessoas não podem servir de justificativa para a exclusão ou para a inclusão. O processo inclusivo deve criar laços comunitários em um contexto de equilíbrio e desenvolvimento solidário. Por fim, no 3º Grupo cabe à Pedagogia Social a atenção voltada para a inclusão na educação formal e não formal. A vida em sociedade não é baseada na teoria, mas nas ações morais e éticas que imprimem o ânimo no amadurecimento social. Assim, a Pedagogia Social é para todos, incluindo-se os “banqueiros e os políticos”.

As **dimensões** da Pedagogia Social foram abrangentes e se apresentaram no 1º Grupo em quatro óticas: a social, a cultural, a pedagógica e a política. Para o 2º Grupo, a educação como processo social imprime a dimensão socioeducativa e sociocultural na Pedagogia Social e leva em consideração a dimensão tecnológica que provoca a educação social para responder a novas perguntas. No 3º Grupo a dimensão é social e se move entre o processo educativo da prevenção, da reabilitação e da transformação. Ela é vista como uma competência necessária ao amadurecimento e à construção do homem, ou seja, à construção do “ser” social. López-Herrerias (2000) concorda com outros autores espanhóis e aponta a Pedagogia Social como um rótulo científico e acadêmico da educação, que apresenta cinco eixos de construção teórico-metodológica:

- a) a Pedagogia Social como doutrina da formação social do ser humano no encontro com os demais;
- b) a Pedagogia Social como doutrina da educação política e cidadã em uma dimensão dialética entre sujeito e sociedade;
- c) a Pedagogia Social como teoria que fundamenta a ação educadora na sociedade;
- d) a pedagogia Social como doutrina de bem-estar para a infância e juventude, perpassando a fase adulta e fortalecendo o processo educativo ao longo da vida;
- e) a Pedagogia Social como doutrina de uma Pedagogia Sociológica que tem por objetivo educar os sujeitos para compreender a sociedade, sua cultura e suas potencialidades de evolução.

A **transformação** da realidade dos homens na sociedade é uma subcategoria presente na concepção da Pedagogia Social e foi assim indicada dentro dos três grupos: Para o 1º Grupo, é um ato político que acontece na pessoa, para a pessoa, mas, também para o coletivo,

por isso, ação política. No 2º Grupo a concepção de Paulo Freire embasa a transformação da realidade em busca da felicidade pessoal e comunitária. Os homens se transformam entre si para transformar o mundo. Para o 3º Grupo, a transformação não se dá apenas no sentido pragmático, mas também no sentido abstrato, ou seja, nos princípios que regem a participação de cada um como cidadão. A cidadania é uma prática que acontece na participação coletiva de cada pessoa em prol da transformação social.

Neste relatório de pesquisa integramos a subcategoria da **Formação** com a da **Metodologia**, por entender que no processo de formação está implícita a metodologia. Assim, para o 1º Grupo a formação está atrelada à intervenção prática. É uma formação que objetiva a construção da cidadania em vários contextos com sensibilidade social. No 2º Grupo a intervenção socioeducativa é a base da formação, a qual sistematiza a prática. A formação deve abraçar os diversos “dinamizadores sociais”, ou seja, os profissionais das mais diversas áreas que desejem compreender e aprofundar-se na concepção da Pedagogia Social. A educação social é a área profissional de formação, nesta a animação sociocultural pode ser considerada uma metodologia. A transversalidade é um princípio metodológico. Para o 3º Grupo é importante que haja continuidade entre a formação inicial e a Formação Continuada. A interdisciplinaridade é uma prática metodológica que deve embasar o processo de formação. As disciplinas teóricas devem converter-se em práticas ao longo da formação, porém, sem se resumir às técnicas. Outro conceito relevante no processo da formação é o conceito de “práxis” social.

É nesse conceito de *práxis* que se sustenta a subcategoria da **relação teoria-prática**. O 1º Grupo reconhece essa relação como o aspecto mais relevante na concepção da Pedagogia Social. Para o 2º Grupo, o mais importante é a Pedagogia Social unida à prática, mas que vai além da técnica, os pedagogos e educadores sociais são pessoas do “fazer”. No 3º Grupo as técnicas são importantes para a prática, no entanto, são práticas impregnadas de ética. A Pedagogia Social é conhecimento e ação, portanto, *práxis*.

Esse procedimento metodológico garante o aprofundamento teórico e a sistematização dos indicadores que podem ser considerados na construção da concepção em Pedagogia Social. Tais indicadores tornam-se, neste relatório de pesquisa, os referentes relevantes na construção teórica da Pedagogia Social. Os conteúdos que deverão estar contidos na sua elaboração científica, são conteúdos contextualizados pela realidade e relacionados às políticas sociais, bem como, à sociabilidade humana. Sociologia e Antropologia são bases que fundamentam a reflexão sobre o homem, suas relações e seu vir-a-ser, ou seja, seu devir. Ainda se menciona a relação entre educação e comunicação e, os conceitos de “educação

permanente” e “sociedade educadora”. Tais conceitos remetem à necessidade de educação para a vida garantida pela convivência social. A percepção teórica traz a teoria sistêmica para atender à necessidade de flexibilização constante da Pedagogia Social diante das demandas socioculturais e, a teoria crítico-libertadora para trabalhar a dimensão social da educação. A concepção sociointeracionista imprime e elucida a interação do homem com o meio.

Uma ressalva é importante quando se trata de fundamentar o trabalho pedagógico, portanto, o trabalho educativo em paradigmas diferentes. Mesmo que as concepções não sejam divergentes, é mais adequado que se tome um referencial e o siga complementando. No trabalho educacional é aconselhável que o pedagógico esteja bem alicerçado, bem ancorado, assim se garante a epistemologia científica. Portanto, a mescla entre concepções não é o melhor para aprofundar-se cientificamente, porém nada impede que se trabalhe dessa forma e, nada impede que se façam opções por esta ou por aquela concepção. No entanto, neste relatório de pesquisa, os indicadores demonstraram uma probabilidade bem acentuada sobre as ideias que nascem em Natorp, na Alemanha, passam pela Itália e Polônia, chegando à Espanha e Portugal. Na Espanha está fortalecida a ideia do “ser” social em uma perspectiva transformadora e, nesse contexto, concordamos com Caliman, quando escreve que:

Aproxima-se da corrente da Pedagogia Social crítica que, através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente a risco, objetiva provocar mudanças nas pessoas e na sociedade. Podem ser identificados como seus inspiradores, no âmbito alemão, Klaus Mollenhauer e, no brasileiro, Paulo Freire (CALIMAN, 2011, p. 242).

Em entrevista, disse Merino (2012): *“La Pedagogía Social deja de ser una pedagogía de las necesidades y se fija a ser una Pedagogía más integral*. Ao analisar os indicadores apresentados, se confirma uma perspectiva de Pedagogia Social que não abandona os desvalidos e as mazelas produzidas na sociedade, mas, avança para um contexto de inclusão onde se promove a “sociabilidade humana”. Nesse conceito de inclusão se trabalham os princípios que incluem todos os homens em seu processo de humanização, sem distinção de raça, cor, sexo, crença e classe social.

A Pedagogia Social tem uma dimensão abrangente em contextos sociais, políticos, educacionais e culturais. Ela contempla uma prática pedagógica que nasce das necessidades promovendo a reabilitação e segue atualmente também na prevenção e na transformação, a qual está vinculada à realidade das pessoas e comunidades, sempre com sentido político, o que só se produz na participação consciente e efetiva do cidadão. Esse sentido político é uma ação coletiva, se não, deixa de ser político e cidadão.

Conteúdos, dimensões e perspectivas teóricas vão sendo delineadas para pensar uma formação específica na concepção da Pedagogia Social. A partir da análise dos indicadores se tem uma formação que articula teoria e prática, desde a formação inicial até a Formação Continuada. Baseada na *práxis* social se garante o processo ação-reflexão-ação, uma formação dinâmica que tem na “interdisciplinaridade” o fundamento articulador dos vários campos do conhecimento necessários à Pedagogia Social. Campos, estes, já identificados, neste relatório, na seção 2. A relação teoria-prática baseada na *práxis* revela uma ciência prescritiva construída na articulação entre conhecimento e ação.

Diante de todos esses aspectos analisados, afirma-se a ideia da Pedagogia como a ciência que estuda a educação em seus diversos contextos e modalidades e diferentes níveis. Existe também a ideia de que é a Pedagogia uma ciência prescritiva, na qual se realizam “teorizações sobre a articulação teoria e prática; ou seja, aprender a pedagogizar a própria prática” (FRANCO, 2008, p. 143) e pedagogizar as práticas nas quais está inserida. Portanto, “...Será necessário[...] que os processos de formação não exponham apenas os formandos à prática, mas que trabalhem os confrontos que a prática suscita” (FRANCO, 2008, p. 142).

5.2.6 A categoria dos Aspectos e Elementos Definidores

Partindo do levantamento apresentado no quadro 12 (doze), identificam-se os elementos constituintes da construção da Pedagogia Social como concepção teórica. Não obstante a outros campos do conhecimento, é a sociologia a base para a configuração teórica da Pedagogia Social. Essa constatação se justifica pela dimensão social do homem, na qual se estabelece como marco teórico do processo de elaboração do conhecimento da Pedagogia Social: o reconhecimento do homem como ser social. O aprofundamento teórico para identificar o “ser” social do homem chama a contribuir na reflexão a antropologia. Essa área do conhecimento se une à sociologia para analisar e explicitar a dinâmica interpessoal das relações humanas e da construção histórica do homem como “ser” social. Assim se justifica o embasamento teórico da Pedagogia Social na sociologia e na antropologia, sem desmerecimento a outras áreas do conhecimento que também vão contribuindo, como a filosofia e a psicologia.

Vai se estabelecendo uma rede que articula diversos campos do conhecimento para explicar teoricamente a concepção da Pedagogia Social. A partir da explicitação do “social”, emergem considerações sobre a “Pedagogia”. Vale lembrar que, na Seção II deste relatório de pesquisa, apontaram-se os aspectos que concebem a Pedagogia como a ciência da educação.

Nesse contexto, ao considerar a Pedagogia como ciência que tem sobre seu objeto de estudo um olhar ampliado, concebe-se a educação como um processo dinâmico e liberto de fronteiras. Entretanto, é sempre prudente e imprescindível identificar seus contextos, seus níveis e, principalmente a intencionalidade, a relevância que se deseja imprimir ao objeto, nesse caso, educação. A partir desse enfoque é que a Pedagogia Social difere da Pedagogia Escolar. Não significa rompimento, significa distinção na relevância que se dá ao objeto. Para a Pedagogia Escolar a relevância está no cognitivo; na Pedagogia Social parte-se do cognitivo e se vai além dele, colocando a relevância nos processos socioeducativo e sociocultural, dentro e fora da escola.

Nasce daí mais uma necessidade: a de aprofundar o marco teórico que explicita o educativo e o cultural. Então, tem-se duas margens do mesmo rio. De um lado está o processo social e, na outra margem o educativo-cultural, ambos, alinham, delineiam e configuram o leito do rio. Concomitante ao aspecto social está o educativo e o cultural. São interdependentes, complementários e distintos, mas não divergentes. O processo educativo, segundo Libâneo (1999), acontece “ao menos com três elementos; um *agente*, que está na origem da ação educativa, um *modo de atuação* (conteúdo/método) e um *destinatário* (indivíduo, grupo, geração)” (LIBÂNEO, 1999, p. 76-77). Nesta investigação tal processo educativo esteve ancorado nas ideias de emancipação e libertação, portanto, em uma concepção problematizadora da educação, concebida por Paulo Freire (1982) no livro “Pedagogia do oprimido”, onde escreveu: “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que* se acham” (FREIRE, 1992, p. 82). O autor destaca a problematização como um **desafio**, que deve ser constante, com o objetivo de promover a **compreensão crítica**, a qual liberta a consciência e **desaliena** os educandos (FREIRE, 1999, p. 80). É assim entendido o processo educativo na Pedagogia Social, demarcando o contexto teórico que o embasa. Quanto ao aspecto cultural, este não poderia ser divergente teoricamente. Neste relatório de pesquisa se compreende a cultura no contexto de “capital cultural” que “proporciona vantagens sociais aos seus possuidores” (SILVA, 2000, p. 24). As “vantagens” são sociais, estão ligadas aos aspectos estéticos e ontológicos, portanto, não são vantagens econômicas. Esse conceito de “capital cultural” foi trabalhado por Pierre Bourdieu, o qual chama a atenção sobre a lógica comercial que o homogeneiza, destruindo também a criatividade. O autor assim se refere, propondo uma negação à ação mercadológica da cultura:

O que está em jogo é a perpetuação de uma produção cultural que não seja orientada para fins exclusivamente comerciais e que não se submeta aos veredictos daqueles que dominam a produção midiática de massa, sobretudo através do poder que detêm sobre os grandes meios de difusão (BOURDIEU, 2001, p. 85).

Segue o autor citando exemplos, nos quais toda a comunidade acaba se tornando uma contribuinte para que o senso crítico se faça adormecido:

(...) os adolescentes de todos os países que vestem baggy pants, calças cujo fundilho bate no meio das pernas, provavelmente desconhecem que a moda que julgam ultra chique e ultramoderna nasceu nas prisões dos Estados Unidos, assim como certo gosto por tatuagens! Ou seja, a “civilização” do jeans, da coca-cola e do MacDonalld’s está submetida não apenas ao poder econômico, mas também ao poder simbólico exercido por intermédio de uma sedução para a qual as próprias vítimas contribuem. Ao fazer das crianças e dos adolescentes, sobretudo os mais desprovidos de defesa imunológicos específicos, os alvos privilegiados de sua política comercial, (...) (BOURDIEU, 2001, p. 86).

É nesse contexto que o processo educativo aparece intencional, identificando a sua relevância na produção de cultura e sua promoção social, ou, em outra ótica, com relevância na promoção comercial. Na educação problematizadora, os “círculos de cultura” fundamentam uma metodologia que “re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano” (FREIRE, 1982, p. 11). É urgente retomar a produção cultural de cada pessoa, de cada comunidade, de cada contexto, se não, continua a “Invasão cultural, que tem uma dupla face. De um lado, é já a dominação; de outro, é tática de dominação” (FREIRE, 1982, p. 178).

