



PEDAGOGIA SOCIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BAIXADA SANTISTA

Leandro da Silva Gaspar*

Roberto da Silva**

Resumo – Os debates sobre a formação de professores nos cursos de pedagogia parecem se repetir. Entretanto, muitas singularidades representam a diversidade do universo escolar e da formação dos educadores no Brasil. Nesse contexto, a pedagogia social emerge como um campo social em disputa, buscando seu reconhecimento como prática pedagógica de intervenção profissional, possibilitando a ampliação dos debates acerca do direito à educação dos excluídos pelo sistema escolar institucionalizado, em consequência do próprio processo meritocrático que as práticas formais de ensino exigem no cotidiano escolar. Dessa forma, a pedagogia social passa a reivindicar sua identidade como prática sociopedagógica por entender que a educação não ocorre somente dentro da escola, mas também em diversos espaços da práxis humana. Este artigo teve por objetivo identificar o perfil dos cursos de formação de professores e educadores sociais na região da Baixada Santista. O resultado retrata as implicações que o processo de mercantilização da educação tem materializado através do aumento da pulverização dos cursos de formação de professores na modalidade a distância. O estudo aponta que não existe nenhuma escola pública de formação de professores, colocando a formação dos futuros docentes sob as regras do empresariado local e que os cursos de graduação constituem-se em processos generalistas de formação de professores, oferecendo os conteúdos mínimos para o exercício profissional. A ênfase do ensino recai sobre a educação infantil, conseqüentemente, disciplinas como a educação social passam a ser representadas por disciplinas isoladas, sem propostas de articulação com outros conteúdos pedagógicos, o que corrobora a ideia de que a formação profissional do educador em pedagogia pode servir para atuar de forma unilateral, ou seja, sem considerar as especificidades das modalidades de ensino.

Palavras-chave: Pedagogia social. Formação de professores. Educador social. Educação não formal. Baixada Santista.

* Doutorando na Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* leandrogaspar@usp.br

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor livre-docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP. *E-mail:* kalil@usp.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, "as reflexões teóricas sobre a pedagogia social durante muito tempo foram negligenciadas" (PAULA; MACHADO, 2009, p. 3), como resultado do movimento histórico que promoveu e perpetuou a dualidade educacional no país. A educação como prática social pautada pelos interesses político-econômicos da classe dominante passa a ser determinante do processo de construção social direcionando o ensino básico, técnico e profissionalizante à maioria da classe trabalhadora.

O Estado neoliberal passa a defender a política da meritocracia educacional, reconhecendo os mais bem preparados de um lado, estigmatizando os menos preparados do outro, consolidando novas formas de exclusão social. Os jovens e adultos marginalizados pelo sistema excludente passam a engrossar as estatísticas do desemprego e da violência urbana, num processo de complexificação social que refletirá na crise da educação formal.

Nesse cenário, a pedagogia social vem se consolidando como área de atuação para romper com os paradigmas da educação escolar em espaços "não formais" de ensino, pois considera que a educação e a aprendizagem se constituem em todos os espaços da práxis humana. Contudo, encontramos, na produção acadêmica, algumas interrogações sobre o universo que compõe a práxis da educação social, "não formal" e popular. Como se constitui a formação dos educadores sociais nos cursos de graduação? E como se constitui o perfil dos educadores sociais como sujeitos da práxis em determinadas regiões do país? Entretanto, "convém esclarecermos que os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos. Pedagogia Social é uma disciplina científica; uma teoria que irá fornecer as ferramentas para a Educação Social, que é uma práxis" (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, p. 2).

A pedagogia social se caracteriza pela prática da intervenção, na qual a função social da aprendizagem está circunscrita fora dos muros da escola, ou seja, nas prisões, nos abrigos públicos, nas organizações não governamentais (ONGs), nos cursos de alfabetização e elevação de escolaridade, em programas de governo etc. O universo da pedagogia social é representado pelos profissionais docentes, educadores sociais, comunitários e populares que viabilizam através do exercício profissional, muitas vezes voluntário do "fazer" docente, as condições básicas de acesso à educação para os sujeitos históricos excluídos das oportunidades educacionais. Com isso, atuam em diferentes frentes da prática docente, possibilitando aos indivíduos estigmatizados pelo sistema educacional excludente uma via de acesso ao ensino e ao exercício da cidadania. Entre os desafios que a pedagogia social tem para se afirmar como perspectiva de inovação nos diversos espaços de construção dos saberes, das experiências individuais e coletivas, têm-se a regulamentação através de lei da atuação profissional do educador social e a consolidação das bases teóricas da pedagogia social como área de conhecimento e prática de intervenção sociopedagógica.

