

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCIELE MORETO

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS BRASILEIROS:
CONTRIBUIÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E
DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS
DO URUGUAI

PONTA GROSSA

2019

FRANCIELE MORETO

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS BRASILEIROS:
CONTRIBUIÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E
DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS
DO URUGUAI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na Linha de Pesquisa História e Políticas Públicas, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Érico Ribas Machado

PONTA GROSSA
2019

Moreto, Franciele

M845 Formação de educadores e educadoras sociais brasileiros: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e da proposta de formação dos educadores e educadoras sociais do Uruguai / Franciele Moreto. Ponta Grossa, 2019.
175 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Érico Ribas Machado.

1. Licenciatura em Educação do Campo. 2. Educadores Sociais no Uruguai. 3. Educadores Sociais no Brasil. 4. Educação Social. 5. Pedagogia Social. I. Machado, Érico Ribas. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III. T.

CDD: 371.12



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



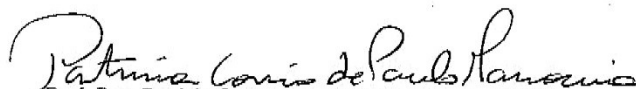
TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCIELE MORETO

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS BRASILEIROS: CONTRIBUIÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DO URUGUAI

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Prof. Dr. Erico Ribas Machado - UEPG


Prof. Dra. Patricia Correia de Paula Marcoccia - UEPG


Prof. Dra. Maria Antonia de Souza - UEPG


Prof. Dr. Erineu Foerste - UFES

Ponta Grossa, 29 de julho de 2019.

Dedico:

Aos Movimentos Sociais do Campo, ao Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, protagonistas de suas histórias, comprometidos com a transformação social.

Aos Educadores e Educadoras Sociais brasileiros que inspiram esperança aos seus Educandos e Educandas.

A Marisa, minha mãe, aos meus irmãos Wilson e Franceline, pelo incentivo pessoal e profissional, aos meus sobrinhos João Vitor, Flora e Ananda Lila, crianças que inspiram a crença de que dias melhores sempre virão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Érico Ribas Machado pelo acolhimento, dedicação e paciência durante o processo de pesquisa para que nossos objetivos fossem alcançados e acima de tudo, pelo apoio e incentivo emocional de me fazer crer no potencial profissional. Obrigada!

Aos amigos que tive o privilégio de ganhar durante o mestrado: Bianca Neves Prachum; Beatriz Vozniak Barbosa; Bruna Emilyn; Jaine Floriano; Thânia Mara Jacon; Osni Labiak e Bernardo Iurk, pelas reflexões, apoio e amizade incondicional. Pela parceria, confiança, diálogo com as amigas mestradas Gládis Goetê e Milena Gorete e também nosso companheiro mestrando Francisco Alejandro.

A Dona Lúcia, mulher excepcional, com seus cuidados de mãe, preocupada sempre com meu bem-estar e incentivando cada momento da minha trajetória.

A Silmara Oliveira, a irmã que é presente da vida, por todo os cuidados necessários à minha morada e à Marisa, apoios essenciais para que eu pudesse me dedicar ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Prof. Me. Tiago Augusto Barbosa que esteve presente desde os primeiros passos de inserção na pesquisa, ainda nos tempos da graduação. Agradeço por me incentivar na trajetória científica, pela parceria nas publicações e crença no meu desenvolvimento profissional.

Às Professoras e Professor que acolheram prontamente ao nosso desejo de compor a banca de avaliação deste trabalho: Prof.^a Dr.^a Maria Antônia de Souza; Prof.^a Dr.^a Patrícia Marcoccia; Prof. Dr. Erineu Forest; Prof.^a Dr.^a Carina Darcoletto.

Aos Professores e Professoras de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE–UEPG), que dedicaram seu tempo ao diálogo significativo nas disciplinas ministradas.

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação (UEPG), Nívio de Campos e Simone Flach, pelo tempo dedicado ao Programa, cuidados e incentivo aos mestrandos e doutorandos.

Ao CNPq, pelas bolsas concedidas desde a Iniciação Científica, à CAPES pelas bolsas de mestrado, as quais foram essenciais para chegar até este momento formativo.

Por fim, agradeço aos sujeitos dos coletivos e movimentos sociais com os quais sempre tive o privilégio de conviver e contribuir. Que este trabalho chegue até vocês em forma de agradecimento e possam se sentir representados, reconhecendo suas vozes no trajeto de desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

O profissional Educador e Educadora Social no Brasil tem estimulado ampla produção de pesquisas acadêmicas que apresentam diversas finalidades, desde a atuação profissional destes ao pleito por políticas públicas de formação. Assim, a proposta de investigação para este trabalho tem por objetivo principal compreender quais as contribuições de dois modelos de Educação, um brasileiro e outro uruguaio para busca de entendimento de um caminho possível, constituinte para a formação de Educadores(as) Sociais no Brasil. De um lado, a experiência brasileira da Licenciatura em Educação do Campo, de outro lado, a experiência uruguaia de formação superior de Educadores(as) Sociais no país vizinho. Esta objetivação deriva do entendimento necessário para buscar uma via alternativa à colonialidade, desta forma evidenciando uma trajetória formativa na perspectiva decolonial. A proposta é justificada frente a proximidade da trajetória da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil com a trajetória uruguaia de formação de Educadores(as) Sociais, em que ambas buscaram fundamentar a prática de seus Educadores(as), a partir dos princípios basilares da Educação Popular, institutos estes contemplados nas pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES), na Universidade Estadual de Ponta Grossa, do qual a autora é integrante. Para alcançar os objetivos propostos realizaram-se a análise documental, o levantamento bibliográfico, que auxiliaram também no processo de estruturação dos capítulos deste trabalho. As contribuições da perspectiva decolonial perpassam este trabalho desde o início até a finalização, valorizando os sujeitos como protagonistas, que também nos contam quem são e onde querem chegar. De igual maneira, os fundamentos da Educação Comparada auxiliaram nos delineamentos dos objetos e contextos e que nos permitiram acessá-los e apresentar os respectivos resultados. Dessa maneira, esta pesquisa insere-se no recente campo da Pedagogia Social Compara, confirmando a relevância para o desenvolvimento da compleição da profissão de Educador e Educadora Social no Brasil, sob a influência do contexto latino-americano.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo; Educadores Sociais no Uruguai; Educadores Sociais no Brasil; Educação Social; Pedagogia Social.

ABSTRACT

The professional called Educator and Social Educator in Brazil has stimulated a wide range of academic researches that have many purposes, from professional action to public policy creation. The main purpose of this research is understanding the contributions of two models of Education, a Brazilian and a Uruguayan for the understanding of formation possibilities of Social Educators in Brazil. First, the Brazilian experience that provides a Bachelor in Rural Education (Bacharelado em Educação do Campo), and second the Uruguayan experience provides higher education for Social Educators in the neighboring country. These objectives aim at a necessary understanding for the search for an alternative to coloniality, evidencing a formative trajectory from a decolonial perspective. Such purpose is justified by the proximity between the Degree in Educação do Campo in Brazil with the Uruguayan trajectory of formation of Social Educators, both based on the principles of Popular Education, developed in the Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES), at the State University of Ponta Grossa, of which the author is a member. To achieve the objectives proposed, a documentary analysis or bibliographic survey was carried out, which will also assist in two stages of construction. The contributions of the decolonial perspective exceed this research from the beginning to the end, valuing the subjects as protagonists, who also tell us who they are and what they want to reach. Similarly, the foundations of Comparative Education helped delineating objects and contexts and allowed us to access them and present their results. Thus, this research is part of the recent field of Comparative Social Pedagogy, confirming the relevance to the development of the profession of Educator and Social Educator in Brazil, under the influence of the Latin American context.

Keywords: Degree in Countryside Education; Social Educators in Uruguay; Social Educators in Brazil; Social Education; Social Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	– Número de dissertações sobre Licenciatura em Educação do Campo, autor(a), título, instituição, região – CAPES – 2013 – 201827
QUADRO 2	– Número de teses sobre Licenciatura em Educação do Campo, autor(a), título, instituição, região – CAPES – 2013 a 201830
QUADRO 3	– Número de dissertações sobre Licenciatura em Educação do Campo, autor(a), título, instituição, região – BDTD – 2013 a 201831
QUADRO 4	– Número de teses sobre Licenciatura em Educação do Campo, autor(a), título, instituição, região – BDTD – 2013 a 201832
QUADRO 5	– Número de dissertações sobre Educador Social, autor(a), título, instituição, região – CAPES – 2013 a 201833
QUADRO 6	– Número de teses sobre Educador Social, autor(a), título, instituição, região – CAPES – 2013 a 201834
QUADRO 7	– Número de teses sobre Educador Social, autor(a), título, instituição, região – BDTD – 2013 a 201835
QUADRO 8	– Pedagogias do MST e respectivas características – 201939
QUADRO 9	– Áreas curriculares da proposta formativa para Educadores(as) Sociais do Uruguai e suas respectivas descrições de acordo com o Conselho de Formação em Educação – 201172
FIGURA 1	– O Educador Social, a Educação Social e a Pedagogia Social.....85
QUADRO 10	– Ano de realização dos Encontros Nacionais de Educadores e Educadoras Sociais no Brasil, local e objetivos/temas propostos – 2001 a 201294
QUADRO 11	– Resultado da comparação entre Licenciatura em Educação, formação do Educador(a) Social no Uruguai e o Educador do Social no Brasil – 201997

LISTA DE SIGLAS

ABES	Associação Brasileira de Educadores Sociais
AEESSP	Associação de Educadores e Educadoras Sociais de São Paulo
AESC	Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará
AFUCONI	Asociación de Funcionarios del Consejo del Niño
AIEJI	Associação Internacional de Educadores e Educadoras Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CERP	Centro Regional de Profesores
CFE	Consejo de Formación en Educación
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EBC	Educação Básica do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA	Escola Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FEBEM	Fundação do Bem Estar do Menor
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
IFD	Instituto de Formación Docente
IFES	Instituto de Formación en Educación Social
INAME	Instituto Nacional del Menor

INAU	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNMMR	Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NEPEPES	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAU	Sindicato Único de Trabajadores del Instituto del Niños y el Adolescente del Uruguay
SUINM	Sindicato Unico del Instituto Nacional del Menor
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UnB	Universidade de Brasília

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO	
DO CAMPO NO BRASIL	37
1.1 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEMANDA DE OUTROS SUJEITOS POR OUTRAS PEDAGOGIAS	38
1.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO PROCAMPO	47
1.3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESPECIFICIDADES NA SUA MATRIZ CURRICULAR	51
CAPÍTULO II – EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DO URUGUAI:	
TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	59
2.1 CONTEXTO URUGUAIO NO SÉCULO XX E XXI: EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS EM BUSCA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	59
2.2 INFLUÊNCIA DAS REDES E DAS RELAÇÕES EXTERNAS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS EDUCADORES(AS) SOCIAIS DO URUGUAI	63
2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE FUNCIONÁRIOS DO INSTITUTO NACIONAL DO MENOR (INAME) NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS NO URUGUAI	65
2.4 DA PRIMEIRA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DO URUGUAI À ATUALIDADE	67
2.5 QUESTIONÁRIO E RESPECTIVAS RESPOSTAS DE DOIS AUTORES, EDUCADORES E PESQUISADORES QUE ATUAM NA PESQUISA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO URUGUAI	76
2.5.1 Questionário e respectivas respostas: Jorge Camores e Marcelo Morales	77

**CAPÍTULO III – EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS NO BRASIL:
UMA TRAJETÓRIA EM BUSCA DO CAMPO**

FORMATIVO	84
3.1 PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL: APORTES NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS BRASILEIROS E SUAS PRÁTICAS	84
3.2 COMO SE FEZ E SE FAZ A PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL	91
3.3 RESULTADOS DAS ANÁLISES COMPARATIVAS	97
CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXO A – DECRETO N° 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010	122
ANEXO B – EDITAL DE SELEÇÃO N° 02, DE 31 DE AGOSTO DE 2012	129
ANEXO C – PROJETO DE LEI N° 5.346, DE 03 DE JUNHO DE 2009	137
ANEXO D – PROJETO DE LEI DO SENADO N° 328 DE 2015	142
ANEXO E – EDITAL DE CONVOCAÇÃO N° 09, DE 29 DE ABRIL DE 2009	147
ANEXO F – PLANO DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) SOCIAIS DO URUGUAI – 2011	160
ANEXO G – HISTÓRICO DA ASSOCIAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS	170
ANEXO H – CBO 515305 – EDUCADOR SOCIAL	173

INTRODUÇÃO

A trajetória acadêmica desta pesquisadora teve início no ano de 1999, no curso de Bacharelado em Direito, concluído no ano de 2004, no entanto, a formação jurídica, que trouxe tantos ensinamentos, trouxe também algumas desilusões que contribuíram para dar novos rumos à formação profissional e pessoal.

Mãe professora, pai técnico agrícola, avós paternos pequenos agricultores, avô materno militar e músico. Diante da diversidade profissional da família há um privilégio a se destacar: o fato de ter convivido durante a infância e adolescência junto a tribos indígenas Tupi Guarani e Kaingang, na região Norte do estado do Paraná. Essa vivência possibilitou, além de conhecer outras culturas, conhecer também a educação destes povos que há três décadas era ainda tão peculiar e diferente da sala de aula que conhecemos.

Os ensinamentos *nas* e *das* tribos não eram tão somente realizados nas salas de aula, mas muitas vezes e, tão significativo quanto, estes ensinamentos também se realizavam nas rodas de conversa e atividades comunitárias que desenvolviam.

A trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, iniciada em 2013 e concluída em 2016 trouxe a possibilidade de pesquisar as políticas educacionais para os povos do campo, orientada pela Professora Doutora Maria Antônia Souza.

As atividades empreendidas na iniciação científica contribuíram imensamente para o trabalho de conclusão de curso, intitulada “Políticas Educacionais nos municípios de ampla extensão territorial: ênfase à Educação do Campo”.

Foi também na fase de formação inicial que esta pesquisadora teve o primeiro contato com a Educação Social e a Pedagogia Social, na disciplina ministrada pelo Professor Doutor Érico Ribas Machado, sob o título de “Educação em espaços não-formais”.

Na graduação participou ativamente do movimento estudantil no período de 2015, quando então a conjuntura política e social do estado do Paraná deu início às reivindicações e enfrentamento por parte dos professores da rede estadual de ensino em conjunto com os estudantes das Instituições Públicas de Ensino Superior.

Tivemos importantes momentos de ação e apoio na ocupação de escolas e universidades públicas, bem como participação junto aos professores nos períodos de greve e paralisação.

Após a conclusão da Licenciatura em Pedagogia atuou como Pedagoga Técnica no Programa Universidade Sem Fronteiras na Universidade. O objetivo principal do Projeto compreendia na capacitação sociotécnica de comunidades faxinalenses para a valorização e produção dos produtos da agrofloresta¹, bem como sua comercialização em feiras agroecológicas.

A partir das experiências relatadas, somadas ao ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná, redefinimos o projeto inicial, com o objetivo de desvelar os caminhos que têm percorrido os Educadores e Educadoras Sociais no Brasil, com ênfase à formação profissional. Inerente à formação, temos os institutos da Pedagogia Social e da Educação Social, que embora inicialmente pareciam tão distantes da trajetória científica percorrida na graduação aos poucos estabeleceu-se proximidades que sequer imaginávamos.

As discussões junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas (NUPEPES) possibilitaram desenvolver a proximidade com os institutos supracitados e para além disso, meu contato direto com Educadores e Educadoras Sociais do município de Ponta Grossa e região, por meio da realização do Curso de Formação para Educadores e Educadoras Sociais, ofertado na modalidade de extensão, via Universidade Sem Fronteiras. Assim, pensamos em elaborar um projeto de pesquisa com possibilidades de pensarmos a formação profissional dos Educadores e Educadoras Sociais brasileiros em nível universitário.

O debate com relação ao Educador e Educadora Social no Brasil, está centrado na regulamentação da sua profissão e formação profissional. Dois Projetos de Leis dispunham sobre a regulamentação, normatização da profissão e formação de Educadores(as) Sociais a saber: Projeto de Lei nº 5346/2009, na Câmara dos

1 [...] “o que se convencionou chamar hoje por ‘agrofloresta’ equivale às práticas que já ocorriam regularmente em regiões da África, da América Latina e do Sudeste Asiático desde tempos imemoriais. Corresponde ao sistema técnico de produção agrícola que engloba premissas como a grande variabilidade das espécies utilizadas no plantio, à busca da melhoria da capacidade produtiva da terra, e a otimização no uso dos recursos naturais.” (RAMOS; MAULE FILHO, 2016, p. 29)

Deputados e um segundo Projeto de Lei (PLS nº 328/2015) que versa sobre o mesmo mérito, em trâmite atualmente no Senado. No entanto, em 24 de abril, de 2019, a Câmara dos Deputados aprovou, por meio da Comissão de Assuntos Sociais (CAS), o PLS nº 328/2015. A decisão tem caráter terminativo, ou seja, a decisão tomada por essa comissão tem o mesmo valor do que a decisão do Senado.

A complexidade dos debates não reside tão somente se a melhor formação é aquela em nível técnico ou a em nível superior. Mais complexo que isto é, elaborar uma formação profissional para Educadores e Educadoras Sociais que possa suprir as suas necessidades de atuação prática. Partimos do entendimento que esses profissionais são abrangidos tanto na Educação Social (campo da prática), quanto na Pedagogia Social (campo teórico).

A Pedagogia Social enquanto campo teórico tem se desenvolvido no Brasil a partir das redes de relações exteriores com os diversos sujeitos que as integram, principalmente no que tange às produções científicas que buscam fundamentar e auxiliar a prática dos Educadores e Educadoras Sociais.

Essa compreensão de que a Pedagogia Social constitui no arcabouço teórico da Educação Social não é unânime. A contradição que ainda há entre a teoria e a prática também é resultado dos estudos empreendidos a partir das experiências de outros contextos em que a Pedagogia Social e a Educação Social se desenvolveram.

Ainda que sem entrar no mérito das discussões que permeiam “diferenças” que podem dicotomizar esses institutos, destacamos a relevância deste trabalho para o campo da Pedagogia Social, com ênfase ao recente campo da Pedagogia Social Comparada, que nos permitiu a construção do acesso a outros contextos, bem como aproximações entre estes que contribuíram para desenvolvimento do trabalho de dissertação.

Das experiências iniciais desta pesquisadora com a Educação do Campo e a atual inserção no campo de pesquisa da Pedagogia Social, a necessidade de se pensar em uma formação profissional para os Educadores e Educadoras Sociais do Brasil, a partir de um contexto latino-americano, pautada sob os aspectos de uma metodologia comparativa emergiu nosso problema: quais as contribuições das experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e da formação de

Educadores e Educadoras Sociais do Uruguai para a constituição de um campo formativo para os Educadores e Educadoras Sociais brasileiros?

Dessa maneira, o objetivo central da pesquisa foi compreender quais as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e da experiência uruguaia na formação de Educadores e Educadoras Sociais, interpretadas a partir da Educação Comparada, para uma possível proposta formativa para Educadores e Educadoras Sociais brasileiros. Esta objetivação deriva do entendimento necessário para buscar uma via alternativa à colonialidade, desta forma evidenciando uma trajetória na perspectiva descolonial.

Os objetivos específicos foram: 1) apresentar a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil; 2) apresentar o percurso de formação de Educadores e Educadoras Sociais no Uruguai; 3) comparar a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil com a formação dos Educadores e Educadoras Sociais no Uruguai e demonstrar os aspectos convergentes destas formações que possam contribuir para a formação de Educadores e Educadoras Sociais brasileiros.

Para que os objetivos supracitados fossem alcançados, priorizamos a busca por referenciais que contemplassem perspectivas críticas da Educação a partir de uma inclinação à compreensão desta como para além dos assentos escolares. Educação como forma de resistência, reconhecimento e instrumento de transformação social perante aspectos colonizadores.

Dentre os autores responsáveis por sular nossa proposta, destacamos os que primeiramente apresentam a possibilidade de se pensar a Educação a partir dos sujeitos protagonistas, Educandos(as) e Educadores(as), tendo respeitadas suas especificidades do contexto: Arroyo (2012) que parte da construção de “Outras Pedagogias”, como reivindicação de “Outros Sujeitos”, enfatizando a importância de refletirmos a partir da obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), o qual também foi um dos aportes teóricos imprescindíveis nesta pesquisa. Com relação aos aspectos teóricos e práticos da perspectiva de Educação que se almeja; a Licenciatura em Educação do Campo é apresentada com respaldo nas contribuições de Fernandes (2006); Munarim (2008); Arroyo e Fernandes (1999); Molina e Sá (2012). Os referenciais de Pedagogia Social e Educação Social que constam nesta pesquisa compreendem em: Petrus (1997); Cabañas (1997). Para a compreensão

do contexto brasileiro em relação à Pedagogia Social, destacamos os trabalhos científicos de Ribas Machado (2010; 2014), respectivamente trabalhos de mestrado e doutorado e o desenvolvimento da Educação Social brasileira traz as contribuições do trabalho de doutorado de Paiva (2011).

O percurso metodológico teve início com coleta de dados por meio de levantamento bibliográfico, análise documental e questionário estruturado. As perspectivas da Educação e Pedagogia Social Comparada, permitiram estruturar os capítulos do presente trabalho a partir:

- Da identificação do problema (caracterizado pela incipiente discussão sobre a formação de Educadores e Educadoras Sociais brasileiros);
- Da delimitação e respectiva descrição dos contextos e seus sujeitos que fazem parte do processo de formulação da hipótese comparativa (a Licenciatura em Educação do Campo e a formação de Educadores e Educadoras no Uruguai e possíveis contribuições para a formação dos Educadores e Educadoras Sociais brasileiros);
- Da comparação entre os dois resultados obtidos a partir da etapa anterior, estruturados em quadro comparativo com os seguintes elementos: contexto histórico; influências e/ou relações externas; perfil dos Educadores(as) (constituído ou almejado); perfil dos Educandos(as); âmbitos de atuação dos Educadores(as); perspectivas que orientam a prática e/ou teoria dos Educadores(as); finalidades; legislação.
- Da justaposição dos resultados anteriores com o terceiro elemento apresentado (Educadores(as) Sociais brasileiros): os resultados foram dispostos no mesmo quadro comparativo no qual a justaposição de resultados foi realizada para comprovação da hipótese de convergências entre os institutos comparados que possibilitam pensar possibilidades de formação em nível de graduação para os Educadores e Educadoras Sociais brasileiros.

APROXIMAÇÃO AO TEMA

Desde o surgimento da Pedagogia Social na Alemanha, as redes de relações internacionais, desenvolvidas pelos próprios pesquisadores, possibilitou o

seu desenvolvimento em diversos países, em contextos também diversos e complexos. Nesse sentido, “da complexidade das relações nacionais e internacionais emerge a demanda por pesquisas que busquem compreender esses diferentes processos”. (RIBAS MACHADO, 2014, p. 22).

Nesses diferentes processos de desenvolvimento da Pedagogia Social em diversos países, o contexto Latino-americano também é valorizado nessa pesquisa, sob as contribuições da perspectiva decolonial, que nos auxiliou a pensar em um arcabouço teórico constituído a partir do nosso contexto latino-americano, de colonização predominantemente europeia.

Com relação à perspectiva descolonial que subsidia esta produção, faz-se necessário algumas considerações. O grupo intitulado “Modernidade/Colonialidade” (M/C), de acordo com Ballestrin (2013), constitui-se ao final dos anos de 1990, por intelectuais da América Latina: o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”². Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica do pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. (BALLESTRIN, 2013, p. 89). Enfatizamos também que alguns referenciais utilizam a terminologia “descolonial” como correspondente à perspectiva “decolonial”. O termo “decolonização”, suprimida a letra “s”, de acordo com Ballestrin (2013), foi uma sugestão de um dos membros do coletivo Modernidade/Colonialidade para marcar a distinção entre o projeto inicial do Grupo e a “ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria” e que constitui o diferencial do M/C, solicitado por Walter Mignolo, comprometido com a modernidade. Importa dizermos também que essa perspectiva é uma crítica ao projeto pós-colonial ou estudos pós-coloniais, “sobre cujo pensamento se construiu a teoria póscolonial e/ou estudos pós-coloniais, e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e África do Norte.” (MIGNOLO *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 108).

² “Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. (BALLESTRIN, 2013, p. 105)

A autora (2013) apresenta uma crítica de que no grupo Modernidade/Colonialidade não havia nenhum representante brasileiro. Os estudos do grupo se voltavam exclusivamente aos processos hispânicos de colonização. Apesar dessa crítica, na sequência, em nota de rodapé, enfatiza que alguns esforços foram empreendidos por referências brasileiras, tais como Darcy Ribeiro, Milton Santos e Gustavo Lins Ribeiro. (BALLESTRIN, 2013, p. 111).

Em se tratando de contexto, o latino-americano tem-se desenvolvido caminhos que buscam dar visibilidade aos sujeitos na nossa história, sujeitos estes que assim constituíram-se e constituem-se não mais como objetos de uma história e/ou de pesquisas, mas como protagonistas da história e da construção do conhecimento, da sociedade que almejam, dos direitos que buscam, dos espaços que ocupam, delineando identidades que por séculos ficaram invisíveis.

Nesses cenários contraditórios, temos os protagonistas da nossa pesquisa: Educadores e Educadoras Sociais.

A necessidade de Educadores e Educadoras Sociais para além do âmbito escolar no Brasil, segundo Souza *et al.* (2014), vem desde os tempos do Brasil Colônia. Tempos esses em que muitos meninos se desprendiam dos jesuítas e passavam a viver em situação de abandono.

Com o passar do tempo aqui no Brasil, com a complexidade dos problemas sociais, surge de fato o Educador Social, atuando a princípio principalmente no enfrentamento do ciclo da marginalidade e nas camadas populares destituídas de seus direitos básicos. O Educador Social no Brasil nasce teoricamente nas bases da educação popular que se constituía no principal referencial da luta pelo direito e cidadania dos que foram colocados à margem da escola. (SOUZA *et al.*, p. 80, 2014).

No início da colonização no Brasil, a partir de 1530, Aranha (2006) salienta que a educação não era meta prioritária, pois as funções de trabalho eram desenvolvidas na agricultura, não exigindo assim, uma formação especial. O contexto econômico colonial é marcado pelo latifúndio, escravatura e monocultura. No entanto, alguns religiosos europeus foram enviados para desenvolver trabalho missionário e pedagógico a fim de “converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica, conforme as orientações da Contra-Reforma.” (ARANHA, p. 139, 2006). A autora ainda ressalta que a intenção dos missionários não estava reduzida apenas na disseminação da religião, mas que esta atividade facilitava a dominação, fazendo da educação, um agente colonizador.

Esse mesmo contexto colonizador se fez presente em todos os países da América Latina, colonizado pelos espanhóis quase na sua totalidade, se não fosse a colonização portuguesa no Brasil.

De acordo com Galeano (2011), já no século XVI, associado ao processo de constituição do capitalismo, iniciam-se a invasão, a expropriação, a exploração e a colonização da América Latina, no princípio pelos espanhóis e portugueses, depois os ingleses e, finalmente, os norte-americanos, com o auxílio dos organismos multilaterais, notadamente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). A obra do autor também permite verificar o tipo de domínio colonial vivido, cujos exemplos podem ser a destruição das civilizações dos Astecas no México e dos Incas no Peru, assim como o quase total extermínio dos índios e a escravidão ocorrida no Brasil. (PALUDO, p. 221, 2015).

Ao final do século XVIII e início do século XIX, Paludo (2015) escreve que, a partir do momento em que se consolida a ordem burguesa, surgem resistências das populações mais empobrecidas, compostas por negros, mestiços, indígenas. O processo de industrialização mais acentuado nos países latino-americanos no século XIX colaboram para o aumento da pobreza nos centros urbanos e aos sujeitos o acesso à educação ou lhes é negado ou comumente precário, pois não é interesse da burguesia o ensino que não seja universitário, em que a instrução é voltada para a ocupação de cargos no Estado.

Após a proclamação da república, segundo Ribas Machado e Oliveira (2013), fomentou-se a ideia, pautada nos referenciais europeus e norte-americanos, de promover o desenvolvimento e modernização aos brasileiros, principalmente com relação à educação, com propostas de ampliação dos níveis de escolarização, que necessariamente exigia formação de Educadores e Educadoras para atuar nesse contexto.

É dessa mesma época que aparecem práticas de educação alternativas que, segundo Brandão (2002, p. 143) surgiram em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Eram projetos de educação realizados através de escolas de trabalhadores para operários adultos e a filhos de operários, com escolas de fundamentos anarquistas, e algumas comunistas, criadas em bairros próximos as fábricas. Segundo o autor, os operários militantes trouxeram para o Brasil o ideário da Escola Moderna. (RIBAS MACHADO; OLIVEIRA, 2013, p. 10757).

As contribuições de Paludo (2015) também contemplam o cenário supracitado, afirmando que a construção do “Movimento de Educação Popular³” se

3 O “Movimento de Educação Popular” acontece dentro do movimento político e sociocultural mais amplo, possibilitando a articulação política e organizativa de diversos movimentos sociais. Esse movimento se constituía também como formador, estimulando vivências das “relações sociais e de compreensão da realidade” (PALUDO, 2015, p. 227).

fez no interior desse processo. Esse movimento foi fomentado por intelectuais, ativistas, religiosos e lideranças, uns mais radicais que outros, mas com a mesma perspectiva contra hegemônica de educação, sob a orientação utópica de transformação social.

Com perspectivas muitas vezes explícitas contra a educação escolar, a educação popular é atividade desenvolvida por agentes com formação escolar diversa ou sem formação, fora ou para além dos muros escolares.

Ribas Machado (2014) registra que a proposta do movimento popular foi pautada nas perspectivas do Educador Paulo Freire, com ênfase na prática construída sob uma relação de dialogicidade, compreendida em “Ação-Reflexão-Ação”, em que o Educador(a) Social está diretamente envolvido com e no mundo do Educando.

Essa perspectiva pode ser evidenciada na experiência da conquista e constituição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A Licenciatura em Educação do Campo é demandada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo que, por meio dos diversos encontros realizados pautaram a formação de Educadores e Educadoras do Campo, em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior. Estas instituições possibilitaram a criação das Licenciaturas em Educação do Campo com a finalidade de formar professores da educação básica para lecionarem nas escolas públicas localizadas em áreas rurais.

O percurso até chegar a esta conquista está pautado desde o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra à instituição do curso de Pedagogia da Terra, inventariada a partir da demanda por uma educação que atendesse à necessidade, inicialmente das crianças em fase de escolarização, e mais tarde jovens e adultos não alfabetizados.

Os processos educativos não eram inexistentes, mas os Educadores e Educadoras das escolas do campo também se depararam com a necessidade de uma formação profissional em nível superior, para ocupar os espaços universitários, em forma de resistência diante de cenários de contradições, espaço em que as experiências vividas podem alcançar os *status* de conhecimento científico. A

realidade era que muitos que lecionavam junto aos sujeitos do campo, não tinham sequer formação em nível médio, quiçá, superior.

O trajeto de conquista e de constituição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil apresenta similaridades que subsidiam esta pesquisa, para fins de contextualizar um histórico de lutas, desigualdades, demanda por dignidade.

O excerto a seguir contribui para ressaltar a importância da prática formativa de Educadores(as) que atuam nesses espaços, e que assim desenvolvem Educação Social, para além dos bancos escolares:

“Estas práticas formativas, desenvolvidas em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo, têm caminhado no sentido da formação dos educadores que atuem para muito além da educação escolar. Esta é considerada uma das dimensões do processo educativo. Mas, pela própria compreensão acumulada na Educação do Campo, da centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social neste território, a ação formativa desenvolvida por estes educadores deverá ser capaz de compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações. Esta compreensão, portanto, articula a formação e a preparação para gestão dos processos educativos escolares e também para gestão dos processos educativos comunitários: pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. (MOLINA, 2014, p. 133-134).