Esses são os pressupostos para delinear o marco teórico do que se entende neste relatório, sobre o social, o educativo e o cultural. Retomando a metáfora, das margens do mesmo rio, Caliman (2011), utilizando a metáfora da ponte, escreve que:

A primeira margem trabalha com a sociabilidade, ou a capacidade que o homem tem para desenvolver as próprias habilidades sociais, a dimensão social da personalidade, a capacidade de conviver e de relacionar-se com os outros, de adaptar-se e construir relações entre os seus pares. A segunda margem trabalha com a educabilidade, ou a capacidade do ser humano de ser educado. A educação é uma ação intencionalmente orientada para ajudar os indivíduos a adquirirem atitudes, conhecimentos e valores que os prepare para a vida (CALIMAN, 2011, p. 244).

Dessa compreensão é possível estabelecer e compreender a Pedagogia Social como uma concepção ancorada nos processos socioeducativo e sociocultural. Nesse contexto nos utilizamos ainda da metáfora do rio, justificando o movimento dialético de pesquisa empreendido neste relatório de pesquisa. É no rio, conforme Heráclito, que não se banha duas vezes na mesma água. Assim é o movimento dinâmico e perene da Pedagogia Social, que

contempla, como o rio em seu leito, uma corrente ampla de práticas, nas quais, Rosário de Limón, aponta:

Pero también creo que es muy importante concienciar a la sociedad ¿verdad? Y trabajar desde ese... desde esa “sociedad educadora” del hombre del ser humano porque para mí la pedagogía social tiene distintas finalidades tiene una finalidad preventiva indiscutiblemente, y creo que es muy importante porque, cuando aparece un problema es más difícil esto... solucionarlo pero en cambio si trabajamos la prevención...en todos los terrenos, en salud física, salud mental, en salud social, en salud espiritual, entonces bueno esa dimensión preventiva yo creo que es importante que la trabajemos los pedagogos sociales y después también tiene una finalidad ¿verdad? De promoción de la persona humana, pero tiene por otra parte, y también de desarrollo indiscutiblemente a lo largo de la vida de todas las personas pero también tiene una finalidad rehabilitadora, terapéutica que es muy importante, entonces nos encontramos con los pedagogos sociales, educadores que trabajan en distintos ámbitos, desde una finalidad desde otra etc. y bueno quizá sea más el concepto de pedagogía social indiscutiblemente está muy ligado también a la dimensión pedagógica del trabajo social que es muy importante y bueno en ese sentido creo que es fundamental pues ese trabajo de equipo que no solamente están los pedagogos sociales, sino están los trabajadores sociales, los psicólogos, los médicos etc. (LIMÓN, 2012).

É um todo, que vai se delimitando conforme as potencialidades daquele que promove a intervenção sociocultural e/ou socioeducativa. Como já se identificou anteriormente, nos contextos de atuação dos participantes nessa pesquisa, a dedicação é intencionalmente determinada pelo marco teórico no qual cada educador social esteja inserido. E as mudanças são constantes, porque constante é a mudança nas pessoas e no mundo social, de acordo com Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1982, p. 92).

Assim, as práticas fazem parte da concepção de Pedagogia Social. Daí a afirmação dos entrevistados “*sem prática não há Pedagogia Social*” (PÉREZ SERRANO, 2011). Adentra-se no contexto teórico-prático, na *práxis*, da Pedagogia Social.

5.2.7 A categoria da Formação e a Relação Teoria-Prática

Diante da pesquisa empírica realizada verificou-se a necessidade e a importância de uma formação de concepção na Pedagogia Social, articulada à prática, portanto, a articulação teoria-prática é inerente à Pedagogia Social e tem como finalidade trazer à luz a realidade dos

homens que vivem em sociedade, problematizando-a. A formação não pode prescindir da prática porque *“normalmente lo perfil de quien se interesa por la Pedagogía Social, en general tenemos una fuerte vocación de servicios a los demás”* (SARAT, 2012). Esse é um dado relevante para perceber que a Pedagogia Social é um campo de trabalho prático, onde o processo socioeducativo e sociocultural são evidenciados na ação, no ato pedagógico. Sarat (2012) acrescenta que *“A pedagogia Social é uma ciência prescritiva”*, portanto, possui a dimensão do **que fazer, como fazer e, porque fazer**. Esse **fazer** é um **fazer pedagógico** porque é pensado, refletido, analisado, verificado, flexibilizado, criticado etc. Portanto, é um **fazer** iluminado teoricamente que em um *moto continuo* se volta à prática problematizando-a constantemente. *“A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”* (FREIRE, 1982, p. 40). Para tanto, é imprescindível a inserção crítica que sustenta a ação, o *“que fazer”* consciente e consistente. Nesse contexto, assim se referiu Merino:

(...) ahora hay una publicación de Pedagogía Social que es la técnica de habilidades sociales.... muy bien técnica, esta muy bien... los instrumentos tenemos que tenerlos. Pero a un ladrón, a la un criminal te das una técnica de habilidad social y logo tendrás uno criminal más habilidoso para matar mejor. La Pedagogía Social tiene que dar estas técnicas pero tienen que dar también esta capacidad de la ética, moral, del desarrollo de la persona, si no, estamos haciendo nada. Esto es la mía perspectiva (MERINO, 2012).

Há um pensar dialético entre a teoria e a prática. Uma necessidade de movimento entre a ação e a reflexão que possibilita as intervenções socioeducativas e socioculturais com dimensão emancipadora e ética. Portanto, a intervenção não é somente técnica, já que a Pedagogia Social tem como finalidade a transformação social do homem, como se refere à Pedagogia Social, Pérez Serrano:

Es una ciencia que se encarga de la intervención social en diferentes contextos, para la mejora de la calidad y de la sociedad, fundamentalmente. Es una ciencia importante intencional, o sea, es una acción intencional y propositiva que busca la mejora y el cambio. Trabajando, sobretudo, en temas de inadaptación social, exclusión, marginación y en procesos de socialización en la educación normalizada (PÉREZ SERRANO, 2011).

Desse modo, a práxis é um dos pressupostos teóricos que sustenta a concepção da Pedagogia Social. Sendo imprescindível essa adesão à práxis, será incontestável a necessidade da formação relacionada às práticas sociais e às manifestações culturais. No entanto, a atenção será redobrada para que a formação não recaia sobre o atendimento mercadológico da cultura

ou à vida social segundo as regras capitalistas valorizadas pela sociedade neoliberal como o consumo ou o hedonismo⁹⁵. Sobre este aspecto já escreveu Freire:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (FREIRE, 1982, p. 53).

Na imersão proposta pela Pedagogia Social, partindo de suas intervenções socioeducativas e socioculturais, é preciso atenção e cuidado para refletir e analisar. Dependendo para onde se dirige o processo pedagógico, deixa de ser práxis e passa a ser somente adaptação. Nesse sentido, a formação passa a ter um papel fundamental de promover a análise crítica e o aprofundamento teórico que sustenta a práxis emancipatória. Dentro da práxis, como marco fundamentante, a prática e a teoria se articulam nas análises sobre as demandas sociais, sobre a legislação educacional e, sobre as políticas socioeducativas. Tais aspectos também se farão marcos de referência para as análises teórico-práticas.

Nessa dimensão da formação, portanto, a práxis é o conceito articulador da teoria-prática. Além disso deverão ser considerados, para a formação dentro da concepção da Pedagogia Social, os aspectos que advêm das demandas sociais e culturais, trazendo assim a realidade dos sujeitos para refletir as intervenções possíveis e necessárias nos diferentes contextos. Outra questão a ser considerada na formação desejada está relacionada à regulação e à sistematização dos processos educativos nos diferentes níveis e contextos, os quais levam em consideração o formal, não-formal e o informal. Portanto, o estudo sobre a legislação perpassa o sistema educacional formal, indo além, atendendo ao ECA e ao Estatuto do Idoso (2003). Estes são exemplos de outras regulamentações sobre as políticas socioeducativas que perpassam o processo educativo e cultural. Muitos aspectos podem e devem variar na formação, porém o que apontamos poderá servir de eixo comum.

5.2.8 A categoria dos Níveis na Formação Continuada

Partindo do campo institucional, na UNED, no Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social, evidenciou-se que a formação é atendida desde a formação inicial até a Formação Continuada. Os níveis perpassam a graduação com os cursos de Educação Social e

⁹⁵FREITAS, aponta que atualmente “Não há nada de coletivo que oriente o esforço de todos, apenas experiências individuais” (FREITAS, 2005, p. 101).

Pedagogia, chegando às especializações e aos mestrados, e também aos cursos de extensão, com ofertas garantidas.

A preocupação com a Formação Continuada se refere à concepção teórica que a embasa desde o Relatório publicado para a UNESCO (1998), por Delors. A partir das entrevistas e também da observação realizada, foi possível identificar que há uma concepção tecnicista que está embasando a Formação Continuada. Existe uma preocupação bem acentuada na preparação do aluno para a atuação no mercado de trabalho, o que também vem apontado nos objetivos dos cursos. López-Barajas Zayas, apresenta sua análise:

[...] cuando la sociedad en la que vivimos y en la que nos movemos es una sociedad tecno científica en su realización el mundo de las tecnologías tiene mucha importancia, sobre todo, para la famosa competitividad que todo los países han de tener en un mundo globalizado. Que ocurre entonces, pues que, permanecer al día en las tecnologías exige un aprendizaje o una formación o una evolución continua, de lo contrario, ocurre también en Europa y es que al no tener las destrezas necesarias para incorporarse a esa sociedad, bastante tecnológica, aumenta el numero de personas que quedan marginadas de la misma. Y a veces el grupo de marginación crece incluso en países que tienen fama de tener un gran empleo de trabajo, etc., así como Suecia y Finlandia también crece el número de marginados consecuencia de esa falta de competencia y de destreza básica que es uno modo de alfabetización funcional (LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, 2012).

Pois bem, é a Finlândia um país modelo para a economia mundial. A Pedagogia Social, é bastante nova no país, assim escreve Kurki (2011), “Como asignatura, la pedagogía social se ha generalizado en el país al principio de los 90. Pero se puede estudiar solamente en dos universidades,...” (KURKI, 2011, p. 129). Para conhecimento, acrescenta-se que são dois os eixos da Pedagogia Social na Finlândia: um que apoia o desenvolvimento e o progresso da pessoa e das comunidades e outro de apoio às pessoas em situação de pobreza e desafortunados (KURKI, 2011, p. 133). Com esse apontamento, vale lembrar que a Pedagogia Social não está destinada aos países menos desenvolvidos e, que as necessidades socioeconômicas estão em todos os países.

Ao se fazer tais considerações, a intenção é identificar que a Formação Continuada é uma necessidade no processo de globalização, pois a dinâmica de transformações é intensa e imprime mudanças rápidas para a sociedade, que é competitiva. É nesse contexto que a Formação Continuada tem sua finalidade, a de promover os homens na sua inserção sociolaboral, mas principalmente, na sua inserção crítica e transformadora, com uma contribuição mais humanitária e mais coletiva. Assim se referiu López-Barajas Zayas:

[...] me atrevería a decirte que sin embargo esta sociedad permítete que lo repita, tecnológica, tiene una finalidad concreta que es la utilidad. Y empujada por el

pragmatismo, la ideología del pragmatismo, que en América se inició y que recorre todos nuestros países por esta necesidad de competitividad, a la que antes hacíamos referencia. Eso tiene un inconveniente importante, y es que la utilidad nunca permite siquiera el bienestar de la población social porque el corazón humano, aunque parezca un poco poético, necesita amar y ser amado y sin embargo esta forma de producción y trabajo en la que nos movemos, esto llamamos, mundo desarrollado o avanzado o no está orientado hacia el mundo afectivo, o personal están fundamentalmente orientado hacia la utilidad (LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, 2012).

Sendo assim, persiste uma necessidade de um processo educativo voltado para a crítica, que leva à emancipação e promove a libertação de todos os homens.

5.2.9 A categoria da Pós-Graduação

A pós-graduação da UNED é identificada por todos os entrevistados como “a menina dos olhos” dentro do processo educacional formal na EaD. Foi evidente o cuidado que se tem com a formação nesse nível. Já pontuamos aqui, nas seções 3 e 4 como se estruturam e se desenvolvem os cursos na pós-graduação do Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social. Os cursos procuram ser bem específicos, há uma atenção para o aprofundamento do conhecimento em uma dimensão mais prática. Pode-se inferir que para os cursos *lato sensu* a finalidade está vinculada à utilidade, já destacada por López-Barajas, anteriormente. Confere também Estefania em trecho de entrevista já referida.

Guardadas as devidas proporções de créditos que imprimem às práticas dentro de cada curso, existe uma atenção bem pontual para a sua utilidade na realidade onde se insere o aluno da UNED.

A dimensão da utilidade ou do desenvolvimento de competências profissionais não pode ser colocada à margem. Se assim for, corre-se o risco de teorizar para simplesmente promover ideologias, “assumir à moda foucaultiana *que um pensamento não se transmite à ação; um pensamento transmite-se a um pensamento*” (FREITAS, 2005, p. 100). Não há outro caminho se não o da articulação teoria-prática. Estefania ainda disse que:

[...] pues mira fundamental porque hay un problema, no sé si en tu país ocurre pero un problema que yo he vivido desde cuando estaba en el ámbito de la experiencia, es la separación enorme que existe entre práctica y teoría, la Universidad se encarga de la teoría, los profesionales de la práctica(...) Los profesionales avanzan como pueden tirando de teoría y la Universidad pues avanza como puede descendiendo a la práctica, haciendo investigaciones (ESTEFANIA, 2012).

Desse modo é fundamental que a pós-graduação, além de um nível de aperfeiçoamento com especificidade, tenha também a atenção voltada para o aprimoramento da prática, com dimensão para o todo, no entanto sobre esse aspecto, assim se referiu Olivares:

No podemos hablar de un puesto concreto hallamos de un ámbito, la persona tiene que estar dentro de un ámbito de trabajo ese ámbito de trabajo puede tener distintos perfiles profesionales porque la persona dentro de su gran competencia debe ser flexible y dinámica, debe acostumbrarse o no decir yo soy especialista en algo, no tú eres especialista en muchas cosas porque el mercado cambia y tú eres especialista en muchas cosas porque el mercado cambia y tú que eres competente, tienes que cambiar que él, ese es un cambio que hace que la gente cambie de consciencia. Sobre todo en España la consciencia es que sociológica la gente está acostumbrada a “ Me formo para algo, tengo un trabajo para toda la vida”. (...) Y eso no existe (OLIVARES, 2012).