O primeiro passo foi dado com a aprovação pela Câmara dos Deputados do Projeto de Lei n. 5.346, de 2009, que aguarda votação no Congresso Nacional. Entretanto, a lentidão da votação acarreta incertezas quanto ao futuro da formação dos educadores sociais, pois os cursos de graduação em pedagogia não têm conseguido responder às múltiplas especificidades da educação social, popular e comunitária.

A disputa pelo reconhecimento do direito à educação decorre do próprio processo histórico que marcou a conjuntura social do século passado. Dentro do universo da pedagogia social e suas áreas de atuação, destacamos, neste estudo, a educação de jovens e adultos, inserida no contexto da educação popular e comunitária, pois não podemos ignorar que a pedagogia social tem sua origem na educação popular e seu marco histórico nos ideais de Paulo Freire.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é investigar o perfil dos cursos de formação de professores e educadores sociais na Região Metropolitana da Baixada Santista. A região é importante economicamente tanto pela diversidade dos setores produtivos quanto pela demanda de formação profissional, sendo composta por nove municípios localizados no litoral do estado de São Paulo. A hipótese que permeia essa discussão decorre do entendimento de que os cursos de formação de professores dessa região, em sua grande maioria, priorizam os conteúdos da educação infantil, e as disciplinas voltadas à educação social são representadas pelos conteúdos mínimos necessários a exercer a prática docente.

A pesquisa de cunho exploratório será realizada por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica, além de uma pesquisa de campo com a aplicação de questionários aos educadores sociais do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) no município de Guarujá.

PEDAGOGIA SOCIAL: A "PRÁXIS" EM CONSTRUÇÃO

Segundo o professor Roberto da Silva (2006, p. 2), "o curso de pedagogia no Brasil, desde sua origem em 1930, tem se centrado nas questões relacionadas à formação do educador para atuar na educação formal, regular e escolar". Durante muito tempo, a pedagogia social no Brasil não conseguiu constituir uma identidade própria devido ao pensamento dominante reducionista, sobre o que se entendia por educação social, popular e comunitária. Nesse contexto, a questão política da educação se resumia a acabar com o analfabetismo que se manifestava, principalmente, na população jovem e adulta. Assim, a pedagogia social sobre-existiu através dos defensores da educação social, popular e comunitária, circunscrita aos movimentos populares da educação de adultos nas décadas de 1960 e 1970.

Com a conquista histórica do processo de redemocratização do país na década de 1980, uma nova conformação social passa a lutar pelos direitos sociais, reconhecendo o direito à educação. Entretanto, devido aos novos contornos sociais que o processo de industrialização

reproduziu, exigindo força de trabalho qualificada, o direito à educação passa a se manifestar através de novos processos de acesso e assimilação de conteúdos escolares, em locais não formais de aprendizagem, por exemplo, a internet.

Nessa direção, a educação na contemporaneidade tem apresentado rupturas dos paradigmas tradicionais de ensino, reivindicando novas práticas pedagógicas de intervenção que consigam atender aos sujeitos históricos que não conseguiram submeter-se ao processo de escolarização da educação formal, contribuindo significativamente para aumentar as desigualdades sociais. Desse movimento, surge a pedagogia social como um campo social em disputa circunscrito na necessidade de integrar-se como "perspectiva de inovação para o curso de pedagogia, sobretudo por incorporar as práticas de educação não formal" (SILVA, 2006, p. 1). Ainda segundo Silva (2006, p. 1): "A pedagogia social é abstraída de novas demandas sócio educacionais e possibilitada pela legislação em vigor como atividade profissional, mesmo que no Brasil ainda sem clareza quanto a teorias e práticas, e principalmente, quanto à formação profissional".

Nessa discussão, a práxis da pedagogia social em construção, do saber-fazer pelo educador social, vai além das possibilidades de uma educação formal e sistematizada, baseada no currículo formal. A ação prática da pedagogia social perpassa pelo universo das experiências culturais dos indivíduos que são únicos na sua forma de aprender, pois também são sujeitos históricos que produzem conhecimentos. Sendo assim, "a pedagogia social e suas práticas – sejam elas educação social, popular ou comunitária – pressupõem o entendimento de que Educação se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e que todos nós somos potenciais educadores" (SILVA, 2016, p. 10). A discussão da pedagogia social encontra-se consolidada na literatura acadêmica entre os limites da intervenção prática pedagógica e da ciência.

A Pedagogia Social é uma ciência que se produz pela prática (e práxis) educacional/pedagógica (bem como social e psicossocial), não formal (e formal), que dentre outras tarefas-saberes, propõe ser uma forma pedagógica e educacional de trabalho social de ajuda (de acordo com as necessidades) e de revitalização crítica da solidariedade e cidadania, havendo mais perspectivas que podem ganhar sentido dependendo do contexto sócio-histórico e realidade vivida, como o esforço de inserir o educando em movimentos políticos (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, p. 5-6).