Nesse sentido, os cenários, tanto dos Educadores e Educadoras do Campo, quanto dos Educadores e Educadoras Sociais no Brasil e no Uruguai, podem ter sua constituição evidenciada por meio de práticas contra-hegemônicas⁴ frente às desigualdades sociais.

Hage; Silva e Brito (2016), apontam que “a demanda por políticas de formação de Educadores(as) tem sido pautada pelos movimentos sociais desde a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, em 1998.

Em 2004, o compromisso e a luta por uma política pública de formação de Educadores(as), foi consolidada no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Entretanto, somente com o Decreto 7.352/2010 esse compromisso passa a ser instituído como Política Nacional de Educação do Campo:

⁴ A educação contra-hegemônica é aquela que busca orientar a educação, tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente, que busca intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade. (FREIRE, N. 2019).

[...] “o MEC lançou o Edital no 02 de 31/08/2012 (BRASIL, 2012), vinculado à Sesi/Setec/Secadi/MEC, que aprovou 42 projetos do Procampo apresentados pelas universidades e os institutos federais, para ofertar, cada um deles, 300 vagas regulares na modalidade presencial durante três anos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, totalizando 15.120 vagas para a formação inicial de professores dos territórios rurais. Nesse edital, foram incluídas 15 vagas de concurso para docentes e três para servidores em cada um dos projetos, totalizando 630 vagas de docentes permanentes e 126 de servidores efetivos para atuação específica nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O mapa a seguir apresenta as instituições de educação superior onde o curso tem sido ofertado”. (HAGE; SILVA; BRITO, 2016, p. 155).

A necessidade de uma formação pautada nos princípios educacionais e pedagógicos, condizentes com suas realidades e que, os auxiliassem a sistematizar seus conhecimentos, sem ficar à margem do processo educacional era, e ainda se constitui, uma demanda em que o objeto (educação) está diretamente imbricado com os sujeitos (Educadores(as) e Educandos(as)).

Essa postura frente a realidade, em busca de formação, sistematização de conhecimento também é presente no trajeto uruguaio de formação de Educadores(as) Sociais.

Camors (2014) apresenta o trajeto histórico dos Educadores(as) Sociais no Uruguai a partir de meados do século XX e início do século XXI. Este trajeto possibilita a contextualização da realidade Uruguia frente ao cenário mundial, permeada por inúmeros acontecimentos na vida humana e social, não diferente, esta experiência também é conhecida no Brasil.

O autor supracitado, ao escrever sobre a formação do Educador(a) Social, para além da contextualização que constituiu este profissional, ressalta que o pleito para esta formação, nasce, assim como os caminhos que o Brasil está a percorrer, a partir da necessidade de identidade profissional e sistematização da sua prática, que está diretamente ligada ao fato deste profissional, exercer uma função intencional, de cunho educativo.

Essa percepção de formação começou então a ser delineada para que as propostas educacionais suprissem a necessidade do trabalho dos Educadores e Educadoras Sociais que trabalhavam com as crianças, jovens e adultos, em um modelo de educação para além dos muros escolares.

O autor ressalta veementemente a participação dos Educadores e Educadoras Sociais no processo de construção do curso de formação, com a apresentação de propostas a partir de suas experiências.

Esta experiencia educativa vivida [...] nos permitieron construir una concepción de la educación, necesaria, conveniente y pertinente, así como desarrollar una práctica de la “función educativa”, “fuera” de lo escolar, con adolescentes y jóvenes, en una comunidade educativa.⁵ (CAMORS, 2014, p. 33).

A realidade trazida por Camors (2014) na formação deste profissional nos aproxima do modelo formativo de Educadores e Educadoras do Campo. Assim as demandas da Educação do Campo, bem como as que constituíram o Educador(a) Social são pautadas na proposta contra-hegemônica de educação, sob uma perspectiva crítica, em que é reconhecida a necessidade de buscarmos compreender os processos de colonização da América Latina como uma possibilidade de desconstruir a herança europeia ainda impregnada nas raízes da educação dos países latino-americanos.

No entanto, Streck; Adams e Moretti (2010), salientam que a intenção não é provar a existência de uma pedagogia latino-americana, de forma a excluir as contribuições da pedagogia europeia, africana, asiática ou norte-americana, pois isto seria aprisionar-se às fronteiras geográficas.

Entendemos que, por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural, forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade das ideias *de fora* que, como ondas, se sucedem em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas de esperança. (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 20).

Os autores supracitados apresentaram aspectos relevantes que contribuem para delinear nosso aporte teórico nesta pesquisa: 1) não aprisionar-se às fronteiras geográficas – justificada pelas contribuições da Educação Comparada; 2) reconhecimento da herança histórica e cultural da América Latina e a resistência de características próprias frente as ideias “*de fora*” – corrobora com o posicionamento assumido na pesquisa em apresentar as contribuições de autores que nas últimas décadas voltaram suas investigações às heranças colonizadoras nos países latino-

5 Essa experiência educacional vivida [...] nos permitiu construir uma concepção de educação necessária, conveniente e pertinente, bem como desenvolver uma prática da “função educativa”, “fora” da escola, com adolescentes e jovens, comunidade educativa. (CAMORS, 2014, p.33, tradução nossa)

americanos e suas influências sobre as estruturas sociais, políticas, econômicas, que aqui será apresentada sob a perspectiva descolonial.

A superação da colonialidade nos projetos pedagógicos enseja que assumamos uma postura de protagonistas, para fins de construir uma sociedade que preze pela diversidade dos nossos povos, tendo respeitadas suas especificidades dentro de cada contexto.

A Educação Popular, segundo Paludo (2015), se constituiu dos processos de luta e resistência das classes populares, formulada a partir das vivências da América Latina, por meio da concepção educativa fortemente atrelada à educação e política, para fins de contribuição na construção dos processos de resistência e emancipação humanas, a fim de superar a ordem de uma sociedade regida pelo capital.

A trajetória da conquista dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, como demanda social dos povos do campo, se apresentou como ponto de partida para a compreensão dos processos de constituição e formação profissional do Educador(a) Social no Brasil e no Uruguai.

Para fins de evitar que a formação profissional do Educador(a) Social se distancie dos princípios pelos quais têm se constituído, reafirmamos a necessidade de se conhecer os contextos políticos, sociais e culturais que influenciaram nesta constituição.

Para acessar esses contextos, vislumbramos na perspectiva comparada um instrumento capaz de produzir resultados prospectivos com relação à formação de Educadores e Educadoras Sociais brasileiros.

Hay un aspecto que merece, además, particular atención. Desde el inicio de su todavía corta historia, la Educación Comparada ha puesto de relieve su vocación internacionista, su deseo de que los hombres superen los estrechos límites de sus fronteras para ampliar su propia perspectiva y conocer y comprender mejor a los demás pueblos. (GARCÍA GARRIDO, 1986, p. 91)⁶.

Além de constituir-se no modal metodológico, é essa perspectiva que nos possibilita compreender o desenvolvimento da profissão de Educador(a) Social, partindo da gênese da Pedagogia Social de origem alemã, que ultrapassou

6 Há um aspecto que merece, além disso, atenção particular. Desde o início de sua curta história, a Educação Comparada tem destacado sua vocação internacionalista, seu desejo de que os homens superem os estreitos limites de suas fronteiras para ampliar sua perspectiva e conhecer e entender melhor os outros povos. (GARCÍA GARRIDO, 1986, p.91, tradução nossa).

fronteiras territoriais e culturais, possibilitando a compreensão de outros contextos, a partir de outros povos.

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

É interessante e demasiadamente complexo compreender o que leva a Pedagogia Social surgir em países com tradições culturais e educacionais tão distintas. Sabe-se que os seus fundamentos teóricos surgem para responder a desafios do contexto alemão do pós-guerra, mas ainda se desconhece a relação de causalidade que leva países a estruturarem a área e definirem seus campos de atuação a partir de suas demandas e peculiaridades. Afinal, a existência de diferentes nomenclaturas para a área e para seus profissionais, atrelada aos diferentes campos de atuação, induz à percepção a respeito de uma complexa possibilidade de conexão possível entre essas diversas vertentes da Pedagogia Social, e também uma articulação cada vez maior entre pesquisadores. (RIBAS MACHADO, 2014, p. 36-37)

A abordagem comparativa perpassa todo o desenvolvimento desta pesquisa, sem a qual não acessaríamos e evidenciaríamos aspectos teóricos e metodológicos presentes nos institutos da Licenciatura em Educação do Campo e da formação de Educadores(as) Sociais no Uruguai, que afirma a presença de teorias críticas educacionais, com valorização dos sujeitos a partir dos seus contextos, como sujeitos históricos que se pautam na educação como suporte de transformação social e superação das desigualdades e, que para tanto, precisa desconstruir estruturas que ainda negam suas existências e protagonismo na história colonizadora.

Para fins de conhecimento das produções dos últimos 5 anos sobre os temas abordados neste trabalho (Licenciatura em Educação do Campo e Educadores e Educadoras Sociais no Uruguai), realizamos o levantamento bibliográfico junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Banco de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal para a realização do levantamento é justificado frente ao tempo para a produção e finalização das pesquisas mais atuais em nível de mestrado (2 anos) e doutorado (4 anos) sobre as temáticas abordadas nesta pesquisa.

O primeiro levantamento de teses e dissertações foi realizado na CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br>), a partir da expressão “Licenciatura em

Educação do Campo”, no período de 2013 a 2018. Para esta busca também foram utilizados os filtros de Grande Área de Conhecimento em Ciências Humanas, Área de Conhecimento em Educação, nos Programas de Pós-Graduação em Educação. O resultado total deste levantamento apontou 33 trabalhos, compreendidos em 23 dissertações e 10 teses. É oportuno destacar que os resultados apresentados dizem respeito tão somente aos trabalhos que continham a expressão de busca no título e foram organizados de acordo com a autoria, o título, o ano de defesa do trabalho, a instituição e seu respectivo estado e região brasileira, conforme exposto nos Quadros 1 e 2:

QUADRO 1 – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES SOBRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, AUTOR(A), TÍTULO, INSTITUIÇÃO, REGIÃO – CAPES – 2013 A 2018

(continua)

DISSERTAÇÕES				
Autor		Título	Ano	IES e Região
1	DINIZ, Luciane de Souza.	Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo.	2013	UFMG – Sudeste
2	SILVA, Júlio César Pereira da.	A formação política do educador do campo: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.	2013	UnB – Centro-Oeste
3	RAMOS, Linnesh Rossy da Silva.	A pesquisa didática na experiência da licenciatura em educação do campo da UFBA: contribuição a formação científica de professores.	2013	UFBA – Nordeste
4	COSTA, Gelson Kruk da.	Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado do Paraná.	2013	UNIOESTE – Sul
5	AQUINO, Lucimar Vieira.	Representações sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em educação do Campo Sobre a Leitura de Textos Acadêmicos.	2013	UFMG – Sudeste
6	PEREIRA, Elisângela Nunes.	A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da licenciatura em educação do campo da UnB – um estudo de caso no território Kalunga/Goiás	2013	UnB – Centro-Oeste

QUADRO 1 – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES SOBRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, AUTOR(A), TÍTULO, INSTITUIÇÃO, REGIÃO – CAPES – 2013 A 2018

(continuação)

DISSERTAÇÕES				
	Autor	Título	Ano	IES e região
7	PINTO, Tânia Halley Oliveira.	A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de licenciatura em educação do campo da UFMG	2013	UFMG – Sudeste
8	PEREIRA, Maria de Lourdes Soares.	As contribuições da licenciatura em educação do campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do assentamento Virgilândia de Formosa/GO	2014	UnB – Centro Oeste
9	BATISTA, Juliana Andrea Oliveira.	Práticas de letramentos: cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores kalungas, na licenciatura em educação do campo, da Universidade de Brasília	2014	UnB – Centro Oeste
10	PORTO, Liana Barcelos.	O tutor no curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFPEL	2015	UFPEL – Sul
11	SAGAE, Érika.	Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção	2015	UFSC – Sul
12	HORACIO, Amarildo de Souza.	Licenciatura em Educação do Campo e movimentos sociais: análise do curso de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais	2015	UFV – Sudeste
13	CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva.	Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais.	2015	UFMG – Sudeste
14	SANTOS, Leandro dos.	Concepção e prática da organização escolar desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFS (2008/2012)	2015	UFS – Nordeste
15	KOLLN, Manuelli.	Da semente à flor: emergências emancipatórias na Licenciatura em Educação do Campo da UFV	2016	UFV – Sudeste
16	SA, Josinalva Rodrigues.	Licenciatura em Educação do Campo: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG	2016	UFMG – Sudeste

QUADRO 1 – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES SOBRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, AUTOR(A), TÍTULO, INSTITUIÇÃO, REGIÃO – CAPES – 2013 A 2018

(conclusão)

DISSERTAÇÕES				
	Autor	Título	Ano	IES e região
17	SILVA, Daiani Santos da.	Prática Pedagógica do Tutor–professor a Distância na EaD: um estudo no contexto da Licenciatura em Educação do Campo	2016	UFPEL – Sul
18	TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja.	Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo	2016	UFPA – Sul
19	CARVALHO, Josiane das Graças.	A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos	2017	UFV – MG – Sudeste
20	LIMA, Sthefani Loti Paiva.	A alternância na Licenciatura em Educação do Campo: representações sociais dos docentes da UFV	2017	UFV – MG – Sudeste
21	LOPES, Jéssica de Freitas.	Práticas textuais na Licenciatura em Educação do Campo: mundos que se tecem em busca de sentidos	2017	UFV – MG – Sudeste
22	OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de.	Marcas da perspectiva decolonial no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO): aproximações e distanciamentos	2017	PUC/MG – Sudeste
23	SILVA, Ana Paula da.	A materialidade do espaço-tempo na formação de professores de ciências da vida e da natureza no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo – um estudo a partir da teoria ator-rede	2017	UFMG – Sudeste

Fonte: CAPES, 2018.

Nota: organização da autora, (2019)

QUADRO 2 – NÚMERO DE TESES SOBRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
AUTOR(A), TÍTULO, INSTITUIÇÃO, REGIÃO – CAPES – 2013 A 2018

(continua)

TESES				
	Autor	Título	Ano	IES e região
1	PERIN, Teresinha de Fátima.	Formação de Professores, Metodologicamente Planejada à Luz do Materialismo Histórico Dialético: Realidade, contradição e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA – 2007 a 2012	2013	UFBA – Nordeste
2	FERREIRA, Márcio.	Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UnB	2014	UnB – Centro-Oeste
3	TELES, Ana Maria Orofino.	Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na licenciatura em Educação do Campo	2015	UnB – Centro-Oeste
4	RIBEIRO, Luiz Paulo.	Representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência	2016	UFMG – Sudeste
5	ANHAIA, Edson Marcos de.	Formação de professores: realidade, contradições e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFFS – campus de Laranjeiras do Sul – 2012 – 2017	2017	UFSC – Sul
6	BRITO, Márcia Mariana Bittencourt.	Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	2017	UnB – Centro-Oeste
7	ROTTA, Mariza.	De luta histórica pela posse da terra ao grito de uma Licenciatura para a formação de educadores do campo na região Sudoeste do Paraná	2017	PUC/PR – Sul
8	SILVA, Hellen do Socorro de Araújo.	Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis: análise da experiência da LEDOC–UFPA – Cametá	2017	UFPA – Norte

QUADRO 2 – NÚMERO DE TESES SOBRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
AUTOR(A), TÍTULO, INSTITUIÇÃO, REGIÃO – CAPES – 2013 A 2018

(conclusão)

TESES				
	Autor	Título	Ano	IES e região
9	SILVA, Márcia Cristina Lopes E.	Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo/IFPA, campus de Castanhal, PA	2017	UFC – Nordeste
10	COSTA, Alberto Luiz Pereira da.	Uma investigação sobre a Licenciatura em Educação do Campo habilitação em matemática tratada com base na educação popular	2018	UNESP – Sudeste
11	MORAES, Valdirene Manduca de.	A produção da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários	2018	UTP – Sul

Fonte: CAPES, 2018.

Nota: organização da autora, (2019)

Para o levantamento de teses e dissertações na IBDT (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) também foi utilizado o descritor “Licenciatura em Educação do Campo”, utilizando-se dos filtros: Área de Conhecimento Ciências Humanas – Educação, Programas de Pós-Graduação em Educação, produções no período de 2013 a 2018. Por resultado, essa referida fonte apresentou o total de 4 trabalhos, sendo 3 dissertações e 1 tese. Os Quadros 3 e 4 ilustram apenas 1 resultado para dissertação e 1 para tese. Os dados ficam dispostos desta maneira pois os demais resultados se repetem no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES).

QUADRO 3 – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES SOBRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO,
AUTOR(A), TÍTULO, INSTITUIÇÃO, REGIÃO – BDTD – 2013 A 2018

DISSERTAÇÕES				
	Autor	Título	Ano	IES e região
1	SILVA, Josiane Ferreira de Lima.	Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba	2015	UFPB – Paraíba – Nordeste

Fonte: BDTD, 2018.

Nota: organização da autora, (2019)

QUADRO 4 – NÚMERO DE TESES SOBRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
AUTOR(A), TÍTULO, INSTITUIÇÃO, REGIÃO – BDTD – 2013 A 2018

TESES				
	Autor	Título	Ano	IES e região
1	SILVA, Isaac Alexandre da.	Licenciatura em Educação do Campo: contradições, limites e possibilidades para a emancipação na formação de educadores	2016	UFPB – Paraíba – Nordeste

Fonte: BDTD, 2018.

Nota: organização da autora, (2019)

O levantamento de teses e dissertações foi realizado com a finalidade de mensurar as pesquisas que tributam em favor dos cursos de LEdoC no Brasil, com enfoque à trajetória de sua constituição. Os resultados estruturados nos Quadros apresentados, somados às leituras dos resumos, possibilitou-nos constatar que as dissertações abordam: política de formação, práticas dos educadores, representações sociais nos cursos de LEdoC, educação digital, educação inclusiva, relações de gênero, desafios e possibilidades da LEdoC, movimentos sociais, tutor no EAD, trajetória escolar, perspectiva decolonial, formação em regime de alternância, território, práticas artísticas, letramento, emancipação, entre outros.

Oportunamente cabe mencionarmos o levantamento realizado por Souza (2016), que mapeou a produção do conhecimento sobre Educação e Movimentos Sociais do Campo, de 1987 a 2015.⁷

Ressalta-se que os trabalhos sobre a trajetória da Licenciatura em Educação do Campo apresentam, principalmente, contextos regionais, pois este tipo de formação busca, de fato, uma flexibilidade na matriz formativa para atender às especificidades dos povos do campo.

Embora empreendidos esforços para aproximar as produções ao tema proposto nesta dissertação, encaramos como a maior dificuldade o fato de que, embora constantes em seus títulos a expressão de busca, apresentam-se de maneira bastante peculiar de acordo com a região brasileira e especificidades do lugar que foram produzidas. Apesar da dificuldade, o fato não deve ser tratado como um problema, pois são tais especificidades nas produções que conferem a identidade na formação de Educadores e Educadoras do Campo, tendo respeitada sua diversidade.

⁷ Ver SOUZA. Maria Antônia de. Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. Curitiba: Editora UFPR, 2016a.

Ainda, a partir do levantamento realizado, destacamos a tese de Moraes (2018), pela relevância dos dados apresentados na pesquisa, o histórico do desenvolvimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e a análise tecida sobre as produções desta modalidade de graduação, que auxiliaram no desenvolvimento desta dissertação.

Atendendo aos mesmos critérios das buscas anteriores, realizamos o levantamento com a expressão “Educador Social”, tanto na CAPES quanto no BDTD, para teses e dissertações. O resultado para dissertações na BDTD não foram expressos pois todos os trabalhos se repetem na pesquisa realizada anteriormente junto a CAPES, enquanto o resultado para teses (BDTD), apresentou 1 resultado diverso da CAPES. Assim, os resultados ficam expressos de acordo com os Quadros a seguir:

QUADRO 5 – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCADOR SOCIAL, AUTOR(A), TÍTULO, INSTITUIÇÃO, REGIÃO – CAPES – 2013 – 2018

DISSERTAÇÕES				
	Autor	Título	Ano	IES e região
1	PEREIRA, Maribel de Amorim.	Gestão escolar e Educador Social: uma análise para além das práticas pedagógicas nas escolas públicas de Lages (SC)	2013	UNIPLAC – SC – Sul
2	SOUZA, Luciana Carolina Cleto de.	Formação e trabalho do Educador Social: estudo dos editais de concurso público na região metropolitana de Curitiba	2014	UFPR – Sul
3	THOMAZ, Maria José.	O Educador Social em uma Instituição Socioeducativa no Distrito Federal: Atribuições, perfil e expectativas	2016	PUC – DF – Centro-Oeste
4	LIMA, Tatiane Delurdes de.	O Educador Social e o Pedagogo escolar na prevenção do abuso de drogas na adolescência	2017	UFPR – Sul
5	BASSOLI, Eiza Nadila.	Vivências de prazer e sofrimento no trabalho do educador social de casa de acolhimento	2017	UFMS – Centro-Oeste
6	LEMOS, Marlise Silva.	Educador Social: A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ser docente e para atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social	2017	PUC – RS – Sul

Fonte: CAPES, 2018.

Nota: organização da autora, (2019)

QUADRO 6 – NÚMERO DE TESES SOBRE EDUCADOR SOCIAL, AUTOR(A), TÍTULO, INSTITUIÇÃO, REGIÃO – CAPES – 2013 – 2018

TESES				
	Autor	Título	Ano	IES e região
1	SILVA, Gerson Heidrich da.	A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo	2013	USP – Sudeste
2	SANTOS, Marilde Chaves dos.	Se essa rua fosse minha.... Trajetórias de Educadores Sociais de rua em Teresina (PI) – (1980 a 2000)	2016	UFRJ – Sudeste
3	NATALI, Paula Marçal.	Formação profissional na Educação Social: subsídios a partir de experiências de Educadores Sociais Latino-americanos	2016	UEM – Sul
4	SANTOS, Pedro Pereira dos.	Educar para quê? Uma análise gramsciana da prática do Educador Social com crianças e adolescentes	2017	UFC – Nordeste
5	OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de.	Percepções dos Educadores Sociais sobre o trabalho desenvolvido em projetos sociais	2017	UFPR – Sul

Fonte: CAPES, 2018.

Nota: organização da autora, (2019)

Destacamos a dissertação de Souza, L. (2014), que, ao pesquisar os editais de concurso públicos para os cargos de Educadores(as) Sociais na região metropolitana de Curitiba – PR, apresenta os principais impasses com relação à formação profissional destes e a regulamentação da profissão.

A tese de autoria de Natali (2016) que merece destaque neste momento pela proposta de investigação das sistematizações teóricas empreendidas pelos Educadores e Educadoras Sociais a respeito de sua formação profissional, no âmbito da Educação Social. Para além da formação profissional explorada no trabalho, a autora traz ainda a percepção destes profissionais no seu campo de atuação.

A trabalho de Ribas Machado (2014) que embora não esteja compilado no resultado do levantamento, pois se trata de uma investigação que compara a Pedagogia Social no Brasil com a Pedagogia Social na Espanha, faz apontamento

que corroboram para a importância de uma formação profissional pautada nos princípios da Pedagogia Social.

O resultado do levantamento para teses no BDTD apresentou somente 1 título diverso dos já apresentados no levantamento da CAPES, de acordo com o Quadro 7:

QUADRO 7 – NÚMERO DE TESES SOBRE EDUCADOR SOCIAL, AUTOR(A), TÍTULO, INSTITUIÇÃO, REGIÃO – BDTD – 2013 – 2018

TESES				
	Autor	Título	Ano	IES e região
1	MARQUES, Marcelino.	Os novos paradigmas da educação social: atuação do educador social em Vila Velha–ES – limites e possibilidades na Grande Terra Vermelha	2014	PUC – SP – Sudeste

Fonte: BDTD, 2018.

Nota: organização da autora, (2019)

A partir do levantamento realizado foi possível evidenciar que a temática de formação de Educadores e Educadoras Sociais no Brasil ainda é incipiente, o que de fato, traz muitas possibilidades de ser investigada.

Destacamos a dissertação de Souza (2014), que, ao pesquisar os editais de concurso públicos para os cargos de Educadores(as) Sociais na região metropolitana de Curitiba – PR, apresenta os principais impasses com relação à formação profissional destes e a regulamentação da profissão.

Ressaltamos que, conquanto tenhamos empreendido os levantamentos, os resultados tanto para Licenciatura em Educação do Campo quanto para a Formação de Educadores e Educadoras Sociais no Brasil, não apresentou números expressivos de produções, o que indica que as temáticas ainda são pouco exploradas, principalmente por se tratarem de experiências ainda recentes. Ainda, diante do objetivo proposto nesta dissertação, os levantamentos também não apresentaram estudos comparativos ou estabeleceram relações com o trajeto histórico em busca de formação profissional entre os dois objetos de pesquisa.

Ante o exposto até o momento, reafirmamos a relevância da nossa pesquisa, frente aos desafios que emergem na atualidade de cada contexto, a necessidade de investir em pesquisas que pensem a educação sob uma perspectiva humana, tendo a história como aliada que justifica o presente e traz possibilidades

de transformar a realidade na qual sujeitos ainda vivem em condições de invisibilidade.

CAPÍTULO I – A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A colonização europeia, empreendida no Brasil e nos demais países, mais tardiamente abrangidos pelo conceito e contexto latino-americanos, constituiu-se pela violência, exploração de alguns povos que nesta narrativa europeia, por muito tempo, ficaram invisíveis. As marcas da colonização foram impressas nas estruturas, políticas, econômicas, sociais e, com a educação, não foi diferente.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a constituição da Licenciatura em Educação do Campo, que atualmente está pautada como política pública de formação superior para Educadores e Educadoras do campo, com a possibilidade de aproximação à perspectiva descolonial.

Enfatiza-se que a escolha dessa perspectiva não se trata de “encaixar” o histórico da Licenciatura em Educação do Campo, mas sim aproximar seu percurso aos referenciais teóricos para fundamentar uma prática de resistência aos padrões colonizadores.

A primeira parte deste capítulo priorizou o percurso histórico da Licenciatura em Educação do Campo sob a perspectiva, princípios e fundamentos da Educação do Campo, com ênfase aos seus sujeitos protagonistas em busca de “Outras pedagogias”. Salienta-se que a formação de Educadores e Educadoras do Campo nos cursos de Licenciatura só foi possível a partir das lutas empreendidas pelos povos do campo, organizados em movimentos sociais, com ênfase ao MST, que há mais de vinte anos inclui em suas pautas, uma Educação do Campo e no Campo.

De tal modo, a organização da estrutura exposta nesta primeira parte da pesquisa foi realizada a partir da consulta aos documentos dos encontros realizados pelos coletivos do movimento social organizado por uma Educação do Campo, articulados às contribuições de pesquisadores que têm se dedicado ao tema, compreendendo assim, as pesquisas documental e bibliográfica.

A segunda parte tem por objetivo apresentar a Licenciatura em Educação do Campo instituída como política pública, a partir do PROCAMPO. Trata-se de trazer o percurso responsável pela constituição dos marcos legais para a formação de Educadores e Educadoras do Campo.

Pensamos ser pertinente a apresentação das peculiaridades PROCAMPO para a compreensão da constituição e manutenção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que somente foi possível devido o engajamento dos sujeitos protagonistas da Educação do Campo, articulados ao empenho e dedicação de pesquisadores que fomentaram o debate em outras esferas de suma importância para sua realização: as Instituições de Ensino Superior.

É a partir do PROCAMPO que os sujeitos do campo vislumbraram as primeiras possibilidades de sistematizar seus conhecimentos, com a contribuição da prática e vida no campo, que têm contribuído de maneira significativa, por vias pedagógicas alternativas, para a construção do conhecimento científico, em que da condição de objeto das pesquisas (apêndices), passam a configurar-se como os protagonistas.

Na terceira e última parte deste capítulo buscamos trazer as especificidades da matriz formativa dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, regida e perpassada por perspectivas que nos apresentam “novas pedagogias”, constituídas a partir do cenário contraditório em que se encontram os povos do campo.

1.1 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEMANDA DE OUTROS SUJEITOS POR OUTRAS PEDAGOGIAS

A resistência aos padrões educacionais eurocêtricos, em busca da construção de “Outras pedagogias”, tem suas origens na história das Américas e pode ser considerada ainda, “um dos capítulos mais tenso e densos na história da empreitada pedagógico-civilizatória da colonialidade e que se prolonga na pós-colonialidade”. (ARROYO, 2012, p.31)

A Licenciatura em Educação do Campo, embora implantada no ano de 2007, pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, a formação de Educadores e Educadoras já era pauta do MST desde a década de 1980. Segundo Brandão (2012), Educadores e Educadoras desenvolveram a formação educacional pautada na diversidade de subsídios constituída a partir de suas experiências de vida e da própria história do MST. Em 1987, essas práticas culminaram na criação do Setor de Educação do MST, que de

acordo com Caldart e Kolling (1997) citado por Brandão (2012), foi responsável por articular e coordenar, em nível nacional, as lutas deste Movimento bem como formular proposições político-pedagógicas para uma proposta de educação para atender as áreas de reforma agrária.

A escola para as crianças e a alfabetização dos jovens e adultos foi uma preocupação desde as primeiras ocupações. Pais e professores formaram comissões para reivindicar e organizar escolas nos acampamentos e assentamentos. Em 1986, já havia diversas experiências educacionais isoladas nos estados. (MITSUE, 2001, p. 206).

Destacamos a relevância do MST, que juntamente com outros segmentos vinculados ao campo, na estruturação das primeiras propostas de formação de Educadores e Educadoras do campo.

Caldart (2004) salienta que o MST foi responsável pela organização de “*matrizes pedagógicas básicas*”, com o objetivo de construir uma “formação humana e com o movimento da história”. Assim, o MST apresenta uma proposta de formação que se pauta em diferentes “pedagogias” e constituiu-se na intencionalidade diante do que foi intitulado “Pedagogia em Movimento”, para representar justamente esse movimento da história que se articula com diferentes Pedagogias para atender à formação humana. Assim, apresentamos essas “pedagogias” no Quadro a seguir:

QUADRO 8 – PEDAGOGIAS DO MST E RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS – 2019

(continua)

Pedagogia da luta social	“Tudo se conquista na luta e a luta educa as pessoas.” Caracterizada a partir dos enfrentamentos, organização da vida e do coletivo como instrumentos que educam e ensinam.
Pedagogia da organização coletiva	“A coletividade sem-terra educa à medida que se faz ambiente de produção de uma identidade coletiva processa através e em cada pessoa, ao mesmo tempo que para além dela”.
Pedagogia da Terra	Compreende a terra como vida, da relação do ser humano com a terra, caracterizada pela exploração racional dos recursos naturais que contribuem para produção e perpetuação da humanidade no planeta.

QUADRO 8 – PEDAGOGIAS DO MST E RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS – 2019

(conclusão)

Pedagogia do trabalho e da produção	Identifica o Sem-Terra com a classe trabalhadora, tendo no trabalho, elemento educativo e formativo.
Pedagogia da cultura	Valorização do modo de vida compreendidos em: gestos, símbolos, religiosidade, arte, relações produzidas pelos próprios sujeitos Sem Terra.
Pedagogia da escolha	A partir das escolhas é possível direcionar a vida pautada em valores e que somos os únicos responsáveis, possibilitando o exercício reflexivo.
Pedagogia da alternância	Possibilita a troca de conhecimentos entre a formação profissional e a comunidade, organizando-se em tempo escola e tempo comunidade.
Pedagogia da história	Constante em todas as demais pedagogias propostas pelo MST em que a história é pensada como dimensão significativa do processo educativo, que como valor pedagógico precisa de uma intencionalidade pedagógica para sua efetivação.