Partindo do comentário do entrevistado, pode-se colocar o foco sobre a Pedagogia Social como concepção que perpassa vários contextos e vários níveis. O processo de intervenção socioeducativa e sociocultural é amplo e como diz Merino, “*el Pedagogo Social, incluso el educador social tiene que tener los ojos y oídos bien abiertos para elegir lo que debe y puede hacer en la práctica*” (MERINO, 2012). Se ele não estiver bem atento acabará “abraçando o mundo” ou então, fragmentando seu trabalho, sem produzir resultados positivos.

5.2.10 A categoria do acompanhamento da articulação teoria-prática

Já exploramos essa categoria de articulação teoria-prática, em um contexto mais amplo, também mais filosófico. Porém, é importante que se aprofunde, um pouco mais, sobre como acontece o acompanhamento das intervenções práticas entre os alunos da UNED. No Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social, a equipe de professores entrevistados sempre apontou a necessidade da inserção prática dos alunos, desde a formação inicial até a pós-graduação. Também todos destacaram a importância do trabalho do Professor-Tutor, que é aquele professor situado nos centros associados. A ele cabe a tarefa de acompanhar a inserção prática dos alunos em contextos diversos para intervenção socioeducativa ou sociocultural.

É importante entender no entanto, que a intervenção não acontece sem prévios estudos organizados e dirigidos pelos professores que compõem a equipe pedagógica de Pedagogia Social. Assim, *a priori*, é trabalhada a concepção da Pedagogia Social, a qual fundamentará a inserção do aluno na prática. Nesse processo, estão dispostas as disciplinas que tratam do

trabalho prático intervencionista, que se compõem de exercícios práticos, exemplos de práticas e embasamento teórico-metodológico, o qual sustenta a ação pedagógica empreendida na inserção.

Nota-se, portanto, a atenção que é dispensada para garantir uma intervenção positiva. Durante o tempo em que se articulam as disciplinas, o aluno vai investigando e se aproximando do contexto que ele, por curiosidade ou por preferência, elege. Por vezes pode acontecer que em determinado curso de especialização não haja um conteúdo que atenda ao contexto que foi eleito por um ou dois alunos. Nesses casos, os alunos podem matricular-se em disciplinas de outro curso. Tal procedimento é facilitado na UNED, uma vez que, oferta uma diversidade de cursos, como já demonstrado na seção 4.

Partindo de toda essa preparação dos alunos, são eles encaminhados para sistematizar seu projeto de intervenção prática. São etapas que vão se desenvolvendo e a equipe de professores fica muito atenta para que o aluno se perceba dentro do processo de construção do conhecimento. Angel de Juanas, revelou em entrevista que:

Los profesores son muy implicados. Tenemos tiempo presencial una vez por la semana en la sede de la UNED. De allí atendemos los alumnos incluso por teléfono. Estamos a disposición. Tenemos lo atendimiento por la red, virtual, esto se hace por correo electrónico o por Facebook. La plataforma ALF es un medio muy seguro, muy confiable, pues alumno no puede se olvidar de que el profesor le he mandado uno correo, se queda allí registrado (JUANAS, 2012).

A tutoria também é bem atenta e dizia Angel de Juanas que “*ha uno trabajo de los profesores con los tutores, son materiales que se encaminan a los tutores para que sepan o que hacer, como evaluar e o que encaminar con los alumnos*” (JUANAS, 2012). É nesse contexto que os professores tutores vão acompanhar a intervenção que os alunos colocam em prática, geralmente em contextos já bem conhecidos por eles. Na maioria das vezes, são eleitos os próprios ambientes de trabalho, pois muitos dos alunos, assim como no Brasil, já estão inseridos nesses contextos, apenas lhes faltando a graduação ou especialização na área.

Concluída a intervenção se elabora um relatório, que é também orientado pelos professores da equipe e pelos professores tutores. Nos cursos de pós-graduação são defendidos para uma banca. Para os alunos da graduação, os relatórios são confirmados com a assinatura da chefia do ambiente onde o aluno realizou a sua intervenção.

Esse é o contexto da articulação teoria-prática dentro da UNED, no que se refere à inserção prática dos alunos em contextos socioeducativos. É importante fazer tal apontamento, porque geralmente o que se imagina é que na EaD tal articulação não é

necessária ou é difícil de realizar. Com efeito, o processo educativo não perde em qualidade. Desde que se tenha uma equipe coesa e competente, a qual promova a educação em contexto presencial ou virtual primando pela qualidade social.

5.2.11 A categoria da Prática Pedagógica

A prática pedagógica, neste relatório de pesquisa, será dimensionada em dois contextos: o contexto da prática pedagógica na Pedagogia Social e, o contexto da prática pedagógica desenvolvida na UNED entre os professores da equipe de Pedagogia Social. No primeiro contexto, se confirmou pelos entrevistados, um trabalho relativizado pela prática social, como se refere Caride:

De la educación se dicen y se han dicho muchas cosas. En general, coinciden en identificar-la con un hecho o práctica social mediante el que se satisfacen necesidades concernientes al desarrollo de las personas y de las sociedades, al menos con do propósitos: por un lado, socializar e integrar a cada sujeto en las circunstancias vitales que definen una determinada sociedad, facilitándole los recursos y competencias que favorezcan su desarrollo personal y social; por otro, activar o promover procesos de cambio – individuales y colectivos – orientados hacia un mejor futuro de cada individuo y del conjunto de la humanidad (CARIDE, 2004, p. 53).

Portanto, insere-se a Pedagogia Social em uma prática pedagógica que prescinde de métodos articuladores entre a teoria e a prática. Assim escreve Pérez Serrano:

La Pedagogía Social trata de aplicar los conocimientos (el saber) a la praxis (saber hacer). No se trataban sólo de una herramienta tecnológica, sino que intenta aplicar los conocimientos a la mejora de la acción con una finalidad educativa. No se alude tan sólo a herramientas y recursos como meros instrumentos, sino que la Pedagogía Social puede considerarse desde la perspectiva tecnológica, ya que se orienta a la resolución de problemas socioeducativos (PÉREZ SERRANO, 2010, p. 115).

Não é diferente a prática pedagógica empreendida pelos professores da equipe de Pedagogia Social da UNED. Já se fez apontado, neste estudo, a relação intensa e necessária entre teoria e prática. Assim, a prática pedagógica na concepção da Pedagogia Social não abandona a *práxis* que se constrói também no teórico, como escrevem Carreras e Molina:

La implicación práctica no supone menor contribución a la producción de conocimiento que la investigación básica, pero sí otras ópticas y perspectivas. Trabajar con personas singulares y concretas exige una atención diferenciada y peculiar. Los problemas educativos son de carácter práctico, se producen cuando las prácticas empleadas en las actividades educativas son inadecuadas a su propósito (CARRERAS; MOLINA, 2006, p. 164).

Dessa forma, vai se fortalecendo a concepção da Pedagogia Social com aplicação prática, como afirma Pérez Serrano (2010, p. 115): “La vinculación teoría-práctica en el campo que nos ocupa no constituye sólo un ente de reflexión abstracta, sino que se trata de la razón de ser de la Pedagogía Social”. Assim é a Pedagogia Social uma prática pedagógica vinculada à prática social.

5.2.12 A categoria do Coletivo como processo Político-Pedagógico

Neste relatório de pesquisa já defendemos o processo coletivo como princípio político e pedagógico no contexto da EaD, na seção 2. Não obstante a esse olhar é chegado o momento de complementar tal reflexão, considerando os indicadores relacionados no contexto empírico desta pesquisa. É a Pedagogia Social a ciência que estuda a educação social em contextos sociais. É a Pedagogia Social que se ocupa de apoiar e ajudar o homem no seu “amadurecimento social”, lembrando Merino e, na sua educação para a “sensibilidade social”, com disse Caliman. Portanto, a Pedagogia Social não é para o indivíduo, mas, sim, para a pessoa que se faz integrada socialmente ou se constrói como “ser” social. Nessa perspectiva é uma ciência que trabalha para a melhora do coletivo e do sujeito que sabe viver no coletivo. Daí o conceito de cidadania identificado ao ato político, ao processo que se constrói coletivamente para a transformação do coletivo.

Insistindo nessa temática, já identificamos a importância do exercício coletivo na EaD, embasando a proposta colaborativa de aprendizagem, a aprendizagem significativa crítica e a interação que acontece entre as pessoas em contexto virtual. Na UNED, principalmente na equipe de Pedagogia Social, o coletivo também perpassa o planejamento, a organização e a gestão dos cursos chegando à prática pedagógica inter-relacionada de professores-alunos-professores tutores. O que se quer afirmar aqui é o eixo, o elo que articula e que integra a EaD como modalidade, a Formação Continuada como proposta e, a Pedagogia Social como objeto, no mesmo contexto, o da categoria do coletivo como processo político pedagógico. Ou seja, é pelo coletivo e para o coletivo que se constrói a educação social na concepção da Pedagogia Social. É para o coletivo e no coletivo que se constrói a EaD como modalidade educacional. Por fim, é do coletivo e para o coletivo que se sistematiza a Formação Continuada.

5.2.13 A categoria da Formação construída na UNED

O círculo das categorias vão se subsumindo e se mesclando umas às outras, na medida em que vamos sistematizando e aprofundando os aspectos que se fazem relevantes na análise. Nessa categoria, a formação construída na UNED está delimitada na equipe de professores da Pedagogia Social, os quais identificam com muita propriedade a metodologia diferenciada na EaD, o uso das TICs como novos recursos didáticos e a plataforma ALF como AVA.

Sobre a metodologia, a relevância observada está na participação do aluno, principalmente, nos cursos de Formação Continuada, uma vez que os cursos de Formação Inicial têm sim, uma característica mais massificadora, como se referiu Estefania:

Los máster son menos numerosos, el trabajo es a través de actividades hay un contacto a través del foro, de la plataforma a, los alumnos intercambian con nosotros por ahí, una parte de ellos, quien quiere. Y sí que hay una evaluación más cualitativa y hay menos alumnos pues tenemos 30 alumnos. En el máster nuevo que empieza este año, en el que te decía vamos a tener 20 alumnos por especialidad, entonces el contacto es más directo.(...)Para los grados, los grados están muy masificados, lo que hay son centros asociados, que ya te habrán comentado, que hay bastantes centros asociados, muchos (ESTEFANIA, 2012).

O uso das TICs como recursos didáticos acabam sendo ainda um desafio. Há uma preocupação com o uso tecnológico na EaD, como já identificamos, na seção 3 deste relatório de pesquisa. A crítica está voltada para a atenção que se dá à criação das TICs e o pouco cuidado que se tem com a utilização didática que se faz delas na educação. Juanas afirma que:

Los profesores necesitan de mucha atención, que el Instituto tiene que desarrollar unos cursos de técnicas para utilización de la plataforma ALF. También tiene cursos para los tutores virtuales y los profesores-tutores presenciales. Además es importante que todos lo sepan utilizar didácticamente las herramientas. Muchos sepan de las herramientas y no hacen su uso en las clases virtuales. Lo contrario también ocurre, algunos sepan de las clases pero no sepan de como utilizarse de las herramientas (JUANAS, 2012).

Pois bem, essa é uma preocupação válida na EaD da UNED e na EaD do mundo. A discussão, aqui no Brasil, tem sido constante, como já identificamos, na seção 3 desta pesquisa. Portanto, é ainda relevante que se façam estudos mais aprofundados sobre essa relação tecnologia-educação. Todos os entrevistados demonstraram certa adesão ao processo da EaD. Nos três grupos entrevistados buscamos saber como pensavam a EaD como modalidade educacional. Todos foram favoráveis, indicando a EaD como uma alternativa positiva para ampliar e aprofundar estudos no nível da Formação Continuada. De acordo com Sarat: “*Las tecnologías son muy importantes, para los mayores y los profesionales es una*

posibilidad de actualización y educación profundizada a lo largo de la vida” (SARAT, 2012).

Viché González contribui dizendo que:

Se va cambiar la educación con las tecnologías, hay que cambiar la metodología. (...) Ha uno error que es lo siguiente: La tecnología le da autonomía. Entonces como el alumnos tiene una autonomía de trabajo vamos asegurar a el lo examen. Pero esto es una forma de educación bancaria. No puede ser así. La tecnología que se da para lo trabajo colaborativo. Entonces hay que cambiar el modelo. Y yo ya he experimentado hay como hacer uno trabajo colaborativo por la red. Y lo resulta la mejora del producción científica.(...) Entonces para trabajar en red, para hacer la educación a la distancia hay que poner a los alumno a desarrollar trabajos colaborativos con la presencia del profesor en la red. Porque se va evaluar lo trabajo colaborativo. La educación bancaria que masifica tiene uno sentido económico, pero no se hace educación con sentido para la vida.(...) Mira que la educación es uno proyecto que se hace en grupo, por una toma de posición individual, que luego se aplica a la vida. Pues la educación a la distancia solamente tienen que utilizar las tecnologías para hacer esto: una educación en grupo con aplicación a la vida. Los exámenes son una aplicación practica y lo trabajo debe ser colaborativo (VICHÉ GONZÁLEZ, 2012).

Viché González é professor-tutor na UNED, assim como todos os demais entrevistados, tem experiência nas duas funções, como professor na equipe e como professor-tutor, em diferentes centros associados. Esta parece ser uma experiência significativa na relação de confiança que se estabelece entre professor e professores-tutores. Além do mais, o processo de ensino dentro da EaD é compreendido pelo mesmo sujeito nas duas óticas.

Diante desses aspectos, a formação que acontece na UNED, indica nesse estudo a formação inicial que é massificada pelo número de matrículas, pela necessidade de se ter atividades mais objetivas e menos colaborativas, o que desemboca no processo de avaliação que termina por ser mais técnico. Esses fatos justificam a atenção voltada para a Formação Continuada, onde se tem uma flexibilidade e um cuidado mais acentuado com o aluno, que em um número menor de matriculados, acaba tendo um atendimento mais adequado, mais satisfatório tanto para o processo de aprendizagem do aluno quanto para o processo de ensino do professor.