A práxis é direcionada aos educandos em situação de risco social, ou seja, "que vivenciam processos de marginalização e que se sentem sem a mínima autonomia para protestar e denunciar esse vivido injusto – sem ter seus direitos humanos garantidos" (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, p. 5-6). Ao ter o direito à educação negado, os excluídos passam a depender de ações práticas de profissionais que se identificam com a pedagogia social, como uma práxis em construção realizada por pedagogos, sociólogos, filósofos, educadores sociais, assistentes sociais, psicólogos etc.

Com isso, cresce a produção acadêmica dessa área de conhecimento, colocando a pedagogia social como área de estudo nos mais diversos matizes epistemológicos. Sendo assim, "a Pedagogia Social, em interface com profissionais de diferentes áreas, é reconhecida como ciência, como disciplina curricular, como área de intervenção sócio pedagógica, como campo de pesquisa e como profissão" (MACHADO, 2009, p. 11380).

Para Geraldo Caliman (2006), a pedagogia social é uma "ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos a tarefa da socialização e, em modo particular, a prevenção e recuperação no âmbito das ciências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais.

Segundo Maria Graciani (2006), a pedagogia social caracteriza-se como um projeto radical de transformação política e social, uma vez que:

- a. propõe inicialmente criar uma teoria renovada de relação homem, sociedade e cultura, com uma ação pedagógica que pretende fundar, a partir do exercício em todos os níveis e modalidades da prática social, uma educação libertadora;
- b. realiza-se no domínio específico da prática social com classes sociais populares, a partir de um trabalho político educacional de libertação popular, com o intuito de ser conscientizador com sujeitos, grupos e movimentos das camadas excluídas;
- c. concretiza-se como ação educativa com agentes e sujeitos comprometidos, onde se estabelece, através da relação dialógica, um sistemático processo de intercâmbio de conhecimento e saberes, onde a troca de experiências é primordial;
- d. orienta-se pela pedagogia libertadora protagônica baseada fundamentalmente na memória histórica na identidade coletiva, na dinâmica cultural, na possibilidade entre a capacidade lógica de compreender os liames capitalistas e a valorização da participação comunitária e autoestima, autovalorização, autoconfiança e autodeterminação de sujeitos que tentam construir uma nova ordem social, econômica e cultural.

Para a autora, ao efetivarmos uma pedagogia social comprometida com os interesses dos estigmatizados é imprescindível, "conhecer a sabedoria popular expressa em seus códigos, dramaturgia, religiosidade, produtos culturais e sentidos comuns, dentro de um processo concomitante de libertação social, econômica e política" (GRACIANI, 2006).

A pedagogia social exige não só uma competência técnica especial do educador, mas também a solidariedade humana e o compromisso político com o educando, na medida em que remete sua prática social educativa ao resgate da cidadania plena, através de mecanismos e meios mediadores do ato político pedagógico, numa práxis efetiva, contrapondo-se às condições reparadoras, compulsórias, compensatórias ou repressivas herdadas do passado (GRACIANI, 2006).

Como fundamento, a pedagogia social tem como compromisso histórico resgatar a cidadania e a autoestima dos indivíduos, atuando política e pedagogicamente, construindo a possibilidade de fazer da sua atuação profissional uma competência técnica voltada à reafirmação dos valores humanos em sua prática. Em que pese o desafio de fazer com que a pedagogia social possa atender a realidade nacional, "as bases teóricas da Pedagogia Social no país estão se construindo gradativamente. Resultam da análise da própria prática que se consolida, da correlação com as bases da educação escolar em diferentes níveis e de aportes teóricos provenientes de diferentes áreas" (MACHADO, 2009, p. 7).

A pedagogia social tem por base epistemológica a concepção freiriana de educação como via para emancipação do sujeito histórico, considerando a relevância social dos conteúdos e a formação do pensamento crítico na direção de uma educação libertadora, pois a práxis se caracteriza por seu compromisso ético, político e social. A aprendizagem não se constitui como ação isolada do pensamento, ou seja, o sujeito da aprendizagem não pode ser considerado um depósito de conhecimento abstrato (educação bancária) que serve a determinados propósitos e valores dominantes.

O reconhecimento da pedagogia social como ciência vislumbra equacionar meios para responder à crise da educação contemporânea, pautando-se em princípios e fundamentos que respondam à educação social, popular e comunitária. Dentro desse contexto, a educação não formal tem um papel fundamental para responder a tais demandas sociais, pois se perpetua através das diversas práticas pedagógicas. Isso refletirá diretamente nas políticas de formação de educadores e nos cursos de pedagogia espalhados pelo país.