Fonte: LUCINI, 2007

Nota: organização da autora, (2019)

Essas propostas, segundo Arroyo (2003), refletem a importância de pensarmos a educação a partir da obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987), pelo fato dos diálogos e entrevistas “com os trabalhadores e sobretudo com os camponeses e com os diversos movimentos de libertação, de descolonização tão presentes nas décadas de 60 e 70”, e complementaríamos dizendo que até a atualidade, pois descolonizar é exercício de vigília e luta constantes.

Com o passar do tempo, novas estruturas pedagógicas de caráter formativo profissional para os Educadores(as) do Campo foram reestruturadas. Nesse percurso, sempre enfatizado que esta modalidade de graduação emerge da demanda por uma Educação do Campo e no campo.

No campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), e do campo: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à

sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ibid.), assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (ibid.), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria. (CALDART, 2012, p. 266)

É oportuno ressaltar que tais reivindicações têm sua gênese no “Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade dos sujeitos” (Luziânia, 2004, p. 4). Nesse contexto, é enfatizada a especificidade do campo para além da sua precarização ao longo da história configurado nas escolas rurais, mas as especificidades apresentadas na “realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos” (Luziânia, 2004).

A luta por direitos, espaço e reconhecimento, dos segmentos sociais ao longo da história, suscitaram o surgimento de movimentos sociais e sindicais, dentre estes, o direito a ser educado no espaço onde se vive.

Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é reeducar-nos para por o foco nos sujeitos sociais em formação. Eles nos lembram sujeitos em movimento, em ação coletiva. A maioria das análises sobre eles destacam seus sujeitos. Falam mais deles do que das organizações e programas. (ARROYO, 2003)

É demasiado importante deixarmos explícito que, ao apresentarmos quem são os sujeitos a que se destina a Educação do Campo, são estes que nos dizem quem são, onde estão. Não nos cabe apresentar uma definição a partir do nosso ponto de vista. Esses sujeitos se identificaram a partir do momento em que se reconheceram nas suas histórias, culturas e experiências vividas. Nesse sentido, o Decreto 7.352/2010, no artigo 1º, §1º, inciso I, expressa que as populações do campo são:

[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados, e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural [...] (BRASIL, 2010)

O dispositivo especifica alguns dos sujeitos que compõem as populações do campo, de modo a não ser taxativo, o texto utiliza a expressão “e outros”, que possibilita a inclusão de demais sujeitos que se reconheçam da descrição explicitada. O dispositivo apresenta ainda uma característica determinante da Educação do Campo: “suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”.

As condições materiais de existência dos povos do campo, que implicam diretamente na proposta por uma Educação do Campo, podem ser acessadas a partir “das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária” (FERNANDES, 2006, p. 28). O autor destaca que o conceito de Educação do Campo surgiu das demandas dos movimentos camponeses em busca da construção “de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária”.

Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. (FERNANDES, 2006, p. 28).

Ao encontro do excerto supracitado, Bierhals; Conte e Cinelli (2018), que ao apresentarem suas análises a partir dos estudos e debates sobre a Educação do Campo, somados às experiências e atuação concreta dessa modalidade de educação, tais como docentes pesquisadoras, frisam que a relação da Universidade com a Educação do campo ainda é perpassada de muitos tensionamentos. Essa afirmação se faz a partir da entrada da Educação do Campo nos espaços universitários, em que “Outros sujeitos” passam a ocupar estes espaços, desestabilizando o *modus operandi* destes.

O primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido nos dias 28 a 32 de julho, no ano de 1997, incluiu na sua pauta de discussões a formação para Educadores e Educadoras do campo, com a proposta subsidiada pelos princípios filosóficos e pedagógicos do MST, “demandavam uma formação capaz de avançar na superação dos problemas das escolas e fortalecer as reivindicações de políticas públicas para essa área (MORAES, 2018, p. 76).

O documento supracitado tem expressa a preocupação com o desejo de transformar a realidade social no campo, caracterizado por altos índices de analfabetismo “e a baixa escolarização dos beneficiários de programas da reforma agrária.” (MORAES, 2018, p. 79).

O I ENERA possibilitou a constituição do Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, com o qual seus protagonistas se identificam como: “educadores e educadoras de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais”.

O item 6 do Manifesto coloca como exigência o respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e formação, bem como o “direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional”. Destacamos ainda, desse Manifesto, a pedagogia defendida pelo MST, descrita como aquela “que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do nosso povo”.

Por fim, salientamos ainda que, o item 10 do Manifesto direciona o perfil almejado para os Educadores e Educadoras do campo, enfatizando a constituição de “coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas”.

Refletindo sobre o conjunto de textos que sistematizam as discussões realizadas no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo em 2005, os autores analisam o processo de construção da Educação do Campo a partir do I ENERA e reconhecem a visibilidade resultante da promoção de eventos e diferentes momentos coletivos para a concretização do Movimento Nacional de Educação na esfera governamental, para a sociedade e também nas instituições de Educação Superior, o qual foi se constituindo como locus da produção das pesquisas nos Programas de Pós-Graduação, acolhidas por docentes militantes da luta camponesa. (MORAES, 2018, p. 103).

Em 1998, mais precisamente no dia 21 de janeiro, teve início o primeiro curso de Pedagogia da Terra, no município de Ijuí, estado do Rio Grande do Sul, que de acordo com os relatos de Witcel *et al* (2002) apresentados no Caderno Nº 6 do ITERRA, a primeira turma foi composta por pessoas indicadas pelo MST, vindas dos estados de Sergipe, Maranhão, Ceará, São Paulo, Minas Gerais, Rondônia, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Pernambuco e Distrito Federal.

Foi o resultado de uma parceria entre a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, com o apoio financeiro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Foi fruto de um longo processo de luta dos trabalhadores Sem-

Terra e da sensibilidade às causas sociais que a UNIJUÍ possui em sua história. (WITCEL *et al*, 2002, p. 106-107).

A partir do I ENERA, de acordo com Moraes (2018), foram realizados seminários estaduais que culminaram, em 1998, no período de 27 a 30 na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, GO. Essa Conferência contou com a participação do Setor de Educação e das Pastorais Sociais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e da Universidade de Brasília (UnB). (ARROYO; FERNANDES, 1999).

A respeito dessa primeira Conferência, Arroyo e Fernandes (1999) destacam que a educação não foi vinculada às novas tecnologias e demandas do mercado, mas sim ao movimento social organizado, na crença de que este é educativo, “forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde crianças ao adulto novos seres humanos vão se constituindo”.

A primeira Conferência Por uma Educação Básica do Campo incentivou prática social das organizações e movimentos sociais populares do campo, somando-se às pessoas “de instituições públicas, como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam” (MUNARIM, 2008, p. 1).

Dessa I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, os participantes organizaram um documento com os compromissos e desafios, dentre eles, novamente a formação de Educadores e Educadoras é citada:

A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para as suas Escolas. A Escola que forma as educadoras/os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia. (LUZIÂNIA, p. 2, 1998).

Ainda durante a organização para essa primeira Conferência, segundo Arroyo e Fernandes (1999), surgiu a ideia da construção de um único coletivo, intitulado “Articulação Por Uma Educação Básica do Campo”, que propiciou o Seminário, em 1999, em Cajamar – São Paulo:

Neste Seminário estávamos representando 19 Unidades da Federação e do Distrito Federal. Estávamos em nome dos Movimentos Sociais Populares do Campo, das Universidades, de Órgãos Governamentais

(Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e Secretarias de Educação), Organismos de Igrejas (CNBB, CPT, PJR), Representantes dos Trabalhadores em Educação (CNTE e sindicatos estaduais), e Entidade de Educação no Campo (EFA's). Tivemos também a presença e a interlocução dos companheiros Plínio de Arruda Sampaio, Gaudêncio Frigotto e Miguel Gonzales Arroyo. Foi um encontro de educadoras e educadores com diferentes práticas e ideias mas com uma causa em comum: o ser humano do campo. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 57).

Articulação apresentou dois objetivos básicos a saber:

- mobilizar os povos do campo para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da educação básica (as que nos parecem mais urgentes aparecem no texto base e documentos finais da Conferência – *Caderno Por Uma Educação Básica do Campo* n.º 1);
- contribuir na reflexão político-pedagógica de uma *educação básica do campo*, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades. (CAJAMAR, 1999, p. 60, grifos no documento).

A Articulação ainda apresentou um balanço da caminhada em cada estado com relação à Educação Básica do Campo, constatando que:

[...] nem todos os Movimentos Sociais do Campo percebem a educação e a escola como parte de sua luta; que nem todas as entidades de educadores olham para o campo; que nem todos os educadores que estão no campo olham para o campo; e que nem todas as pessoas que vivem no campo estão cientes deste direito. Percebemos que conseguimos colocar na agenda de algumas Universidades e órgãos do governo este novo olhar sobre o campo. Percebemos também que já temos um novo olhar sobre a prática, e o que fazemos faz parte de algo maior. Compreendemos o quanto é importante juntar forças que estão no campo e na cidade, para colocar a Educação Básica do campo – EBC como uma política pública, direito de cidadãos que merecem respeito e que precisam saber disso. (CAJAMAR, 1999, p. 57, grifos no documento).

Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, destaca Moraes (2018), foi responsável por algumas conquistas de políticas públicas e programas do governo, tais como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), o ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (2007).

Em 2004, nos dias 02 a 06 de agosto, em Luziânia – GO, realizou-se a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. A declaração final dessa Conferência, destaca que os trabalhos desenvolvidos a partir da I Conferência e os Seminários de Articulação, por meio de “ações de diferentes organizações, de

encontros, de programas de formação de Educadores e Educadoras e a criação de fóruns estaduais”, demonstraram a necessidade e a possibilidade de continuação de mobilização por parte dos coletivos.

Dentre as reivindicações que constam do documento final da II Conferência, destacamos:

Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: – interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade; – formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas; – cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo [...]. (LUZIÂNIA, 2004, p. 3).

O documento ainda expressa a preocupação com a definição do perfil profissional do Educador e da Educadora do Campo ao que tange à valorização e formação específica, por meio de política pública permanente.

As organizações que assinaram o documento final dessa II Conferência, dentre as ações estipuladas, estava a de “garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas gratuitas, pelo poder público em parceria com os Movimentos Sociais”, bem como “investir na formação e na profissionalização dos educadores e das educadoras e outros profissionais que atuam no campo” e criar para estes, Centros Regionais de Formação devidamente equipados, financiados pelo poder público” (LUZIÂNIA, 2004, p. 5-6).

Nesse momento, segundo Antunes Rocha (2009) citado por Moraes (2018), salienta que havia grande preocupação para com a formação “dos educadores” que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, pois a demanda para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental era suprida pela formação de Educadores e Educadoras do campo pelos cursos de Pedagogia da Terra.

Segundo Molina e Sá (2012), no ano de 2005, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituiu o primeiro Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a política de formação de Educadores e Educadoras do campo, que por resultado de suas produções neste grupo, transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

Essa conquista se deu a partir de reivindicações dos Movimentos sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadoras e Trabalhadores do Campo e da Educação e ainda das Universidades e das ONGs, presentes no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004. Oportuno ressaltar que, os estudos realizados pelo Grupo de Trabalho de acordo com Molina (2015), prezou por levar ao debate, junto aos coletivos, a proposta de formação de Educadores e Educadoras do Campo que vinham desenvolvendo.

Após os encontros específicos do GT, para dar forma ao primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, foram realizadas também com suas representações alguns encontros em que submeteu-se ao debate a proposta elaborada, para chegar-se à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que finalmente aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo. (MOLINA, 2015, p. 150-151).

Neste primeiro momento do trabalho apresentamos a importância dos coletivos formados pelos movimentos sociais, compostos por sujeitos que por muito tempo ficaram invisíveis perante o direito de acesso à educação gratuita, de qualidade e que ainda lutam por uma educação do campo e no campo. Sem a organização e as discussões iniciadas por esses coletivos, o que temos da Licenciatura em Educação do Campo continuaria utópico.

A seguir, passaremos a expor os aspectos legais da Licenciatura em Educação do Campo bem como a atuação dos coletivos junto ao Estado, na esfera das políticas públicas.

1.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO PROCAMPO

A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil é uma modalidade de graduação que foi implementada a partir do ano de 2007, apoiada pelo Ministério da Educação, especificamente destinado aos Educadores(as) do campo. Ainda nesse sentido, o Dicionário da Educação do Campo, define:

A licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468).

O levantamento realizado por Moraes (2018) apontou a existência de 47 cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. O último edital aberto para propostas de instituições interessadas em ofertar o curso é do ano de 2012.

A formação de Educadores e Educadoras do campo está expressa na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que apresenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo nos seguintes artigos:

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 2-3)

A proposta de formação contemplada na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, fornece aporte legal para o desenvolvimento de políticas públicas para a formação de Educadores(as) do campo.

Em 2005, o MEC, via Secadi, institui um grupo de trabalho que se responsabilizou pela elaboração de subsídios para uma política de formação de Educadores e Educadoras do Campo. “Os resultados produzidos neste trabalho transformaram-se no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468). As autoras apresentam ainda, entre os principais elementos para que esta política fosse estabelecida, os que fundamentam a necessidade de o Estado:

- 1) dar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à precária e insuficiente oferta da educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- 2) políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- 3) formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo;
- 4) organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes a atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 469).

Essa proposta para a Licenciatura em Educação do Campo teve início com a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, no ano de 2004 e só foi possível tal realização a partir dos movimentos sociais e sindicais do campo. Corroborando com essas afirmações, a contribuição de Munarim (2008) destaca que, para além dos sujeitos com relação direta com as questões agrárias, somam-se as instituições públicas, tais como as universidades, “que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam”.

O Procampo passou a ser executado como projeto-piloto no ano de 2007, em quatro universidades brasileiras e somente no ano de 2008 e 2009 foi efetivado por meio da publicação de editais.

O Edital de Convocação Nº 09, de 29 de abril de 2009, elaborado pelo MEC, traz o seguinte conceito do Procampo:

1. CONCEITUAÇÃO

1.1. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo – é uma iniciativa deste Ministério, por intermédio da Secad, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação.

1.2. O Procampo fomentará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo. (BRASIL, 2009).

Embora notável o esforço empreendido pelo da Educação do Campo na conquista dos Programas apresentados, as Notas de análise da atualidade da Educação do Campo – FONEC (2012), faz menção à existência de obstáculos relevantes que necessitam ser superados, principalmente em relação ao Pronacampo, o qual “acolhe a política para a área concebida pelo movimentos sociais, e transformada no Procampo.” (FONEC, 2012, p. 21).

A preocupação mencionada no documento supracitado recai sobre as metas estabelecidas para a formação de Educadores e Educadoras do Campo:

[...] para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014. Este quantitativo foi distribuído entre três estratégias de formação de educadores do campo: os próprios cursos do Procampo, tal como apresentado anteriormente; os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire, via PARFOR, e a terceira via, em nosso entendimento, a mais problemática, através da Educação à Distância, via Universidade Aberta do Brasil – UAB. (FONEC, 2012, p. 21).

A preocupação expressa na declaração do FONEC (2012) com relação a Educação à Distância é um dos reflexos da expansão na oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo a partir do PRONERA e do PROCAMPO. A expansão e a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo são objetos de discussão nos encontros nacionais realizados pelos coletivos da Educação do Campo. A análise desses objetos é fundamental para que se cumpram os objetivos dos quais se originaram, tal como a investigação das estratégias de ingresso nos cursos, se realmente têm garantido o acesso dos sujeitos camponeses à Educação Superior” [...] (MOLINA; HAGE, 2016, p. 809).

O receio também é mencionado por esses autores, conforme cita Moraes (2018), quanto à descaracterização da proposta formativa dos movimentos sociais do campo quando o Estado passa a regular as políticas públicas, interferindo no desenvolvimento dos cursos exigidos no processo de expansão.

Outro apontamento que merece ser destacado são as barreiras que a Licenciatura em Educação do Campo enfrenta, diz respeito aos orçamentos destinados ao PRONERA e PROCAMPO, que mesmo instituídos como política pública, são afetados por cortes no financiamento destes programas, afetando diretamente sua execução. Nesse sentido, a Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, elaborada no FONEC (2018), destaca que:

13. O orçamento do PRONERA, reconhecidamente uma das mais importantes políticas de educação construída nos últimos 20 anos, desde o Golpe vem sofrendo drásticas reduções. Em 2008, quando completou 10 anos, executou um orçamento de R\$ 70 milhões. Em 2018, chegou ao ponto mais crítico de sua história, com aporte de apenas 3 milhões de reais, agravado ainda pelo corte de 1,8 milhão antes do final do primeiro semestre, segundo dados do próprio Incra. (FONEC, 2018, 2-3).

Diante da preocupação mencionada na Carta-Manifesto acima referenciada, Moraes (2018) enfatiza que o valor de corte nos recursos destinados ao PRONERA, chegou a 95% na última década, o que reflete a intenção do governo em “neutralizar as práticas do PRONERA, já que como política pública, oferece dificuldades para sua total extinção.” (MORAES, 2018, p. 82).

Infelizmente, o cenário político atual tem demonstrado ataque às políticas públicas para os povos do campo, tentando incriminar o movimento legítimo que é o MST e tamanha sua importância na luta pela Educação do Campo e pela reforma agrária no Brasil.

A política do atual governo tem apresentado perigos iminentes para Educação do Campo, seja pelas características da sua ideologia de base seja pela posição político partidária que este movimento pela educação expressa.

Embora tenhamos aqui relatado certa falta de otimismo, não podemos esquecer que, é neste cenário de contradições que se fez e se faz a Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que já tenham percebido que suas vozes já foram silenciadas por muitos séculos.

Assim, o próximo título do trabalho, apresenta as especificidades dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que conquistou um espaço de formação universitária e que para tanto estabelece na contradição, sua gênese.

1.3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESPECIFICIDADES NA SUA MATRIZ CURRICULAR

Até o presente momento desenvolvemos a exposição do percurso da constituição da Licenciatura em Educação do Campo a partir das pautas reivindicatórias dos movimentos sociais organizados, por uma Educação do Campo. Também consideramos oportuno expor sobre os Programas PROCAMPO e

PRONERA que marcam o espaço de construção e debate da Licenciatura em Educação do Campo como política pública.

Neste momento, o objetivo é apresentar algumas das principais especificidades da matriz formativa dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que possibilitam a afirmação e desenvolvimento da identidade dos povos do campo dentro das universidades. Dentre as principais peculiaridades destacamos: Pedagogia da Alternância⁸ e Formação por áreas do conhecimento.

Essa modalidade de curso, segundo Molina (2017), tem por objetivo a preparação dos educadores para atuarem para além da docência, estendendo-se à gestão de processos educativos tanto escolares, quanto comunitários.

Ao se pretender que as escolas do campo estejam aptas a contribuir para a formação de jovens com capacidade de compreender a complexidade do que ocorre no campo brasileiro na atualidade, é necessário formar educadores que atuarão ali e que sejam também capazes de entender criticamente esses processos e sobre eles intervir. É nesse sentido que se articulam intrinsecamente aquelas três ênfases no perfil de educadores que se quer formar:

1. Atuação a partir das áreas de conhecimento;
2. Gestão de processos educativos escolares; e
3. Gestão de processos educativos comunitários. (MOLINA, 2017, p. 595-596)

A autora acima referenciada, complementa que na articulação do perfil supracitado, com a contribuição de Arroyo (2007), que afirma haver “bases teóricas profundas e inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nos indissociáveis vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre”:

direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores (ARROYO, 2007, p. 163 *apud* MOLINA, 2017, p. 596).

Nesse sentido, Molina (2017) salienta a fundamental articulação entre educação, cultura, identidade e território para o perfil de educador(a) que as Licenciaturas pretendem formar e, que para além desta especificidade, há a que se

8 A Pedagogia da Alternância tem suas origens na França, na década de 1930, com o movimento de camponeses e populações do meio rural para materializar uma educação diferenciada para seus filhos, pautada em uma proposta pedagógica com o objetivo de alternar a educação entre escola e família. (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011, p. 116). Os traços constitutivos da proposta pedagógica e metodológica da Pedagogia da Alternância foi delineado a partir do ano de 1945, priorizando, nas diretrizes de seu planejamento, a realidade dos sujeitos e populações do campo para fins de superar os problemas pedagógico contemporâneos. (SILVA, 2003 *apud* CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

refere aos métodos de formação docente, que compreende na estratégia da oferta desta modalidade de curso, pautada na Pedagogia da Alternância.

Tendo isso em vista, diferentes estratégias têm sido utilizadas para garantir e promover a aproximação entre o educador em formação na LEdoC e a realidade da comunidade na qual está inserida a escola do campo. Essa intencionalidade pedagógica tem ocorrido, em alguns casos, por meio do trabalho com o sistema de complexos, de Pistrak (2009), e também com os temas geradores, de Freire (1987), entre outros instrumentos utilizados. (MOLINA, 2017, p. 597)

No Brasil, a Pedagogia da Alternância tem suas primeiras experiências ao final da década de 1960, quando são fundadas as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Estado do Espírito Santo.

Os movimentos sociais do campo têm na Pedagogia da Alternância a possibilidade concreta de atender aos educandos do campo, diante da necessidade da valorização do trabalho e vida no campo. As experiências dessa Pedagogia contribuíram na formação de jovens e adultos do campo, posteriormente na formação técnica para jovens do ensino médio, chegando às propostas para política pública nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A importância da Pedagogia da Alternância na matriz formativa desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo, conforme pontuam Molina e Hage (2015), denota a intencionalidade pedagógica na formação do Educador(a) do campo para “compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa”.

A Pedagogia da Alternância é contemplada no art. 5º, § 2º do Decreto Nº 7352/2010 em favor da formação de professores como uma das possibilidades metodológicas adequadas:

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010)

O art. 7º, inc. II do referido Decreto, apresenta ainda que a Pedagogia da Alternância é um dos requisitos que deve ser assegurado pelos entes federados

com o objetivo de desenvolver e manter a política de educação do campo em seus sistemas de ensino, desde a educação básica a superior.

Alternância também é prevista no Edital Nº 02/2012, no item 3.5, letra “C”, o qual deixa expresso que a organização curricular no Projeto Político Pedagógico deve contemplar o Regime de Alternância:

3.5 – Os projetos apresentados deverão:

[...]

c) Apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas. (BRASIL, 2002, p. 2)

A Alternância Pedagógica citada acima é avaliada na aprovação desses Projetos como concepção teórica e metodológica a ser contemplada, de acordo com os seguintes requisitos:

5 – DA AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS–PPP's

5.1 – Caberá a SESU, SETEC e à SECADI, por meio da Comissão de Avaliação Pedagógica, constituída por especialistas de educação do campo, a avaliação e a seleção dos projetos, que consistirá de:

5.1.3 – Análise técnica dos PPP's, que consistirá na avaliação da:

5.1.3.1 – concepção teórica e metodológica:

k) realização de práticas pedagógicas orientadas em Regime de Alternância; [...] (BRASIL, 2002, p. 3).

A Pedagogia da Alternância, ao promover a divisão do tempo de formação entre universidade e comunidade, para além de corroborar para que os Educadores e Educadoras da Licenciatura em Educação Campo concluam sua formação profissional diante das dificuldades em se ausentar da vida do campo, salientamos que esta metodologia tem sido a maior responsável no desenvolvimento da práxis desses futuros Educadores(as).

É por meio dessa Pedagogia que, segundo Moraes (2018), permite aos estudantes estabelecer “relações entre os conhecimentos construídos no Tempo Universidade com a dinâmica do trabalho na comunidade onde estão inseridos”, configurando a práxis na formação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

[...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências

colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo. (GIMONET, 1999, p. 44-45, *apud* MORAES, 2018, p. 147).

Ainda nesse sentido, Molina e Hage (2015), compreendendo a Alternância tanto como metodologia, quanto pedagogia na matriz formativa, esta é responsável por materializar e oportunizar “novas estratégias de produção de conhecimento que busquem, verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses”.

A partir da Alternância, a formação por áreas do conhecimento constitui-se da organização dos componentes curriculares nas seguintes áreas: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Agrárias. como uma perspectiva multidisciplinar dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A proposta de formação por áreas do conhecimento e o regime de alternância se preocupa em atender as necessidades dos educandos do campo ou que poderão trabalhar no campo. A formação por áreas é estrutura articuladora dos conteúdos disciplinares e a realidade do campo. A alternância é elemento articulador da teoria e prática, por meio dos seus tempos distintos: TU (Tempo Universidade) e TC (Tempo Comunidade), bem como, uma alternativa para acesso e permanência dos sujeitos na Educação Superior (MORAES, 2018, p. 30).

A formação por áreas do conhecimento é mencionada no Decreto 7352/2010, que institui a política de educação do campo e o PRONERA:

Art. 14 O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:
[...] II – formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; [...] (BRASIL, 2010).

Embora o texto mencione a formação profissional superior em diferentes áreas do conhecimento, não especifica quais são essas áreas, entretanto, no Edital de Seleção Nº 02/2012 para a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o item 3 (DA PARTICIPAÇÃO), subitem 3.5, letra e, é taxativo na exigência a constar no Projeto Político Pedagógico as áreas do conhecimento que a formação deve contemplar:

3.5 – Os projetos apresentados deverão:
e) apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e

Matemática, a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais. (BRASIL, 2012, p. 2).

Em se tratando do exposto no excerto acima, em que a organização curricular por áreas do conhecimento é requisito obrigatório na apresentação dos projetos, logo, também é um requisito a ser avaliado na aprovação destes. Nesse sentido, no item 5, do referido Edital de Seleção consta:

5.1.3 – Análise técnica dos PPP's, que consistirá na avaliação da:

5.1.3.1 – concepção teórica e metodológica:

j) promoção de estratégias de formação para a docência multidisciplinar com organização curricular por áreas de conhecimento; [...] (BRASIL, 2012, p. 3)

Embora todo o respaldo legal, a organização curricular por áreas do conhecimento, de acordo com Molina (2015), configura-se em uma estratégia formativa “extremamente difícil de materializar”, mas que apesar dos riscos, é portadora de relevantes potencialidades.

Há também uma resistência por parte de alguns órgãos estaduais em reconhecer a formação por áreas do conhecimento nos seus editais de concurso públicos, como é o caso do estado do Paraná, que, segundo Moraes (2018), a SEED justifica que a organização escolar em que pretendem atuar os licenciados em Educação do Campo, é disciplinar.

A situação colocada acima demonstra que a estrutura educacional vigente é ainda engessada, em que Caldart (2010, p. 134) citada por Moraes (2018, p. 29), escreve que “[...] a tarefa social que está posta ao curso é a de preparação de educadores pra uma escola que ainda não existe.”

A Licenciatura em Educação do Campo se faz justamente em meio às contradições, seja perante a sociedade ou a educação e o Estado. (MORAES, 2018, p. 31).

É oportuno destacarmos que tanto a Pedagogia da Alternância quanto a formação por áreas do conhecimento, diante do exposto até aqui, embora não explicitada nos referenciais legais destinados à Licenciatura em Educação do Campo, são perpassados pelas perspectivas da Educação Popular, que no Brasil, tem por principal representante, Paulo Freire.

Diante na necessidade dos povos do campo em buscar mudanças nas estruturas sociais e educacionais vigentes, excludentes, a Educação Popular foi responsável por viabilizar que esta necessidade fosse suprida:

Talvez uma característica definidora da educação popular seja exatamente essa busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade. É uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades. (STRECK, 2006, p. 275).

Justamente nessa ânsia de mudar, a afirmação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo tem, na Educação Popular, para além do rompimento das amarras sociais, a possibilidade de pautar nesta perspectiva, uma formação alicerçada ao diálogo de saberes⁹, veementemente preconizado pela valorização dos saberes práticos frente aos conhecimentos científicos.

A Educação Popular, de acordo com Mejía (2013, p. 372-375), citado por Kakuta (2016, p. 10851), constitui-se dos seguintes princípios:

- 1 – Tem como ponto de partida a realidade e sua leitura crítica a fim de reconhecer os interesses presentes na atuação e produção dos diferentes atores;
- 2 – Supõe uma opção básica de transformação das condições que produzem a injustiça, a exploração, a dominação e a exclusão social;
- 3– Exige uma opção ético-política sobre, desde e para os interesses dos grupos excluídos e dominados, para a sobrevivência da mãe terra (madre tierra);
- 4 – Constrói o empoderamento de excluídos e desiguais, proporcionando sua organização para tornar a sociedade mais igualitária e que reconheça as diferenças;
- 5 – Constrói mediações educativas com uma proposta pedagógica baseada em processos de negociação cultural, confrontação e diálogo de saberes;
- 6 – Considera a cultura dos participantes como o cenário no qual ocorrem as dinâmicas de intraculturalidade, interculturalidade e transculturalidade dos diferentes grupos humanos;
- 7 – Propicia processos de autoafirmação e construção de subjetividades críticas;
- 8 – Se compreende como um processo, um saber prático-teórico que se constrói nas resistências e na busca de alternativas nas diferentes dinâmicas de controle societário;
- 9 – Gera processos de produção de conhecimentos, saberes e de vida voltados à emancipação humana e social;
- 10 – Reconhece dimensões diferentes na produção de conhecimentos e saberes de acordo com as particularidades dos atores e das lutas nas quais se inscrevem.

Nesse sentido, o excerto a seguir, denota alguns desses princípios:

Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, simultaneamente, as três dimensões – a docência por área de

⁹ Este conceito é trabalhado em uma linha de estudos identificados como epistemologias do sul que buscam trazer a discussão de uma relação horizontal entre saberes do norte global (países colonizadores) com os saberes oriundos do sul global (países colonizados), subvertendo a relação de dominação que impetrada através dos processos de colonização (KAKUTA, 2016, p. 10829).

conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários – se idealizou esta perspectiva: promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titula o docente em questão, porém, extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno (MOLINA, 2015, p. 153).

A partir dessa exposição, é possível evidenciarmos que os aspectos, os princípios, as perspectivas da Educação Popular estão presentes desde as primeiras organizações coletivas em prol da Educação do Campo, estendendo-se às Licenciaturas, muito embora tenham se constituído, como já mencionado, em cenários contraditórios, em que os povos do campo têm buscado, dentre suas lutas, a educação como o alicerce da esperança na construção de uma sociedade utopicamente mais justa, mas que move sonhos, pessoas, multidões.

Finalizamos este capítulo inspirados pelos caminhos percorridos até o momento pela Licenciatura em Educação do Campo, que a partir dos indivíduos silenciados, inexistentes perante as estruturas educacionais e governamentais, uniram-se, por meio de movimentos sociais organizados, na luta pela terra, por educação e que acreditaram e demonstram que é possível desconstruir, reconstruir e ocupar espaços antes inacessíveis, dentre estes, o espaço de destaque na produção do conhecimento: as Instituições de Ensino Superior.

CAPÍTULO II – EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DO URUGUAI: TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo estrutura-se da seguinte maneira: a primeira parte apresenta o contexto uruguaio nos séculos XX e XXI que influenciaram os Educadores e Educadoras Sociais a buscarem formação profissional bem como as influências das relações externas sobre a profissionalização dos Educadores(as) Sociais do Uruguai somadas às contribuições da Escola de Funcionários do INAME na formação de Educadores(as) Sociais e a primeira e atual proposta de formação dos Educadores(as) Sociais, com seus avanços e limitações.

A composição desses subtítulos supracitados foi possível a partir dos estudos realizados junto aos referenciais bibliográficos, análise documental e ao questionário destinado a dois autores, professores e pesquisadores uruguaios.