5.3 AS TEMÁTICAS DAS TESES – DIALNET E DA REVISTA INTERUNIVERSITÁRIA DE PEDAGOGIA SOCIAL – UNED

Até o momento, este relatório de pesquisa evidenciou como a construção teórica da Pedagogia Social vem acontecendo e sendo discutida entre os grupos de pesquisadores entrevistados. Nesse contexto, foram analisadas as considerações dos 3 (três) grupos pesquisados, dentre os quais, já se confirmaram algumas proposições.

Prosseguindo com a análise, fazem-se ainda, referências aos documentos analisados, os quais constituem, por fim, a nossa triangulação de dados. Foram analisadas as temáticas indicadas nas teses do site da Dialnet, o qual já foi devidamente identificado, assim como as temáticas apontadas na Revista Interuniversitária de Pedagogia Social- SIPS/UNED.

Nas teses de doutorado, no período compreendido entre 2001 a 2011, 224 (duzentos e vinte e quatro) teses foram identificadas com as seguintes temáticas:

- a) 29 (vinte e nove) estão relacionadas com as temáticas de Pedagogia Social/Educação Social- estas teses têm como proposta a concepção da Pedagogia Social e da Educação Social para contextos diversificados: educação para centros educativos, jovens em situação de risco, universidade e empresa, desenvolvimento comunitário, educação ambiental, inclusão relacionada a pessoas com necessidades especiais, educação e saúde, educação e música, educação escolar e marginalização, educação escolar e sociocultural. Além disso, quase a metade trabalha relacionando a Pedagogia Social com a Educação Social. Aparece nessa temática o interesse pela formação de professores, na concepção da Pedagogia Social.
- b) 02 (duas) tratam da Formação do Educador Social- são trabalhos específicos sobre a formação do educador social dentro da concepção da Pedagogia Social.
- c) 171 (cento setenta e um) investigam a Intervenção sociocultural - essa temática agrega a intervenção prática em diversos contextos: drogas, educação religiosa, projetos sociais, projeto para adultos, atitudes e valores, carência, cultura, projetos para tempo livre- educação e recreação, violência, gênero, indígenas, adolescência e juventude, tecnologia e educação, imigrantes, conflito generacional, diversidade na escola, afetividade, educação e saúde, movimentos sociais, intervenção familiar, cooperativismo, cidadania, mundo do trabalho, teatro e música e formação de professores. É um número significativo de teses que revela uma atenção sobre o processo intervencionista da Pedagogia Social.
- d) 22 (vinte e duas) sobre a Animação sociocultural- nessa temática aparecem os seguintes contextos: animação para adultos, associativismo, saúde, tecnologia, desigualdades socioculturais, imigração, educação ambiental, educação religiosa, teatro e cinema, cidadania e desenvolvimento comunitário.

Percebe-se que as temáticas apresentam assuntos correlatos. Esse é um dado relevante, pois confirma a integração e o aprofundamento do conhecimento específico. Mesmo a Pedagogia Social sendo um campo amplo é possível identificar uma linha entre as teses que

tratam da intervenção e as teses que aprofundam a concepção teórica. Tais temáticas acabam por confirmar também o que já foi levantado pelas entrevistas: a atenção voltada para a articulação teoria e prática.

A análise sobre as temáticas apresentadas na Revista Interuniversitária de Pedagogia Social compreende o mesmo período de 2001 a 2011 e o que se discutiu nos artigos publicados pela Revista foi:

- a) mídias, infocomunicação;
- b) exclusão social;
- c) políticas culturais;
- d) educação social;
- e) profissão, competências, voluntariado e Ética;
- f) Pedagogia Social;
- g) educação e saúde;
- h) educação social na escola;
- i) infância e adolescência, dificuldade social;
- j) tempo de ócio.

A Revista tem editoração semestral e sua função é agregar artigos que tratem das temáticas relacionadas à Pedagogia Social e Educação Social, que também confirmam a concepção da Pedagogia Social fundamentando a educação social. Outro aspecto confirmado é a relação teoria e prática, por fim, se confirmaram nos artigos publicados as dimensões da Pedagogia Social que perpassam a política, o pedagógico, o cultural e o social. Tais dimensões estão contempladas nas entrevistas identificadas no quadro 11, e também nas transcrições delas. Tanto as Teses do site quanto as temáticas da Revista se articulam aos dados coletados nas entrevistas e o aprofundamento teórico realizado neste relatório de pesquisa.

5.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EAD EM INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA: UMA POSSIBILIDADE DE OFERTA EM UM CAMPO INTERDISCIPLINAR

Partindo dos resultados da pesquisa apresentados neste relatório, durante o processo de análise surgiu a oportunidade de se ofertar pela UAB-UNICENTRO, novos cursos a serem encaminhados para aprovação da CAPES. Tomamos os resultados que já estavam

encaminhados e elaboramos o projeto que foi aprovado⁹⁶ e que, a partir disso entra na fase de organização. O curso de especialização tem 360 (trezentos e sessenta) horas. O objetivo é promover a política para Formação Continuada que está relacionada ao atendimento à diversidade do processo educacional, embasado na democratização do ensino pela EaD e na inclusão das temáticas que identificam necessidades urgentes a serem enfrentadas dentro do processo educativo. São objetivos específicos do curso:

- a) Trabalhar com o processo educativo a partir de um contexto sociocultural;
- b) Compreender o espaço escolar a partir de uma concepção da Pedagogia Social;
- c) Oportunizar a articulação do contexto extraescolar com o contexto intraescolar buscando as suas relações;
- d) Diagnosticar as possibilidades de enfrentamentos e alternativas de transformação para garantir a construção da cidadania em contextos socioeducativos;

A oferta é sediada na UNICENTRO- Guarapuava/PR, e serão atendidos até 3 (três) polos, totalizando 200 (duzentas) matrículas. Os conteúdos são modulares e serão ofertados dentro da plataforma do Moodle. As disciplinas estão assim elencadas:

- a) Fundamentos da Pedagogia Social;
- b) Fundamentos de Pesquisa para projetos Intervencionistas;
- c) Trânsito para a vida adulta de jovens em dificuldade social;
- d) Desenvolvimento socioeducacional em adultos;
- e) Construção da cidadania em crianças e adolescentes;
- f) Animação sociocultural no contexto escolar;
- g) Educação e Saúde – Pedagogia Hospitalar;
- h) Sociologia e drogadição;
- i) Educação Formal na penitenciária;
- j) Projeto Prático de intervenção em contextos escolares e não escolares.

A última disciplina tem como objetivo atender à proposta da concepção pedagógica que articula teoria e prática. Nesse contexto programamos um atendimento tutorial, uma orientação virtual e um acompanhamento específico na intervenção. Como trabalho de conclusão de curso apresenta-se o relatório intervencionista por escrito, socializando-o oralmente para uma banca a ser definida.

A proposição do curso se justifica pela oportunidade que se abriu no contexto científico, o qual se fazia aprofundado naquele momento. Assim, acredita-se contribuir para a

⁹⁶Ofício circular 89/2013, CGPC-DED-CAPES, 17 de julho de 2013. Encaminha a relação de cursos “deferidos” e “indeferidos” na chamada UAB 01/2013.

área que cientificamente abraçamos, colocando em prática os conhecimentos adquiridos. Não só socializamos academicamente, mas oportunizamos a participação de outros sujeitos, ou seja, àqueles que estão inseridos na realidade que solicita a reflexão sobre a ação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desta tese foi problematizado partindo da necessidade de formação para o pedagogo em contextos não escolares. Inserimo-nos nessa problemática apresentando as justificativas que fortaleceram a intenção de investigação. Cabe salientar que as DCNs 2005/2006 para o curso de Pedagogia instigaram e aguçaram a reflexão sobre a possibilidade de formar um pedagogo que atendesse às demandas educativas de contextos distintos, além do escolar.

Na construção do projeto, foi tomando corpo uma investigação que buscou levantar a necessidade de uma formação para atender aos diferentes contextos educativos. Nesse processo, já tínhamos contato com a concepção da Pedagogia Social, que veio ao encontro de tais expectativas. Na **seção 1** demonstrou-se a necessidade de tal formação, não somente pelas DCNs 2005/2006, mas também pela falta de discussão sobre a temática junto às demandas socioeducativas que emergem da sociedade. Embora existam políticas que indiquem a formação em Pedagogia com a abrangência de contextos distintos, não se solidificam os espaços de discussão, de pesquisa e de formação. Toda essa situação atraiu nossa atenção e promoveu o desejo de busca pela explicitação do que vem ocorrendo na formação de Pedagogia.

Já no início da caminhada teórica indagamos se haveria alternativas distintas para a formação em Pedagogia. As respostas foram esparsas, mas evidenciaram que, na Formação Continuada; a Pedagogia Hospitalar, a Pedagogia Empresarial, a Educação Ambiental, a Educação Social, a Pedagogia do Campo e a Educação Popular, entre outras, são possibilidades presentes. Diante dessa realidade, nossa curiosidade aumentou na procura por uma concepção teórica que integrasse essas várias alternativas.

A eleição da Pedagogia Social como concepção pedagógica que pode atender a uma formação para contextos escolares e não escolares, encontrou reflexo em uma séria construção científica, que vem se sistematizando no Brasil, pelo Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação da USP (SILVA et al., 2011; SOUZA NETO et al., 2009). Concebendo uma intersecção entre a Pedagogia Social como uma ciência prescritiva e a Pedagogia como a ciência da Educação, nos dedicamos objetivamente a:

- a) analisar a formação do pedagogo na concepção da Pedagogia Social;
- b) aprofundar estudos sobre a EaD promovendo sua contribuição na Formação Continuada do pedagogo para atender a espaços escolares e não-escolares; e,

- c) oportunizar um espaço de reflexão na Formação Continuada do Pedagogo Social que acontece pela EaD.

A resposta a esses objetivos implicou na delimitação do marco teórico sobre a ideia de Pedagogia como a ciência que estuda a **educação** em sentido amplo (LIBÂNEO, 1999; FRANCO, 2010). Nesse contexto, a **educação** é social e se constrói contextualizada em diversos espaços educativos. Tal pensamento se relaciona à concepção de Pedagogia Social, na qual, embasamos a fundamentação teórica que dimensionou a totalidade deste relatório de pesquisa.

Ao considerar essa dimensão da Pedagogia, é possível compreender a aplicação da ciência que vai se ampliando e se elaborando a partir de um mesmo campo científico. Assim, defendemos a ideia de que a ciência da Pedagogia, aplicada aos diversos contextos educativos, possibilita a análise, a crítica, a compreensão e a elaboração do conhecimento sobre o objeto da **educação**, em todos os níveis, contextos e modalidades. Portanto, é a Pedagogia a ciência que embasa as discussões sobre a **educação**, imprimindo aos processos educativo e educacional (FRANCO, 2008; LIBÂNEO, 1999), a intencionalidade científica (SAVIANI, 2002).

No transcurso do estudo tomou-se por base parte da história da formação do Pedagogo, o que foi apresentado na **seção 2**. Pautando-se na construção da Pedagogia como ciência, a investigação buscou captar os sentidos e as funções que caracterizaram a área de conhecimento, bem como seu espaço de aplicação, que permaneceu delimitado, por longo período, à escola. Discutimos o local e o universal. A visão de totalidade propiciou estabelecer relações entre o político, o histórico e o social, aspectos, nos quais, a Pedagogia veio se afirmando como a ciência que tem por seu objeto a **educação** em seus diferentes níveis, modalidades e contextos. A análise da formação do pedagogo demonstrou a crescente necessidade de expandir a reflexão sobre seu objeto. Também se identificou a Pedagogia Social como possibilidade para atender a uma formação mais abrangente, mesmo que, nesse período histórico, a redundância terminológica se faça uma necessidade, pois, ao considerar a Pedagogia como a ciência da educação, o conceito **social** é inerente ao seu objeto de estudo: a **educação**. Nas entrevistas realizadas essa ideia é o fundamento que embasa a compreensão de educadores e educadoras os quais compreendem os processos educacional e educativo como prática pedagógica intencional.

Essas evidências nos moveram à continuidade da pesquisa, e ao encontrar relações entre os teóricos consultados e as entrevistas realizadas, confirmando a Pedagogia como campo científico, porque possui sua epistemologia circunscrita ao objeto de estudo e não mais

ao espaço onde ele acontece, afirmou-se também a nossa ideia de pensar um processo formativo que atenda a essa concepção.

Em se tratando da oferta para uma formação, importou pensar no nível e na modalidade a serem explorados. A **seção 3** destacou a modalidade da EaD, para ancorar uma proposta de Formação Continuada ao pedagogo e outros profissionais da educação. Neste relatório de pesquisa abordamos a EaD como modalidade educacional que atende à dimensão política garantindo a **ação coletiva** e participativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. A EaD é *a priori* entendida como processo educacional. *A posteriori*, esse processo acontece por meio de ferramentas tecnológicas que, utilizadas didaticamente, servem e facilitam a EaD. A Educação a Distância, então dinamiza-se pelas TICs que ampliam o território e o espaço educacional, democratizam a participação dos sujeitos, diminuem as distâncias e priorizam uma prática pedagógica interativa, colaborativa, significativa e crítica. Portanto é uma EaD que se elabora no coletivo para o coletivo. É nesse contexto que a EaD supera a separação física entre professor e alunos por meio da **aprendizagem colaborativa** entre os discentes, como aponta Torres (2004).

Na **seção 3** ainda fizemos uma incursão histórica, na qual identificou-se o avanço da EaD sobre o processo de ensino, facilitado pelos meios tecnológicos que aprimoram e mediam o processo de aprendizagem. As TICs utilizadas como recurso didático dentro da EaD aprimoraram significativamente essa modalidade educacional. Os autores consultados nesta pesquisa revelam o processo de integração e o processo de comunicação virtual que aproximou os agentes e elementos que compõem o processo de educação intencional. Nesta pesquisa afirma-se a EaD como uma modalidade educacional que imprime ao processo pedagógico novas formas de aprender e novas formas de ensinar, as quais merecem atenção e aprofundamento, com relevância às concepções pedagógicas que o embasem.