A CRISE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOCENTES

No atual momento histórico em que a crise da educação assume novas formas de sociabilidade, modificando os sentidos e os significados da prática docente, muitas dúvidas pairam sobre a práxis do educador social e a formação profissional do pedagogo. Alguns avanços e retrocessos marcam a realidade das políticas educacionais voltadas à formação de professores. A conquista mais significativa da educação nos últimos 20 anos contemplou a valorização dos profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui uma parte específica que trata sobre o reconhecimento do professor e da formação docente (BRASIL, 1996).

A Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, garantiu em seu artigo V, "a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas" (BRASIL, 2006). Assim, como em seu artigo VIII, garante "piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal" (BRASIL, 2006).

A Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que destina parte dos seus gastos ao pagamento dos profissionais do magistério (BRASIL, 2007). Entretanto, certo dos "avanços" conquistados por meio da legislação, a formação de professores tem se caracterizado nas últimas duas décadas por uma crise epistemológica da formação docente.

A crise decorreria da falta de compromisso em reafirmar o *status* de professor através da profissionalização docente, com os educadores buscando construir um repertório de conhecimentos específicos para atuar de acordo com as singularidades de cada campo da prática pedagógica, além do processo de educação ao longo da vida e da formação continuada, pois os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos. Para Tardif (2000, p. 7),

[...] os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais [...]. A formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Do ponto de vista da educação, na abordagem do autor, "a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e educador, assim como o da formação para o magistério" (TARDIF, 2000, p. 7-8). Por sua vez, a crise do profissionalismo é, em última instância, a crise da ética profissional, ou seja, dos valores que deveriam guiar os profissionais.

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério (TARDIF, 2000, p. 9).

Essa lógica de desconfiança e da crise da profissionalização tem refletido na baixa procura de candidatos por cursos de formação de professores.

Com número de ingressantes e formandos em queda nos cursos de licenciatura, o Brasil tem formado menos professores a cada ano. Desde 2010, apesar do aumento no acesso ao Ensino Superior, menos estudantes têm procurado faculdades para seguir a docência – e muitos dos que completam o curso sequer têm a sala de aula como meta (JUSTINO, 2015).

Esse quadro de crise demanda novos esforços para encontrar uma ressignificação da própria docência, pois a pulverização de cursos de formação para o magistério sem qualidade

social, a precarização do conhecimento e a formação profissional rápida para o mercado conduzem ao aumento do número de profissionais que reproduzem novas formas de exclusão social através do desemprego. Assim, o professor também passa a ser mais uma vítima do sistema excludente que submete o trabalhador a formas de inserção profissional com o mínimo de conteúdos necessários a exercer sua atividade docente.

Nesse sentido, o educador social tem enfrentado questões semelhantes quanto à necessidade de novos conteúdos, conceitos e abordagens que deem respostas às novas demandas da educação não escolar. Devido a essa problemática, "há necessidade de se ofertar novos conteúdos para os profissionais em serviço e de se incluir na formação inicial dos profissionais domínios sócio-pedagógicos que abranjam a diversidade de solicitações" (MACHADO, 2009, p. 11384). A autora explicita que a inclusão da educação não escolar na formação passa a exigir novas disciplinas teóricas e novas práticas e estágios. Ao analisar a grade curricular de 14 cursos disponibilizados na internet na região de Curitiba, a autora identificou que

[...] a maioria deles já incluiu na grade curricular disciplinas específicas referentes à educação não escolar e que, mesmo não explicitada como disciplina, a área é contemplada nas propostas de estágios. [...] A importância da oferta dessas disciplinas está mais na sensibilização ao aluno para as questões sociais, além do núcleo escolar, do que na qualificação específica para atuar nos novos e desafiadores ambientes educativos (MACHADO, 2009, p. 11384).

Arroyo (2006, p. 17), dentro da temática da formação de educadores de jovens e adultos, destaca que existe uma lacuna na formação docente, pois "não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos". Para o autor, isso se deve à própria marginalização histórica dessa modalidade de ensino que foi sendo construída às margens ou na outra margem do rio pela ausência de políticas públicas.

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica porque não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. [Assim,] o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção (ARROYO, 2006, p. 18).

Em virtude desse mesmo espaço tempo que aponta o autor, as primeiras iniciativas de governo voltadas à formação de educadores de jovens e adultos começam a surgir através da Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005 (BRASIL, 2005), que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, e da Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008 (BRASIL, 2008a), que alterou a proposta do programa, surgindo o Projovem Urbano, Campo, Adolescente, Trabalhador e Prisional. O Projovem Urbano garante, em seu Projeto Pedagógico Integrado, publicado em 2008, a possibilidade de formação inicial e continuada aos educadores sociais.