2.1 CONTEXTO URUGUAIO NO SÉCULO XX E XXI: EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS EM BUSCA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Para compreender a realidade em que se deram os processos do surgimento do educador social no Uruguai se faz necessário conhecer as mudanças mundiais ocorridas na sociedade, na economia, na política e na cultura a partir da segunda metade do século XX. Camors¹⁰ (2014) apresenta um trajeto histórico a partir de meados do século XX e início do século XXI que possibilita a contextualização da

10 Jorge Camors. Esse referencial faz parte dos estudos empreendidos para a compreensão do surgimento da figura de Educadores(as) Sociais no Uruguai, o qual tem contribuído para o desenvolvimento da dissertação de mestrado em processo. O conteúdo e os elementos trazidos por Camors (2014) permitem estabelecer um comparativo que contribua para a constituição de um campo formativo para Educadores e Educadoras Sociais brasileiros. Jorge Camors inicia suas atividades com animação sociocultural com meninos, meninas e adolescentes ao final da década de 1960. Em 1970 dá início às suas atividades como educador na Escola Profissional Dr. José Martinere, vinculada ao “Consejo del Niño” no Uruguai. A riqueza das contribuições de Jorge Camors se deve, além da sua prática como educador, ao fato de ser responsável pelo primeiro projeto de formação de educadores sociais, com ênfase à perspectiva da Educação Social. A sua produção, intitulada “El Educador Social en Uruguay: Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional” está organizada em sete capítulos. Os capítulos apresentam o contexto do surgimento da figura do educador social, passando às primeiras propostas de formação de educadores com seus principais eixos explicativos; a relevância da troca de experiências entre Educadores de outros países, com a participação ativa e efetiva da AIEJI (Associação Internacional de Educadores Sociais).

realidade Uruguia frente ao cenário mundial, permeada por inúmeros acontecimentos na vida humana e social.

Em el mundo, los modelos capitalista y socialista confrontaban sus perspectivas políticas, económicas, sociales y culturales, a través de la conformación de bloques de países, en un escenario donde Estados Unidos y la Unión Soviética jugaron un papel preponderante. A la vez en los años 60' y 70', se fue conformando el Grupo de países alineados y en el mundo se delineaba la noción de "tercer mundo", cuyo concepto incluía nuestra región, como una realidad política, social, económica y cultural con una especificidad propia.¹¹ (CAMORS, 2014, p. 27).

O autor escreve que o contexto latino-americano foi influenciado pela Revolução Cubana, iniciado em primeiro de janeiro de 1959, a qual teve preponderante papel no estímulo pela busca de alternativas nacionais e populares para o desenvolvimento do socialismo.

No Uruguai, após a crise estrutural na década de 1950 inicia-se um período mudanças em busca de uma unificação política entre a esquerda, destacando a organização sindical e a criação "de la Convención Nacional de Trabajadores CNT", no ano de 1966. Neste mesmo ano, aprova-se a Constituição da República no Uruguai.

Em primeiro de março de 1967, assume a presidência do país o General Oscar Gestido, com a principal responsabilidade de resolver a crise que imperava no Uruguai à época. Nesta ocasião, nomeia a docente universitária e especialista em direitos dos menores, Dra. Adela Reta para presidir "el Consejo del Niño", que de acordo com Camors (2014), desenvolvia exímio trabalho junto a uma equipe qualificada para o trabalho.

Em dezembro de 1967, falece General Gestido e assume Jorge Pacheco Areco que, diante da crise, decreta "la Medidas Prontas de Seguridad", no ano de 1968. Tais medidas emergenciais caracterizavam-se por habilitar ao Poder Executivo do Uruguai suspender transitoriamente algumas garantias constitucionais.

Em 1973 é instituído o regime civil militar no Uruguai, assumindo o lugar de Pacheco, o General Gonzáles Iglesias.

11 No mundo, os modelos capitalista e socialista confrontaram suas perspectivas políticas, econômicas, sociais e culturais, através da formação de blocos de países, num cenário em que os Estados Unidos e a União Soviética tiveram um papel preponderante. Paralelamente nos anos 60 e 70, formou-se o Grupo dos países alinhados e no mundo delineou-se a noção de "terceiro mundo", cujo conceito incluía nossa região, como uma realidade política, social, econômica e cultural. com uma especificidade. (CAMORS, 2014, p 27, tradução nossa).

A Dra. Reta permaneceu à frente do “Consejo del Niño” até o ano de 1975, quando então foi destituída do cargo, acusada de contratar pessoas da esquerda para trabalhar junto ao Conselho.

Dentre as contribuições da Dra. Adela Reta para o Cosejo del Niño, no período de 1967 a 1975, Camors (2014) destaca:

- Nomeação do Professor Leonardo Clausen como diretor da Escola Dr. José Martirené;
- Lar do Egresso, sob a direção do Professor Edgardo Benzo;
- Lar Terapêutico, tanto para crianças quanto para adolescentes, dirigido pelo psicólogo Alberto Namer;
- Escola de Funcionários, criada em 1973.

Camors (2014) justifica a apresentação desse contexto internacional, regional e nacional, bem como o Consejo del Niño para demonstrar os diferentes interesses e ideias que perpassam os momentos de confrontos políticos e ideológicos na luta entre o conservadorismo e a mudança.

Os primeiros passos que levariam à idealização da profissionalização e de um curso de formação para os educadores e educadoras sociais no Uruguai, tem no contexto apresentado anteriormente, a luta pelos direitos, em especial dos adolescentes e crianças.

Camors (2014) apresenta este percurso a partir de suas experiências, sob três eixos a saber: a experiência educativa na Escola Martirené; a formação de educadores especializados na França e a Escola de Funcionários do INAME (Instituto Nacional do Menor).

A experiência educativa do autor na Escola Martirené é descrita como fundamental para a formulação do plano de estudos e das características do profissional educador e educadora social no Uruguai.

Até 1969 o contexto social e institucional dos jovens na Escola Martirené estava organizado sob a perspectiva de controle e vigilância, dando início ao debate entre um paradigma de custódia e um paradigma pedagógico.

Neste ano, o pedagogo Leonardo Clausen e sua esposa, a Professora Cristina Mega, dão início às atividades na Escola Martirené e em março de 1970,

Jorge Camors e Marcos Ferri ingressam como voluntários, sendo no ano seguinte, contratados pelo Conejo del Niño.

Um dos maiores desafios na instituição era transformar, antes um espaço de custódia e com vigilância, em um espaço educativo. Camors (2014) nos conta que primeiramente foram alteradas as funções dos agentes, que antes vigiavam os jovens, para setores de manutenção dos espaços e outras atividades. Aos jovens da Escola Matirené passou-se a construir uma educação em que estes também eram os protagonistas, embora o trabalho educacional se desse em todos os espaços e com todos os sujeitos que o ocupavam. Dentre as atividades destacadas positivamente pelo autor, estão as assembleias, realizadas com a comunidade educativa, uma vez por semana. Atribui a inspiração para as atividades lá desenvolvidas ao “El poema pedagógico” de Makarenko (1935), “Banderas sobre las torres” também de Makarenko (1939), dois textos de Paulo Freire, editados no ano de 1970: “La educación como práctica de la libertad” e “Pedagogía del oprimido”. Com relação a esses referenciais, Camors (2014) ressalta que foram de suma importância para se pensar a dimensão da educação para além da escola:

Esta experiencia educativa vivida em esos más de seis años, nos permitieron construir una Concepción de la educación, necesaria, conveniente y pertinente, así como desarrollar una práctica de la “función educativa”, “fuera” de lo escolar, con adolescentes y jóvenes, em uma comunidade educativa.¹² (CAMORS, 2014, p. 33).

Em 21 de julho de 1976, um interventor militar comunica que Jorge Camors e todos os educadores deveriam abandonar imediatamente a Escola Martirené, local onde viviam e trabalhavam, em virtude do regime civil militar instaurado no país, desde o ano de 1973.

A experiência descrita por Camors (2014) como “pessoal”, constituiu importante aporte para referenciar o seu papel de educador, de formador dos educadores e futuros educadores sociais.

¹² Esta experiência educativa vivida naqueles mais de seis anos, permitiu-nos construir uma concepção de educação, necessária, conveniente e pertinente, bem como desenvolver uma prática da “função educativa”, “fora” da escola, com adolescentes e jovens, em uma comunidade educacional. (CAMORS, 2014, p.33, tradução nossa).

2.2 INFLUÊNCIA DAS REDES E DAS RALAÇÕES EXTERNAS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS EDUCADORES(AS) SOCIAIS DO URUGUAI

O Uruguai passa a construir, de maneira paralela, redes e relações com outras localidades em que também se buscavam caminhos similares na construção da profissão de Educadores(as) Sociais, a partir de fundamentos teóricos mais amplos.

A figura do educador social na França surge após a segunda guerra mundial, cenário que passou a dedicar atenção aos meninos e minas órfãos. Este mesmo contexto é evidenciado na Alemanha, quando então, no ano de 1949, educadores e educadoras de ambos países, que depois de vários intercâmbios, acordam em fundar a “Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados” (AIEJI), estendendo-se rapidamente suas atividades junto a educadores e educadoras na Europa, Canadá e Estados Unidos.

Em 1997 a AIEJI adota a denominação de “Asociación Internacional de Educadores Sociales”, definindo a figura deste educador no seu estatuto, no Art. 2º:

Los educadores sociales son profesionales formados que trabajan con niños, adolescentes y adultos, personal o coletivamente, que necesitan acciones socio-educativas. Los educadores sociales ejercen em diferentes contextos a través de acciones individuales, comunitarias o em instituciones residenciales, respetando la ética em la dirección de acciones como experto, em el ámbito socio-educativo.¹³ (AIEJI. Estatuto, 2014).

A influência da perspectiva francesa para a formação de educadores e educadoras sociais no Uruguai se deu a partir de modelo “education surveillé”, que em tradução livre pode ser compreendida como educação para menores assistidos, desenvolvido pelo Centro Nacional de Formação e Estudos da Proteção Judicial da Juventude do Ministério de Justiça da França, em Vaucresson.

A formação de Educadores e Educadoras, empreendidas em Vaucresson, segundo Camors (2014), é considerada uma fonte de inspiração para a formulação do curso e delineamento da figura do educador social bem como para os cursos de formação que passam a ser ofertados a partir de 1º de agosto de 1973, na “Escuela

13 Os educadores sociais são profissionais capacitados que trabalham com crianças, adolescentes e adultos, seja pessoal ou coletivamente, o que exige ações socioeducativas. Os educadores sociais exercitam-se em diferentes contextos por meio de ações individuais, comunitárias ou em instituições residenciales, respeitando a ética no direcionamento das ações como especialista, no campo socioeducativo. (AIEJI, 2014, tradução nossa).

de Funcionarios”. O autor salienta ainda que, no período de 1973 a 1976, a referida escola conseguiu organizar cursos para instrutores e regentes em uma perspectiva de formação voltada à educação permanente de meninos, meninas e adolescentes, a partir das experiências cotidianas destes sujeitos, que ou eram assistidos em instituição de monitoramento ou nos centros de atendimento diurno.

As atividades de formação dos Educadores(as), da maneira como vinha ocorrendo, foi suspensa em 1976, quando, como já relatado anteriormente, o regime civil militar no país destituiu a Presidente do “Consejo del niño”, Adela Reta, assim como interrompeu as atividades na “Escuela Martirené”, com a retirada dos profissionais que lá atuavam.

A parceria com Vaucresson só foi retomada no ano 1999, com a proposta da Embaixada da França no Uruguai, que ofertou assistência técnica para o trabalho de formação de educadores e educadoras. Os laços entre os dois países se estreitaram no ano 2000, possibilitando que o Uruguai visitasse o Centro Nacional de Formação em Vaucresson, com acesso aos cursos, aos documentos, e intercâmbio com estudantes e professores.

Camors (2014) deixa explícito que este contexto de relações com Vaucresson influenciou diretamente na sua proposta de formação inicial e permanente de Educadores e Educadoras, resgatando sempre este caminho inicial que possibilitaram o desenvolvimento de um novo caminho.

Dentre os referenciais para o curso de pedagogia, no ano de 1990, constavam alguns autores franceses: Althusser; Bourdieu, Passeron, Lapassade, Lobrot. O autor cita o método Montessori e as técnicas Freinet como indispensáveis na formação de educadores sociais, que constituíam parte da proposta do movimento da Pedagogia Institucional, da Escola Ativa, com as contribuições de Dewey. Salutar ressaltar que o referido autor justifica a influência francesa na formação de educadores sociais no Uruguai também com as contribuições de exilados uruguaios na França, que durante o exílio haviam passado por uma formação e trabalhavam como educadores.

Os relatos apresentados por Camors (2014), sobre a influência francesa na formação de educadores e educadoras no Uruguai nos leva à percepção da importância das “redes” que se formaram entre vários países e como cada contexto

particular passa a constituir-se em um grande contexto, com referenciais mais amplos, mas sempre marcados por objetivos comuns. A exemplo do que nos traz o autor quando diz que a formação francesa de educadores se deu a partir das contribuições das experiências de Barcelona e Madri, na Espanha.

2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE FUNCIONÁRIOS DO INSTITUTO NACIONAL DO MENOR (INAME) NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS NO URUGUAI

Com as alterações realizadas a partir de 1976, resultado das ações do regime civil militar, a “Escuela de Funcionarios” retoma suas atividades de formação de educadores e educadoras no ano de 1987, em virtude de denúncias de maus tratos empreendidos às crianças e adolescentes internos de uma instituição, junto ao “Consejo del Niño”. Uma das alegações constantes na denúncia referia-se a falta de capacitação pessoal de pessoas para atender às demandas educacionais nos centros de assistidos, para explicar os maus tratos.

A partir do ano de 1985 há um esforço no Uruguai para resgatar a democracia, a justiça e a liberdade. Neste resgate, cria-se o INAME (Lei Nº 15.977 de 14 de setembro de 1988), como sucessor do extinto “Consejo del Niño”.

No mesmo ano ocorre a reabertura da “Escuela de Funcionarios”, com a direção interina da Professora Teresa Quintero, cargo diretivo criado pelo “Consejo del Niño”, o qual se propôs a assessorar tecnicamente a “Oficina Nacional del Servicio Civil”. Ressalta-se que a reabertura da “Escuela de Funcionarios” também era parte da demanda da Associação de funcionários do “Consejo del Niño” (AFUCONI) – designação para o sindicato de trabalhadores do Conselho, que depois teve a sigla alterada para “SUINM” e atualmente é representado como “SUINAU”.

A Professora Teresa Quintero permaneceu à frente da direção da “Escuela de Funcionarios” somente até o ano de 1988, que posteriormente, em 1989, foi assumida por Gazziella Alvarez e Jorge Rotunno, que em parceria com Jorge Camors, autor que até o momento nos empresta suas experiências nesta narrativa,

apresenta um Programa de Trabalho para desenvolver junto à equipe de educadores.

Foi a partir desse Programa de Trabalho que, segundo Camors (2014), depois de amplo debate junto a uma equipe de educadores, professores, psicólogos, elaboraram o primeiro “Plan de Estudios del Curso Regular de Formación de Educadores”. A principal finalidade do curso regular para Educadores e Educadoras era propiciar uma formação pessoal para desempenhar funções educativas, como instrutores nas instituições de atendimento aos meninos, meninas e adolescentes.

O sindicato dos trabalhadores do “Consejo del Niño” participaram ativamente das discussões sobre como se daria a seleção e capacitação dos educadores frente a nova proposta de formação e reconhecimento profissional a partir da reabertura da “Escuela de Funcionarios”, pois anteriormente, os cargos eram designados por nomeação direta. A questão foi resolvida com a proposta de “Curso de ingreso” para os Instrutores, marcando assim o processo de capacitação e seleção dos profissionais para atuação nas instituições.

Um outro grupo de profissionais, que já atuava nas instituições, que não parte do Conselho, possuía apenas formação primária, sem capacitação específica para a função educativa, trazendo as seguintes indagações:

- O que fazer com esses funcionários que já atuavam nos contextos institucionais, mas sem formação?
- Como promover uma estratégia de mudança em meio a uma cultura já instalada nessas instituições?

Diante das questões supracitadas, Camors (2014) justifica que, para aquele momento, diante do contexto social e político, com a formação educacional e pessoal já tão prejudicadas, buscar alteração no funcionamento diário, poderia, invés de contribuir, apenas fragilizar ainda mais o equilíbrio das relações nas instituições.

A proposta de formação da “Escuela de Funcionarios”, segundo o autor, é apresentada de maneira pontual: formação básica e permanente para Educadores(as); formação de Educadores(as) Sociais.

Das experiências positivas do curso de formação de Educadores(as) na “Escuela de Funcionarios”, de acordo com Camors (2014) destacamos:

- Avanço na constituição da figura do educador social, que somente o tempo e o espaço, em referência a todos os demais instrutores na função educativa foram capazes de mover o desenvolvimento de uma proposta de formação básica e permanente, proporcionando equipes de trabalho compostas por profissionais de diferentes disciplinas;
- Criação de uma nova figura profissional, com um plano de formação direcionado às transformações desde as instituições, entendendo-se às atividades dos educadores com os meninos, meninas e adolescentes, proporcionadas por alterações na metodologia de trabalho e suas intenções educacionais;
- Formação básica e permanente com estratégias voltadas às práticas e demandas das instituições, em que os trabalhos em equipe se tornam fundamentais no desenvolvimento de projetos educativos.

As contribuições de Camors (2014), ao explicar o surgimento da formação dos Educadores(as) Sociais no Uruguai afirmam que para compreendê-lo, são necessários os três principais pilares que a explicam: democracia, a justiça e a liberdade, articulados entre o processo de abertura democrática e a democratização, posteriores à ditadura e o debate sobre os direitos humanos.

Particularmente, enfatizamos que a afirmação do autor, configura-se como recorrente em outros países, em que os contextos políticos reverberam gravemente sobre a forma de perda de direitos ou ainda, torna mais longo o caminho para a luta dos que sequer tinham direitos. As mudanças bruscas, principalmente em atividades educacionais e sociais, acarretam prejuízos que podem ser irreversíveis à formação humana.

A seguir, o capítulo 3 apresenta a primeira versão da proposta de formação de educadores sociais, desenvolvida ao final dos anos 1989 e início dos anos 1990.

2.4 DA PRIMEIRA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DO URUGUAI À ATUALIDADE

A preocupação em desenvolver uma proposta de formação para Educadores(as) Sociais, segundo Camors (2014), pautou-se em estabelecer a

função educativa na prática dos educadores, pois o contexto pós ditadura ainda era impregnado da perspectiva de punição e vigilância para os adolescentes com conflitos penais, e ainda, o desafio frente as novas demandas de atendimento aos meninos e meninas, a partir da criação do “Consejo del Niño”.

Outro aspecto abordado para compor a proposta de formação dos Educadores(as) Sociais, é justamente o surgimento desta nova terminologia, que passa a se constituir em uma nova figura profissional. A terminologia “educador social”, segundo o autor é de iniciativa da psicóloga e pedagoga Reyna Reyes, que possuía longa trajetória como ex-funcionária do “Consejo del Niño”. A justificativa para a terminologia, “educador social”, se fez frente a nova proposta de formação: “educador por la función que debe cumplir, y social por la problemática con la que debe trabajar”.

Núñez (1999; 2003), citada por Camors (2014) acrescenta ao Educador(a) Social, a perspectiva social na educação. A Educação Social, segundo a referenciada autora, permite uma reconfiguração das relações e dos processos educativos, que das condições de atores, passam a sujeitos e agentes.

Es muy interesante cuando después de estos recorridos, sustentados em nuestras experiencias, intuiciones y estudio, tomamos contacto com uma conceptualización que nos hace sentir interpretados e identificados, como cuando Viola Núñez disse que es “una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja territorios de frontera entre los que las lógicas económicas y sociales van definiendo em términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, em su caso transformar los efectos segregativos de los sujetos. La Educación Social atende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico.”¹⁴ (NUÑES 1999, *apud* CAMORS, 2014, p. 49).

Em 2001, o “Encuentro de Educadores y Educadores Sociales”, no “Centro de Formación y Estudios” apresentam os principais elementos da concepção de educação social. Dentre estes elementos, cabe destaque à condição de meninos e meninas como sujeitos de direito e também participantes dos seus processos

14 É muito interessante quando, após estas viagens, sustentadas em nossas experiências, intuições e estudos, fazemos contato com uma conceituação que nos faz sentir interpretados e identificados, como quando Viola Núñez disse é “uma prática educativa que opera sobre o que define o social, como um problema. Isto é, trabalha territórios fronteiriços entre os quais se definem as lógicas sociais e lógicas em termos de inclusão / exclusão social, a fim de aliviar ou, quando apropriado, transformar os efeitos segregativos dos sujeitos. A Educação Social atende à produção de efeitos de inclusão cultural, social e econômica, fornecendo aos sujeitos recursos relevantes para solucionar os desafios do momento histórico”. (NUÑES 1999, *apud* CAMORS, 2014, p. 49, tradução nossa).

educativos; a relação educativa pautada no diálogo e na comunicação; projetos educativos que promovam a relação entre os sujeitos e também sua projeção; conteúdos que valorizem a cultura; diversidade de métodos e técnicas necessários a desenvolver os conteúdos educativos e culturais; valorização dos marcos institucionais sob os quais se desenvolveu os processos educativos, prezada sua diversidade, bem como o papel do Estado nos interesses e problemas sociais de cada contexto e época.

O segundo aspecto apresentado por Camors (2014) trata do status do novo profissional da educação.

A escolaridade mínima exigida para o ingresso no curso de formação, ficou estabelecida a “educación media”.

Abaixo elencamos algumas das situações, que apesar de parecerem complexas, também são parte constituinte do processo de formação:

- Confusão com a finalidade do curso de formação diante da exigência da escolaridade mínima exigida – havia um entendimento que para cuidar dos jovens bastaria boa condição física ou, que para cuidados destinados às crianças, bastava “amor”;
- Como proceder com os educadores e educadoras que já trabalhavam nas instituições, embora não possuísem a formação mínima que passara a ser exigida – a compreensão era de que não haveria interesse de quem concluísse o ensino médio ingressar na carreira de educador social – havia uma indagação quanto à remuneração: os profissionais que já trabalhavam como educadores, ao fazer o curso de formação, ganhariam mais?
- Preocupação com o tempo de duração do treinamento – investimento por longo tempo para atender às necessidades mais imediatas destinadas a atender mais e melhor as pessoas;
- Uma formação que não atrapalhasse, de maneira a equilibrar o tempo de formação com o tempo das atividades laborais que já desenvolviam.

As resistências surgem diante da nova formulação do curso de formação, que, em 1973, na “Escuela de Funcionarios”, exigia a escolaridade mínima de quatro anos de ensino médio para uma formação de dois anos. Como já expresseo, a

escolaridade mínima exigida para o ingresso passou a ser de seis anos de ensino médio e três anos de formação em nível terciário (não universitário).

Embora os impasses existissem, a maior preocupação, segundo Camors (2014) não estava centrada no mérito de uma nova figura profissional ou na oferta de uma nova carreira, mas sim contribuir para processos educativos mais significativos, pautados na troca de experiências entre os profissionais, educar meninos, meninas e jovens de maneira a contribuir com a reconstrução da democracia, com ênfase aos direitos humanos.

As marcas de identidade do Uruguai que influenciaram o surgimento e desenvolvimento da formação dos Educadores e Educadoras Sociais, de acordo com Morales (2016) e que conseqüentemente também influenciaram a construção do campo de Educação Social podem ser compreendidas de acordo com o exposto a seguir.

A primeira marca de identidade apresentada por Morales (2016), é intitulada “Prática educativa sobre o que o social define como problema”. Quanto a expressão “problema”, o autor destaca que este é algo que existe, mas que não deveria existir. O papel da Educação Social, nesse sentido, é o de responder de maneira educativa ao que acontece e não deveria acontecer na nossa sociedade, a exemplo da exclusão, da pobreza, violência. A partir dessa concepção, qualquer prática educativa com intencionalidade clara, poderia ser considerada Educação Social. (MORALES, 2016, p. 3-4 – tradução livre).

A segunda marca apresentada pelo autor acima referenciado é que há funções que deveriam ser essencialmente educativas e requerem formação específica. Essa marca é evidenciada anteriormente neste trabalho, quando Camors (2014) aborda a mudança de perfil dos Educadores(as) a ser realizada na formação, com a presença de uma perspectiva educacional e não de vigília e punição. Retomando às contribuições de Morales (2016) ainda nesse sentido, antes das definições de quem é o Educador(a) Social e suas atribuições, o autor apresenta o perfil desses “Educadores(as)”, que atuavam em espaços diversos. A atuação se resumia não à profissionalidade, mas às virtudes e “dons” intrínsecas no perfil que cada Educador(a) pensa possuir. Há uma colocação crítica do autor sobre a necessidade de formação educativa para os Educadores(as), diante da educação

que ocorre fora do espaço familiar, enfatiza que são necessários profissionais capacitados e que estes não se fazem apenas com o saber vivido na experiência e nem com boa vontade. (MORALES, 2016, p. 5-6 – tradução livre).

A Lei Nº 18.437/2008 (Ley General de Euducación), expressa sobre a formação em educação, realizada em nível terciário universitário e cita o profissional Educador Social como habilitado na área educacional:

Artículo 31. (De la formación en educación).– La formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera.¹⁵ (URUGUAY, 2008)

O Plano de Estudos de 2011 para a formação em Educação Social, enfatiza que o campo de estudo e ação do Educador(a) Social é na prática educativo-social e que se desenvolve com indivíduos ou grupos, em contextos socioculturais e institucionais diversos. (CEF, 2011 – tradução livre).

O documento apresenta também que o objetivo geral do curso em Educação Social é a formação com conhecimentos sociopedagógicos e culturais que possibilitem: a) o desenvolvimento de ações educativas em contextos socioculturais e institucionais diversos e b) a formulação execução de programas e projetos de investigação sobre as práticas socioeducativas que dão fundamento, entre outras, a ações de extensão, enquanto os objetivos específicos compreendem em:

- Fornecer marcos teóricos que sustentem as análises e a compreensão das práticas educativas específicas diante dos complexos problemas socioculturais e institucionais da sociedade atual;
- Aprofundar o conhecimento e análises de políticas sociais, educativas e culturais relacionadas com a participação social dos sujeitos e dos grupos;
- Oferecer ferramentas teóricas e experiências para a análise e compreensão da diversidade cultural dos setores da população como sujeitos da educação;
- Favorecer a formulação de projetos educativos e atividades de relacionamento com o meio;

15 Artigo 31. (Da formação em educação). A formação em educação será concebida como ensino superior universitário e incluirá a formação de professores, professores técnicos, professores, professores de educação física e educadores sociais, assim como outros treinamentos que o Sistema. Educação Nacional exige. (URUGUAY, 2008, tradução nossa).

- Desenvolver áreas disciplinares e interdisciplinares de investigação e produção de conhecimento sobre as práticas socioeducativas;
- Garantir o desenvolvimento de práticas e estágios de formação curricular e em conjunto com as demais instituições;
- Promover a compreensão nas instituições do perfil profissional e dos aportes do Educador Social, assim como a inserção de seus egressos. (CFE, 2011 – tradução livre).

Os objetivos, tanto geral quanto os específicos, enfatizam que a formação dos Educadores(as) Sociais deve proporcionar a extensão, a apresentação de referenciais teóricos que colaborem para a compreensão da realidade atual e, principalmente, valorização das relações socioculturais e o desenvolvimento de projetos e atividades que apresentem relação com o meio a que se destina, em que uma das ferramentas acessadas para alcançar estes objetivos, se faz com a interdisciplinaridade.

O curso para Educadores(as) Sociais tem duração de quatro anos, compreendidos em 3747 horas presenciais e o desenvolvimento de cursos e práticas “pré-profissionais” e monografia do egresso. A proposta de formação está organizada em quatro áreas curriculares, compostas por eixos comuns e específicos, estes, de acordo com o perfil e/ou atuação do egresso, de acordo com o Quadro 9:

QUADRO 9 – ÁREAS CURRICULARES DA PROPOSTA FORMATIVA PARA EDUCADORES(AS) SOCIAIS DO URUGUAI E SUAS RESPECTIVAS DESCRIÇÕES DE ACORDO COM O CONSELHO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2011)

(continua)

Núcleo Profissional Comum	Inclui disciplinas comuns para os cursos ministrados no Conselho de Formação em Educação. Constitui a base conceitual da formação em educação, incluindo as Ciências da Educação, Investigação e Educação e área das Línguas e Linguagens de Computadores com perspectiva pedagógico-didática.
Núcleos Específicos	Se referem à especialidade da Educação Social, que articulam diversas áreas disciplinares para analisar a ação educacional-social desenvolvida em múltiplas instituições. Inclui um quadro conceitual especializado das Ciências da Educação, e um modal que faz a adequação das práticas a assuntos específicos compostos de diferentes campos, tais como a antropologia, psicologia, sociologia e assuntos que constituem, do ponto de vista didático, contribuições metodológicas para as práticas.

QUADRO 9 – ÁREAS CURRICULARES DA PROPOSTA FORMATIVA PARA EDUCADORES(AS) SOCIAIS DO URUGUAI E SUAS RESPECTIVAS DESCRIÇÕES DE ACORDO COM O CONSELHO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2011)

(conclusão)

Práticas pré-profissionais (estágios)	Realizadas em múltiplas áreas socioeducativas e institucionais. Inicia-se com uma introdução a Educação Social, a qual oferece ao aluno uma visão panorâmica do campo, das práticas pré-profissionais, desenvolvidas de maneira uma dinâmica e integrada à intervenção e análise didática, fortalecendo a formação profissional no campo.
Disciplinas Optativas	Estas disciplinas optativas permitem ao aluno escolher um curso singular que, sem representar uma especialização, orienta o currículo para as suas necessidades e interesses. Ao mesmo tempo, esta diversificação permite incorporar demandas do campo profissional e/ou acadêmico. As disciplinas serão definidas dentro das propostas curriculares vigentes, enquanto os sujeitos podem ser integrados, uma vez que os acordos interinstitucionais correspondentes tenham sido feitos. Este último exigirá a entrada de um orientador.

Organização: a autora, 2018.

Fonte: Consejo de Formación en Educación (CFE), 2011.

A organização curricular disposta acima evidencia a relação que deve ser desenvolvida pelos cursos de formação de Educadores(as) Sociais, entre os fundamentos teóricos e a flexibilidade da sua prática educativa, administrada em diversos âmbitos de interação teoria-prática.

Com relação aos recursos para o curso de formação, o incentivo se deu a partir da inclusão de dois artigos na Lei Nº 16.170/1990, que passa a expressar legalmente o orçamento a ser destinado para os cursos de capacitação (Art. 544). O Art. 545 da referida Lei também faz menção à remuneração dos docentes do “Centro de Formación y Estudios”, tendo por parâmetro os cargos docentes da “Univesdad de la República”.

A partir da década de 1990, programas e políticas nacionais, pleiteadas pelo INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay) e pela sociedade civil organizada potencializaram as diferentes frentes de trabalho dos educadores sociais, com coletivos que passam atuar em conjunto, com equipes de médicos, psicólogos, professores, assistentes sociais.

Segundo Natali (2016), no ano de 1997, o Ministério de Educação e Cultura reconhece a formação ministrada pelo INAME, em nível terciário, que passou a fazer parte da estrutura educacional do Uruguai.

Ainda segundo a autora supracitada, em 2011 a formação de educadores sociais no Uruguai migra o curso terciário de Educação Social para o IUDE (Instituto Universitario de Educación), a qual se dedica também à formação de “maestros e profesores”. Assim, a formação, antes de responsabilidade do INAU, passa a ser do “Consejo de Formación en Educación da Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Atualmente o curso de formação para Educadores(as) Sociais no Uruguai é ofertado por seis centros, embora todos pertencentes à mesma Instituição, todos subordinados ao Consejo de Formación en Educación (CFE), compreendidos em: Instituto de Formación en Educación Social (IFES), em Montevideo; Instituto de Formación Docente (IFD), em Paysandú; Instituto de Formación Docente (IFD), em Rivera; Instituto de Formación Docente (IFD), em Canelones; Instituto de Formación Docente (IFD), em Treinta y Tres e Centro Regional de Profesores (CERP).