Buscamos explorar o paradoxo identificado historicamente e teoricamente que, por um lado critica a EaD e, por outro, enfrenta o seu desenvolvimento, cada vez maior. Retomamos o movimento histórico e percorremos a concepção teórica que avança contribuindo no aprimoramento da modalidade, na perspectiva da qualidade social da educação. Assim, tomamos a EaD como modalidade adequada para a oferta de cursos no nível da Formação Continuada. E, a partir de uma incursão na relação entre as políticas de EaD e as políticas da Formação Continuada, **na seção 4**, tratamos de integrar a modalidade ao nível de formação, oportunizando um espaço de discussão sobre a EaD como modalidade, que pode contribuir para a Formação Continuada do Pedagogo Social.

O referido paradoxo entre a crítica sobre as concepções pedagógicas e a tecnologia aplicada à educação foi melhor observado na UNED - Universidade Nacional de Educação à Distância da Espanha, com sede em Madrid. Este campo de pesquisa propiciou a relação na tríade: Pedagogia Social – EaD – Formação Continuada. Tivemos a oportunidade de ouvir relatos, observar atividades e explorar espaços de práticas pedagógicas de Formação Inicial e Continuada na concepção da Pedagogia Social, por meio da EaD. Assim, aprofundamos os estudos sobre a EaD que promovessem a contribuição na Formação Continuada do Pedagogo atendendo espaços escolares e não escolares. Exploramos o campo de pesquisa na UNED e a análise se fez apresentada nas **seções 4 e 5**, deste relatório de pesquisa.

Nesse contexto caracterizaram-se os procedimentos metodológicos que são relevantes na condução de uma EaD que supera a massificação da formação inicial e delinea uma Formação Continuada criteriosa e comprometida com a educação de qualidade social e sua aplicação prática. Nas entrevistas com especialistas e nas observações realizadas a pesquisa revelou a articulação fundamental entre a teoria e a prática, sendo que a concepção da Pedagogia Social contempla a *práxis*, em sua base epistemológica, ou seja, uma prática refletida que se volta como prática mais elaborada. “... a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. [...] Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. [...] A não ser assim, a ação é puro ativismo” (FREIRE, 1982, p. 57).

O universo institucional da UNED também revelou a dinâmica empreendida na formação de professores no Instituto Universitário de Educação a Distância – IUED, o qual, por meio de várias atividades promove a formação de professores, tutores, gestores e pesquisadores para a EaD. As várias atividades estão baseadas em uma metodologia ativa/participativa, que se complementa pela aprendizagem colaborativa. Imersos em um contexto de Formação Inicial, os professores da UNED percebem o seu fazer pedagógico e estabelecem algumas críticas sobre o paradigma utilitarista da EaD, bem como à massificação, que carece de enfrentamentos políticos e econômicos, sem esquecer do processo teórico-metodológico que desemboca no processo de avaliação da aprendizagem e da avaliação da própria modalidade de ensino. No nível da Formação Continuada, os entrevistados demonstraram que o aprofundamento é mais viável e a massificação passa a ser superada.

Essas constatações se revelaram a partir da investigação no DTEPS - Departamento de Teoria da Educação e Pedagogia Social, da UNED, no qual entrevistamos professores que compõem a equipe e observamos a dinâmica educacional empreendida. Também analisamos

documentos e obras sobre a concepção da Pedagogia Social, a qual, na UNED, acontece desde a Formação Inicial, no curso de Educação Social e, no curso de Pedagogia. Sendo que a Pedagogia Social é um “campo teórico que da cobertura y legitimidad a las prácticas profesionales de los educadores sociales” (CARRERAS; MOLINA, 2006, p. 56). É no curso de Educação Social que se imprime a concepção da Pedagogia Social, e é na oferta desse curso que se identifica o processo de construção profissional e se fortalece a ação pedagógico-social em contextos educativos concretos. A Pedagogia Social é uma concepção que compõe a ciência pedagógica, como se refere Pérez Serrano (2010).

Quanto à Formação Continuada, esta vem aprimorando-se e aprofundando o campo teórico-metodológico em contextos mais específicos, como os da: animação sociocultural, educação na maturidade, educação para a saúde, educação ambiental, educação social e juventude. Esses são os contextos explorados pelo DTEPS-UNED, com base na Pedagogia Social. Tais contextos priorizam os projetos práticos, ou seja, as intervenções socioeducativas em espaço escolar e não escolar.

Os referidos traços e características, que passam a compor o trabalho pedagógico fundamentado na concepção da Pedagogia Social, são decorrentes das demandas sociais, culturais e políticas, que promovem o pensamento e a contextualização na base das teorias que fundamentam o trabalho socioeducativo na concepção social da educação. Tais teorias prescindem da dimensão crítica, pois objetiva-se, no trabalho socioeducativo, a intervenção e a transformação da realidade das pessoas e comunidades. Neste relatório de pesquisa, foram identificadas as seguintes concepções pedagógicas:

- a) pedagogia Social de Natorp;
- b) pedagogia Libertadora de Freire;
- c) concepção de Educação Sistêmica de Morin;
- d) concepção Sociointeracionista de Vygotsky.

Identificou-se, em alguns casos, uma articulação entre duas concepções, na qual, sempre se prioriza o processo de conscientização das pessoas e grupos que levem à prática cidadã. Na maioria das entrevistas realizadas aparecem citações de Paulo Freire e Paul Natorp, como autores que sustentam as perspectivas da Pedagogia Social, além dos autores espanhóis, já citados no decorrer deste estudo. Tais autores vêm trabalhando no aprofundamento teórico-metodológico da Pedagogia Social, fundamentada na *práxis* socioeducativa. Esses aspectos foram sendo analisados na **seção 5**, deste relatório de pesquisa.

Sem conclusões taxativas e generalistas, a interpretação dos dados revelou um panorama no qual a concepção da Pedagogia Social vai construindo-se. Por ser essa uma

concepção de ciência que estuda um objeto multifacetado, julga-se inadequado tomar quaisquer resultados como conclusivos. A configuração aqui apresentada é uma parte da análise sobre muitas demandas sociopolíticas ainda em curso. Nesse processo implicam-se as respostas possíveis que o conhecimento científico elabora como alternativas de superação e avanço teórico-metodológico. Assim, é possível identificar os aspectos que se revelam, neste relatório, como delineadores das dimensões da Pedagogia Social:

- a) a Pedagogia Social contempla um processo intervencionista e, portanto, está baseada na *práxis*;
- b) a Pedagogia Social é um processo socioeducativo porque imprime uma metodologia de concepção social ao processo intencional da educação;
- c) a Pedagogia Social é sociocultural, este aspecto se justifica pela necessidade de compreender a sociedade, a comunidade e/ou o grupo, no qual estão inseridos os sujeitos, donde se produz uma cultura;
- d) a Pedagogia Social é preventiva quando produz um conhecimento que amplia a visão dos sujeitos sobre as situações reais;
- e) a Pedagogia Social é transformadora porque ampliando o conhecimento dos sujeitos sobre a realidade promove a crítica e a análise das possibilidades de alteração do cotidiano vivenciado;
- f) A Pedagogia Social é emancipadora pois, conscientiza os sujeitos de sua imersão sociocultural tornando-os conscientes de sua participação coletiva, portanto cidadã, em prol das superações necessárias.

No intuito de promover tais dimensões da Pedagogia Social, é importante a identificação na construção de um marco teórico, que no Brasil, é incipiente e onde a Pedagogia Social vem se fortalecendo por meio de práticas, conferem Machado (a) (2009, 2011), Caliman (2010) e Silva et al. (2009). Destacou-se, também, que a formação é escassa, e na modalidade da EaD existem poucos cursos ofertados no nível da Formação Continuada. Não registramos nenhum curso sendo ofertado, por meio da EaD, para a Formação Inicial.

Diante dessa constatação é inegável a necessidade emergente advinda de práticas que desembocam na necessidade de formação. No mesmo contexto acrescenta-se a política educacional que identifica a necessária formação para atender aos espaços educativos além dos escolares. De outro lado, parece ser temerário pensar a Pedagogia como a ciência da educação, ou seja, ainda que existam demandas ampliando o campo científico, o processo é criticado, apontando a fragmentação da ciência e a função compensatória que poderia advir desse olhar mais ampliado. Pelas entrevistas realizadas e entre as obras consultadas, está clara

a ideia de assistencialismo e de compensação. Concordamos com Viché Gonzalez quando o mesmo aponta que essa é uma ideia “*academicista de la vida*”. É inegável que em muitos momentos o que se pode fazer é **dar** assistência. No entanto, na Pedagogia Social, os profissionais sabedores de que a transformação é possível e necessária vão além do ato de dar. Parafraseando Paulo Freire, é preciso que a transformação se instale antes da caridade, mesmo que teoricamente, ou seja, é importante que se saiba por que em alguns momentos históricos é preciso compensar as perdas. E, que tal compensação não sirva para acomodar, mas para ir adiante, superando tal condição.

Concordamos que a relação é ambígua, entre as demandas e a possibilidade de fragilizar o campo teórico. Assim, vão constituindo-se as práticas que seccionam e segregam. “Como se vê, continuamos temendo as contradições e preferindo achar que “as realidades emergem auto-organizadas”, incorrendo no mesmo equívoco positivista do passado” (FREITAS, 2005, p. 82). Sobre as práticas que fragmentam a teoria, é possível perceber no Brasil os educadores sociais e/ou educadores populares dizendo que não fazem Pedagogia Social. Para Carreras e Molina (2006, p. 34-35), a educação se cria e recria em espaços diversos e, portanto, cabe à Pedagogia, como ciência, responder às demandas sociais, conceituais, técnicas e éticas em sua função científico-profissional. Concordamos com a ideia de que a Pedagogia não pode atuar sobre outra Pedagogia. A Pedagogia não é objeto de outra Pedagogia. Portanto, em espaços distintos, em contextos diferentes, em níveis diversos e, em modalidades díspares, a Pedagogia continua tendo por seu objeto a educação e, continua sendo **Pedagogia**.

Nesse contexto adjetivar a Pedagogia como sendo: Hospitalar, Social, Empresarial, Tecnológica, Penitenciária, de Rua, do Campo, da ONG, entre outras, seria o mesmo que adjetivar uma Pedagogia para cada nível de ensino formal, não formal e informal. Isso ocorrendo só se fortalecem os processos de fragmentação do campo científico. De outro modo, é possível, importante e necessário que dentro do campo as óticas sejam diversas, como aponta Bourdieu (2002), mas, convergentes. Toda essa crítica é relevante quando se compreende a Pedagogia como uma ciência, na qual os espaços, os contextos, os níveis são distintos, mas, a essência do trabalho pedagógico é a mesma. Os conceitos de essência e substância são importantes para explicar o processo que amplia o olhar do campo científico, bem como a epistemologia científica, que torna-se o fundamento que delinea sua essência. Se não se tiver cuidado com essas armadilhas que despersonalizam o objeto da ciência pedagógica, acabamos reduzindo-a a seus processos de intervenção sem aprofundamento científico. A ideia de despersonalizar o campo da Pedagogia a partir dos espaços em que se

aplica, pode ser considerada uma ideia neoliberal, que a desconsidera como campo científico que estuda a **educação** em todos os níveis, contextos e modalidades. Esse processo leva à desqualificação do trabalho pedagógico tratando de ressignificá-lo em outros conceitos como: *heutagogia* e *andragogia*. Até parece que ao identificar o trabalho pedagógico dentro de outra terminologia se estaria garantindo a concepção teórica transformadora e emancipadora, todavia sabemos, que não é tão simples assim.

Nesse contexto a modalidade da EaD, como a Pedagogia, torna-se “campo de batalha”. Tal modalidade, além das críticas metodológicas, torna-se espaço de implantação de “novos” termos para designar o trabalho que é **pedagógico**. Também aqui, a *heutagogia* e a *andragogia* são conceitos que exemplificam um processo equivocado, o qual emerge como solução para adequar o processo teórico-metodológico da modalidade da EaD, que tem por objeto a **educação**.

No Brasil é comum encontrar em um contexto os educadores sociais, em outro os educadores populares, em outro os pedagogos comunitários e, por conseguinte, os professores da EaD e os professores da educação presencial, em lados opostos. Assim vai se constituindo uma competição dentro do mesmo campo científico, o qual possui o mesmo objeto de análise: a educação. A adjetivação fortalece a fragmentação e o corporativismo. Querem identificar as fronteiras da prática, sem nenhuma, ou pelo menos com pouca, sistematização teórica sobre a concepção científica que as fundamente. Sugerem-se explicitações teóricas de cunho eclético, se estabelecem cursos sem fundamentação, ou na melhor das hipóteses, apresenta-se uma base que atende à lógica utilitarista. É urgente superar a tal necessidade de se buscar novos termos para identificar o campo científico. Não se vê tais investidas na filosofia, na psicologia, na sociologia, e em outras áreas. É preciso insistir que a Pedagogia como ciência, data do final do século XVIII, tendo em Johann Friedrich Herbart seu precursor (FRANCO, 2008, p. 32). É uma ciência que se sistematiza para um saber ensinar, portanto, contempla uma intencionalidade sobre o seu objeto que é a **educação**. A delimitação sobre o objeto se dá através das pesquisas que acontecem no mesmo campo científico, com a finalidade de fortalecê-lo e, não fragmentá-lo ou segmentá-lo.

Esse cenário que foi sendo observado, analisado e que permitiu a elaboração deste relatório de pesquisa, identificou muitas dificuldades que partem da compreensão epistemológica de Pedagogia e sobre a concepção de educação na modalidade da EaD. Também é perceptível a distância que se estabeleceu entre a política educacional e a proposição da formação, bem como não se delinearam ainda níveis e modalidades que atendam respectivamente à formação com base na Pedagogia Social. São poucos os cursos

ofertados e, no levantamento aqui apresentado, a maioria das ofertas são pontuais na Formação Continuada de educadores sociais, na modalidade presencial.