A formação inicial dos educadores do Projovem Urbano ocorre antes do início do curso e tem duração de 160 horas, sendo 96 presenciais e 64 não-presenciais. A formação continuada dá prosseguimento a esse processo com 216 horas, organizada em 3 horas semanais de estudo destinadas basicamente a discutir e encaminhar questões de prática surgidas durante a implementação do Programa (BRASIL, 2008b, p. 103).

A meta do programa é audaciosa, pois a formação inicial e continuada dos educadores pretende abarcar todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. O professor deve ser o mediador desse processo dominando os fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas com uma formação de pouco mais de 370 horas de atividades presenciais e não presenciais.

Embora não se pretenda que o educador do Projovem Urbano faça uma formação inicial acadêmica, no sentido estrito do termo, considera-se necessário que ele tenha condições efetivas de apropriar-se dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas do desenho curricular, bem como dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, ou seja, ele deve "diplomar-se" em Projovem Urbano. Daí a formação inicial (BRASIL, 2008b, p. 138).

O educador social tem buscado uma identidade própria que não seja confundida com assistencialismo, a qual tem por objetivo uma práxis comprometida com os valores éticos, humanos e sociais. Sendo assim, busca-se investigar o perfil da formação de educadores sociais em dois momentos específicos, na origem da sua formação e na atuação profissional.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA

A metodologia de pesquisa de cunho exploratório consiste em utilizar um conjunto de técnicas que possibilitem compreender o perfil da formação docente nos cursos de pedagogia, na Região Metropolitana da Baixada Santista. O primeiro passo consistiu numa pesquisa no site do Ministério da Educação (MEC) para identificar todas as instituições de ensino superior (IES) que oferecem o curso de pedagogia. Na sequência, a partir da análise curricular, buscamos mapear as disciplinas voltadas à educação social com o objetivo de entender como as IES têm desenvolvido a pedagogia social como área de conhecimento no processo de formação de professores. No segundo momento, por meio da aplicação de um questionário virtual na plataforma eletrônica Survio, identificamos o perfil dos educadores sociais de um programa de governo realizado na Região Metropolitana da Baixada Santista.

Os cursos de Pedagogia na Região Metropolitana da Baixada Santista

No estado de São Paulo, encontramos 373 IES que oferecem o curso de Pedagogia, sendo 316 presenciais e 57 na modalidade a distância. Na região da Baixada Santista, 52 instituições oferecem cursos de formação de professores, 32 pertencem a diferentes instituições privadas de ensino, com grande destaque para o crescimento da oferta a distância.

A Lei Complementar Estadual n. 815, de 30 de julho de 1996, criou a Região Metropolitana da Baixada Santista. Em 2000, a região situava-se na faixa de alto desenvolvimento humano, permanecendo nela até 2010. O valor observado para o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, constituído por três componentes – longevidade, educação e renda – que, em 2000, era igual a 0,700, subiu, dez anos depois, para 0,777, aproximando-se da faixa de muito alto desenvolvimento humano (BRASIL, 2013, p. 18).

Em relação à formação de professores na Baixada Santista, o Quadro 1 demonstra como estão distribuídos os cursos de Pedagogia nos municípios que compõem a Região Metropolitana.

Quadro 1 Cursos de Pedagogia na Baixada Santista

Município	Habitantes	IES	Particular	Pública	Presencial	Distância
Santos	433.153	12	12	-	06	09
São Vicente	350.465	10	10	-	02	08
Guarujá	306.683	06	06	-	03	04
Praia Grande	287.967	07	07	-	02	05
Cubatão ¹	125.178	03	02	01	00	03
Itanhaém	93.696	06	06	-	02	04
Peruíbe	63.815	04	04	-	01	03
Bertioga	53.679	03	03	-	01	02
Mongaguá	50.641	01	01	-	00	01
Total	1.765.277	52	51	01	17	39

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no levantamento realizado em julho de 2016 (BRASIL, 2017).

1 - O município de Cubatão tem um curso de Pedagogia oferecido pelo Programa Universidade Aberta do Brasil, certificado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na modalidade a distância. Esse curso é de caráter sazonal, ou seja, não ocorre frequentemente e depende de edital de abertura para a oferta de vagas.

O primeiro destaque preocupante é a consolidação do processo de mercantilização da educação, tendo em vista que a Região Metropolitana não possui nenhuma escola de formação de professores pública na modalidade presencial. Entretanto, todos os municípios apresentam ao menos um curso de Pedagogia na modalidade a distância, sendo Cubatão o único município com curso de formação docente oferecido por uma instituição de ensino pública.