Enfatizamos que a organização e distribuição dos cursos no Uruguai se fazem de maneira bastante diferenciada da que encontramos no Brasil. Os cursos para formação de Educadores(as) Sociais podem ser ofertados a duas ou três turmas em um Instituto e após conclusão, serem ofertados, estes cursos, em outras localidades e instituições.

Camors (2014) destaca que a formação de Educadores(as) Sociais, agora no âmbito universitário, é positiva tanto pelo arcabouço teórico quanto pela possibilidade de formar sujeitos mais reflexivos e que também passam a ocupar este espaço, antes sem acesso.

Equipados de cultura general y científica, de una formación académica de calidad, capaces de formular y desarrollar con fundamentos teóricos y flexibilidad su práctica educativa, gestionando la compleja interacción teoría-práctica.¹⁶ (CAMORS, 2014, p. 118).

Salutar ressaltar que tanto a estrutura, quanto desenvolvimento do curso de formação de Educadores, desde seu início e até a atualidade, segue de maneira diferenciada dos demais cursos de formação universitária. A formação de educadores sociais enfatiza a valorização dos conhecimentos e práticas destes. Há dada importância aos relatos que são sistematizados durante o curso de formação,

¹⁶ Equipado com cultura geral e científica, de uma formação acadêmica de qualidade, capaz de formular e desenvolver fundamentos teóricos e flexibilidade de sua prática educacional, gerenciando a complexa interação teoria-prática. (CAMORS, 2014, p.128, tradução nossa).

que passam a ser fundamentados teoricamente. Há ainda um cuidado em não afastar o sujeito em formação da comunidade que já desenvolve seu trabalho, que de acordo com Camors (2014), compreende importância da formação que, somada à sua prática, colabora ativamente para o sucesso da justiça social, considerada um marco de desenvolvimento de um país produtivo.

Com mais de vinte anos de experiência na formação de educadores e educadoras sociais, o Uruguai atualmente, de acordo com Morales (2012), trabalha com a participação ativa dos educadores e educadoras para contribuir na conceituação do campo da Educação Social. O referido autor destaca que somente as reflexões acadêmicas são insuficientes para esse desenvolvimento e que para tanto, é necessário dar espaço à visão política e à prática desempenhada pelos educadores e educadoras em formação inicial e continuada.

As contribuições da narrativa de Camors (2014), desde o surgimento da figura dos educadores e educadoras sociais no Uruguai, no apresentou a explícita necessidade do reconhecimento da historicidade dos sujeitos nos contextos e momentos da história deste país. A proposta sempre esteve pautada na ampliação dos horizontes da educação, que em seu sentido amplo, é parte da vida, da sociedade, da cultura.

Os valores da democracia, da liberdade e da justiça são recorrentes em todo o trajeto histórico da formação de educadores e educadoras. Há que se ressaltar que esta mesma preocupação é parte também presente em outros países, principalmente para aqueles que sofreram as consequências de regimes políticos e civis ditatoriais ou que passaram por grandes catástrofes decorrentes de guerras.

As preocupações fundamentam-se principalmente no fato de que, nos casos citados acima, os primeiros setores a sofrerem as consequências negativas, são os educacionais e sociais, que se destinam ao segmento populacional mais carecido.

Os modelos ditatoriais de governo interferem drasticamente no acesso ao conhecimento que propicia a formação de sujeitos mais críticos, ativos e que podem operar em favor do acesso ou rompimento das estruturas vigentes que ignoram a existência destes sujeitos.

A necessidade de uma educação para além de somente passar conteúdos objetivos, para além da escola, passa a ser debatida na perspectiva de uma “Educação Social”.

Se trata de reubicar las coordenadas del pensamiento pedagógico em nuestra realidad social y actual, em este doble papel de ciudadanos de nuestro medio y del mundo em que vivemos. [...] para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación.¹⁷ (CAMORS, 2014, p. 133-134).

Diante disso, é possível identificar que, os principais elementos contemplados pela concepção de Educação Social, prezaram por valorizar todo o trajeto dos Educadores(as) Sociais no país, sujeitos que em cada contexto contribuíram para a proposta de formação profissional, bem como a luta por direitos e garantias fundamentais de meninos, meninas e adolescentes. Embora o autor haja citado que, durante o regime civil militar, muitos registros, que poderiam contribuir ainda mais ao desenvolvimento de uma proposta de formação, foram destruídos, é preciso reconhecermos o quão importante se faz a compreensão dos processos políticos de cada época, bem como os registros que hoje temos acesso e são compartilhados entre diversos países, nos encontros de educadores sociais, desde os níveis regionais até internacionais.

Os pormenores da formação dos Educadores(as) Sociais do Uruguai também são disponibilizados no próximo subtítulo, que apresenta as contribuições dos Professores Pesquisadores Jorge Camors e Marcelo Morales, principais referenciais uruguaios desta pesquisa, a partir da proposta do questionário estruturado.

2.5 QUESTIONÁRIO E RESPECTIVAS RESPOSTAS DE DOIS AUTORES, EDUCADORES E PESQUISADORES QUE ATUAM NA PESQUISA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO URUGUAI

Diante dos apontamentos realizados até o momento nesta pesquisa, consideramos salutar a realização de um questionário, direcionado a dois pesquisadores que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento e

¹⁷ Trata-se de realocar as coordenadas do pensamento pedagógico em nossa realidade social e atual, neste duplo papel de cidadãos do nosso ambiente e do mundo em que vivemos. [...] “para sair do ciclo perigoso alimentado pelo cinismo ou pela renúncia”. [...] (CAMORS, 2014, p. 133-134, tradução nossa)

aprimoramento da formação de Educadores(as) Sociais no Uruguai. Para tanto, o questionário foi idealizado a partir de alguns aspectos históricos na constituição da figura do profissional Educador(a) Social, bem como questões pertinentes ao desenvolvimento da formação destes profissionais. O suporte digital (*e-mail*) foi utilizado para apresentação e respectivo preenchimento do questionário estruturado. Justificamos ainda nossa opção em apresentar o questionário em língua espanhola para não descaracterizar as contribuições dos autores.

Destacamos que, embora os pesquisadores Jorge Camors e Marcelo Morales sejam referenciados no exposto até o momento sobre os Educadores(as) Sociais do Uruguai, o questionário apresenta possibilidades destes autores realizarem pareceres mais pontuais, atuais e necessários que, porventura ainda não tenham sido contemplados nas suas produções científicas.

2.5.1 Questionário e respectivas respostas: Jorge Camors e Marcelo Morales – 2019

1) ¿Cuáles fundamentos epistemológicos orientan las políticas educativas en el Uruguay en el momento de formulación de la Ley General de Educación del País y en la actualidad?

Camors: La formulación de La Ley General de Educación estuvo a cargo del Poder Ejecutivo (Presidente de la República, Ministro de Educación y Consejo de Ministros, ámbito donde se discutió em três oportunidades, sugiriendo ajustes al texto presentado) y su discusión parlamentaria y aprobación final, incluyendo ajustes al texto presentado, estuvo a cargo del Poder Legislativo, integrado en Uruguay por dos Cámaras, Senadores y Diputados. Los fundamentos explicitados fueron de tipo político y pedagógico, no fueron explicitados los fundamentos epistemológicos. El texto es muy amplio dado que es la primera vez en Uruguay que se elabora y aprueba una ley de tipo general para toda la educación, dado que en La historia de nuestro país, se fueron legislando los aspectos parciales de La educación; por ejemplo, primero se creó la Universidad de la República por ley em 1849, luego en 1916 se creó la educación primaria, luego en 1935 la educación secundaria, en 1942 la educación técnico-profesional y así sucesivamente, pero nunca se había elaborado un Sistema Nacional de Educación integrando todos los institucionalidades, modalidades y niveles de la educación. A título personal puedo decir que desde el punto de vista epistemológico, la ley propone la participación y la integración, como medios y como fines de La educación; y la diversidad en la amplitud de los contenidos a trabajar.

Morales: *Creo que no varía la orientación política que dio lugar a la formulación de la LGE, que creo se resume en los primeros artículos de la ley. Fundamentalmente remarcaría el colocar a la educación como derecho fundamental de todos, con la salvedad de entender a la educación en sentido amplio, es decir, como todas las acciones en clave educativa que se desarrollan a nivel del país, no solo las de la educación formal.*

Este reconocimiento de la educación como algo que va más allá del sistema educativo formal es central.

La segunda cuestión que remarcaría es la centralidad que toma el sujeto al que se dirigen las prácticas educativas y que se coloca como centro de las mismas. Ser el centro (del griego Kentrón) implica que es quien tiene la potestad de provocar, desafiar, aguijonear (uno de los sentidos del vocablo griego es aguijón) para que las prácticas lo contemplen, sean dinámicas, respondan a situaciones a las situaciones singulares de los sujetos a quiénes están dirigidas.

2) ¿Cuál fue el contexto histórico para la formulación de la formación de Educadores Sociales en el Uruguay y cuáles eran los principios epistemológicos en la época de formación y cuáles los actuales?

366

Camors: *El contexto histórico de La creación de La figura del Educador Social em Uruguay, estaba caracterizado por: la lucha por los derechos humanos fundamentalmente porque em Uruguay se retornaba al régimen democrático, después de 11 años de dictadura cívico – militar y a nivel internacional se discutían em la Organización de las Naciones Unidas la Declaración de los Derechos del Niño, que se aprueba em 1989, El mismo año em que se programa la formación, que comienza al año siguiente, em 1990. En aquellos años cuando comienza la formación de educadores sociales en Uruguay, la formación se apoyaba en três perspectivas disciplinares:*

- *la pedagogía, que había reducido su mirada casi exclusivamente hacia la escuela, dejando de atender el vasto campo de la educación que incluye la escuela pero que la trasciende;*

- *la psicología, para comprender los fenómenos de los sujetos, como seres humanos con historia, contextos y vínculos sociales, familiares y con otros pares; se incluyó expresamente la sexualidad en el plan de estudios de 1990.*

- *La tercera perspectiva disciplinar fueron las ciencias sociales para incluir las teorías sociales, la política, el Estado y la organización institucional y jurídica, en el marco de lo cual se realiza la educación social.*

A estas tres perspectivas disciplinares, se agregó, el área de las prácticas pre-profesionales, a la que se le otorgó gran importancia, con una importante carga horaria y dispositivo gradual a lo largo de tres años de formación y en diferentes espacios y modalidades educativo sociales. Estos aspectos están desarrollados em mi libro “El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional” Segunda edición ampliada, Magró, Montevideo, 2014.

Morales: *Bueno, sobre este tema tenemos escrito um artículo com unos colegas de Uruguay, lo adjunto em el correo. Creo que básicamente, el inicio estaba vinculado a la necesidad de, primero, reconocer uma serie de prácticas que se ya se desarrollaban como educativas y segundo, comenzar um proceso de profesionalización de las mismas. El artículo se llama: EDUCACIÓN SOCIAL EN URUGUAY: APUNTES PARA PENSAR LA FORMACIÓN.*

3) ¿Cuáles son los principales debates para la formación de Educadores Sociales en Uruguay?

Camors: *No creo conveniente abrir opinión sobre este tema en la medida que actualmente no integro la institucionalidad que discute e implementa el currículo de la formación de lós educadores sociales en Uruguay.*

Morales: *Algo de eso queda esbozado en el artículo mencionado. De todos modos, y más vivnculado con algunas ideas actuales, creo que el desafío principal pasa por pensar la profesionalización como um proceso complejo, com virtudes pero también com algunos problemas. Em algún sentido, creo que la profesionalización cobra um precio, el pasaje de uma ocupación donde la vocación ocupaba um lugar central a uma profesión, donde las variables em juego comienzan a ser otras, implica um cambio también em la concepción de la propia práctica. Todo esto incluido em instituciones académicas, com su propia lógica, que no siempre está em sintonía com el campo educativo. De nuevo, tengo alguna cosa eescrita al respecto, si las quieren me las piden y se las envío.*

4) ¿Cuáles son las discusiones sobre currículo para la formación de Educadores Sociales de Uruguay?

Camors: *No creo conveniente abrir opinión sobre este tema en la medida que actualmente no integro la institucionalidad que discute e implementa el currículo de la formación de lós educadores sociales en Uruguay.*

Morales: *Em este momento del año se terminó uma propuesta para el nuevo curriculo de la formación de educadores sociales. Trae algunos cambios com respecto al anterior, pero ningún cambio radical. Es uma formación com um fuerte componente práctico, com disciplinas que hacen al campo especificao de la educación social y otras disciplinas generales de la educación. La discusión central es acerca de la especificidad del educador social, al que se le requiere todo el tiempo que se distinga de otras profesiones del campo educativo: los profesores y los maestros. Y a la vez, como forman parte de la misma institución formadora (el Consejo de Formación en Educación – ANEP) esto genera algunos problemas em las fronteras de las profesiones. Em lo personal, por el contrario a lo que se le exige a la educación social, creoq eu debe luchar por mantener su frontera, su especificidad em forma difusa, poco clara, permeable, móvil, porque eso es lo único que le va a permitir movimietno a la hora de responder a las necesidades que le plantee su práctica educativa.*

5) ¿Cuáles son las discusiones sobre financiamiento para educación no formal en Uruguay y para formación y actuación profesional del Educador Social?

Camors: La educación no formal, si bien está reconocida por la Ley General de Educación de 2008 y en estos 10 años ha tenido un desarrollo y legitimidad mucho más amplio. Sin embargo aún no cuenta con un % del presupuesto del Sistema Nacional de Educación Pública. Desde El punto de vista de la institucionalidad establecida en la ley Del 2008, se redujo su ámbito de actuación y cometidos desde el SNEP al MEC. Por lo tanto, estos dos aspectos están en discusión. Hay otras discusiones en torno a la educación no formal: en aspectos teóricos, en el papel a cumplir en las políticas educativas, en el diseño de los programas y en incluirla con indicadores adecuados en la evaluación que desarrolla el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) creado en la Ley General de Educación de 2008. No es conveniente vincular al Educador Social con la educación no formal, dado que es un profesional de la educación para actuar en cualquiera de sus ámbitos y modalidades.

Morales: No entiendo mucho esta pregunta. La formación del Educador Social en Uruguay es gratuita y viene creciendo en los últimos años al ritmo en que, dada la cantidad de docentes que somos, podemos mantener en forma viable.

En todo caso, nos hacemos eco de la exigencia a mayor presupuesto para la educación del país, pero no se forma particular para la formación de educadores sociales, que creemos, ha formado parte de la apuesta política de la actual administración del gobierno.

6) ¿Cuáles son los movimientos internos y las influencias externas en la constitución del campo formativo para el Educador Social en Uruguay?

Camors: Acerca de los "movimientos internos", no puedo emitir opinión porque dirigí la formación de los educadores sociales en Uruguay durante los primeros 15 años de creada en CENFORES. Posteriormente seguí participando del campo formativo desde El Instituto de Educación de la Universidad de la República, donde actualmente soy El responsable Del Curso de Pedagogía Social para Estudiantes de la Licenciatura de Educación, abierto a otras formaciones, Del área social de la Universidad y de Educación Social también. Una primera discusión estaría ubicada en la institucionalidad de la formación, dado que luego de desarrollarse en CENFORES, durante 21 años, pasó a integrarse en el Consejo de Formación en Educación, donde se forman los maestros, los profesores de educación media y los maestros técnicos de educación técnico-profesional. Una segunda discusión y muy vinculada a la anterior está relacionada con el papel de la investigación en la institución formadora y su relación con la formación. Si bien se está trabajando hacia la creación del "nivel universitario", aún no ha sido creada la Universidad de la Educación, si bien está en el debate parlamentario, y el Consejo de Formación en Educación orienta sus acciones hacia el fortalecimiento de la investigación y la extensión en formaciones que han desarrollado exclusivamente la enseñanza. Una tercera discusión se ubica en la importancia que se le otorga a la práctica pre-profesional, donde la formación en Uruguay históricamente le dió una amplia carga horaria y un dispositivo de análisis, previo, durante y posterior a la misma, así como una supervisión docente en el campo. Las prácticas requieren de "espacios" adecuados y de "referentes" destacados por su experiencia profesional pero no son "sus" docentes. Una cuarta discusión estaría ubicada en la formación de

lós formadores, porque se presentan dos problemas: por un lado, dada la institucionalidad em donde se desarrolla la formación de lós educadores sociales, los docentes pueden tener mucha experiencia y formación en educación primaria y media, pero desconocer las posibilidades que ofrece la educación social; por otro lado, cuando promueven que ingresen a la docência, educadores sociales con experiência en el campo de la educación social, no tienen interes o no se sienten com formación adecuada para desempeñarse en la docencia. Para mencionar una quinta y última discusión, podríamos mencionar la necesidad de problematizar e innovar em “la docência”, em las propuestas de formación de nível universitário de los profesionales de la educación en general y en particular de lós educadores sociales, porque “la docência” aún arrastra concepciones tradicionales y magistrales, com um claro enfoque academicista, que es necesario analizar y revisar.

Morales: Claramente, como influencias externas podemos nombrar ala pedagogía social de Epaña, em los nombres sobre todo de Violeta Núñez y José García Molina. Juan Sáez en alguna medida también es um ainfluencia y más actualmente a Segundo Moyano. Com todos ellos mantenemos comunicación e intercambiamos bastante.

Actualmente hay em uruguay um grupo de educadores sociales com larga trayectoria em le campo de trabajo y ahora em la formación, que creo que conforma um polo de referencia actual para el desarrollo del campo. No es grupo homogéneo sino que por el contrario tiene muchas discrepancias y debates acerca de cual debe ser el futuro de la formación y de la profesión de los educadores sociales, pero sin dudas, es um grupo com mucha potencia de producción y pensamiento que alimenta el proceso de desarrollo de los educadores sociales.

Por último, identifico también um movimiento cada vez más sólido e interesante en la región, donde el diálogo com Brasil y Argentina comienza a generar um pensamiento más situado, del sur, lo que implica reconocer algunas tradiciones que alimentan el pensamiedo de este campo (como Paulo Freire, por ejemplo) pero sin caer em la tentación de volverlos dogma. Pensar es interrumpir el sentido común, la repetición automática, pensar es la única posibilidad que tenemos de seguirmos construyendo y creo que es el desafío que tenemos, reconocernos em nuestras potencias (que son muchas) y a partir de ahí, seguir pensando.

Com relação aos princípios epistemológicos que orientaram as políticas educacionais, em comum os autores destacaram que esses princípios não estão explícitos na Lei Geral de Educação, embora os princípios pedagógicos que orientam a prática educativa no Uruguai, mencionam a valorização do sujeito e politicamente o princípio de educação para todos, em sentido amplo, sendo reconhecida igualmente a educação em espaços não escolares.

Sobre o contexto histórico da elaboração da proposta de formação de Educadores e Educadoras Sociais do Uruguai, pensamos que as respostas dos

autores vai ao encontro do exposto no neste capítulo, em relação à trajetória destes Educadores e Educadoras.

Marcelo Morales destaca que um dos principais desafios da atualidade na formação dos Educadores e Educadoras Sociais está centrado principalmente nas variáveis que surgem, tais como a percepção de que sua prática já não é mais só vocação, destacando também que as instituições acadêmicas, onde atualmente estão os cursos de formação desses Educadores(as), nem sempre estão em sintonia com o campo educativo.

Quanto às discussões do currículo para a formação dos Educadores(as) Sociais, Marcelo Morales menciona que não houve muitas alterações em relação ao currículo anterior. O autor enfatiza que o currículo prioriza a prática com campos específicos da Educação Social e outras disciplinas gerais da educação. Outro destaque nessa formação, é salientar a especificidade do Educador(a) Social, o qual se distingue dos professores, embora desenvolvam também suas práticas profissionais no âmbito escolar.

Jorge Camors, sobre o financiamento para a educação não escolar e para a formação dos Educadores(as) Sociais é reconhecida amplamente pela Lei Geral de Educação, o que confere gratuidade e financiamento público. Entretanto, ambos autores salientam a necessidade de negociação junto ao governo para mais incentivo a essa formação.

As relações externas e internas que influenciaram a proposta de formação de Educadores(as) Sociais do Uruguai, também contempladas neste capítulo, são mencionadas pelos autores exaltando essas relações, destacando a influência teórica espanhola. Todavia, Marcelo Morales menciona um importante movimento recente quem vem acontecendo entre Brasil e Argentina, com parcerias com demais países da América do Sul, com uma proposta pensada a partir do Sul.

Os elementos apresentados pelos autores Jorge Camors e Marcelo Morales trazem elementos que nos permitem também pensar nossa realidade complexa diante da trajetória em busca da formação de Educadores(as) Sociais brasileiros. O contexto histórico e as conjunturas políticas aparecem também na centralidade da conquista e manutenção dessa formação dos Educadores(as) Sociais uruguaios,

assim, nos aproxima também da nossa realidade, possibilitando pensar caminhos e alternativas para que essa formação também possa se realizar no Brasil.

CAPÍTULO III – EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA EM BUSCA DO CAMPO FORMATIVO

Neste capítulo, apresentamos a trajetória dos Educadores e Educadoras Sociais dos brasileiros, desde as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as origens da Pedagogia Social e Educação Social na Alemanha e suas influências na constituição e desenvolvimento desses institutos no Brasil. As influências se ampliaram e com elas as relações externas entre pesquisadores e Educadores(as), evidenciando sua relevância no movimento organizativo entre os sujeitos e seus contextos.

Neste momento nos aproximamos mais dos autores e pesquisadores que têm empreendido esforços no desenvolvimento e afirmação da Pedagogia Social como campo científico e como ela tem se relacionado com a Educação Social de maneira a contribuir para a práxis na profissão de Educador(a) Social.

O momento supracitado possibilitou demonstrarmos as aproximações a partir da comparação entre os dois contextos analisados e quais suas contribuições para a proposta formativa de Educadores e Educadoras Sociais do Brasil. Esses resultados são seguidos de análises e considerações pautados nos aspectos legais sobre a profissão do Educador e Educadora Sociais brasileiros, tendo em vista a recente aprovação do PLS 328/15.

Por fim, também trazemos breves considerações sobre as disputas de campo que se configuram na constituição de um campo formativo, principalmente com relação aos cânones ocidentais do conhecimento frente ao contexto dos países colonizados que têm buscado se firmar como sujeitos protagonistas de suas histórias e não mais o objeto a ser pesquisado.

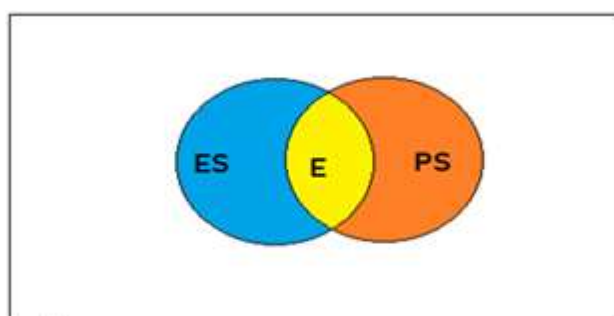
3.1 PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL: APORTES NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS BRASILEIROS E SUAS PRÁTICAS

Em busca da compreensão de como tem se constituído o profissional Educador(a) Social brasileiro e suas práticas, consideramos importante

apresentarmos as terminologias “Pedagogia Social” e “Educação Social”, bem como as relações teórico-práticas destas com a Educação Popular. Ressaltamos a complexidade em apresentar as terminologias Pedagogia Social e Educação Social de maneira a delimitá-las, pois em algumas definições podem apresentar-se simultaneamente.

A Pedagogia Social é uma disciplina científica que está inserida no campo da Pedagogia, a qual é ciência da Educação. Nesse mesmo sentido, Ribas Machado (2014), ressalta que Educação Social e Pedagogia Social não são sinônimos, no entanto, são correlatas e complementares, operando-se em reciprocidade nos aspectos práticos e teóricos. Grosso modo, podem ser ilustradas conforme a Figura 1, em que tanto a Educação Social (ES) quanto a Pedagogia Social (PS), constituem a profissão dos Educadores e Educadoras Sociais (E):

FIGURA 1 – O EDUCADOR SOCIAL, A EDUCAÇÃO SOCIAL E A PEDAGOGIA SOCIAL



Nota: organização da autora, 2019.

A prática de Educadores e Educadoras Sociais, quando articulada com o aporte teórico que tem se desenvolvido na Pedagogia Social, possibilita a constituição da práxis na profissão destes Educadores(as).

Mas, se homens são seres do quefazer é exatamente porque sefazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1987).

Enfatiza-se, segundo Paiva (2011), que por muito tempo a prática dos Educadores e Educadoras Sociais foi pautada nas experiências vividas, saberes transmitidos por meio da prática, da oralidade, sem respaldo teórico e que atualmente ainda apresenta divergências entre Educadores(as) sobre a necessidade ou não de uma teoria para “alimentar” sua prática profissional. Nesse sentido, Ribas

Machado (2010, p. 45) explicita a relação da Pedagogia Social (teoria) e Educação Social (prática):

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

Paiva (2011), por meio da fala dos próprios Educadores e Educadoras Sociais, constatou a necessidade e dificuldade que estes encontram na busca pela constituição da sua práxis. Ainda segundo essa autora, uma das características centrais desses Educadores(as) Sociais é que suas atividades práticas vieram muito antes dos ensaios teóricos que buscam fundamentar estas práticas. Os relatos mais recorrentes versam sobre a necessidade de sistematização dos seus saberes práticos que trazem subsídios para a reflexão teórica e metodológica.

Falta um acervo teórico e metodológico sistematizado sobre a Educação Social no Brasil, a fim de identificar a diversidade de práticas, seus fundamentos teóricos e metodológicos, os sujeitos envolvidos, o impacto que ela tem na educação em geral. (PAIVA, 2011, p. 100).

O Educador(a) Social ao refletir sobre sua ação passa a agir de maneira consciente frente a realidade, articulando teoria e prática, o exercício de ação-reflexão que transforma também suas ações futuras.

Diante do breve contexto dos Educadores(as) Sociais brasileiros em busca de referenciais teóricos e metodológicos na constituição da sua práxis demonstrarem forte inclinação à necessidade de transformação social, a Pedagogia Social, desde sua origem, possibilita vislumbrarmos caminhos para pensar e desenvolver educação nos mais diversos espaços e diante de qualquer adversidade.

A Pedagogia Social tem origem na Alemanha, ao final do século XIX e início do século XX em um contexto que, segundo Ribas Machado (2010, p. 59), a educação manteve estreita relação com os eventos políticos e sociais à época, marcada pelo contexto pós-guerra. Paiva (2011) cita Caro e Guzzo (2004) para apresentar que o termo foi utilizado por Karl Mager, em 1844, ligado ao conceito de ajuda educativa, profissional e cultural destinado à juventude.

Muitas teorias sobre a Pedagogia Social foram desenvolvidas por educadores alemães no século XX, dentre os quais, Paiva (2011) destaca as contribuições do teórico Paul Natorp, “influenciado pelas ideias de Platão, pelas

teorias epistemológicas e éticas de Immanuel Kant e pelas teorias educativas de Johan Heirich Pestalozzi.” (PAIVA, 2011, p. 31). Natorp apresentou a Pedagogia Social não somente aquela forma de tradicional de educar os indivíduos isoladamente, mas sim educar o homem que vive em comunidade.

Deseaba Paul Natorp que la Pedagogía Social se convirtiera en una ciencia social, condicionada por la comunidad y enlazada con el Derecho, la Política y la Economía. Ese carácter global y comunitario de la Pedagogía Social, así como su vinculación con la filosofía neokantiana y su oposición a la tradición pedagógica herbartiana, le llevan a afirmar que el hombre particular es una abstracción, ya que en toda persona subsiste la totalidad de la comunidad en que se desarrolla. La comunidad es, para Natorp, la condición que posibilitan el progreso de la humanidad y el ideal al que deberá referir-se toda acción educativa. ‘El hombre solo se hace mediante la comunidad’ afirma sin tapujos el ‘fundador’ de la Pedagogía Social¹⁸. (PETRUS, 1997, p. 7).

Nesse sentido, Ribas Machado (2010) enfatiza a importância das contribuições de Natorp que traz uma visão sociológica e política da Pedagogia Social pautada na ideia ampla de sociedade e de homem.

Destacamos também as contribuições do alemão Herman Nohl (1879-1960), que segundo Ribas Machado (2010, p. 35), enquanto professor de pedagogia em Jena, passou a desenvolver lições referentes à Pedagogia Social que à época se confundia com a educação popular, compreendida neste contexto, como uma educação voltada para toda a população. Nohl foi responsável pela fundação da Universidade Popular em Jena, no conturbado contexto pós-guerra, colocando-o em contato direto com temas da Pedagogia Social. Foi Nohl quem estabeleceu as primeiras relações do trabalho social com as áreas jurídicas e da psiquiatria ao orientar sobre os problemas dos jovens e a atenção necessária que deveria ser destinada a estes. Apesar dos esforços para considerar a Pedagogia Social como área profissional, os feitos de Nohl não alcançaram tal objetivo, embora destacado a grande produção escrita.

Em busca da compreensão do conceito de Educação Social, Petrus (1997, p. 11), utilizou-se das contribuições de García Garrido (1971) a partir de 4

¹⁸ Paul Natorp queria que a Pedagogia Social se tornasse uma ciência social, condicionada pela comunidade e ligada ao Direito, Política e Economia. Esse caráter global e comunitário da Pedagogia Social, bem como sua conexão com a filosofia neokantiana e sua oposição à tradição pedagógica herbartiana, leva-a a afirmar que o homem particular é uma abstração, pois em cada pessoa subsiste a totalidade da comunidade. em que se desenvolve. A comunidade é, para Natorp, a condição que possibilita o progresso da humanidade e o ideal a que toda ação educativa deve se referir. “O homem só é feito através da comunidade”, afirma o “fundador” da Pedagogia Social. (PETRUS, 1997, p. 7, tradução nossa)

perspectivas a saber: 1) em função do espaço em que se desenvolve: a sociedade; 2) concebida como transmissão de valores educativos próprios de uma sociedade determinada; 3) como influência educativa que exerce a sociedade em conjunto com o cidadão; 4) como influência dos poderes públicos com fins políticos ou para a vida social¹⁹. (tradução nossa).

Em consonância com o exposto acima, Petrus (1997), nos traz a ideia perseguida por Quintana de que a Pedagogia Social é a ciência da Educação Social, com as seguintes funções:

1.Como doutrina de la formación social del individuo; 2.Como doutrina de la educación política y nacionalista del individuo; 3.Como teoria de la acción educadora de la sociedad; 4.Como doutrina benéfica-asistencial; 5.Como doutrina del sociologismo pedagógico; 6.Como ciência pedagógica del trabajo social.²⁰ (QUINTANA, 1997, *apud* PETRUS, 1997, p.11).

Ante o exposto até o momento, evidenciamos que a Pedagogia Social estabelece relações com outras áreas do conhecimento e ainda, segundo Caride (2002), citado por Ribas Machado (2010), há dificuldades na elaboração de uma definição formal, em que a compreensão e aceitação estão para além do debate científico e das práticas realizadas. O autor (2010), explicita que para uma definição de Pedagogia Social fidedigna ao conceito, é necessário que esta atenda “às constantes mudanças sociais e suas exigências cada vez mais complexas”.

Novas perspectivas da Pedagogia Social, desde seu surgimento até a atualidade, demonstram que tanto esta, quanto a Educação Social são caracterizadas por um processo dinâmico que ocorre nos contextos sociais em que se materializam, ou seja, não se trata de um conceito estático e finalizado. Defendemos que, embora se trate de um processo dinâmico e que atende às necessidades e contextos de cada momento, não se configura, a Educação Social, como prática meramente imediatista ou de caráter paliativo. Trata-se de uma ciência e sua prática desenvolvidas a partir de contextos contraditórios ou para atender a demandas educacionais e sociais em que a educação escolar já não tem suprido.