A falta de sistematização teórica e a falta de formação especificando os fundamentos da concepção de Pedagogia Social, gradativamente levam a sair de cena o conhecimento científico mais crítico, deixando o **campo**⁹⁷ para ser explorado conforme os ditames técnico-reprodutivistas. E novamente a crítica volta, agora mais contundente, pois, atesta a precarização do processo educacional nos cursos de formação. Essa é uma dinâmica que intensifica a fragmentação, consolidam-se as contestações sem a possibilidade do diálogo. Assim, a insegurança se instala no **campo científico**. A insatisfação gera o imobilismo e tudo fica como está. Um diálogo entre **surdos** acontece academicamente nos encontros sectários, aqueles **adeptos** da Pedagogia Social, aqueles **adeptos** da educação social, os **adeptos** da EaD, ou seja, cada grupo entre seus pares. Cada grupo constrói um pensamento no debate das ideias, que corporativamente sustentam as adjetivações e abandonam o contexto mais amplo, no qual o campo científico é o mesmo – e que tem por objeto a educação –, a ser explorado, analisado, refletido e criticado por diversas óticas.⁹⁸

Segundo o nosso entendimento, há uma possibilidade de superação dessas práticas isoladas incorporando a Pedagogia Social como concepção que fundamenta a elaboração do pensamento para as intervenções socioeducativas e socioculturais em contextos escolares e não escolares. Essa ideia requer uma formação de base teórico-metodológica na Pedagogia Social, que pode ser estruturada em níveis e modalidades distintas. Neste relatório de pesquisa elegemos para análise a modalidade da EaD na Formação Continuada, por entender que a EaD é um processo de **educação colaborativa** em rede. Os participantes inseridos na Formação Continuada geralmente trazem experiências que são socializadas, promovendo a **interação** entre pessoas que trocam ideias, ideais e ideários. Mesmo distantes, elaboram conhecimento por meio de uma rede virtual, com a qual Moser (2010) vem trabalhando como **comunidades de prática**⁹⁹ na formação docente.

A necessidade da formação na área da Pedagogia Social e de uma mobilização mais intensa nos motivou à oferta de um curso de especialização, proposto para 2014. O curso será ofertado pela UAB-UNICENTRO, o qual se apresentou como alternativa para atender parcialmente à lacuna da formação.

⁹⁷Campo – entendido neste relatório de pesquisa a partir da concepção de Pierre Bourdieu (2002).

⁹⁸Como se referiu BOURDIEU (2002).

⁹⁹Comunidades de Prática: Ideia trabalhada pelos pesquisadores norte americanos: LAVE, James; WENGER, Etienne (1991).

Nesse debate é urgente encontrar respostas para algumas indagações advindas das mazelas sociais. Porém, é inegável o papel que exerce a educação nos aspectos da prevenção a essas mazelas e suas possibilidades de superação, ou seja, na transformação da realidade que promove a pessoa em sua dimensão de cidadão participativo. Cidadania e participação acabam sendo termos redundantes, usados aqui propositalmente. O conceito de cidadania, contém o processo de participação, deixando de ser cidadania se não contemplar a participação. A redundância objetiva indica a relevância que a **participação** imprime na concepção da Pedagogia Social. É por meio do processo de **participação efetiva** que as pessoas tomam consciência da sua realidade, organizam as possibilidades e alternativas de enfrentamento, de mobilização, de posicionamento teórico-prático que promovem a transformação. Por meio da **participação** acontece a ação emancipatória que liberta a consciência das pessoas e dos grupos comunitários, e é permitido aos pesquisadores compreenderem a Pedagogia como a ciência da educação e a EaD como mais uma modalidade educacional que se utiliza dos meios tecnológicos que didaticamente podem promover e democratizar, ainda mais, a **educação**.

Ainda é perceptível a falta de participação no debate amplo sobre a sociedade que se altera velozmente e se concentra no imediatismo, no individualismo e no consumismo. Esse modelo de sociedade precisa ser explorado e analisado criticamente. Como se refere Paulo Freire: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1982, p. 92).

É na realidade social que se exigem novas formas de enfrentamento, redimensionando tempos, espaços e formas de participação, também nos processos educativos em contextos escolares e não escolares. Tais demandas exigem novos processos de formação que precisam considerar não só as teorias, as técnicas que aplicadas garantem a competência da profissionalização, mas o processo formativo na Pedagogia que precisa colocar os sujeitos em diálogo constante com as contradições advindas da realidade vivenciada.

Atentando para as falas dos participantes dessa pesquisa, percebemos a dimensão da *práxis*, que embasa a concepção e a formação na Pedagogia Social. Se promove o pensamento para a ação participativa cidadã, ou seja, coletiva e cheia de significado. Assim é o **coletivo** mais um aspecto inerente à Pedagogia Social, na perspectiva política de participação. Dessa forma sustenta a relevância na integração entre modalidade da EaD, nível de Formação Continuada e concepção teórico-metodológica da Pedagogia Social. É um tripé integrado pelo princípio político coletivo, ou seja, pela participação coletiva, colaborativa, entre cidadãos. A inserção, nesse contexto, afasta, segundo os resultados da nossa investigação, a educação e a

Pedagogia de um processo utilitarista e conduz ao processo de mudança re-elaborado criticamente, como um **contrafogo**¹⁰⁰, na qual a **consciência emancipada** (FREIRE, 1982) se faz construída.

Nesse contexto, nossos objetivos foram cumpridos e a problematização promoveu uma reflexão que atendeu ao questionamento e proposição de possível formação em Pedagogia. Ainda é uma formação alternativa, porque aparece no nível da Formação Continuada. No entanto, abrange a todas e todos profissionais desejosos de trabalhar com educação social, comunitária e/ou popular, dentro e fora do contexto escolar. Isso porque a Pedagogia tem a **educação** como seu objeto, tal objeto é social, portanto, está em todos os espaços que se fizerem intencionalmente educativos e educacionais. Defende-se aqui a concepção da **Pedagogia Social**, por entender que, no atual momento histórico é interessante distinguir aquela Pedagogia Escolar da Pedagogia Social, imprimindo assim um processo de construção científica à ciência pedagógica que vai além do contexto escolar, mas sempre dentro dele estará.

Além disto, é a **Pedagogia Social** uma concepção teórico-metodológica, que retoma o seu caráter científico, o qual sistematiza e aprofunda a reflexão sobre as práticas e sobre as demandas advindas da realidade sócio-econômica-cultural. É uma concepção, ou seja, uma percepção, uma maneira de conceber e analisar a educação. É um olhar sobre o objeto da Pedagogia, que é a educação. Essa concepção, neste relatório de pesquisa, perpassa a ideia de que é a Pedagogia um campo específico de conhecimento, o qual, como práxis social, faz-se um campo aberto à novas análises e perspectivas distintas sobre o mesmo objeto e, por isso, demanda novas articulações dentro do processo de formação. É urgente estancar o vácuo entre o campo de referência científica da Pedagogia e suas demandas de formação. Tal possibilidade está se delineando pelas pesquisas que enfrentam o descompasso entre a epistemologia, a *práxis* e o campo teórico. A **Pedagogia Social**, ou seja, a Pedagogia que é social vem participando desse processo em uma perspectiva de crítica interna. Não é necessária a transposição de terminologias e sim o aprofundamento rigoroso que se traduz em pesquisas sobre as demandas e práticas expressas no mundo contemporâneo. Assim é a Pedagogia: social, cultural e política. E esses são os adjetivos que importam à análise e a reflexão do campo científico (BOURDIEU, 2002).

O futuro ainda não se fez, no entanto, se faz gradativamente no presente vivido concretamente por pessoas e grupos sociais. Parafraseando Freire (1982), o mundo dado é um

¹⁰⁰BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

mundo dando-se. Nesse mundo a mudança vai sendo gestada em pensamento que move à ação. Importa questionar-se e promover o desejo de questionar nos outros, descobrindo as dimensões em que se deseja promover a mudança e a transformação. Importa descobrir em quais espaços é possível promover a análise que provoca a tomada de consciência em favor da emancipação. E como identificar os condicionamentos econômicos, políticos, sociais e culturais que prejudicam a dinamização crítica que os revela. Ao desvelar esses aspectos há possibilidades de diálogos mais abertos, mais flexíveis e melhor estruturados coletivamente. Assim se fortalece a análise que sustenta a **educação** com qualidade social no mesmo **campo**; independente dos níveis e das modalidades se faz educação para a vida dos homens que *vivem em comunhão* (FREIRE, 1982).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.
- ALTHAUS, Maíza T. M. Didática na UEPG: contribuições e repercussões. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2000.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.
- ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. A mediação na tutoria online: o entrelace que confere significado à aprendizagem. In: SANTOS, Gilberto Lacerda; ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. (Orgs.). **Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- ANDRÉ, Marli. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, jan./mar. 1992.
- _____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- _____. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. **La Educación a distancia y la UNED**. Madrid: IUED/UNED, 1996.
- ARNOLD, Stela Beatriz Tôrres. Planejamento em educação à distância. In: GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo (Orgs.). **Educação à distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas/Virtual, 2003.
- ARREDONDO, Santiago Castilho. **Entrevista à rádio UNED**. Másters. Disponível em: <http://www.canaluned.com/index.html#frontaleID=F_RCetsectionID=S_RADUNEetvideoID=7474>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- ASSUMPCÃO, Raiane (Org.). **Educação popular na perspectiva freireana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- ATANASIO, Maria Paz Campanero. **La formación práctica en Pedagogia social**. Madrid: Federacion Española de Religiosos de enseñanza, octubre-diciembre, 1989.
- AZEVEDO, José Carlos. Os primórdios da EAD na educação superior brasileira. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2012. v. 2.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

_____. **Análise de conteúdo.** Disponível em: <www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/adezv7n2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. **A formação de professores a distância como estratégia de expansão do Ensino Superior.** Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BARRETO, Raquel Goulart et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

BARRETO, Robério Pereira. Tecnologias da Informação e Comunicação e Políticas Públicas: uma aproximação possível. In: BONETTI, Lindomar W. et al. (Orgs.). **Inclusão Sociodigital: da teoria à prática.** Curitiba: Imprensa Oficial, 2010.

_____. Configuração da política nacional de formação de professores à distância. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BEILEROT, Jack. **A sociedade pedagógica.** Porto: Rés Editora, 1985.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Ensaio sobre a Educação à Distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, abr. 2002.

BITTAR, Eduardo C. B. História das idéias sobre a ética e a justiça. In: CURSO de ética jurídica: ética geral e profissional. São Paulo: Saraiva, 2002.

BLOG- LU GROF. **A teoria da distância transacional.** Disponível em: <<http://potencial-ead.blogspot.com.br/2009/09/teoria-da-distancia-transacional.html>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual.** Buenos Aires: Montessor/Junga Simbólica, 2002.

_____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRAYNER, Flávio. **Ensaio de crítica pedagógica.** Campinas: Autores Associados, 1995.

BUESA, Carlos Buson. **Entrevistas com professores sobre os desafios da EaD.** Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=h28Ac3osvSQ&feature=youtube>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

CALAMEO, Portal. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0001035475870e5b1aa31>>.

Acesso em: 10 nov. 2010.

CALIMAN, Geraldo. **Entrevista**. 3º Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social e XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social. Canoas, 19 out. 2011.

_____. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., mar. 2006. **Anais...** São Paulo, 2006.

_____. Pedagogia social na Itália. In: SOUZA NETO, João Clemente de et al. (Orgs.). **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. v. 2.

_____. Pedagogia social: contribuições para evolução de um conceito. In: SILVA et al. (Orgs.). **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. v. 2.

_____. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de ciências da educação – UNISAL**, Americana, v. 12, n. 23, p. 341-368, 2º semestre 2010.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do plano de metas: compromisso todos pela educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, p. 409-640, set./dez., 2010.

CARDOSO, Mara Y. N. P. Ética e EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2012. v. 2.

CARIDE, José Antonio. **Entrevista**. 3º Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social e XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social. Canoas, 21 out. 2011.

_____. **Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica**. Barcelona: Gedisa, 2005.

CAMORS, Jorge. A pedagogia social na América Latina. In: SOUZA NETO, João Clemente de et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

CAMORS, Jorge. Uruguai – Lo social: um caminho para recuperar identidades. In: SILVA et al. (Orgs.). **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. v. 2.

CARO, Sueli Maria Pessagno. Educação social: uma questão de relações. In: SOUZA NETO, João Clemente de et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

CARRERAS, Juan Saez. **El educador social**. Murcia: Universidad de Murcia, 1993.

CARRERAS, Juan Saez; MOLINA, Jose Garcia. **Pedagogía social: pensar la educación social como profesión**. Madrid: Alianza, 2006.

CHAVES FILHO, Hélio. Regulação da modalidade de EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2012. v. 2.

CHIANTIA, Fabrizio Cezar. Regulamentação e a desburocratização da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2012. v. 2.

CHOMSKY, Noam. **“El objetivo de la educación”**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=AsZJxDsd1Q8>>. Acesso em: out. 2012.

COLLARES, Cecília A. L. et al. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999.

COLLARES, Moysés et al. **Educação continuada: a política da descontinuidade**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

COLLING, Leandro. **BLOG**. Disponível em: <https://www.utl.pt/admin/docs/61_O_Processo_de_Bolonha_de_A_a_Z.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012.

CUADRADO, Ana Martin. **Plan de formación del profesorado de la UNED**. Madrid: UNED, feb. 2011. Arquivo de PowerPoint.

CURSO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN A DISTÂNCIA. UNED. Disponível em: <http://www.uned.es/iued/CIED/index_2011.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/adezv7n2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

DIALNET, Portal de Tese-Espanha. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/portadatesis>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

DUGUAY, Rodrigo. **Blog**. Disponível em: <http://www.duguay.ppg.br/docs/universo_midia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

ENGUITTA, Mariano F. **A face ocultada escola, o trabalho atual como forma histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

ESTEFANIA, Miguel Melendro. **Entrevista**. UNED-Madrid, 05 jun. 2012.

_____. **Entrevista concedida ao canal UNED**. Linhas de mestrado. Portal UNED. Disponível em: <http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25435710et_dad=portalet_schema=PORTALet_idGrado=6301>. Acesso em: 10 jul. 2012.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 2002.

FERREIRA, D. J.; SANTOS, Gilberto Lacerda. Avaliação das interações na aprendizagem criativa colaborativa na web. In: SANTOS, Gilberto Lacerda; ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de (Orgs.). **Virtualizando a escola**: migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasília: Liber Livro, 2010.