O que pode ser considerado por algumas correntes liberais um avanço no sentido da universalização do acesso ao ensino superior, na verdade, demonstra a ineficiência do Estado em consolidar a democratização da educação pública, gratuita e de qualidade social. No sentido oposto, dentre os nove municípios da Baixada Santista, Cubatão e Mongaguá não possuem instituições de ensino superior que disponibilizam cursos na modalidade presencial.

A educação pública ocorre em cursos que exploram o potencial econômico da região em determinados campos de conhecimento nos *campi* da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), voltados aos estudos das ciências da saúde, da Universidade de São Paulo (USP), na área de Engenharia do Petróleo, e da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), direcionada às ciências do mar. Com a perspectiva da democratização do acesso ao ensino superior público de qualidade, nossa luta é pela atuação do Executivo Municipal junto ao Governo Federal para a consolidação de um centro acadêmico de produção do conhecimento científico, tal como a Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), que respondem pela oferta da educação pública em grandes regiões metropolitanas.

O futuro da formação docente na Baixada Santista está caminhando para um rumo de incertezas, tendo em vista que a pulverização de cursos de Pedagogia na modalidade a distância não responde aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que quantidade não significa qualidade. Outra face do processo de mercantilização da educação é o incentivo do Governo Federal, na forma de subsídios à iniciativa privada, para a procura dos cursos de formação de professores que ocorre por meio das políticas de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), resgatando a antiga lógica da dualidade educacional, na qual os cursos de Pedagogia passam a ser oferecidos à classe social menos favorecida economicamente.

Em relação à realidade da pedagogia social em construção na Baixada Santista, a pesquisa demonstra que das 32 instituições de ensino que oferecem o curso de pedagogia, 31 são privadas (96,8%) e uma pública (3,2%). Com relação aos cursos, 56 tiveram suas matrizes curriculares analisadas nos endereços eletrônicos disponibilizados na internet, 18 na modalidade presencial e 38 na modalidade a distância, de modo que 14 instituições oferecem cursos presenciais e a distância e 18 instituições oferecem cursos somente a distância.

Das 31 instituições, 29 oferecem disciplinas voltadas à educação de jovens e adultos (EJA), duas não contemplam disciplina nessa área, e uma não apresentou matriz curricular no endereço eletrônico. Entre os destaques positivos, cinco instituições oferecem mais de uma

disciplina voltadas à EJA, com possibilidade de estágio curricular. Por sua vez, a educação social se apresenta sob um cenário mais preocupante, pois, das 32 instituições de ensino, somente 16 disponibilizam disciplinas direcionadas às práticas e espaços não formais de educação (49,9%). Da mesma forma, 15 não oferecem a formação nesse sentido (46,8%) e uma instituição não apresentou matriz curricular no endereço eletrônico (3,2%). Entre os destaques positivos, um curso na modalidade a distância apresenta a disciplina educador social, e um curso contempla a oferta de duas disciplinas com possibilidade de estágio.

As matrizes curriculares investigadas nesta pesquisa apontaram na direção do modelo tradicional de currículo, com disciplinas voltadas à educação infantil e às séries iniciais, com ênfase na gestão e na administração escolar. Contudo, observamos que as mudanças nos currículos decorrem, principalmente, da força da legislação que obriga as instituições de ensino a contemplar em seus cursos disciplinas de grande apelo social.

A crise econômica, ética e epistemológica pela qual passa a formação de professores se repete no sentido de que os currículos dos cursos na modalidade a distância tendem a ser mais enxutos dos que os currículos presenciais, e a preparação para o mercado de trabalho se apresenta sobre critérios mínimos de qualidade social.

O educador social no Projovem Urbano em Guarujá, São Paulo

A delimitação do estudo decorre do cenário de crise econômica que tem afetado os investimentos na área social. O Projovem Urbano se constitui como política de governo e carro-chefe da política educacional direcionada à elevação da escolaridade e da qualificação profissional dos jovens e adultos. Na Região Metropolitana da Baixada Santista, o programa está sendo executado somente em dois municípios: Guarujá e São Vicente.

Sendo assim, optamos por investigar o perfil dos educadores sociais do Projovem Urbano no município de Guarujá, aplicando um questionário com sete perguntas elaboradas na plataforma eletrônica Survio, no intuito de saber sobre as experiências dos professores com a EJA e a pedagogia social. No total, sete educadores que compõe o quadro de educadores sociais receberam *e-mails* com o *link* direto. Infelizmente, houve um número de retorno baixo com dois profissionais respondendo ao questionário, o que demonstra a falta de entendimento por parte dos professores sobre a importância de se conhecer o universo em construção do educador social.