19 En función del espacio en el que se desarrolla: la sociedad; 2) concebida como transmisión de valores educativos específicos de una sociedad particular; 3) como influencia educativa ejercida por la sociedad en conjunto con el ciudadano; 4) Como influencia de los poderes públicos con fines políticos o para la vida social. (PETRUS, 1997, p. 11)

20 Como doutrina da formação social do indivíduo; 2. Como doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo; 3. Como teoria da ação educativa da sociedade; 4. Como uma doutrina de bem-estar caritativo; 5. Como doutrina do sociologismo pedagógico; 6. Como ciência pedagógica do trabalho social (QUINTANA, 1997, *apud* PETRUS, 1997, p.11, tradução nossa).

Ousamos ainda afirmar que não se trata apenas de estar o contexto escolar preparado ou não, mas que diante das estruturas sociais vigentes as práticas da Educação Social devem se realizar também no âmbito escolar.

Nesse sentido, a contribuição de Petrus (1997, p. 10) corrobora com nossa afirmação:

Al ser concebida la educación como un proceso de mejora de la persona que sobrepasa los límites del período escolar, la institución docente há perdido parte de su prestigio y se cuestiona incluso su monopolio sobre la educación. Desde un punto de vista temporal, la educación ve ampliada su presencia más allá del período escolar, y, desde una perspectiva institucional, deja de ser exclusiva competencia de la escuela. La educación, afortunadamente, deja de ser patrimonio de la escuela, sobrepasa la esfera del tempo escolar y va más allá de los espacios del aula. La educación es concebida como una característica de la existencia humana.²¹

Embora a Pedagogia Social tenha sua origem em um país europeu, suas influências estenderam-se, ainda que recentemente, aos países da América Latina, África e Ásia. Com essa expansão da Pedagogia Social, Ribas Machado (2014) considera complexa a compreensão de que esta surge nos países que apresentam tradições culturais e educacionais deveras distintas. O autor prossegue esclarecendo que os fundamentos teóricos da Pedagogia Social passam a existir para responder aos desafios após a I Guerra Mundial, especificamente na Alemanha, assim, cada país estruturou a área e definiu seus campos de atuação de acordo com as suas necessidades, cada qual com suas especificidades.

Em se tratando do contexto latino-americano, Úcar (2011) aponta que, a Pedagogia Social procedente da Europa, aqui se predispôs a conhecer e experimentar novas metodologias de ação e intervenção socioeducativa, e que o interesse por esta “Pedagogia” tem desenvolvido uma fascinação similar com o ocorrido na Espanha nas décadas de 1950 e 1960, respeitando as ideias advindas da França ou Inglaterra.

[...] diferentes tipos de educadores manifestam, nos últimos anos, a necessidade de se pensar em uma nova educação que inclua, entre outros elementos, a educação ao longo da vida, a democratização do

21 Quando a educação é concebida como um processo de aprimoramento da pessoa que ultrapassa os limites do período escolar, a instituição de ensino perde parte do seu prestígio e até o seu monopólio da educação é questionado. Do ponto de vista temporal, a educação expandiu sua presença para além do período escolar e, do ponto de vista institucional, deixa de ser competência exclusiva da escola. A educação, felizmente, deixa de ser patrimônio da escola, ultrapassa a esfera do ritmo escolar e vai além dos espaços da sala de aula. A educação é concebida como uma característica da existência humana. (PETRUS, 1997, p. 10, tradução nossa).

conhecimento, a inclusão social, os direitos humanos, meio ambiente e a tecnologia. No mesmo sentido aponta, também, que na última década exerce uma enorme sedução por um modelo de educação social mais incidente na vida social e cultural do continente²². (NÁJERA, 2010, *apud* ÚCAR, 2011, tradução nossa).

É possível identificar no excerto acima, ao trazer aspectos da vida social, que a Pedagogia Social na atualidade tem buscado metodologias que valorizem o diálogo com o educando no seu contexto político, cultural, social e econômico.

Por priorizar o singular, não é propósito da Pedagogia Social trabalhar com modelos prontos, receitas ou metas narrativas, pois como seres incompletos que somos, como povo com uma cultura diversificada, estamos constantemente construindo coletivamente os nossos próprios modelos, nossas próprias teorias e conceitos operacionais, buscando compreensivamente os horizontes do mundo-da-vida, olhando para o todo e ao mesmo tempo as partes que o compõem. (PAIVA, 2011, p. 32).

A autora supracitada prossegue explicitando que não é pretensão da comunidade científica brasileira, que desenvolve pesquisas sobre Pedagogia Social, abstrair-se das discussões e desafios já superados em outros países. As experiências desses auxiliam vislumbrar outros caminhos para o nosso país, a partir da compreensão de que a educação escolar tem se apresentado de maneira insuficiente no que tange ao desenvolvimento de competências imprescindíveis para se viver em sociedade.

[...] sua matriz histórica origina-se na Alemanha, onde existe uma vasta produção teórica. Países como Portugal, Espanha, Finlândia, Uruguai também estão desenvolvendo e produzindo muito nesse sentido, mas entendo ser importante uma produção sobre a Pedagogia Social que seja singular ao Brasil, o que já é desenvolvido em termos práticos por meio da Educação popular, social e comunitária. (PAIVA, 2011, p. 31).

A autora (2011), menciona que a prática da Pedagogia Social no Brasil se desenvolve com a Educação Popular, Educação Social e Educação Comunitária, reconhecendo sua origem na Educação Popular. Reforça que a Pedagogia Social, ante o atual contexto político e social brasileiro, “parece orientar-se sempre mais para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis.” (PAIVA, 2015, p. 70).

22 [...] “argumenta que diferentes tipos de educadores manifiestan, en los últimos años, la necesidad de pensar en una nueva educación que incluya, entre otros elementos, la educación a lo largo de la vida, la democratización del conocimiento, la inclusión social, los derechos humanos, el medio ambiente y la tecnología”. En el mismo sentido apunta, también, que la última década ejerce una enorme seducción por avanzar en el diseño de una educación social más incidente en la vida social y cultural del continente” (NÁJERA, 2010, p. 10 *apud* ÚCAR, 2011, p. 5).

A partir da afirmação da autora (2015) passamos a expor as relações e as contribuições da Educação Popular para a Pedagogia Social e Educação Social no contexto brasileiro.

3.2 COMO SE FEZ E SE FAZ A PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

O exercício para estruturar este subtítulo da pesquisa partiu do princípio de que a institucionalização da Pedagogia Social e da Educação Social no Brasil só foram possíveis com as contribuições das práticas dos Educadores e Educadoras Sociais, nossos protagonistas no contexto brasileiro.

Ribas Machado (2014), ao tratar dos aspectos do processo de institucionalização da Pedagogia Social e da Educação Social no Brasil destaca a importância do protagonismo dos Educadores e Educadoras Sociais.

O autor supracitado expressa que as práticas educativas sociais no Brasil se relacionam estreitamente com o cuidado e/ou atendimento educativo de crianças e adolescentes²³ pobres. São sujeitos que têm impressas em suas vidas as marcas do abandono, sem garantias dos seus direitos básicos e fundamentais, vivendo em contextos onde são expostos às mais variadas formas de violência, aspectos estes o qual ele atribui a responsabilidade pela invisibilidade desses seres. (RIBAS MACHADO, 2014, p. 134)

A invisibilidade dos sujeitos é constituída quando se nega o racismo, quando se nega a mulher frente ao patriarcado, quando se nega o direito à terra, quando se nega ao reconhecimento das diferenças culturais dentre outras posturas. A invisibilidade é igual inexistência. A negação dos sujeitos em seus mais diversos segmentos apaga possibilidades de sua existência como sujeito da história e de história, como sujeitos de necessidade, como sujeitos de direito e como sujeitos que possam também chegar até as estruturas políticas por via democrática.

23 De acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/90), Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990).

As primeiras práticas a serem sistematizadas no Brasil são resultado do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua²⁴ (MNMMR) a partir das experiências vividas e dos registros do coordenador do movimento à época, Benedito Rodrigues dos Santos. O resultado, até então inédito dessa sistematização, foi realizado por Stela Graciani, com a tese sob o título “*Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*”, publicada pela Editora Cortez em 1999.

Ribas Machado (2014) apresenta considerações sobre alguns marcos relevantes do desenvolvimento da atenção à criança e ao adolescente no contexto brasileiro a partir das contribuições dos relatos de Benedito Rodrigues dos Santos²⁵.

O início da década de 1980 surgem as “Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua” marcando as primeiras experiências críticas à institucionalização da criança, que era realizada por meio da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM), bem como “às formas clássicas, ou tradicionais, que a escola estava utilizando na educação de crianças e adolescentes” (RIBAS MACHADO, 2014, p. 136).

Benedito explica que a família era autoritária, a escola também era autoritária, e não abria espaço para a participação de crianças, ou as *instituições totais*, e que a presença da criança na rua virou uma espécie de “testemunho da falência de várias organizações, e um indicativo de que nós deveríamos buscar metodologias alternativas para cuidar delas”. (RIBAS MACHADO, 2014, p. 136-137)

O relato apresentado pelo autor (2014) demonstra claramente a crítica a organizações destinadas a crianças e adolescentes, marcada pelo crescente número destes em situação de rua. Nesse sentido, a emergência desses fatos passa a instigar a busca de metodologias alternativas frente aos grandes grupos de meninos(as) que encontravam em situação de rua, desafiando instituições que desenvolviam suas atividades pautadas em perspectivas mais tradicionais.

24 A classificação meninos(as) de e na rua não surgiu por causa de certas características pessoais, mas expressa uma categoria social. A rua, como território, espaço de vida e de trabalho, é o resultado de um processo social de dominação, exploração e finalmente de exclusão, que abrange todos os mecanismos anteriormente analisados. Não se refere a algumas famílias, mas é inerente ao desenvolvimento da sociedade, imbricada na lógica de uma economia internacional (GRACIANI, 1999, p. 93 *apud* RIBAS MACHADO, 2014, p. 143-144).

25 O documento encontra-se disponível em:

https://rodrigoeducar.files.wordpress.com/2013/05/aula_benedito_dos_santos_completa.pdf

Benedito Rodrigues dos Santos, lembra que “o movimento tinha dois princípios muito claros, nesse período de 1981 a 1985 que eram: devemos trabalhar com a criança no contexto em que ela está inserida, e a criança deve ser sujeito da história, sujeito da sua própria pedagogia”. (RIBAS MACHADO, 2014, p. 137)

O excerto acima menciona a valorização do sujeito educando no seu contexto, como sujeito da sua história e da sua própria pedagogia, caracterizando a busca por “Outras pedagogias”, realizada pelos próprios sujeitos, Educandos(as) e Educadores(as).

O MNMMR passa a se articular nacionalmente, participando das discussões sobre a situação das crianças e adolescentes²⁶. Essas articulações se realizam em busca da regulamentação dos artigos que foram incluídos da CF/1988, conforme explicitado em nota de rodapé, por meio do Fórum Nacional de Defesa da Criança e do Adolescente”. Constituíram um grupo de redação que, embora com número reduzido de pessoas, porém era formado por pessoas que desempenhavam a prática social, juristas, consultores da UNICEF, para assim levar a proposta do projeto ao Congresso Nacional, ao que viria se tornar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Essas primeiras práticas e engajamento de um movimento que passa a lutar e reivindicar possibilidades de superação das injustiças sociais começam a delinear os caminhos da Pedagogia Social, da Educação Social e dos Educadores(as) Sociais no Brasil. Nesses delineamentos torna-se visível a indissociabilidade entre estes institutos (teórico-práticos) que também começam uma inclinação demonstrando a preocupação dos profissionais da área com uma formação adequada.

Ribas Machado (2014) demarca o surgimento da Pedagogia Social de Rua como marco importante na sistematização das ações da Educação dos Meninos e Meninas de Rua, de Graciani (2019). Stela Graciani foi orientada de Moacir Gadotti durante seu doutorado na USP e em determinado momento encontrou Paulo Freire, justificando o título da tese “Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de

26 [...] o Movimento entrou na luta e fez uma investida muito grande na mudança do cenário, junto com os outros atores nacionais, reivindicando que se incluísse na Constituição Federal um capítulo específico sobre os direitos da criança e do Adolescente. Esta reivindicação virou os artigos 227 e 228 da Constituição Federal, posteriormente regulamentada como Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. (RIBAS MACHADO, 2014, p. 138).

uma experiência vivida”, por indicação deste, conforme a passagem apresentada por Ribas Machado (2014, p. 142):

[...] Paulo Freire pede licença e pergunta se seria possível ele dar algumas sugestões que estavam brotando em seus pensamentos. Foi quando, com o pronto consentimento de orientador e orientanda, ele começou a expressar suas reflexões a respeito da questão, afirmando que mais cedo ou mais tarde as áreas da Educação Comunitária, Educação Social e a própria Educação Popular, a qual ele mesmo havia contribuído, iriam passar em algum momento pela necessidade de sistematização e estruturação, e que, por essa razão, a nomenclatura adequada para o trabalho de Stela Graciani seria *Pedagogia Social de Rua*.

Stela Graciani, juntamente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) deram início ao Projeto intitulado “Educadores Sociais de Rua” com a realização de atividades com crianças e jovens da Praça da Sé (São Paulo). A vivência, engajamento de Stela Graciani com a Pedagogia Social, Educação Social e Educadores(as) Sociais, atribui que a renda familiar tem se apresentado como fator determinante no modo de vida da população, com efeitos crescentes da pobreza no país:

[...] fundamental importância que a renda familiar detém, sendo fator determinante para o modo de vida da população, uma vez que a política econômica concentradora instituída no País eleva os efeitos da pobreza, bem como das desigualdades econômicas e sociais da população. Os efeitos da pobreza aparecem em forma de cascata ao se reproduzirem por gerações, numa perspectiva, senão de perpetuação, mas de multiplicação que se materializa nas formas e estilos de vida que assumem as sucessivas gerações de famílias pobres. (GRACIANI, 2005, p. 25 *apud* RIBAS MACHADO, 2014, p. 143)

Diante do contexto, o projeto supracitado desenvolveu trabalhos a partir do conhecimento que esses sujeitos já possuíam, colocando diversos grupos com o mesmo objetivo, que em diálogo e troca de experiências, da luta e da sobrevivência nas ruas, passa a construir “o novo”. Ribas Machado (2014) afirma que esse movimento se constituiu em um prenúncio da valorização “da cultura e Educação Popular nas práticas da Educação Social”.

O projeto foi pautado na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, principalmente às temáticas voltadas à conscientização e conhecimento articulados ao processo de libertação.

A partir das primeiras articulações para o projeto Alternativas de Atendimento a Crianças e Adolescentes, no ano de 1983, deu origem à Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo (AECESSP). Fundada

em 2009, a instituição é a única filiada ao AIEJI (International Association of Social Educators)²⁷, se fazendo presente nos Encontros Nacionais de Educadores e Educadoras Sociais, conforme registros (Anexo G).

Concomitantemente ao contexto apresentado, outras ações via projetos e instituição se organizavam em todo o país. Dentre esses, Ribas Machado destaca: Movimento da Pastoral do Menor da Igreja Católica, que juntamente a outras organizações civis, uniram ao Movimento Nacional dos Meninos e Meninas Rua, protagonizando a constituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); o Projeto Meninas e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo (PMMR), com enfrentamento contra a ditadura militar, a partir do ano de 1983, com violação aos direitos das crianças e adolescentes. Esse projeto é apresentado pelo autor (2014), que em conjunto com a Pastoral do Menor e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua também estiveram presentes, em resistência, até a concretização do ECA. Destaca ainda que a partir desse projeto realizaram o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras Sociais, fomentando assim a fundação de uma associação, mais tarde constituída com a AEESSP.

As associações nacionais e estaduais de Educadores(as) Sociais no Brasil são:

- ABES – Associação Brasileira de Educadores Sociais;
- ABRAPsocial – Associação Brasileira de Pedagogia Social;
- AEESSP – Associação de Educadores e Educadoras Sociais de São Paulo;
- AESC – Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará;
- AESMAR – Associação de Educadores Sociais de Maringá.

O Quadro a seguir apresenta uma síntese dos Encontros Nacionais dos Educadores e Educadoras Sociais brasileiros e suas respectivas pautas:

27 AIEJI, em tradução livre: Associação Internacional de Educadores Sociais. A página digital está disponível em: <http://aieji.net/>

QUADRO 10 – ANO DE REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS NO BRASIL, LOCAL E OBJETIVOS/TEMAS PROPOSTOS – 2001 A 2012

ANO	LOCAL	OBJETIVO/TEMA
2001	São Paulo – SP	• Implantação e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente; • Implementação das políticas públicas, formação, papel e ética do Educador e Educadora Social.
2002	Maringá – PR	• Necessidade de ampliação da discussão a respeito da Educação Social: reunir educadores(as) de diversas organizações estendendo-se às relações com os países da América Latina que trabalham com a Educação Social.
2004	Colatina – ES	• Debate sobre a construção de metodologias e políticas de Educação Social, em conjunto com os Educadores(as), gestores(as), pesquisadores(as), entre outros.
2006	Belo Horizonte – MG	• Dar continuidade ao debate e intercâmbio nacional de experiências; • Promover a reflexão e busca da elaboração coletiva de metodologias; • Promover o debate sobre a Política de Educação Social pelos Educadores(as), gestores(as), pesquisadores(as), • Colaborar com o processo de construção de uma perspectiva que oriente a postura dos Educadores Sociais brasileiros frente ao debate internacional sobre Educação Social.
2008	Olinda – PE	• “Consolidando Caminhos na Perspectiva da Emancipação Social, alicerçando as reflexões a partir dos olhares: Movimento da Infância e Adolescência; Movimento de Mulheres e Movimento Negro, e; Movimento dos Trabalhadores Rurais”.
2012	Goiás – GO	• “Educação Social e Políticas Públicas: uma história possível”.

Nota: organização da autora, 2019.

Fonte: RIBAS MACHADO (2014)

A partir da exposição acima, é possível evidenciar a Educação Social pensada pelos próprios sujeitos desse instituto, os Educadores e Educadoras Sociais e também Educandos. Um trajeto que de construção pensada a partir dos

contextos onde se encontram Educadores(as) e Educandos(as). Também é possível identificarmos o engajamento de outros movimentos junto aos que iniciaram esse percurso, tais como o Movimento Negro, Movimento de Mulheres e Movimento dos Trabalhadores Rurais. Isso demonstra que a Educação Social enquanto prática dos Educadores e Educadoras Sociais, ao estarem estreitamente atrelados às diferenças sociais, culturais, passa a incluir em suas pautas também segmentos marginalizados.

Diante da complexidade e diversidade dos contextos, o próximo subtítulo contempla o perfil atual do Educador e da Educadora Social no Brasil.

3.3 RESULTADOS DAS ANÁLISES COMPARATIVAS

Diante deste momento tão crucial do processo investigativo, tivemos o zelo em trazer resultados, que a partir da perspectiva comparada e, justamente por esta, os dados foram compilados de maneira que, para além dos aspectos comuns aos objetos investigados, pudéssemos apresentar possibilidades para a formação de Educadores e Educadoras Sociais brasileiros na modalidade de graduação.

Dessa maneira, primeiramente apresentamos a comparação entre a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e a formação de Educadores(as) Sociais no Uruguai, compilados de acordo com o Quadro 11:

QUADRO 11 – RESULTADOS DA COMPARAÇÃO ENTRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO URUGUAI E EDUCADORES SOCIAIS NO BRASIL – 2019

(continua)

CONTEXTO HISTÓRICO	
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (Brasil)	• 1987 – práticas pedagógicas do MST – responsáveis pela criação do Setor de Educação do MST; • Demanda por uma Educação do e no Campo; • “Das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária”; • Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido nos dias 28 a 32 de julho, no ano de 1997

QUADRO 11 – RESULTADOS DA COMPARAÇÃO ENTRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO URUGUAI E EDUCADORES SOCIAIS NO BRASIL – 2019

(continuação)

CONTEXTO HISTÓRICO	
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS (Uruguai)	• 1967 – Escola Martirené – organizada sob a perspectiva de controle e vigilância, ensejando debates entre um paradigma de custódia e um paradigma pedagógico; • Formação de educadores especializados na França e a Escola de Funcionários do INAME (Instituto Nacional do Menor); • 1976 – formação de Educadores(as) Sociais suspensa (marca das influências do contexto político); • 1985 – resgate da democracia, justiça e liberdade.
EDUCADORES(AS) SOCIAIS (Brasil)	• Década de 1970, frente ao “fenômeno da infância nas ruas e cidades brasileiras”. • 2019 – aprovação do PLS 238/15
INFLUÊNCIAS E/OU RELAÇÕES EXTERNAS	
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (Brasil)	• Influência da França • Pedagogia da Alternância (desenvolvimento de um modal prático-teórico).
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS (Uruguai)	• França, Alemanha, Canadá, Estados Unidos; • Associação Internacional de Educadores Sociais” (AIEJI); • Brasil, Espanha, Argentina.
EDUCADORES(AS) SOCIAIS (Brasil)	• Rede de relações consideravelmente sólida e próspera: • Alemanha, Espanha, Uruguai, Argentina, Chile, México, Bolívia; • pesquisadores(as) associados a Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI);
PERFIL DOS EDUCADORES(AS) (constituído ou almejado)	
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (Brasil)	• “Coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas”. (perfil almejado na formação)
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS (Uruguai)	• Atividades dos educadores com os meninos, meninas e adolescentes, proporcionadas por alterações na metodologia de trabalho e suas intenções educacionais; • Participação ativa dos Educadores e Educadoras para contribuir na conceituação do campo da Educação Social.
EDUCADORES(AS) SOCIAIS (Brasil)	• “Caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas”.

QUADRO 11 – RESULTADOS DA COMPARAÇÃO ENTRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO URUGUAI E EDUCADORES SOCIAIS NO BRASIL – 2019

(continuação)

PERFIL DOS EDUCANDOS(AS)	
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (Brasil)	• Protagonistas na luta pela Reforma Agrária; Sujeitos do campo;
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS (Uruguai)	• Meninos(as), adolescentes e adultos, pessoal o ou coletivamente que necessitam de ações socioeducativas; • Indivíduos ou grupos, em contextos socioculturais e institucionais diversos.
EDUCADORES(AS) SOCIAIS (Brasil)	• pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica; • IV – os segmentos sociais excluídos socialmente, tais como mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais.
ÂMBITOS DE ATUAÇÃO DOS EDUCADORES(AS)	
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (Brasil)	• Instituições de Ensino que sejam localizadas no campo ou receba Educandos(as) oriundos do campo, abem como atuação junto aos coletivos e comunidades. (âmbitos escolar e não-escolar).
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS (Uruguai)	• Escolares e não-escolares.
EDUCADORES(AS) SOCIAIS (Brasil)	• Não-escolares – contextos educativos com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais. (âmbitos escolares e não-escolares)

QUADRO 11 – RESULTADOS DA COMPARAÇÃO ENTRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO URUGUAI E EDUCADORES SOCIAIS NO BRASIL – 2019

(continuação)

PERSPECTIVAS QUE ORIENTAM A PRÁTICA E/OU TEORIA DOS EDUCADORES(AS)	
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (Brasil)	- Fundamental articulação entre educação, cultura, identidade e território para o Perfil de Educador(a) que as Licenciaturas pretendem formar; - Pedagogia da Alternância (concepção teórica e metodológica) – compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa”; - Pedagogia da Alternância – “relações entre os conhecimentos construídos no Tempo Universidade com a dinâmica do trabalho na comunidade onde estão inseridos” – configura a práxis na formação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. - Formação por área de conhecimento; - Educação Popular “Diálogo de Saberes” (epistemologias do Sul); - Formação de caráter multidisciplinar.
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS (Uruguai)	- Valorização da prática na construção do conhecimento; - Fundamentos da Educação Popular (tanto prática quanto teoria); - Formação voltada ao campo de atuação específico; - Reflexão sobre a prática com aporte teórico e vice-versa; (ação-reflexão-ação); “Prática educativa sobre o que o social define como problema”. (característica da Identidade dos Educadores(as) Sociais).
EDUCADORES(AS) SOCIAIS (Brasil)	- Pedagogia Social alemã e espanhola; - Educação Popular “Diálogo de Saberes” (epistemologias do Sul);
FINALIDADES	
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (Brasil)	“Escolas do campo aptas a contribuir para a formação de jovens com capacidade de compreender a complexidade do que ocorre no campo brasileiro na atualidade”. - Formação em todas as dimensões da pessoa humana para a construção educativo baseado na ação e na participação democrática; na dimensão educativa do trabalho; da cultura e da história do nosso povo; - Busca por “Outras pedagogias”; rompimento epistemológico para a produção do conhecimento a partir dos próprios sujeitos e suas experiências; compreender a complexidade do que ocorre no campo brasileiro na atualidade”. - Formação em todas as dimensões da pessoa humana para a construção de um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática; na dimensão educativa do trabalho; da cultura e da história do nosso povo; - Busca por “Outras pedagogias”; rompimento epistemológico para a produção do conhecimento a partir dos próprios sujeitos e suas experiências

QUADRO 11 – RESULTADOS DA COMPARAÇÃO ENTRE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) SOCIAIS NO URUGUAI E EDUCADORES SOCIAIS NO BRASIL – 2019

(conclusão)

FINALIDADES	
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS (Uruguai)	• Formar professores, professores técnicos, professores, professores de Educação Física e Educadores(as) Sociais; • Formação com conhecimentos sociopedagógicos e culturais para: ações educativas escolares e não escolares; investigação da prática;
EDUCADORES(AS) SOCIAIS (Brasil)	• Transformação social, no seu campo de atuação que é a Educação.
LEGISLAÇÃO	
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (Brasil)	• Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); • ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005); • Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (2007).
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS (Uruguai)	• Lei Nº 18.437/2008 (Lei Geral de Educação); • Lei Nº 16.170/1990 (Lei Orçamentária);
EDUCADORES(AS) SOCIAIS (Brasil)	• PLS 238/15 – formação de Educadores(as) Sociais na modalidade de graduação.

Nota: organização da autora, 2019.

Com relação ao **contexto histórico**, os dois contextos analisados demonstraram resultado positivo para a comparação, caracterizadas pelo desenvolvimento em contextos contraditórios e realizado a partir dos sujeitos destes contextos, demarcando a importância do movimento social e entidades associativas como suportes imprescindíveis na ocupação das esferas políticas e educacionais, com objetivo de superação de desigualdades e luta por justiça social:

O discurso sobre e em favor da justiça social já não tem sentido e se continuarmos a fazê-la na “nova história” estaremos obstaculizando o processo natural em que os capazes fazem e refazem o mundo. Entre estes e estas se acham os que afirmam já não necessitarmos hoje de uma educação militante, desocultadora das mentiras da ideologia dominante, mas de uma educação *neutra* e devotada avidamente ao treinamento técnico da força de trabalho; à transmissão dos conteúdos na magrém de

sua autenticidade e de seu cientificismo. Que discurso velho! (FREIRE, 1992).

O autor (1992) caracteriza a importância dos próprios sujeitos se posicionarem política e socialmente diante de seus contextos frente a uma educação neutra, instituída e que reproduz os mesmos discursos e práticas, com as quais não há transformação nem justiça social.

O contexto histórico em que tem se desenvolvido a Pedagogia Social, a Educação Social e a possibilidade de formação em nível superior para os Educadores(as) sociais do Brasil aponta no mesmo sentido que levou ao surgimento dos modelos formativos analisados.

Ribas Machado (2014) cita Oliveira (2004) para apresentar o surgimento da denominação Educador Social, na década de 1970, frente ao “fenômeno da infância nas ruas e cidades brasileiras”, o qual apresentamos anteriormente. O autor (2014) prossegue descrevendo o Educador Social como um profissional remunerado ou não pelo exercício da sua atividade, que no último caso é configurado pelo voluntariado. Complementa ainda que as práticas desses Educadores(as) Sociais necessita de tempo e disponibilidade para alcançar resultados futuros, com o diferencial do seu compromisso com a transformação social, no seu campo de atuação que é a Educação.

Uma das contribuições das análises comparativas é compreender como se deu o processo de valorização profissional dos dois modelos formativos apresentados, pois evidenciamos que estes só foram possíveis a partir da criação e/ou reformulação dos dispositivos legais que dispõem sobre educação.

Com relação ao mencionado, a Constituição Federal de 1988 apresenta a educação, em seu artigo 205 da seguinte maneira:

Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases também traz sua definição de Educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2018, p. 8)

Embora a educação seja apresentada de maneira ampla nos dispositivos supracitados, o artigo 206 da Constituição Federal e o parágrafo primeiro do artigo

1º da LDB, restringem e enfatizam a educação como aquela desenvolvida “predominantemente” em instituições de ensino (escola):

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, Constituição Federal, 1988, p. 94).

As garantias supracitadas se restringem ao âmbito escolar a partir do parágrafo primeiro do artigo 1º da DLB, ao proferir: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (BRASIL, LDB, 1996, p. 1).

Quando essas garantias se restringem ao âmbito da Educação Escolar, corrobora para que outras instâncias educacionais não sejam contempladas sob aspectos legais, sem políticas públicas de incentivo e implementação. (MULLER *et al*, 2010, p. 448).

Se a Educação em espaços não escolares não tem sido valorizada, o profissional que atua nessas instâncias também tem construído caminhos para o seu reconhecimento.

Embora os dispositivos legais ainda não tenham tratado sobre a educação não-escolar, os Educadores(as) Sociais tiveram um ganho recente com a aprovação do PLS 328/2015 (ANEXO D). Embora ainda incipiente, o Projeto aprovado traz um elemento significativo para o desenvolvimento e reconhecimento da educação para além dos espaços escolares. O artigo 2º do referido Projeto traz o campo de atuação dos Educadores e Educadoras Sociais:

Art. 2º – Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadores sociais, os contextos educativos com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e

projetos educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais. (BRASIL, 2015)

O dispositivo supracitado tratou de contemplar os diversos âmbitos de atuação dos Educadores(as) Sociais, incluindo também os espaços escolares (institucionais).

Quanto às **influências e relações externas** junto ao desenvolvimento das práticas formativas analisadas, destacamos que esta está diretamente imbricada com um dos fundamentos da Educação Comparada, no que tange à necessidade de transpor as barreiras fronteiriças para conhecer o passado, compreender o presente e pensar o futuro. Embora as relações externas da Licenciatura em Educação do Campo tenham se apresentado referindo-se a um modal teórico-prático de origem Francesa (Europeia), constituído pela Pedagogia da Alternância, adequou-se ao contexto brasileiro a partir de suas necessidades. O mesmo pode ser evidenciado no contexto formativo uruguaio, que partir das relações exteriores permitiram primeiramente comparar e adequar as práticas e posteriormente passou a se delinear com as influências dos referenciais teóricos externos.

Comprovamos que, no mesmo sentido, as relações e influências externas, principalmente referentes aos estudos e pesquisas sobre Pedagogia Social têm impulsionado significativamente a constituição da identidade dos Educadores(as) Sociais Brasileiros. Novamente enfatizamos que o arcabouço teórico das origens da Pedagogia Social são essenciais na compreensão e desenvolvimento desta como campo científico e teórico, sem os quais seriam impossíveis pensar na formação dos Educadores(as) Sociais no Brasil.

O perfil do Educador(a) constituído ou almejado é claro na Licenciatura em Educação do Campo, enfatizando o desenvolvimento e fortalecimento dos coletivos pedagógicos com posicionamento político definido, competência técnica e valores humanistas e socialistas.

No trajeto investigativo alguns referenciais foram utilizados para demonstrar a preocupação em relação ao perfil do Educador(a) que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo almejam formar, seja porque nem todos entram nas IES politizadas e militantes, pois muitos desenvolvem ou acentuam esses perfis durante a própria formação, ou seja pela estrutura do cenário universitário que os futuros

Educadores(as) a serem formados se inserem, ou também por aspectos relacionados diretamente ao perfil dos professores que lecionam para esta modalidade.