FONTANA, Maria Iolanda; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A pesquisa na formação de pedagogos: um estudo de caso. In: BEHRENS, Marilda Aparecida et al. (Orgs.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

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

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma Pós-Modernidade de Libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.duguay.ppg.br/docs/universo_midia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.

_____. **O ciberespaço da formação continuada**: educação à distância com base na internet. Disponível em:

<http://scholar.google.com.br/scholar?q=CIBERESPA%C3%870+DA+FORMA%C3%87%C3%83O+CONTINUADA+-+moacir+gadottiet`btnG=ethl+pt-BR&as_sdt=0>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. Perspectivas atuais da educação. **Revista Em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011 e 11 fev. 2013.

GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo (Orgs.). **Educação à distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas/Virtual, 2003.

_____. Educação à distância contexto histórico e situação atual. In: GIUSTA, Agnela da Silva; FRANCO, Iara Melo (Orgs.) **Educação à distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas/Virtual, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não-formal na Pedagogia Social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., mar. 2006. **Anais...** São Paulo, 2006.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Candido A. da C. A Legislação que trata da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

GONZALEZ, Mario Viché. **Una pedagogía de la cultura**: la animación sociocultural. Zaragoza: Certeza, 2006.

_____. **La animación cibercultural**. Zaragoza: Certeza, 2007.

_____. **La educación sociocultural**. Zaragoza: Certeza, 2010.

GUILHERMETTI, Paulo. **Educação e sensibilidade**. Guarapuava: UNICENTRO, 2007.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A pedagogia Social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In: SILVA, Roberto et al. (Orgs.). **Pedagogia Social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. v. 2.

HARPER, Babette et al. **Cuidado Escola! Desigualdades, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HYPÓLITTO, Dinéia. **Formação Continuada**: análise de termos. Disponível em: <http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101_21.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

IBAÑEZ, Ricardo Marin; SERRANO, Gloria Pérez. **La Pedagogia Social en la Universidad (realidad y prospectiva)**. Madrid: UNED, 1986.

IGLESIAS, Sandra Letícia Schroeder; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **A formação do pedagogo e as tecnologias educacionais**: realidade ou ficção. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2275>. Acesso em: 10 jul. 2012.

JUANAS, José Ángel de. **Entrevista**. UNED-Madrid, 20 jun. 2012.

KENSKI, Vani M. A educação corporativa e a questão da andragogia. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do *professor sobrando*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

_____. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Política educacional e planejamento no Brasil; os descaminhos da transição. In: KUENZER; CALAZANS; GARCIA. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Educação e Cybertultura**. 2012. Disponível em: <<http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. **E-book Cibercultura e educação**. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=etid=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&tdq=cibercultura+e+educa%C3%A7%C3%A3o+-+Pierre+Levy+\(artigo\)&tots=ghUuyBWyghetsig=SUMZOE48hrDp6Rpx3P103FZ6F1w#v=onepage&tq=cibercultura%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Pierre%20Levy%20\(artigo\)&tf=false](http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=etid=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&tdq=cibercultura+e+educa%C3%A7%C3%A3o+-+Pierre+Levy+(artigo)&tots=ghUuyBWyghetsig=SUMZOE48hrDp6Rpx3P103FZ6F1w#v=onepage&tq=cibercultura%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Pierre%20Levy%20(artigo)&tf=false)>. Acesso em: 13 set. 2011.

_____. **Entrevista**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=j47qTc18_Qg>. Acesso em: 13 set. 2011.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBRO BLANCO DE PEDAGOGIA – ESPANHA. Disponível em: <http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

LIMA, Licínio C. et al. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova**. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/avaliacao/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

LIMÓN, Rosário de. **Entrevista**. Universidad Complutense de Madrid, 13 jul. 2012.

LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (Orgs.) **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2012. v. 2.

LITTO, Frederic M. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. v. 2.

_____. Infrações que prejudicam a imagem da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2012. v. 2.

LLORET, Gines et al. **¿Másters Oficiales de Postgrado o Másters Títulos Propios de las Universidades?** Disponível em: <http://formacion.liceus.com/publica/Titulospropios_titulosoficiales.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emílio. **Entrevista**. UNED-Madrid, 18 jul. 2012.

_____. (Org.). **O paradigma da educação continuada**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LÓPEZ-HERRERIAS, José Ángel. **Educación para una cultura comunitaria**: por una identidad metamoderna. Valencia: Nau Libres, 2005.

_____. **Entrevista**. Universidad Complutense de Madrid, 13 jun. 2012.

_____. **Paradigmas y Métodos Pedagógicos para la Educación Social**: la praxis pedagógica en educación social. Valencia: Nau Libres, 2000.

_____. (Coord.). **El educador social**: líneas de formación y de actuación. Madrid: Guillermo Mirecki, 1995.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Entrevista**. Curitiba, 30 nov. 2011.

_____. A pedagogia social: reflexões e diálogos necessários. In: SOUZA NETO; SILVA; MOURA (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

_____. Construção da identidade profissional do pedagogo social no Brasil. **Revista virtual quadernsanimacio.net**, Espanha, n. 17, jan. 2013.

_____. **Pedagogia, pedagogia social**: educação não-formal. Tuiuti: Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/pubonline/evelcy17art.html>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

_____. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. In: EDUCERE, 9., 2009. **Anais...** Curitiba, 2009.

_____. Pedagogia social: percursos, concepções e tendências. In: SILVA et al. (Orgs.). **Pedagogia Social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. v. 2.

MACHADO, Evelcy Monteiro; MACHADO, Larissa Monteiro. O campo de trabalho do educador social escolar e não escolar na organização da pedagogia social no Brasil. In: SIMPÓSIO ANPAE, 2011. **Anais...** 2011.

MARTINS, Onilza Borges. A educação à distancia: uma nova cultura docente-discente. In: MARTINS; POLAK; SÁ (Orgs.) **Educação à distância: um debate multidisciplinar**. Curitiba: UFPR, 1999.

MARTINS, Leila Chalub; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **O processo de Bolonha no ensino superior na América Latina: o caso do Brasil**. Disponível em: <<http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-433.html>>. Acesso em: 13 set. 2012.

MATRIZ Curricular do Curso de Pedagogia da PUC/PR. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/graduacao/pedagogia/estrutura.php5>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MATRIZ Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/currpedago08.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MATRIZ Curricular do Curso de Pedagogia da Unicentro. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/proen/files/2012/12/PEDAGOGIA1.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MATTAR, João. **Guia de Educação à Distância**. São Paulo: Cengage Learning/Portal Educação, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MERINO, José. **Entrevista**. Universidad Complutense de Madrid, 24 maio 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa crítica. (Versão ver. est.) In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3., 2000, Lisboa (Peniche). **Anais...** Lisboa, 2000.

MORGADO, Lina. O Papel do professor em contextos de ensino “online”: Problemas e virtualidades. **Discursos. Língua, Cultura e Sociedade**, n. esp., p. 125-138, jun. 2001.

MOSER, Alvino. Formação docente em comunidade de prática. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 210-244, jul./dez. 2010.

NUNES, Ana Ignez Belem Lima. Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas. In: REUNIÃO DA ANPED, 28., GT 08, Formação de professores, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

OLIVARES, Algel Luiz Gonzales. **Entrevista**. UNED-Madrid, 18 jul. 2012.

OLIVEIRA, Eliana et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. Por una pedagogía humanizadora además de la docencia. In: FÓRUM PAULO FREIRE, ENCUENTRO INTERNACIONAL: SENDAS DE FREIRE OPRESIONES, RESISTENCIAS Y EMANCIPACIONES EN UN NUEVO PARADIGMA DE VIDA, 5., 2006, Valencia. **Anais...** Valencia, 2006.

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha; RUIZ, Rogerio Bonini. O trabalho educativo no Instituto Educacional Dom Bosco de Guarapuava: um novo olhar sobre a prática pedagógica. Encontro do Histed/BR, Guarapuava, Unicentro, 2006. **Revista Quaderns d'Animació i Educació Social, Revista virtual**, n. 5, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Dia a Dia educação**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **DIA A DIA EDUCAÇÃO**. PDE. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20#objetivo>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

PEDAGOGÍA SOCIAL.- REVISTA INTERUNIVERSITÁRIA. Sevilla: Editora SIPS- Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, números pesquisados do 06 (2001) ao 18 (2011). Semestral.

PERÉZ-SERRANO, Gloria. **Entrevista**. 3º Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social e XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social. Canoas, 20 out. 2011.

_____. **Investigación Cualitativa: métodos y técnicas**. Buenos Aires: Docencia, 2003.

_____. La pesquisa etnográfica en educación. In: CARRERAS, Juan Saez. **El educador Social**. Murcia: Universidad de Murcia, 1993.

_____. **Pedagogia Social – Educação Social**. Madrid: Narcea, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido et al. (Orgs.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

POSSOLI, G. E.; ZAINKO, M. A. S. Políticas de expansão da educação superior e formação de professores na modalidade de Educação à Distância. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

PRETI, Oreste. Educação à distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: EDUCAÇÃO à distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996.

QUADERNS D'ANIMACIÓ I EDUCACIÓ SOCIAL: Revista virtual semestral para animadores socioculturais e educadores sociais. Espanha: Mario Vinché, jul. 2006, jan. 2007, jul. 2008. Números 4, 5 e 8. ISSN 1698-4044. Disponível em: <<http://quadernsanimacio.net>>. Acesso em: jul. 2012.

QUADERNS D'ANIMACIÓ I EDUCACIÓ SOCIAL. REVISTA VIRTUAL. Disponível em: <<http://ppgecpan.sites.ufms.br/arquivo/101http://quadernsanimacio.net>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

REQUEJO-OSÓRIO, Augustin; CARIDE-GOMEZ, J. Antonio. La Formación de animadores: Universidad de Santiago de Compostela. In: IBAÑEZ, Ricardo Marin; PÉREZ-SERRANO, Gloria. **La Pedagogia Social en la Universidad (realidad y prospectiva)**. Madrid: I.C.E./ UNED, 1986.

REVISTA INTERUNIVERSITÁRIA DE PEDAGOGIA SOCIAL. Disponível em: <<http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria>>. Acesso em: 10 maio 2012.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e Educação social: conceitos em superfície e fundo. In: SOUZA NETO, João Clemente de et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/adezv7n2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SANTOS, Gilberto Lacerda; ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. Migrações docentes rumo à sala de aula virtual. In: SANTOS; ANDRADE (Orgs.). **Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual**. Brasília: Liber, 2010.

SANTOS, João de Deus. **Formação Continuada: cartas de alforria & controles reguladores**. Tese (Doutorado). Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6678>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SANTOS, Sonia Regina Mendes. Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia. In: REUNIÃO DA ANPED, 28., GT 08, Formação de Professores, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.

SARAT, Maria Luiza. **Entrevista**. UNED-Madrid, 20 jun. 2012.

SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. Redação de Textos para EAD: do impresso ao online. In: EDUCAÇÃO superior à distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line. Tubarão: Unisul, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Marco. Educação à Distância (ead) e educação online (eol) nas reuniões do gt 16 da anped (2000-2010), **Teias**, v. 13, n. 30, p. 95-118, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Interatividade**: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação.

SILVA, Roberto da. **Conversa**. 3º Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social e XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social. Canoas, 21 out. 2011.

SILVA, Roberto et al. (Orgs.). **Pedagogia Social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. v. 2.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a07.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A Pedagogia Social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia Globalizada. In: SOUZA NETO, João Clemente de et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SOUZA NETO, João Clemente de et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SOUZA, Telma Rosane; SAITO, Carlos Hiroo. A centralidade do planejamento na elaboração de material didático, para EaD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 6., 1997. **Anais...** Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0001035475870e5b1aa31>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2010.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

_____. Laboratório on line de aprendizagem desenvolvido na parceria do CEFET-RN e da UFSC. In: TORRES (Org.). **Pioneirismo em educação à distância**: a experiência do Rio Grande do norte. Natal: CEFET-RN, 2003.

_____. (Org.). **Algumas vias para entretecer o Pensar e o Agir**. Curitiba: SENAR/PR, 2007.

TORRES, Patrícia Lupion; FIALHO, Francisco Antonio Prereira. Educação à Distância: passado, presente e futuro. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Eron Adriano F. Aprendizagem Colaborativa. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, 2007.

TORRES, Patrícia Lupion; RAMA, Claudio. Algunas de las características dominantes de la educación a distancia em America Latina y el Caribe. In: TORRES, Patrícia Lupion; RAMA, Claudio (Coord.). **La Educación Superior a Distancia em America latina y el Caribe**. Palhoça: Unisul, 2009.

_____. (Coord.). **La educación Superior a Distancia en America Latina y el Caribe; realidades e tendencias**. Palhoça: Unisul, 2009.

TORRES, Patrícia Lupion; VIANEY, João; ROESLER, Jucimara. Educación superior a distancia en Brasil. In: TORRES, Patrícia Lupion; RAMA, Claudio (Coord.). **La educación Superior a Distancia en America Latina y el Caribe; realidades e tendencias**. Palhoça: Unisul, 2009.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

UAB/CAPES. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

UCAR, Xavier. **Entrevista**. 3º Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social e XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social. Canoas, 20 out. 2011.

UNED, Portal. Disponível em: <http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,681036et_dad=portalet_schema=PORTAL>. Acesso em: 10 jul. 2012.

UNED, Portal. Disponível em: <http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,7202400,93_20550364et_dad=portalet_schema=PORTAL>. Acesso em: 10 jul. 2012.

UNED, Portal. Disponível em: <http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1et_dad=portalet_schema=PORTAL>. Acesso em: 10 jul. 2012.

UNED, Portal. Disponível em: <http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1et_dad=portalet_schema=PORTAL>. Acesso em: 10 ago. 2012.

UNED, Portal. Disponível em: <http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,896396,93_20544508et_dad=portalet_schema=PORTAL>. Acesso em: 10 jul. 2012.

UNED, Portal. Disponível em:
<http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1644827et_dad=portalet_schema=PORTAL>.
Acesso em: 10 jun. 2012.

UNED, Portal. Disponível em:
<http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,22987786et_dad=portalet_schema=PORTAL>.
Acesso em: 13 jun. 2012.

UNED, Portal. Disponível em:
<http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,23613409et_dad=portalet_schema=PORTAL>.
Acesso em: 13 jun. 2012.