Quanto ao perfil dos profissionais docentes, são professores formados em instituições privadas de ensino, com média de 15 anos de formação, em nível de especialização e mestrado. Um dos educadores não teve contato com a disciplina de EJA na graduação e o outro apontou que teve a disciplina na modalidade presencial. Ambos não tinham experiências com EJA, nem experiência em programas sociais. Com relação à questão das disciplinas voltadas à pedagogia social ou práticas de educação não formal, todos responderam não terem

tido contato com essas disciplinas no curso de graduação. Devido ao baixo interesse dos educadores sociais em responder aos questionários, não conseguimos uma aproximação para o passo seguinte da pesquisa que seria a realização de entrevistas.

Dentro do complexo contexto no qual se insere a realidade dos educadores sociais, questões maiores emergem contribuindo negativamente para a imagem desse programa, como critérios políticos partidários, a falta de infraestrutura, a precarização do trabalho docente etc.

A equipe de formadores de docentes do Grupo de Estudo sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) produziu um artigo para avaliar as condições de realização do trabalho docente do Projovem Urbano. Nessa experiência, foram realizadas 60 redações que investigaram três variáveis para identificar os entraves da qualificação docente: políticas, infraestruturais e didáticas. Em função do tipo de contratação (contrato temporário), não havia perspectiva de carreira nem possibilidade de ascensão funcional. Desse modo, os professores não podiam comprometer-se com objetivos de médio e de longo prazo, pois seus vínculos temporários assemelhavam o trabalho docente a meio emergencial de vida.

A forma de contratação também favorecia o uso de critérios políticos nos processos de contratação, gestão e organização da força de trabalho, pois a competência técnica, verificada por meio de concurso público, não fora utilizada como critério de seleção. Isso fez com que muitos dos profissionais não tivessem qualificação adequada ou identificação com as temáticas do programa, mesmo alguns de seus coordenadores (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008).

Nas redações dos docentes, foi citada a existência de critérios políticos partidários em detrimento dos critérios técnicos, como fator que dificultaria a realização do trabalho docente. Doze docentes relataram essa dificuldade e indicaram existir forte pressão política sobre o trabalho docente. Os professores relataram que o próprio processo de contratação foi um critério privilegiado, pois foram contratados professores não qualificados para o trabalho docente com os jovens do programa ou sem identidade com a proposta (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008).

Com relação às variáveis infraestruturais, "um total de 28 respostas relacionavam as dificuldades docentes às condições materiais objetivas, tais como falta de material humano, informática, acesso à internet, espaços inadequados ou mesmo falta de material didático" (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 14). Com relação às condições didáticas, "os relatos dos professores evidenciavam a falta de condições didáticas adequadas para a oferta do Programa. As aulas nem sempre aconteciam em escolas, mas em outros espaços não construídos para este fim, com iluminação e condições ambientais inadequadas" (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 15).

Os autores concluem no estudo apontando que esses resultados evidenciam os limites do discurso normativo da qualificação frente "à desqualificante realidade do trabalho docente" (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 16).

Na experiência da Região Metropolitana de São Paulo, a formação continuada de educadores do Projovem Urbano “limitou-se ao acompanhamento da dupla responsável pela formação, no início de cada nova unidade formativa. Depois, houve a possibilidade de realizar encontros nas escolas” (FERREIRA, 2013, p. 166). Ainda segundo a autora:

[...] sem autonomia para definir uma alternativa para a formação continuada, os encontros foram aproveitados para a discussão das experiências cotidianas dos educadores – permitindo-lhes expor os problemas das salas de aula –, articulando-as com a teoria. [...] Foi possível acompanhar as discussões dos educadores sobre as dificuldades enfrentadas em sua relação com os estudantes, com a coordenação, com as regras do programa e com as deficiências da formação continuada, e sobre o entusiasmo com a evolução de alguns alunos (FERREIRA, 2013, p. 166).

A educadora social relata que “o contrato era registrado para um ano ou um ano e meio, podendo haver demissão antes do prazo ou extensão do tempo [...] e só permanecia no programa quem não dependia exclusivamente dele para sobreviver, contando com outras fontes de renda” (FERREIRA, 2013, p. 172).

O receio da demissão se fazia em meio “a não explicitação dos critérios para as demissões [...] porque o educador não tinha controle sobre o que seria analisado no seu desempenho” (FERREIRA, 2013, p. 172).

De fato, em meio a essas experiências, acentua-se fortemente uma realidade social marcada pela dinâmica das singularidades, nas quais os critérios políticos se apresentam como grandes entraves ao fazer docente. Novos estudos sobre a pedagogia social em construção são recomendados no sentido de identificar novas abordagens, métodos e experiências que viabilizem a práxis dos educadores sociais. Assim, o entendimento para muitos educadores sociais é que a pesquisa é um instrumento para se produzir novos conhecimentos, auxiliando o processo de construção social, de luta política e de aquisição de direitos, pois, muitas vezes, são os educadores que inviabilizam a produção acadêmica pela pouca identificação com o *status* de educador, pesquisador e produtor de conhecimento.