A formação de Educadores(as) Sociais no Uruguai traz que esta seja voltada às transformações nos âmbitos escolares e não escolares por meio de alterações na metodologia de trabalho e participação ativa desses Educadores(as) para contribuir com a conceituação do campo da Educação Social. A convergência com a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil com a formação uruguaia se apresenta com relação à metodologia possível de operar em contextos diversos que não somente escolares e podemos dizer que se aproximam, no sentido de serem taxativos com relação à participação desses profissionais a serem formados junto às propostas formativas.

Os Educadores(as) Sociais ainda não possuem de maneira clara um entendimento sobre a identidade profissional, que comumente no Brasil pode ser compreendido por desenvolverem as mesmas práticas, mas com nomenclaturas diversas.

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

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

O educador social é o profissional de ponta, artífice da transformação social. É quem está lá, no desaguadouro das questões sociais. É quem, na verdade, toca todos os projetos e ações sociais. (RIBAS MACHADO, 2014, p. 154)

Embora o autor supracitado utilize as expressões “Educação extra formal” e “Educação formal”, atualmente optamos por utilizar os termos “Educação não-escolar” e “Educação escolar”, para processos educativos que se dão, respectivamente no âmbito escolar e/ou fora dele, face ao entendimento que esses processos não se restringem tão somente pautado em um currículo estruturado, mas que a Educação por si, independente do espaço, traz uma formalidade, mesmo que subjetiva.

O **perfil dos Educandos(as)** se fez presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa e que neste momento apontam que os Educandos(as) são os sujeitos individuais e também os comunitários.

A contribuição de Bauli (2018) a respeito da atuação dos Educadores(as) Sociais em searas comunitárias, a partir das políticas públicas, traz a possibilidade destes profissionais participarem do pleito e implementação, não configurando como meros aplicadores de proposta. Essa possibilidade pode ser constituída de maneira a criar e organizar coletivos (associações) que podem contribuir para o fortalecimento da categoria.

O âmbito de atuação desses Educadores(as), também apresenta de maneira explícita os contextos escolares e não-escolares, o que denotam as críticas aos modelos educacionais vigentes desde nossos primeiros momentos de aproximação ao tema da pesquisa. Bauli (2018, p. 210-211), em referência ao Projeto de Lei recentemente aprovado e que trata da atuação dos Educadores(as) Sociais brasileiros no seu artigo 2º, complementa:

Observa-se que, além de situar o Educador Social também nos contextos educativos existentes nos âmbitos escolares, a proposta ainda identifica o profissional como legitimado para ações educativas com diversas populações, laborando em programas e projetos educativos/sociais, em distintos âmbitos institucionais, incluindo, searas comunitárias com desenvolvimento de políticas públicas definidas nas três esferas do poder executivo.

A compilação das **perspectivas que orientam a prática e a teoria** desses Educadores(as) talvez seja nossa maior dificuldade. Isso se justifica pelo fato de que uma teoria pode ser expressa como prática e vice-versa. Pensamos que não se trata de falta de clareza, mas outra característica que busca romper com instituído e lógicas na produção do conhecimento. Não há uma ordem a ser seguida na produção do conhecimento, muito embora, os dois contextos de análise também demonstraram forte inclinação em defesa de que a prática é que deve acessar a teoria para estabelecer a práxis.

Ainda com relação às perspectivas, ambos contextos desenvolvem ou relacionam sua práxis a partir das contribuições da Educação Popular, apresentada como modal teórico-metodológico, embora não seja unânime tal entendimento, pois há menção aos referenciais da Pedagogia Social que compreendem que as

contribuições de Paulo Freire se constituem como fundamentos teóricos à prática da Educação Popular.

Os dois contextos formativos possuem a relação direta entre prática e teoria, embora destaquemos que a Licenciatura em Educação do Campo demonstra aparente avanço perante a formação de Educadores(as) uruguaios. A Licenciatura em Educação do Campo, durante sua trajetória junto às esferas políticas, direcionou este avanço, que se caracteriza também na legislação que versa sobre essa modalidade de formação.

Outro aspecto apresentado no contexto uruguaio diz respeito ao curso de formação ser ofertado também a profissionais da área da Educação Física e que em determinado momento da formação, sua prática é direcionada teoricamente à inserção no campo da prática que se pretende atuar, o que traz uma aproximação à proposta formativa para os Educadores(as) do Campo pautada na formação por áreas do conhecimento.

Demais similaridades também foram evidenciadas nas perspectivas pautadas nas contribuições do “Diálogo de Saberes” e na formação multidisciplinar.

O contexto brasileiro, no que se refere aos referenciais teóricos e práticos, também não é consenso entre os pesquisadores e também junto aos profissionais atuantes. Os contextos da Licenciatura em Educação do Campo e apontou que os referenciais teóricos e práticos só são desenvolvidos e fortalecidos quando também o fazem junto às esferas públicas para legitimar sua práxis. Ainda temos uma dicotomia entre os sujeitos da Pedagogia Social e da Educação Social, que não o mérito neste momento, mas uma via de diálogo entre coletivos organizados pode fortalecer a práxis dos Educadores(as) Sociais, como demonstraram as experiências educativas da Licenciatura em Educação do Campo e a formação dos Educadores(as) Sociais uruguaios.

As **finalidades** constantes das propostas formativas, em ambos contextos, se apresentaram muito próximas ou com o mesmo sentido do apresentado no perfil do Educador(a) e nas perspectivas teóricas e metodológicas. Todavia, não cabe a nós, enquanto pesquisadores, buscar delimitar os elementos que foram trazidos e apresentados a partir da percepção e construção dos próprios sujeitos envolvidos no processo. O rompimento epistemológico como via alternativa à reprodução do

conhecimento instituído mais uma vez é contemplado nos dois contextos, bem como a formação profissional de maneira a contemplar todos os aspectos da vida humana: sociais, culturais, políticos, educacionais.

Como relação à proposta formativa dos Educadores(as) Sociais brasileiros a legislação vigente ainda não é suficientemente esclarecedora quanto às suas finalidades, em que o direcionamento tem se constituído nos coletivos organizados de Educadores(as) e Pesquisadores(as). Entretanto, apresentamos algumas considerações sobre as competências governamentais e suas influências no desenvolvimento do profissional da Educação Social.

O artigo 3º refere-se às competências da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, de acordo com seus incisos a seguir:

- I – adequar para a denominação “educadora ou educador social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata os artigos 1º e 2º desta Lei;
- II – criar e prover os cargos públicos de educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;
- III – elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão. (BRASIL, 2015).

Embora, como ponto positivo, atribui responsabilidades às instâncias governamentais, Bauli (2018) frisa que não cabe à União regular a constituição de competências, sendo prerrogativa atribuída aos Estados, Distrito Federal e municípios.

Sob uma perspectiva sociológica, Dias (2018) traz discussões para refletir o PLS 328/15 no que se refere à ocupação profissional, que por meio das falas dos Educadores(as) Sociais é perceptível que os anseios não se referem tão somente à melhor e mais adequada denominação:

[...] nos parece que a demanda das(os) Educadoras(es) Sociais direcionada à sociedade em geral é a seguinte: desejam que a sociedade primeiramente conheça o que de fato elas(es) fazem e, em seguida, que isso seja reconhecido como um trabalho, não um voluntariado ou uma ação de caridade. Até esse ponto, ainda não se articulou de forma organizada a demanda de um reconhecimento justo da contribuição social do trabalho. Isso seria um terceiro momento. As(os) Educadoras(es) Sociais não querem ser trabalhadoras(es) anônimas(os), não querem ser alvo de pena das pessoas em razão do que fazem e de com quem fazem, não querem ser tidas(os) como eternas(os) missionárias(os) da caridade, mas também não querem ser tomadas(os) por grandes heroínas ou heróis sociais. Desejam fortemente que seu trabalho seja conhecido pelas atividades cotidianas que executam na mediação da garantia dos direitos

fundamentais de cidadania das pessoas com as quais trabalham. (DIAS, 2018, p. 118)

Dessa maneira, o artigo 3º do Projeto em questão, traz competências governamentais que buscam garantir o reconhecimento para esses Educadores(as), todavia, Dias (2018) aponta para a baixa incidência que esses profissionais possuem para desenvolver definições necessárias, justificada principalmente pela falta de consenso entre os próprios Educadores(as) e acrescenta:

Uma ocupação que pleiteia a sua regulamentação, ou uma possível profissionalização, no caso do PL nº 328/2015, precisa ser amplamente conhecida na sociedade para justificar sua reivindicação por autonomia profissional, pela defesa jurídica do seu campo de atuação por ação do Estado e pela confiança social em seus serviços prestados. (DIAS, 2018, p. 138)

O artigo 4º do PLS, ao apresentar com as atribuições dos Educadores(as) Sociais corrobora para a importância da intervenção destes profissionais dentro e fora dos espaços escolares, caracterizando que nesses espaços se faz presente a Educação Social:

Art. 4º – São atribuições da Educadora e do Educador Social, dentro ou fora dos âmbitos escolares, as atuações que envolvem:
I – a promoção dos direitos humanos e da cidadania;
II – a promoção da educação ambiental;
III – as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica; IV – os segmentos sociais excluídos socialmente, tais como mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais; (BRASIL, 2015).

Bauli (2018, p. 224), a respeito das atribuições dos Educadores(as) Sociais, afirma que esses profissionais relacionam-se diretamente com os processos educativos com diferentes objetivos, buscando desenvolver seu trabalho respeitadas as diversidades das pessoas, remetendo à importância da prática a partir do contexto de atuação.

A **legislação** pertinente à Licenciatura em Educação do Campo apresentou-se de maneira mais específica, em que um dos fatores de influência é por esta modalidade formativa ser contemplada de forma específica e não somente na legislação que versa sobre a educação brasileira. Contudo, vemos como um problema que alguns dispositivos que tratam da educação no Brasil não contemplam as práticas não-escolares, de maneira também já enfatizada a partir do PLS 238/15 que demonstra esta mesma preocupação diante da formação de Educadores(as) Sociais brasileiros. Diferentemente, o contexto uruguaio, que tem o Educador(a)

Social contemplado na sua Lei Geral de Educação, reconhecendo que tanto as práticas escolares e as não-escolares se destinam ao fim de educar.

Tecidas essas considerações, percebemos que o Projeto vigente de formação de Educadores(as) Sociais, analisa e colabora para que as atribuições desses profissionais sejam pautadas nos direitos humanos, na promoção da educação ambiental, na superação dos contextos de vulnerabilidade dos sujeitos.

Destacamos que a justificativa do PLS 328/15 evoca que a função do Educador Social já é registrada junto ao Cadastro Brasileiro de Ocupações – CBO, sob o nº 515305 (ANEXO H).

É importante compreender que PLS 328/15 representa uma resposta alternativa educacional para propor soluções para situações de violência, vulnerabilidade e violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil, dentro e fora da escola. É o resultado de inúmeras reflexões e debates pedagógicos, ele surge como o resultado de uma pesquisa e ao estudo da Pedagogia Social em suas práticas diárias, e cita vários precedentes importantes para a consolidação e profissionalização do educador social no Brasil, como o 16º Congresso Internacional de Educadores e Educadoras Sociais realizada no Uruguai e que contou com a participação de intelectuais, acadêmicos e pesquisadores do Brasil, onde foi redigida a Declaração de Montevideu: “Educadores e educadoras sociais renovam seu compromisso com a democracia, a justiça social, a defesa do patrimônio cultural e a defesa dos direitos humanos, com base na convicção de que outro mundo é possível” (PL 2015).

O PLS, em sua justificativa que demarca a importância da Educação Social no campo educacional, citando a internacionalização de um movimento desenvolvido em mais de 40 países, onde diversas atividades educacionais contribuem para o desenvolvimento do campo, por meio da investigação científica, produção de artigos, pesquisas, projetos, livros e uma série de atividades pedagógicas.

Essas apreciações, materializadas nos resultados, configurou nosso empenho durante o desenvolvimento da pesquisa e comprometimento em trazer dois modelos educativos distintos, consolidados, que marcadamente não existiriam sem os sujeitos que nos acompanharam até agora.

CONCLUSÃO

As reflexões que apresentamos nesta pesquisa surgiram diante da necessidade de apresentarmos possibilidades para a constituição de um campo formativo para os Educadores(as) Sociais brasileiros. Para tanto, vislumbramos que essas possibilidades poderiam ser apresentadas a partir da comparação com outros contextos formativos que contemplassem seus sujeitos como protagonistas.

Diante das experiências anteriores à Pós-Graduação e a possibilidade que esta nos trouxe, a opção do recorte comparativo se estabeleceu entre a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e a formação de Educadores e Educadoras Sociais do Uruguai. Procuramos caracterizar esses dois contextos de maneira a evidenciar os seus sujeitos como protagonistas no cenário da América Latina.

No primeiro capítulo apresentamos a trajetória da Licenciatura em Educação do Campo demarcada pelo Movimento dos Sem-Terra (MST), em um movimento pedagógico que se constituiu como ferramenta essencial para a constituição da formação de Educadores e Educadoras do Campo. Evidenciamos uma trajetória que traz possibilidades reais de transformação nas estruturas políticas e científicas, ocupando espaços diversos que lhes foram negados acesso anteriormente.

O segundo capítulo foi constituído com o objetivo de apresentar a trajetória uruguaia de formação dos seus Educadores e Educadoras Sociais na modalidade de graduação. As aproximações primeiramente se fazem frente ao fato de estarmos na América Latina e, embora processos colonizadores diversos, o contexto político pós regimes ditatoriais e a postura diante das questões atinentes às crianças e adolescentes em situações de miséria e vulnerabilidade, infelizmente, nesse sentido, nos aproximam.

Destacamos que o segundo capítulo constituiu também na possibilidade de identificarmos como o contexto uruguaio evoluiu na valorização profissional dos Educadores(as) Sociais, em um movimento de representação ativa junto às esferas governamentais. Conforme o contexto evoluía para uma demanda de superação de desigualdades e cuidados à criança e adolescentes, o Educador(a) Social se constituía cada vez mais necessário, evoluindo também no aprimoramento profissional. A prática pela prática já não era suficientemente para desenvolver o

objetivo educacional das práticas sociais, suscitando assim, uma evolução também do campo teórico.

O terceiro e último capítulo, intitulado “Educadores e Educadoras Sociais do Brasil: uma trajetória em busca do campo formativo” teve por objetivo contemplar as origens da Pedagogia Social na Alemanha, que ainda hoje se faz influentemente presente no desenvolvimento da Pedagogia Social no cenário mundial e corroboram para a fundamentação da constituição do campo formativo para os Educadores(as) Sociais. A Pedagogia Social foi apresentada como arcabouço teórico à Educação Social, compreendida como a prática dos Educadores (as).

Também foi possível demonstrar que esses institutos supracitados ainda não possuem clareza quanto à sua definição, evidenciando assim a necessidade de aprofundarmos as discussões sobre estes de maneira que possibilite uma unidade entre o campo teórico e prático, com distinções, mas complementares.

A pesquisa científica nos exige rigor. Talvez esse, um dos momentos também mais complexos durante nosso percurso investigativo: comparar dois modais de formação de Educadores(as) que, inicial e hipoteticamente se aproximavam, com o objetivo principal de trazer elementos que pudessem contribuir para uma proposta do campo formativo para os Educadores(as) Sociais no nosso contexto brasileiro, contemplado no terceiro capítulo. O desenvolvimento da pesquisa nos mostrava, a cada passo, que nossos sujeitos protagonistas têm como um dos principais objetivos justamente romper e buscar alternativas metodológicas que possam contemplar suas práticas. Se ao mesmo tempo buscamos desenvolver o rigor científico, gostaríamos de explicitar que jamais foi a intenção limitar ou silenciar a voz e as contribuições das histórias dos sujeitos que possibilitam esse momento reflexivo.

Diante disso, destacamos que o percurso de construção de reconhecimento das profissionalidades atinentes aos Educadores e Educadoras Sociais ainda é um campo aberto e com inúmeros obstáculos. Todavia, acredita-se que são essenciais reflexões como a aqui demonstrada, pelo fato de apontar direções possíveis para sistematização e ancoragem científica recorrente aos Educadores(as) Sociais brasileiros.

Se de um lado a disputa de campo se acirra conforme as variáveis que foram abordadas nesta pesquisa (perfil profissional, cultura, economia, etc.), por outro lado a conjuntura socioeconômica do Brasil aponta para a crescente necessidade desse campo de atuação social e profissional. A regulamentação do processo formativo de profissionais da Educação Social, se apresenta como um passo importante na busca de equidade e atendimento às necessidades básicas de uma parcela muito importante da sociedade.

A interpretação das lógicas hegemônicas à luz das condições epistemológicas ora postas, apresentam possibilidades de rico debate no cenário científico da Pedagogia Social. No entanto, acredita-se que, ao mesmo tempo em que o debate científico é oportuno, faz-se mister a percepção da práxis, que se configura como uma outra modalidade de campo, na qual se estruturam outras territorialidades, que produzem um exercício de poder diferenciado, de acordo com os agentes que produzem o fazer em Educação Social.

Por fim, salientamos novamente a importância das relações externas, referentes ao desenvolvimento do campo da Pedagogia e Educação Social Comparada que atualmente tem se configurado entre os países da América do Sul, possibilitando o romper fronteiras que estão para além das esferas físicas territoriais, mas que buscam superar as condições inerentes ao processo de colonização.

Embora o ideal permeado pela esperança nas trajetórias formativas investigadas seja inspirador, gostaríamos que fosse mesmo o contrário do que nos ressaltou Morales (2016) em algum momento neste trabalho quando atribui as marcas de identidade dos Educadores(as) Sociais uruguaios à prática educativa sobre o social, que enfatiza a atividade desses profissionais incidindo sobre problemas que não deveriam existir. Apresentamos os contextos que constituíram esta pesquisa justamente nos cenários de dominação, exploração, contradição, caracterizando a colocação de Morales (2016) e que embora atualmente nosso contexto não seja favorável a esse movimento social e educacional, podemos afirmar que temos aí uma “situação-limite”, cabe a cada um de nós, individual e coletivamente, desistirmos ou continuarmos a ter esperança no que nos move rumo ao “inédito viável”. (FREIRE, 1992)

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R. **Educação Popular e novas tecnologias**. Educação, v. 33, n. 2, mai/ago 2010. p.119-127. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/7346/5302>> Acesso em: jun./2018.

AIEJI. **The profession of Social Education in Europe**. Comparative Survey, 2011. Disponível em: <www.aieji.net>. Acesso em: mar./2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e Aracy Alves Martins (orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3 ed. Moderna. São Paulo, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: jun./2017.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópoles. Rio de Janeiro, 2012.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, pp. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: fev./2018.

BAULI, Régis Alan. Educador Social no Brasil: profissionalização e normatização. 2018. 315 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Regis%20Bauli.pdf>>. Acesso em: fev./2019.

BIERHALS, Patricia Rutz; CONTE, Isaura Isabel; CINELLI, Catiane. Educação do Campo e o acesso à educação superior: desafios do contexto atual. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 35-50, mai./ago. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/40799/pdf>>. Acesso em: jan./2017.

BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. In: **VIII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e políticas sociais no século XXI**. Marília: UNESP, 2012. Anais. Disponível em: <http://www.ronaldofrutuozo.com.br/seminariotrabalho2012/texto/gt1/a_educacao_do_campo.pdf>. Acesso em abr./2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar./2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 5346/2009**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Apresentado pelo deputado federal Chico Lopes em 03/06/2009. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>> Acesso em: set./2018.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Presidência da República/Casa Civil. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: jun./2018.

BRASIL. **Manual de Operações do PRONERA**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf>. Acesso em: mar./2018.

CALDART, Roseli Salete. EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: Dicionário da Educação do Campo. Orgs: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G. et. al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete e KOLLING, Edgar Jorge. O MST e a Educação. **A reforma agrária e a luta do MST**. STÉLIDE, João Pedro (org.). Petrópolis: Vozes, 1997.

CAJAMAR. Documento-Síntese do Seminário de Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo n.º 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: out./2017.

CAMORS, Jorge. **El Educador Social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explicam la construcción de la figura profesional**. Montevideo: Magro, 2 ed. 2014.

CONFERÊNCIA. Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. **Compromisso e Desafios**. Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia, 1998. Texto impresso.

CONFERÊNCIA. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. **Declaração Final – Por Uma Política Pública de Educação do Campo**. Luziânia, 2004. Texto impresso.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos a sustentabilidade do campo. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr./2011. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/PEDAGOGIA-DA-ALTERN%C3%A2NCIA-E-SEUS-DESAFIOS.pdf>>. Acesso em: out./2018.

DIAS, Santiago PAvani. **Educadores e Educadoras Sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento**. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8164?mode=full>>. Acesso em nov./2018.

ENERA. Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, In: **I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20%E2%80%93%20Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf>>. Acesso em: ago./2018.

ENERA. Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, In: **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**. Luziânia, 2015. Disponível em: <<https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/09/29/ii-enera-manifesto-das-educadoras-e-educadores-da-reforma-agraria/>>. Acesso em: jun./2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica

Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília: MDA. 2006.

FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília, 2012.

FONEC. **Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e PRONERA**. Brasília. 2018. Disponível em:

<https://www.unifesspa.edu.br/images/conteudo/2018/manifesto_FORUM_NACIONAL_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO.pdf>. Acesso em: nov./2018.

FREIRE, Nita. Palavra aberta – O legado da obra de Paulo Freire para a Educação Global contra-hegemônica. In. **Dossiê – Paulo Freire: O legado global**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982019000100208&script=sci_arttext&tlng=pt#fn1>. Acesso em: jun./2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: set./2017.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2001. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/nfraga/paulo-freire-politica-e-educacao?from_action=save>. Acesso em: dez./2018.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2001. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/nfraga/paulo-freire-politica-e-educacao?from_action=save>. Acesso em: dez./2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**, 1992. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1210/1/FPF_OPF_01_0023.pdf>. Acesso em: jun/2017.

GARCÍA GARRIDO, José L. **Fundamentos de Educación Comparada**. Madrid: Dikynson, 1986.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **A educação superior do campo: estágios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo**. Educação em Revista, v. 32, n. 04, out./dez. 2016. pp. 147-174. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00147.pdf>> Acesso em: jan./2018.

KAKUTA, Ângela Massumi. Educação popular, pensamento decolonial e formação inicial e continuada de professores da educação do campo. In: – KAKUTA, Ângela Massumi; MELZER, Ehrick Eduardo Martins; SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, decolonização, diálogos de saberes e educação popular: os desafios teórico-práticos na formação de educadores. **XVIII ENDIPE**. Didática e Prática de

Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. 2016. p. 10849-10861. Disponível em: <http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10570_37003.pdf> Acesso em: jun./2018.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; Caldart, Roseli Salete. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo, 2012**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso em: mar./2017.

LUCINI, Marizete. **Memória e história na formação da identidade sem-terra no assentamento Conquista na Fronteira**. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252022>>. Acesso em: fev./2019.

MITSUE, Morissawa. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et. al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso em: mar./2017.

MOLINA, Mônica Castagna; Hage, Salomão Mufarrej. Política de Formação de Educadores do Campo no Contexto da Expansão da Educação Superior. In: **Cadernos de Estudos – V SEMINÁRIO NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Laranjeiras do Sul, 2015. p. 121-148.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Riscos e potencialidades dos cursos de licenciatura em Educação do Campo**. RBPAE, v. 32, n. 3, p. 805-828. set./dez. 2016.

MOLINA, Monica Castagna. **Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores**: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira et. al. (orgs.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2014. p. 263-290.

MOLINA, Monica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et. al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso em: ago./2018.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>>. Acesso em: nov./2018.

MOLINA, Monica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>>. Acesso em: nov./2018.

MORAES, Valdirene Manduca. **A Produção da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: As Múltiplas Determinações na Disputa por Projetos Societários**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/1385/2/A%20ORGANIZACAO%20DOS%20ESPACOS.pdf>>. Acesso em: dez./2018.

MORALES, Marcelo. ¿Qué hacés vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social. In: **Congreso Internacional de Pedagogia Social**, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000009_2012000200004&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: jun./2018.

MORALES, M. El educador social: profesión y contingencia. In: AAVV. **Pedagogía Social y Educación Social**. Aportes para reflexionar sobre las prácticas educativas. Montevideo: Ude-laR, 2016.

MÜLLER, Verônica Regina; et al. A formação do profissional da Educação Social: espectros da realidade. **XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL**. 2010, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: 2010. Disponível em: <<http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/M%C3%9CLLER-Ver%C3%B4nicaRegina3.pdf>>. Acesso em: mar./2018.

NUÑES, Violeta. **Pedagogia Social: cartas para navegar em el nuevo milenio**. Buenos Aires: Santillana, 1999.

NUÑES, Violeta. **El vínculo educativo**. Barcelona: Gedisa, 2003.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma Trajetória em Construção. UFSC/Universidade Federal de Santa Catarina. **31ª Reunião da Anped**, Gt-03: Movimentos Sociais e Educação. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: out./2017.

NATALI, Paula Marçal. **Formação Profissional na educação social: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino americanos.** 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Paula%20Natali.pdf>>. Acesso em: dez./2017.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino.** Ensaio: aval. pol. públ., v. 12, n.45, out./dez. 2004. p. 945-958. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>> Acesso em: jun./2018

PAIVA, Jacyara Silva de. Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular como resistência e emancipação humana.** Cadernos Cedes, v. 35, n. 96, maio./ago. 2015. p. 219-238. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf>>. Acesso em: fev./2018.

RAMOS, Soraia de Fátima; MUALE FILHO, Tito Lívio. **SISTEMAS AGROFLORESTAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS:** agricultura familiar e preservação ambiental em São Paulo. Informações Econômicas, v. 46, n. 3, mai./jun./ 2016. Disponível em: <<http://www.iea.sp.gov.br/ftp/iea/publicacoes/ie/2016/tec3-0616.pdf>>. Acesso em: 12/05/2019.

RIBAS MACHADO, Érico; OLIVEIRA, Alexandre Anastácio de. **O Educador Social no Brasil: perspectivas históricas e discussões atuais.** Curitiba. Educere, 2013. p. 10755-10769. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7864_4336.pdf>. Acesso em: dez./2017.

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha.** 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-142130/pt-br.php>>. Acesso em: set./2017.

RIBAS MACHADO, Érico. **A Pedagogia Social no contexto brasileiro: análises de possíveis aproximações ou distanciamentos das áreas de Educação Popular e dos Movimentos Sociais.** Congr. Intern. Pedagogia Social Mar./2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: dez./2018.

SANTOS, Karine; ROSA, Roberta Soares da. **As ONGs na execução de políticas públicas em São Leopoldo/RS: de onde vem e pra onde vai?** Encontrão da

Educação Social, out./2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/educacaosocial/trabalhos/eixo_3/pdf/3.36.pdf>. Acesso em: nov./2018.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo e MORETTI, Cheron Zanini, Danilo Streck (Orgs.). **Fontes da Pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **A Atuação Profissional e Formação Profissional do Educador Social no Brasil: uma roda de conversa**. Interfaces Científicas, V.3, n. 1, out./2014. p. 77-88. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1633>> Acesso em: dez./2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. 2ª edição atualizada, revisada e ampliada. Curitiba: UFPR. 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, jul.-set. 2012. p. 745-763. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>>. Acesso em: nov./2018.

URUGUAI. **Lei Nº 16.170 de 1990**. Dispõe sobre o orçamento nacional de despesas salariais e investimentos. Disponível em: <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/16170-1990>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

URUGUAI. **Lei Nº 18.437/2008. Ley General de Euducación**. Dispõe sobre as definições, fins e orientações gerais da educação. Disponível em: <<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>>. Acesso em: jun./2018.

WITCEL, Elizabete et.al, **Pedagogia da Terra: turma Salete Strozake**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis – RS, Ano II, Nº 6 – Dezembro de 2002.

ANEXO A – DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.

Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

DECRETA:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de

investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

I – reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

II – fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

III – garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV – contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto.

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I – oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

II – oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

III – acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;

IV – acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

V – construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI – formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII – formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VIII – produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e

IX – oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

§ 1º A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo.

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos

conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Art. 7º No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

I – organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e

III – organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

Art. 8º Em cumprimento ao art. 12 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, os entes federados garantirão alimentação escolar dos alunos de acordo com os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida.

Art. 9º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições:

I – o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo;

II – os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e

III – os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo.

Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a instalação, a composição e o funcionamento de comissão nacional de educação do campo, que deverá articular-se com as instâncias colegiadas previstas no inciso III no acompanhamento do desenvolvimento das ações a que se refere este Decreto.

Art. 10. O Ministério da Educação poderá realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas e para apoiar programas e

outras iniciativas no interesse da educação do campo, observadas as diretrizes fixadas neste Decreto.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo.

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:

I – oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, em todos os níveis de ensino;

II – melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III – proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Art. 13. São beneficiários do PRONERA:

I – população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008;

II – alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;

III – professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e

IV – demais famílias cadastradas pelo INCRA.

Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:

I – alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;

II – formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;

III – capacitação e escolaridade de educadores;

IV – formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;

V – produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e

VI – realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA.

Parágrafo único. O INCRA celebrará contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas para execução de projetos no âmbito do PRONERA.

Art. 15. Os projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA poderão prever a aplicação de recursos para o custeio das atividades necessárias à sua execução, conforme norma a ser expedida pelo INCRA, nos termos da legislação vigente.

Art. 16. A gestão nacional do PRONERA cabe ao INCRA, que tem as seguintes atribuições:

I – coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;

II – definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e

III – coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17.

Art. 17. O PRONERA contará com uma Comissão Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal, com as seguintes finalidades:

I – orientar e definir as ações político-pedagógicas;

II – emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e

III – acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa.

§ 1º A composição e atribuições da Comissão Pedagógica Nacional serão disciplinadas pelo Presidente do INCRA.

§ 2º A Comissão Pedagógica Nacional deverá contar com a participação de representantes, entre outros, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação e do INCRA.

Art. 18. As despesas da União com a política de educação do campo e com o PRONERA correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas, respectivamente, aos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 19. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 4 de novembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Daniel Maia

ANEXO B – EDITAL DE SELEÇÃO Nº 02 DE 31 DE AGOSTO DE 2012

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Secretaria de Educação Superior

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, anexo I 4º andar– sala 402 – 70047–900 – Brasília,

Distrito Federal, Brasil

Fone: (61) 2022-9014/9011 – Fax: (61) 2022-9009

EDITAL DE SELEÇÃO Nº 02/2012– SESU/SETEC/SECADI/MEC DE 31 DE AGOSTO DE 2012.**SESU/SETEC/SECADI/MEC**

Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI torna público e convoca as Instituições Federais de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, em cumprimento à **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.**

1– DOS OBJETIVOS

1.1 – O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial **a serem ofertadas em três anos**. Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo

como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior.

1.2 – O presente Edital visa estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, destinados à formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Federais de Educação Superior – IFES.

2 – EIXOS TEMÁTICOS

As propostas deverão atender no mínimo um dos seguintes eixos:

Eixo 1. Implantação de cursos de Licenciatura no PROCAMPO – novos cursos

Iniciativas institucionais que tem por objetivo a implantação de novos cursos de licenciatura específicos para a formação de professores para atuarem no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo. As propostas deverão ter como base a realidade social e cultural específica dos povos do campo e diagnóstico sobre o Ensino Fundamental e Ensino Médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos. Serão apoiadas preferencialmente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades do campo a serem beneficiadas.

Eixo 2. Abertura de novas turmas do PROCAMPO – cursos em andamento

Iniciativas institucionais que tem por objetivo a abertura de novas turmas em cursos de licenciatura em educação do campo em andamento, para a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio das escolas do campo condicionado aos recursos orçamentários do ano.

3– DA PARTICIPAÇÃO

3.1 – Estão habilitadas a apresentar projetos no âmbito deste Edital, as Instituições Federais de Ensino Superior– IFES.