UNED, Portal. Disponível em:
<http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25435710et_dad=portalet_schema=PORTALet_idGrado=6302>.
Acesso em: 13 jun. 2012.

UNED, Portal. Disponível em:
<http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,489793,93_25886302,93_20500245et_dad=portalet_schema=PORTAL>.
Acesso em: 13 jun. 2012.

UNED, Portal. Disponível em:
<http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,499271,93_20500119et_dad=portalet_schema=PORTAL>.
Acesso em: 13 maio 2012.

UNED, Portal. Disponível em:
<http://www.canaluned.com/index.html#frontaleID=F_RCetsectionID=S_RADUNEetvideoID=9520>.
Acesso em: 10 ago. 2012.

UNED, Portal. **Graduação em Educação Social.** Disponível em:
<http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/GRADO%20EN%20EDUCACION%20S%00CIAL/MEMORIA%20GRADO_ES_ANECA.PDF>.
Acesso em: 10 jun. 2012.

UNED, Portal. **Graduação em Pedagogia.** Disponível em:
<http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/GRADO%20EN%20PEDAGOGIA/MEMORIA%20GRADO_PEDAGOGIA_ANECA%5B1%5D.PDF>.
Acesso em: 10 jun. 2012.

UNED, Portal. **IUED- Instituto Universitário de Educação à Distância.** Disponível em:
<http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,572170,93_20530635et_dad=portalet_schema=PORTAL>.
Acesso em: 10 jul. 2012.

UNED, Portal. **IUED.** Disponível em:
<http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,8050674,93_20551132et_dad=portalet_schema=PORTALet_idTitulacion=48>.
Acesso em: 10 jul. 2012.

UNED, Portal. **Oferta de Licenciaturas e Engenharias.** Disponível em:
<<http://serviweb.uned.es/conversorpdf/index.asp>>.
Acesso em: 10 jul. 2012.

UNED. **INTECCA** – **Aulas AVIP**. Disponível em: <<http://www.intecca.uned.es/queEsAvip.php>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

UNED. **INTECCA** – **ferramentas AVIP**. Disponível em: <<http://www.intecca.uned.es/serviciosFormacion.php>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

UNED. **INTECCA** – **tecnologia**. Disponível em: <http://www.intecca.uned.es/que_es_intecca.php>. Acesso em: 10 ago. 2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Portal pedagogia social**. Disponível em: <<http://www.usp.br/pedagogiasocial>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Mestrado em Educação Social**. Disponível em: <<http://ppgecpan.sites.ufms.br/arquivo/101>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

URRUTI, Fernando Del Rio. **Pedagogia Social en Natorp**. Madrid: Fortanet, 1911.

VALENTE, José Armando. Educação à Distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação à distância**. São Paulo: Summus, 2011.

VALZACCHI, Jorge Rey. Educación virtual en Argentina. De donde venimos y hacia donde deberíamos ir (corrigiendo algunos errores). In: TORRES, Patricia Lupion; RAMA, Claudio (Coord.). **La educación Superior a Distancia en America Latina y el Caribe; realidades e tendencias**. Palhoça: Unisul, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANNEY, João; TORRES, Patricia Lupion; FARIA, Elizabeth. **A Universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país**. Tubarão: UNISUL, 2003.

VICHÉ GONZALEZ, Mario. **Entrevista**. UNED-Madrid, 16 jul. 2012.

APÊNDICE A – PILOTO

INSTRUMENTO DE PESQUISA DESTINADO A ORGANIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA, QUE SERÁ ENCAMINHADA JUNTO À PESQUISADORES DA ÁREA DA PEDAGOGIA SOCIAL E/OU SÓCIO-CULTURAL.

ENTREVISTA:SEMI-ESTRUTURADA

OBJETO DE PESQUISA- A Pedagogia sociocultural e/ou Pedagogia social

PESQUISADORA – Suzete Terezinha Orzechowski – Doutoranda na PUC/Pr.

OBJETIVOS DA PESQUISA:

- Analisar a formação do Pedagogo para ambientes não-escolares na modalidade da EaD;
- Ampliar os estudos sobre a formação do Pedagogo sócio-cultural como possibilidade de atendimento à formação pedagógica para ambientes não-escolares.
- Aprofundar estudos sobre a modalidade da EaD e suas contribuições para a formação do Pedagogo buscando a atuação em espaços não-escolares, principalmente na formação continuada;
- Propor parcerias institucionais para organização e oferta de um curso na Ead para o Pedagogo sócio-cultural, aproximando-se da necessidade de formação pedagógica que atende os espaços não-escolares.

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA:

- 1) QUAL É A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA SOCIAL E/OU SÓCIO-CULTURAL?
- 2) COMO SE PODE PENSAR UMA FORMAÇÃO PARA O PEDAGOGO SOCIAL E/OU SÓCIO-CULTURAL? EM QUE MODALIDADES?
- 3) A PEDAGOGIA SOCIAL E/OU SOCIO CULTURAL ATENDERIA A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA AMBIENTES NÃO-ESCOLARES? PORQUE? COMO?

APÉNDICE B – SEGUNDO ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social
Edificio de Humanidades Paseo de Senda del Rey, número 7 28040, Madrid www.uned.es

ROTERO PARA LAS ENTREVISTAS

Tenemos algunas sugerencias, a partir de los objetivos, aunque también esto se cambia conforme el entrevistado y sus actividades. Si son técnicas o de otra parte más académicas. Por esto es importante guardar las preguntas y cambiar en el momento juntamente con el entrevistado.

Primer se solicita una presentación del entrevistado, suya formación y suya aproximación con la pedagogía Social.

- ¿Cuáles serían los principales descriptores que definen la Pedagogía social?
- Cuales son los principios filosóficos que han nortado las ofertas de los cursos de formación de los Pedagogos Sociales en tu facultad?
- ¿Cuáles son los núcleos temáticos centrales que aborda el programa de pedagogía social? (conviene presentar el programa. Esto facilitaría la investigación y la analice en la tesis)
- Como se implementan los cursos en tu facultad? Cuales son los niveles ofertados?
- Como se hace la coordinación de los cursos?
- Que se prioriza en los cursos ofertados?
- Como se hace los planes de los cursos, sus currículos y sus asignaturas? Puede hablar de los cursos que tiene conocimiento.
- Los planes son hechos en colectivo, en equipo? Como se hacen para implementar las ofertas?
- Como se hace la mediación y la interacción entre los profesores y entre los alumnos y profesores?
- ¿Cómo se realiza la formación permanente del profesorado en tu facultad?
- Como se implementa, con que recursos tecnológicos, que se hace la formación permanente?

Ahora se puede dejar libre la palabra para las consideraciones finales que desea hacer.
Indique todas las sugerencias que considere pertinentes

APÊNDICE C – OBJETIVOS E CRONOGRAMA DO PDSE-CAPES

Edificio de Humanidades
Paseo de Senda del Rey, número 7 28040,
Madrid www.uned.es

Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social
Edificio de Humanidades Paseo de Senda del Rey, número 7 28040, Madrid www.uned.es
PROFESSORA VISITANTE – DOUTORADO SANDUÍCHE CAPES BRASIL
SUZETE TEREZINHA ORZECOWSKI

DOUTORANDA DA PUC – Pontificia Universidade Católica - CURITIBA/PARANÁ

ORIENTADORA : Dr^a PATRÍCIA LUPION TORRES

CO-ORIENTADORA NA UNED – Dr^a GLORIA PEREZ SERRANO

TÍTULO DE LA TESIS

“LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO SOCIAL EN LA MODALIDADE DE LA EDUCACIÓN A DISTÂNCIA: POSIBILIDADES Y APROXIMACIONES CON LA EDUCACIÓN CONTINUA.”

OBJETIVOS que tenemos nosotras en la UNED:

- Profundizar el concepto de Pedagogía Social buscando sus indicadores;
- Conocer lo cual es lo principio político que nordea las ofertas de los cursos en la UNED;
- Conocer lo cual es lo principio político que nordea los cursos que han sido ofertado por la Pedagogía Social;
- Conocer como se hace las coordinación de los cursos de Pedagogía Social;
- Entender como son hechos los planes en colectivo, en equipe o individuales;
- Entender como se hace los planes de los cursos, sus currículos y sus asignaturas;
- Investigar como se hace la mediación y la interacción en los cursos de Pedagogía Social ;
- Investigar o que se tiene en la formación continuada o permanente dentro da Pedagogia Social de la UNED;
- Participar de las tareas que puedan ser compartidas dentro del grupo de investigación con Dr^a Gloria Perez Serrano.

CRONOGRAMA SEMANAL	16 Semanas	ATIVIDADES
MAIO	1 ^a S	Llegada y instalación
	2 ^a S	-Ambientación en la UNED; -Planear los objetivos y sistematizar las tareas; - 9 de Mayo – 12 horas Salón de Actos- Facultad de Psicología “Sesión informativa sobre material impreso.” -Sáb-12 –encuentro con alumnos; -Leer las obras indicadas;
	3 ^a S	-Leer las obras y trabajar con los indicadores de conceptos; -Marcar las entrevistas y hacer-las; -Recoger a la Biblioteca para levantar las obras que interesan a nosotras; Visita a la dirección de la radio de la UNED y sus ambientes de trabajo.
	4 ^a S	-Recoger a la Biblioteca para consultar las tesis que interesan a nosotras; Marcar las entrevistas y hacer-las; -Leer las obras indicadas; 16 mayo – Palestra “Los paradigmas de investigación...”

		<p>Visita à UAM para acompañar Laurete en suyas entrevistas. Día 23 – CESAR COOL – UAM 12h Conferencia en salón del grados Angel Rivieri- Facultad de psicología “TIC, aprendizaje escolar y cultura digital: una mirada desde el curriculum” 24 de Mayo, las 17 h ENTREVISTA CON JOSÉ MERINO EN LA COMPLUTENSE. 24 de Mayo a las 15:45 con ROSÁRIO DE LIMÓN en la Complutense. Acompañar Laurete en la entrevista con ARETIO- UNED; Acompañar Laurete en la entrevista con PAREDES- UAM; Acompañar Laurete en la entrevista con SANTIAGO en la UAM.</p>
JUNHO	1ª S	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar a lectura de las tesis y de las obras indicadas; - Marcar las entrevistas y hacer-las; - Iniciar la sistematización de artículo para publicación; - Acompañar Laurete en la entrevista con MEDINA en la UNED; -Acompañar Laurete en la entrevista con Marcelo GARCIA, en Sevilla. - Hacer la entrevista con Maria Sevillano en la UNED.
	2ª S	<ul style="list-style-type: none"> -Continuidad de las Lecturas; - Continuidad de la sistematización del artículo; - Marcar las entrevistas y hacer-las; - Trabajar con los datos de las entrevistas buscando sistematizar uno concepto de la Pedagogía Social, los principios filosoficos de las ofertas de formación para los Pedagogos sociales en la UNED. 05 de junio- entrevista con Miguel Melendro en la UNED, las 11 horas. - Congreso PIZZARA DIGITAL, palestra de PERE MARQUES.
	3ª S	<p>13 de junio – entrevistas en la Complutense: Rosário de Limón las 13:30 y las 15:30 con HERRERIAS -18 a 23 de Mayo – Visitación con los profesores Bolivianos; -Trabajo con los datos y con la teoría para sistematizar el artículo; Entrevista Maria Luiza Sarat- dia 20 – UNED Entrevista con Ángel de Juanas</p>
	4ª S	-Trabajo con los datos y con la teoría para sistematizar el artículo;
JULHO	1ª S	Congreso de tecnologías emergentes5 a 8 de julio.
	2ª S	<p>-Trabajo con los datos y la teoría</p> <p>Conocer el Instituto de Formación del profesorado y hacer una entrevista con su directora: Ana Martín Quadrado.</p>
	3ª S	<p>Trabajo con la tesis;</p> <p>Trabajo con el relato de la CAPES;</p> <p>ENTREVISTA – Mario Vinché (16 o 17 de julio)</p>

	4ª S	Trabajo con la tesis; Trabajo con el relato de la CAPES; Visado de profesora Gloria en relato y firma.
AGOSTO	1ª S	Trabajo con la Tesis – datos colectados en la UNED; Sistematización del artículo
	2ª S	Trabajo con la Tesis – datos colectados en la UNED; Sistematización del artículo
	3ª S	Trabajo con la Tesis – datos colectados en la UNED Sistematización del artículo
	4ª S	Trabajo con la Tesis – datos colectados en la UNED Sistematización del artículo

Obs.: tivemos reuniões com a orientadora Professora Gloria Perez Serrano todas as semanas, às quartas feiras, em horários que variaram entre 10h e 14 h.

APENDICE D - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES – CAMPO – UNED

PERÍODO JUNHO A AGOSTO/2012

LOCAL – DEPARTAMENTO DE TEORIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL
(EQUIPE DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA SOCIAL)

TAIS OBSERVAÇÕES SERÃO REGISTRADAS EM DIÁRIO DE CAMPO PESSOAL.

A OBSERVAÇÃO MERECE ATENÇÃO QUANTO AOS SEUS ASPECTOS NORTEADORES PARA QUE O SUJEITO NÃO DESVIE O SEU OLHAR DO OBJETO A SER CONSIDERADO.

Aspectos a serem considerados no processo de Observação:

- Como acontece a articulação pedagógica na EaD?
- Como acontece a interação entre os pares, ou seja, entre os professores?
- Existe uma interação professor e professor tutor? Onde? Quando? Como?
- Como se gestam os cursos a serem ofertados pela Equipe de Pedagogia Social?
- Como acontece o planejamento dos cursos e das disciplinas ofertadas?
- É possível uma interação professor-aluno na EaD? Como?
- São dois os cursos de graduação ofertados, há uma relação entre eles? Explicar, Explorar.
- Quais os objetivos pedagógicos que garantem a oferta na graduação e na pós graduação, dentro do DTEPS?
- Existe uma articulação interdepartamental? (Explorar com ótica no planejamento)
- Há uma preocupação com a avaliação dos cursos ofertados pela UNED, como o DTEPS vem enfrentando este aspecto?

Este é o eixo da observação. Não obstante poderão surgir outras questões durante a observação. Por hora, o roteiro serve para acompanhar as reuniões, palestras, encontros que ocorrerão.

APÊNDICE E – MAPA DA TESE