CONCLUSÃO

Na conjuntura social marcada pela crise da formação de educadores, constatou-se a falta de identidade com a educação social, a proposta de formação docente generalista e os critérios políticos e ideológicos que marcam significativamente a realidade concreta dos programas. Não obstante, as questões ligadas à legislação, à formação dos educadores sociais, ainda são consideradas uma incógnita nos cursos de formação de professores e programas

de governo. Os currículos das IES privadas apresentam disciplinas isoladas e desarticuladas com uma proposta pedagógica comprometida com a pedagogia social. A realidade social dos professores tem produzido um paradoxo que se reproduz no desinteresse da formação profissional para o magistério. Ainda, para aqueles que constituem o universo dos educadores sociais, encontramos a baixa identificação dos docentes com a EJA, pois muitos encaram os programas sociais como um complemento da sua renda.

É evidente que a realidade marcada pela precarização do trabalho docente se deve às condições estruturais e financeiras, todavia tais políticas não buscam a valorização profissional do professor. A conclusão a que chegamos neste estudo, corroborando nossa hipótese inicial, é que o retardo no reconhecimento da pedagogia social por meio de lei implica no retrocesso da formação profissional docente. Enquanto isso, a mudança cultural se faz por meio de militância política e da produção de estudos que possam nortear a discussão sobre as questões da pedagogia social em meio à crescente ampliação das desigualdades sociais. Contudo, a pedagogia social vai carregando pedras, construindo seu caminho e procurando uma identidade que se configure no cenário nacional como ciência, área de atuação e prática de intervenção aos excluídos do sistema capitalista.

Social pedagogy and teacher training at Baixada Santista

Abstract – Discussions on the training of teachers in pedagogy programs seem to repeat. However, many singularities represent the diversity of the school environment and training of educators in Brazil. In this context, social pedagogy emerges as a social field in dispute, seeking recognition as a pedagogical practice of professional intervention, allowing to expand the discussions on the right to education to the excluded ones by institutionalized school system as a result of the very meritocratic process that formal practices teaching require in everyday school life. Thus, social pedagogy starts to claim its identity as a socio-pedagogical practice to understand that education does not only occur within the school, therefore, it considers that education and learning take place in various areas of human praxis. This article aimed to identify the profile of teacher training courses and social educators in the Baixada Santista region. The study points out that there is no public school teacher training, putting the training of future teachers under the rules of the local business community. Still, that undergraduate courses are in general processes of teacher training, offering the minimum content for professional practice. The emphasis of the teaching falls on early childhood education, therefore, subjects such as social education come to be represented by isolated disciplines without joint proposals with other educational content. What corroborates the idea that vocational teacher training in education can serve to act unilaterally, i.e. without considering the specificities of teaching forms.

Keywords: Social pedagogy. Teacher training. Social educator. Non-formal education. Baixada Santista.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. L.; ARAÚJO, M. A. M. L. Trabalho docente precarizado *versus* Discurso qualificante no Projovem de Belém – PA. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008.
- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 fev. 2017.
- BRASIL. Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis n. 10.683, de 28 de maio de 2003, e n. 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 7 fev. 2017.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 7 fev. 2017.
- BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, n. 10.880, de 9 de junho de 2004, e n. 10.845, de 5 de março de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 7 fev. 2017.
- BRASIL. Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008a. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituído pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm>. Acesso em: 7 fev. 2017.
- BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano. Brasília, 2008b.
- BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/download>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

BRASIL. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2006.

FERREIRA, M. I. C. Educadores e a implementação de diretrizes contra desigualdades: o caso do ProJovem Urbano. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 161-175, jan./mar. 2013.

GRACIANI, M. S. S. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2006.

JUSTINO, G. Cursos de licenciatura enfrentam queda na procura em todo o Brasil. *ZH Educação*, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/07/cursos-de-licenciatura-enfrentam-queda-na-procura-em-todo-o-brasil-4793025.html>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

MACHADO, E. M. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 3., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009.

PAULA, E. M. A. T.; MACHADO, É. R. A pedagogia social na educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2009. *Anais...* 2009.

PINEL, H.; COLODETE, P. R.; PAIVA, J. S. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. *Revista Conhecimento em Destaque*, Serra, v. 1, n. 02, p. 1-28, jul./dez. 2012.

SILVA, R. da. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2006.

SILVA, R. da. Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, v. 27, p. 179-198, 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em outubro de 2016.