3.2 – Cada IFES poderá concorrer com 01 (um) Projeto Político Pedagógico – PPP de Licenciatura em Educação do Campo, por campus, com no mínimo 120 vagas, para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes a serem ofertadas em três anos.

3.3 – Caberá à instituição elaborar o(s) Projeto(s) Pedagógico(s) e inscrevê-lo(s) para participar da seleção.

3.4 – Todos os Projetos Político Pedagógicos de cursos deverão cumprir os critérios estabelecidos pela SESU/ /SETEC/SECADI, conforme estabelecido no **Formulário de Apresentação de Projeto Político Pedagógico, anexo I**, bem como estar em consonância com o Programa PRONACAMPO e os marcos legais da Educação do Campo.

3.5 – Os projetos apresentados deverão:

a) considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, devendo ser elaborados com a participação dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do

- b) Campo, onde houver, e dos sistemas estaduais e municipais de ensino;
- c) prever os critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino;
- d) apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas;
- e) apresentar diagnóstico da demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações;
- f) apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias. Recomenda-se,
- g) preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais.
- h) indicar um coordenador vinculado à instituição executora com titulação de Doutor ou, excepcionalmente, Mestre, com currículo atualizado na plataforma Lattes (CNPq);
- i) o coordenador deverá dispor de agenda para participar de reuniões técnicas (oficinas, seminários e outros eventos) convocadas pela SECADI. Essas reuniões deverão contar com a participação do coordenador do Projeto e outros membros acadêmicos vinculados aos Projetos.

4 – DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

4.1 – A inscrição dos projetos será feita mediante:

4.1.1 – Preenchimento do Formulário de Apresentação de Projetos Pedagógicos de Curso das fichas de inscrição das Instituições, disponíveis no endereço: <http://www.mec.gov.br/secadi>, de acordo com o prazo estabelecido no item 11.

4.1.2 – Os documentos mencionados no item 4.1.1 deverão ser assinados pelo (a) Reitor (a).

4.1.3 – Os projetos político-pedagógicos deverão contemplar os seguintes itens: apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado do formando, papel dos docentes, estratégias pedagógicas, currículo (objetivos do currículo, estrutura ou matriz curricular, etapas – identificação das etapas, objetivos das etapas, conteúdo programático, dividido em unidades e subunidades; bibliografia básica e complementar), avaliação e acompanhamento das etapas e cronograma de execução.

5 – DA AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS–PPP's

5.1 – Caberá a SESU, SETEC e à SECADI, por meio da Comissão de Avaliação Pedagógica, constituída por especialistas de educação do campo, a avaliação e a seleção dos projetos, que consistirá de:

5.1.2 – Análise preliminar dos PPP's: etapa necessária para verificar se houve o adequado preenchimento do formulário disponível no sítio eletrônico indicado e se as exigências mínimas estabelecidas no Edital foram cumpridas;

5.1.3 – Análise técnica dos PPP's, que consistirá na avaliação da:

5.1.3.1 – concepção teórica e metodológica:

- a) clareza no perfil do profissional a ser formado pela instituição;
 - b) diagnóstico sobre a demanda quantitativa e qualitativa de formação dos professores do campo no contexto dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das comunidades a serem atendidas pelo projeto;
 - c) impacto social/acadêmico do projeto no âmbito institucional (relevância do projeto em nível institucional);
 - d) clareza dos objetivos propostos;
 - e) coerência da justificativa/objetivos do projeto com os objetivos do PROCAMPO;
 - f) articulação/envolvimento institucional dos sistemas estaduais e municipais de ensino com o projeto;
 - g) articulação com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo ou Comitês
 - h) Estaduais de Educação do Campo;
 - i) contribuição do projeto político pedagógico do curso para o desenvolvimento da educação básica no campo;
 - j) formação alicerçada em saberes, teorias, metodologias, competências e práticas que integram e fundamentam os processos de ensinar e de aprender na área objeto da formação docente, tendo como referência a realidade sociocultural do campo;
 - k) promoção de estratégias de formação para a docência multidisciplinar com organização curricular por áreas de conhecimento;
 - l) realização de práticas pedagógicas orientadas em Regime de Alternância;
 - m) vinculação do curso de formação com linhas de pesquisa e extensão;
 - n) desenvolvimento de estágios curriculares em articulação com o sistema público de educação básica.
- 5.1.3.2 – Exequibilidade do PPP (orçamento, pessoal, cronograma e oferta de vagas – disposta no item 3).

6. IMPLEMENTAÇÃO, EXECUÇÃO , MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

6.1 – Na implantação, Execução e Avaliação do Projeto considerar-se-á:

6.1.1 – Previsão de práticas pedagógicas e atividades de extensão (participação em seminários, atividades em comunidades, etc) e pesquisa (projetos de iniciação científica e monitoria) para todas as etapas de tempo escola e tempo-comunidade;

6.1.2 – Processos de avaliação acadêmica e pedagógica no tempo comunidade;

6.1.3 – Relatórios de acompanhamento de execução técnica e financeira.

6.14 – Monitoramento dos PPP's dar-se-á por intermédio de técnicos e Coordenadores da SESU, SETEC e SECADI.

7 – DO RESULTADO PROVISÓRIO

7.1 – A classificação provisória será apresentada por ordem decrescente dos pontos obtidos, respeitado o limite dos recursos orçamentários disponíveis.

7.2 – O julgamento e a classificação provisória dos Projetos Pedagógicos são atos exclusivos da Comissão de Avaliação Pedagógica que, em consequência, reserva-se o direito de desclassificar os PPP's em desacordo com este Edital ou ainda, que se revelarem manifestamente inexecutáveis.

7.3 – Durante o processo de análise, a Comissão de Avaliação Pedagógica poderá recomendar adequações no orçamento e nos cronogramas propostos.

7.4 – Em caso de empate na pontuação provisória, será considerada a maior pontuação obtida nos seguintes quesitos, obedecida a ordem de prioridade estabelecida:

7.4.1 – PPP's em consonância com o PRONACAMPO;

7.4.2 – Inexistência de oferta de curso de Licenciatura em Educação do Campo nas IFES ;

7.4.3 – Oferta de formação em regiões metropolitanas e no interior da Unidade Federada.

7.5 – Concluído o julgamento dos PPP's, a Comissão de Avaliação Pedagógica elaborará relatório que será submetido ao conhecimento das Secretarias de Educação Superior, de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que o encaminhará para divulgação.

7.6 – A classificação no resultado provisório não significa aprovação. Somente será considerado habilitado o Projeto Pedagógico classificado após a divulgação do resultado final.

8 – DA INTERPOSIÇÃO DE RECURSOS

8.1 – Admitir-se-á recurso contra o resultado provisório, que deverá ser assinado pelo reitor.

8.2 – O recurso após assinado deverá ser scanado – em formato PDF – e anexado à mensagem eletrônica.

8.3 – O recurso deverá ser remetido para o endereço eletrônico coordenacaoeducampo@mec.gov.br com o seguinte título para o campo assunto: RECURSO CONTRA O RESULTADO PROVISÓRIO DO EDITAL N° 02/2012.

8.4 – Os recursos devem ser enviados até as 23 horas e 59 minutos, horário de Brasília, da data limite da interposição de recursos (item 11).

8.5 – Serão desconsiderados os recursos remetidos por meio de fax, por meio de correio, que não estejam devidamente assinados pelo reitor ou que não esteja em formato PDF.

8.6 – A decisão dos recursos será dada a conhecer, coletivamente, por meio de divulgação de relação nominal das Instituições Federais de Ensino Superior selecionadas a ser publicada no site do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br>).

8.7 – O MEC não se responsabiliza por recursos não recebidos em decorrência de eventuais problemas técnicos e congestionamento nas linhas de comunicação nem por documentos corrompidos.

8.8 – Durante o processo de análise dos recursos, a Comissão de Avaliação Pedagógica poderá recomendar adequações no orçamento e nos cronogramas propostos.

8.9 – Não haverá reapreciação de recursos.

9 – DO RESULTADO FINAL

9.1 – A classificação final dar-se-á por ordem decrescente dos pontos obtidos, respeitado o limite dos recursos orçamentários disponíveis.

9.2 – O julgamento e a classificação final dos Projetos Político Pedagógicos são atos exclusivos da Comissão de Avaliação Pedagógica que, em consequência, reserva-se o direito de desclassificar os PPP's em desacordo com este Edital ou ainda, que se revelarem manifestamente inexecutáveis.

9.3 – Em caso de empate na pontuação final, será considerada a maior pontuação obtida nos seguintes quesitos, obedecida a ordem de prioridade estabelecida: 9.3.1 – Oferta de cursos em regiões desprovidas de formação nessa área;

9.4 – Concluído o julgamento dos PPP's, a Comissão de Avaliação Pedagógica elaborará relatório que será submetido ao conhecimento das Secretarias de Educação Superior, de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que o encaminhará para divulgação;

9.5 – Após a divulgação do resultado final, havendo desistência por parte da proponente, esta deverá comunicar oficialmente ao MEC que convocará a próxima instituição, respeitada a ordem de classificação, de acordo com o prazo estabelecido no item 11.

10 – DOS PPP's SELECIONADOS

10.1 – Cada IFES que tiver um PPP selecionado terá autorização para contratar:

10.1.1 – Até 15 professores para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo;

10.1.2 – Para as Universidades que já ofertam curso de Licenciatura em Educação do Campo poderá ampliar o número de professores até 15, mediante oferta dobrada de vagas;

10.1.3 – Até 3 técnico-administrativos para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades;

10.2 – Cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia poderá ter autorização para contratar novos docentes, condicionada à avaliação da SETEC e ao cumprimento do Termo de Acordo de Metas Institucionais;

10.3 – Cada IFES que tiver um PPP selecionado receberá, como incentivo, em uma única parcela, no ano de implantação, recursos de:

10.3.1 – Custeio, na ordem de R\$ 4.000,00 por estudante;

ANEXO C – PROJETO DE LEI Nº 5346 DE 03 DE JUNHO DE 2009

PROJETO DE LEI Nº 5346 de 2009**(Do Sr. Chico Lopes)**

Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º – Fica criada a profissão de Educador e Educadora Social, nos termos desta Lei.

Parágrafo único: A profissão que trata o *caput* deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 2º – Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem:

- I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;
- II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;
- III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
- IV – a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;
- V – a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária;
- VI – as pessoas portadoras de necessidades especiais;
- VII – o enfrentamento à dependência de drogas;
- VIII – as atividades socioeducativas para terceira idade;
- IX – a promoção da educação ambiental;
- X – a promoção da cidadania;
- XI – a promoção da arte-educação;
- XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira; XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos; XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer.

Art. 3º – O Ministério da Educação – MEC fica sendo o órgão responsável pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social, dos profissionais que trata esta Lei, em diferentes níveis de escolarização e na manutenção de programas de educação continuada.

Parágrafo único – Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício desta profissão.

Art. 4º – Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

- I – adequar para a denominação “educador ou educadora social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata os artigos 2º e 3º desta Lei;
- II – Criar e prover os cargos públicos de educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;
- III – elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.

Art. 5º – Ficam revogadas as disposições contrárias.

Art. 6º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A existência dos profissionais denominados de “Educadores e Educadoras Sociais”, que se destacam pela sua atuação em contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, não é uma característica exclusiva do Brasil. Desde o fim do século XIX encontramos registros que falam do potencial de atuação desses profissionais na Europa. Mas foi em meados do século XX, com o fim da 2ª Guerra Mundial, que estes profissionais passaram a acelerar a construção de sua identidade. Em 1951 foi fundada a Associação Internacional de Educadores Sociais – AIEJI, objetivando promover a união dos educadores e educadoras sociais de todos os países, contribuindo na formação e elaboração de suas competências e na consolidação desta profissão.

Ao longo dos anos, a AIEJI foi organizando vários congressos internacionais, no sentido de concretizar estes objetivos. Em 2005, em Montevideu, Uruguai, por ocasião do 16º Congresso Internacional dos Educadores e Educadoras Sociais, e que contou com a participação de várias representações do Brasil, foi elaborada um documento que ficou conhecido como Declaração de Montevideu, onde os Educadores e Educadoras Sociais de dezenas de países declararam:

“1. Reafirmamos e comprovamos a existência do campo da Educação Social como um trabalho específico orientado a garantir o exercício dos direitos dos sujeitos de nosso trabalho, e que nos exige permanente compromisso em seus níveis éticos, técnicos, científicos e políticos. 2. Para o cumprimento deste compromisso, é indispensável à consolidação da profissão de Educador e Educadora Social [...]. 7. Os Educadores e Educadoras Sociais renovam o compromisso com a democracia, com a justiça social, com a defesa do patrimônio cultural e pela defesa dos direitos humanos, baseados na convicção de que outro mundo é possível.”

França, Holanda, Bélgica, Suíça, Itália, Uruguai, Alemanha, Canadá, Portugal, fazem parte de um movimento internacional que conta com a participação efetiva de mais de quarenta países que vêm lutando pela regulamentação e formação em nível de graduação e pós-graduação dos educadores e educadoras sociais, dos quais muitos obtiveram êxito.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB dispõe, pela primeira vez na história, em seu Art. 1º que a educação: *“abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas Instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”*

Ou seja, reconhece a existência de contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, onde há destacada atuação dos Educadores e Educadoras Sociais que fundamentam sua prática educativa, sobretudo, no legado da Educação Popular, especialmente a desenvolvida a partir da década de 70, tomando por base a influência do educador Paulo Freire.

Várias ações têm sido realizadas no sentido de dar visibilidade e promover a valorização da Educação Social e reconhecer os Educadores e Educadoras Sociais em nosso País, como:

- 1 – Encontros Estaduais de Educação Social em vários Estados;
- 2 – 5(cinco) Encontros Nacionais de Educação Social, o último realizado em 2008 na cidade de Olinda – PE com a presença de mais de 1200 (mil e duzentos) Educadores e Educadoras Sociais de todo o Brasil;
- 3 – 2(duas) Conferências Internacionais de Pedagogia Social, promovidas pela Universidade de São Paulo;
- 4 – Diversas Audiências Públicas nos Estados e Municípios;
- 5 – Criação de associações e sindicatos desta categoria;
- 6 – Aprovação de Leis criando o dia do Educador e da Educadora social;
- 7 – Realização de cursos de extensão e especialização em Educação Social, além de pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*.

Como resultado desse árduo trabalho de investigação, cita-se então algumas produções acadêmicas no Brasil, como “Pedagogia Social de Rua” de Maria Stella Graciane; “Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa” e “Por uma Pedagogia da Presença” de Antônio Carlos Gomes da Costa; “Educação Social de Rua” de Walter Ferreira de Oliveira e “Desafios, riscos e desvios” de Geraldo Calimam.

Os Educadores e Educadoras Sociais possuem indubitável relevância no cenário profissional brasileiro e têm sido os parceiros mais importantes de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, sociólogos e advogados, dentre outros profissionais, que atuam no processo de enfrentamento a dívida social que o País tem com sua população. No entanto, possuem características de atuação, necessidades de formação e organização próprias, e assim, buscam o fortalecimento de sua identidade profissional.

Em janeiro de 2009, os Educadores e Educadoras Sociais obtiveram até o presente a sua mais importante conquista no processo de reconhecimento social e profissional e no fortalecimento de sua identidade trabalhista. Foram incluídos na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, do Ministério do Trabalho e Emprego, com a seguinte descrição:

“5153-05 – Educador Social. Descrição Sumária: *Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento”.*

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, através da Secretaria Nacional de Assistência Social, em seu Guia de Orientação nº 1 para os Centros de Referência Especializado

de Assistência Social (CREAS) orienta que a equipe do CREAS deve ser composta, minimamente, em Gestão básica, por 1 Coordenador, 1 assistente social, 1 psicólogo, 1 advogado, 1 auxiliar administrativo e 2 educadores sociais e estagiários. Dobrando o número de educadores sociais na proposta para Gestão Plena e Serviços Regionais, o que representa o reconhecimento da importância desta categoria.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, aponta como uma das Ações do “EIXO 3 – Marcos Normativos e Regulatórios”:

“4.1 – Regular a ocupação de educador social e elaborar parâmetros básicos de formação para o exercício da ocupação de educador social.”

Outro dado relevante é a abertura de concursos públicos para provimento de cargos de educadores e educadoras sociais, que já vem acontecendo, em pelo menos 100 municípios de 21 Estados no Brasil.

A criação da profissão de Educador e Educadora Social, além de valorizar estes agentes que tanto contribuem para o enfrentamento da dívida social brasileira, pode suscitar importantes debates acerca da educação no seu sentido mais pleno, com a abrangência que lhe dá o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respondendo ao genuíno atendimento de interesses e necessidades sociais de nosso tempo.

Dessa forma, solicito apoio de meus nobres pares para a aprovação deste Projeto de Lei, que é peça fundamental na melhoria das condições laborais dos sujeitos sociais, através da promoção de seu reconhecimento profissional e na elaboração e difusão de saberes culturais e técnico-científicos importantes, na construção de uma Nação mais justa e igualitária.

Sala das Comissões, em 03 de junho de 2009.

Deputado Federal Chico Lopes
PCdoB/CE

ANEXO D – PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 328 DE 2015

PROJETO DE LEI DO SENADO FEDERAL Nº 328 DE 2015

Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º – Fica regulamentada a profissão de Educadora e Educador Social, nos termos desta Lei.

Parágrafo único: A profissão que trata o *caput* deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 2º – Ficam estabelecidos como campo de atuação das educadoras e educadores sociais, os contextos educativos situados dentro ou fora dos âmbitos escolares e que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais.

Art. 3º – Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I. adequar para a denominação “educadora ou educador social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que trata os artigos 1º e 2º desta Lei;

II. Criar e prover os cargos públicos de educadoras e educadores sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;

III. elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.

Art. 4º – São atribuições da Educadora e do Educador Social, dentro ou fora dos âmbitos escolares, as atuações que envolvem:

I. a promoção dos direitos humanos e da cidadania;

II. a promoção da educação ambiental;

III. as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica;

IV. os segmentos sociais excluídos socialmente, tais como mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

Art. 5º – Ficam revogadas as disposições contrárias.

Art. 6º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

No período de 24 a 26 de maio de 2015, a cidade de Maringá, Paraná, sediou o II Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais de Educação Social e XIII Semana da Criança Cidadã de Maringá 2015 – Tema: Educação Social: valorização da infância.

Naquele evento foram divulgadas as ações dos educadores sociais em diversos países como Bolívia e Senegal, ali representados, bem como os trabalhos desenvolvidos por educadores sociais brasileiros como os projetos Leituras ao Vento e outros.

E teve como palestrantes: o Educador Social Moussa Sow (Senegal), Educadora Social Maria Ximena Rojas Landivar (Bolívia) e dos brasileiros Professor Doutor Mário Fernando Bolognesi, e, entre outros, da

Mestre em Educação, Maria Angelita da Silva, do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA.

No momento em que apresentamos este projeto de lei,

encontra-se em funcionamento no Senado Federal, a Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens. Os depoimentos ouvidos até o momento afirmam que os jovens negros, pobres e de baixa escolarização são as vítimas preferenciais. “O Observatório de Favelas, informou que só em 2012 os homicídios representaram 36% das causas de morte de adolescentes no país. Se esse perfil continuar estima-se que mais de 42 mil adolescentes serão assassinatos entre 2013 e 2019”.

Ora, se este é o perfil das nossas vítimas, acreditamos que a Educadora ou o Educador Social seja o profissional capaz de mudar este cenário. Aliás, não fosse o trabalho invisível desses abnegados o número dessas vítimas poderia ser bem maior.

Em 1951 foi fundada a Associação Internacional de Educadores Sociais – AIEJI, objetivando promover a união dos educadores e educadoras sociais de todos os países, contribuindo na formação e elaboração de suas competências e na consolidação desta profissão.

Ao longo dos anos, a AIEJI foi organizando vários congressos nacionais e internacionais, no sentido de concretizar estes objetivos. Em 2005, em Montevidéu, Uruguai, por ocasião do 16º Congresso Internacional dos Educadores e Educadoras Sociais, e que contou com a participação de várias representações do Brasil, foi elaborada a Declaração de Montevidéu, onde os Educadores e Educadoras Sociais de dezenas de países declararam:

“1. Reafirmamos e comprovamos a existência do campo da Educação Social como um trabalho específico orientado a garantir o exercício dos direitos dos sujeitos de nosso trabalho, e que nos exige permanente compromisso em seus níveis éticos, técnicos, científicos e políticos. 2. Para o cumprimento deste compromisso, é indispensável à consolidação da profissão de Educador e Educadora Social [...]. 7. Os Educadores e Educadoras Sociais renovam o compromisso com a

democracia, com a justiça social, com a defesa do patrimônio cultural e pela defesa dos direitos humanos, baseados na convicção de que outro mundo é possível.”

França, Holanda, Bélgica, Suíça, Itália, Uruguai, Alemanha, Canadá, Portugal, fazem parte de um movimento internacional que conta com a participação efetiva de mais de quarenta países que vêm lutando pela regulamentação e formação em nível de graduação e pós-graduação dos educadores e educadoras sociais, dos quais muitos obtiveram êxito. Aqui no Brasil temos a Universidade Estadual de Maringá que conta que várias teses de mestrado e doutorado abordando a legislação, a formação e a grade curricular dessa profissão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, dispõe em seu Art. 1º que a educação: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Ou seja, reconhece a existência de contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares, onde há destacada atuação das Educadoras e Educadores Sociais que fundamentam sua prática educativa, sobretudo, no legado da Educação Popular, especialmente a desenvolvida a partir da década de 70, tomando por base a influência do educador Paulo Freire.

Várias ações têm sido realizadas no sentido de dar visibilidade e promover a valorização da Educação Social e reconhecer as Educadoras e Educadores Sociais em nosso País, como:

- 1 Encontros Estaduais de Educação Social em vários Estados;
- 2 Criação de associações e sindicatos desta categoria;
- 3 Aprovação de Leis criando o dia do Educador e da Educadora Social – dia 19 de setembro, dia de nascimento de Paulo Freire;
- 4 Realização de cursos de extensão e especialização em Educação Social, além de pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*.

Em 2009, os Educadores e Educadoras Sociais obtiveram a mais importante conquista no processo de reconhecimento social e profissional e no fortalecimento de sua identidade trabalhista. Foram incluídos na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, do Ministério do Trabalho e Emprego, com a seguinte descrição:

“5153-05 – Educador Social. Descrição Sumária: Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento”.

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, através da Secretaria Nacional de Assistência Social, em seu Guia de Orientação nº 1 para os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) orienta que a equipe do CREAS deve ser composta, minimamente, em Gestão básica, por 1 Coordenador, 1 assistente social, 1 psicólogo, 1 advogado, 1 auxiliar administrativo e 2 educadores sociais e estagiários.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, aponta como uma das Ações do “EIXO 3 – Marcos Normativos e Regulatórios”:

“4.1 – Regular a ocupação de educador social e elaborar parâmetros básicos de formação para o exercício da ocupação de educador social.”

Outro dado relevante é a abertura de concursos públicos para provimento de cargos de educadores e educadoras sociais, que já vem acontecendo, em pelo menos 100 municípios de 21 Estados no Brasil, tais como em 2014, o Concurso Público de Provas para provimento de 411 vagas para o cargo de Agente de Execução – Função **Educador Social**, do Quadro Próprio do Poder Executivo, do Governo do Estado do Paraná. Outros concursos foram abertos em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

Por todo o exposto, solicitamos o apoio das nobres senadoras e senadores para aprovação deste projeto.

Senador Telmário Mota
PDT/RR

ANEXO E – EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 09, DE 29 DE ABRIL DE 2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad
EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 09, DE 29 DE ABRIL DE 2009

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de *Cursos de Licenciatura em Educação do Campo* para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas neste Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002, e em observância à Resolução/CD/FNDE nº. 6, de 17 de março de 2009, âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo.

1. CONCEITUAÇÃO

1.1. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo – é uma iniciativa deste Ministério, por intermédio da Secad, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação.

1.2. O Procampo fomentará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo.

2. TERMOS DE REFERÊNCIA

2.1.OBJETIVO

O presente Edital visa estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Públicas de Ensino Superior– IES.

2.2. As ações decorrentes dos projetos selecionados, no tocante à oferta de cursos nas instituições públicas, deverão observar o princípio constitucional de gratuidade e de igualdade de condições para o acesso ao ensino.

2.3.FUNDAMENTAÇÃO NORMATIVA E POLÍTICO-PEDAGÓGICA

a. Bases Legais da Educação do Campo, a saber:

- Constituição Federal de 1988: artigos 205, 206, 208 e 210;
- Lei nº 9.394, de 20.12.1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

- Lei nº 10.172, de 9.01.2001, que institui o Plano Nacional de Educação;
 - Lei nº 8.666, de 21.06.1993, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública;
 - Portaria Interministerial nº. 127 de 29 de maio de 2008, que estabelece normas para execução do disposto no Decreto nº. 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse.
 - Resolução/CD/FNDE Nº. 06 de 17.03.2009, que estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados;
 - Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
 - Resolução CNE/CEB Nº1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
 - Parecer CNE/CP Nº 9/2001, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
 - Resolução CNE/CP Nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
 - Parecer CNE/CEB Nº1/2006, sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS).
 - Resolução CNE/CEB Nº. 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- b. Promoção de estratégia de formação para a docência multidisciplinar, com organização curricular por área de conhecimento
- c. Aprovação do curso pelos Conselhos Superiores das respectivas IES e encaminhamento formal da proposta a SESU/MEC pelas instâncias competentes das IES envolvidas
- d. Para fins deste edital, as propostas de projetos de cursos de licenciatura específicos para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio para atuarem nas escolas do campo, deverá se destinar àqueles que tenha concluído o ensino médio e não possuam formação superior:
- Professores em exercício nos sistemas públicos de ensino que atuam nas escolas rurais e não tem habilitação legal para a função (Licenciatura);
 - Educadores que têm experiência e/ou atuam em educação do campo;
 - Jovens e adultos das comunidades do campo.

2.4.EIXOS TEMÁTICOS

A s propostas deverão atender a pelo menos um dos seguintes eixos:

I. IMPLANTAÇÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA NO PROCAMPO – NOVOS CURSOS

Iniciativas institucionais que tem por objetivo a implantação novos de cursos de licenciatura específicos para a formação de professores para atuarem no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo. As propostas deverão ter como base a realidade social e cultural específica dos povos do campo e diagnóstico sobre o ensino fundamental e médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos. Serão apoiadas preferencialmente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades do campo a serem beneficiadas.

II. MANUTENÇÃO DE TURMAS DO PROCAMPO – CURSOS EM ANDAMENTO

Iniciativas institucionais que tem por objetivo a continuidade de turmas em cursos de licenciatura específicos em andamento para a formação de professores para atuarem no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio das escolas do campo.

III. ABERTURA DE NOVAS TURMAS DO PROCAMPO – CURSOS EM ANDAMENTO

Iniciativas institucionais que tem por objetivo a abertura de novas turmas em cursos de licenciatura específicos em andamento para a formação de professores para atuarem no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio das escolas do campo, condicionadas aos recursos orçamentários do ano.

3. CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

3.1 Estão habilitadas para apresentar propostas a este Edital as Instituições Públicas de Ensino Superior que aderirem as seguintes diretrizes gerais:

a. cada Instituição poderá encaminhar a este Ministério uma proposta de implantação de curso de Licenciatura em Educação do Campo (Eixo I);

b. o orçamento total do projeto de implantação de Licenciatura em Educação do Campo (Eixo I) não poderá exceder ao valor *per capita* de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano, considerando como referência o atendimento a turma de até 60 alunos, no valor total máximo para cada projeto de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) por ano;

c. os projetos apresentados no Eixo I deverão observar a seguinte fundamentação considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, devendo ser elaborados com a participação dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e dos sistemas estaduais e municipais de ensino;

d. estabelecer para os projetos apresentados nos Eixos I condições metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo;

e. prever para os projetos apresentados nos Eixos I critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes de ensino;

f. os projetos apoiados nos Eixos I deverão apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas;

g. apresentar para os projetos apresentados no Eixo I diagnóstico da demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações;

h. indicar um coordenador vinculado à instituição executora com titulação de Doutor ou, excepcionalmente, Mestre, com currículo atualizado na plataforma *Lattes* (CNPq) para os projetos do Eixo I;

i. apresentar nos projetos do Eixo I currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais;

j. contemplar, no projeto político-pedagógico dos projetos apresentados no Eixo I os seguintes itens: apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado do formando, papel dos docentes, estratégias pedagógicas, currículo (objetivos do currículo, estrutura ou matriz curricular, etapas – identificação das etapas, objetivos das etapas, conteúdo programático, dividido em unidades e sub-unidades; bibliografia básica e complementar), avaliação e acompanhamento das etapas e cronograma de execução.

3.2 Terão prioridade propostas que demonstrem capacidade progressiva de financiamento e manutenção do curso.

3.3 Os projetos do Eixo I deverão cumprir os procedimentos acadêmicos da Instituição, em especial a aprovação nas instâncias competentes, em um prazo de até 6 (seis) meses a partir da data de publicação do resultado desta seleção. Os projetos deverão ser submetidos ao Ministério da Educação acompanhados de documento comprobatório de início do processo para aprovação do curso junto às instâncias acadêmicas competentes.

3.4 A instituição deverá estabelecer termo de colaboração com os sistemas municipais ou estaduais de ensino público para a implementação da proposta, no sentido de definir a demanda a ser atendida, facilitar a participação dos professores da rede pública no programa, e garantir outras condições necessárias para a viabilização do projeto.

3.5 Recomenda-se a articulação das instituições com os Comitês Estaduais de Educação do Campo, onde existirem, e com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo, com a correspondente descrição desta colaboração na elaboração ou implementação do projeto.

3.6 As Instituições elegíveis nos Eixos I, II e III deverão encaminhar documentação ao MEC assinadas pelo Reitor ou, por delegação deste, por seu representante legal na instituição proponente.

4. DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

4.1 O presente Edital prevê a aplicação de recursos financeiros, não reembolsáveis no valor *per capita* de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano, considerando como referência o atendimento a turmas de até 60 alunos e um período de 4 (quatro) anos de duração, segundo as orientações abaixo:

a. Eixos I Implantação de projetos no Procampo – valor *per capita* de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano e atendimento a turmas de até 60 alunos, no valor total máximo para cada projeto de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) por ano;

b. Eixo II Manutenção de turmas do Procampo – cursos em andamento valor referencial de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano e atendimento a turmas de até 60 alunos, no valor total máximo para cada projeto de R\$

c. 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) por ano;

d. Eixo III. Abertura de novas turmas do Procampo – cursos em andamento – valor referencial de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano e atendimento a turmas de até 60 alunos, no valor total máximo para cada projeto de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) por ano, condicionada aos recursos orçamentários do ano.

4.2 Não serão financiadas despesas de infraestrutura ou aquisição de equipamentos e demais despesas de capital.

4.3 É vedada a utilização de recursos orçamentários para o pagamento de bolsas de estudo.

4.4 É vedada a aplicação de recursos em pagamento, a qualquer título, a servidor da administração pública ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços de consultoria ou assessoria, assim como a aplicação de recursos para pagamentos de taxa de administração.

4.5 Os projetos selecionados e não atendidos por este Edital poderão, eventualmente, ser apoiados em exercícios posteriores.

5. PROCESSO DE ANÁLISE, JULGAMENTO E SELEÇÃO DAS PROPOSTAS

5.1 As propostas serão analisadas por Comissão Multidisciplinar de Seleção de Projetos, a ser constituída pela SESU e pela SECAD, especificamente para fins deste Edital.

5.2 Aos membros do Comitê Técnico Multidisciplinar será vedada a participação como coordenador do projeto, bem como qualquer participação na elaboração da proposta enviada pela instituição.

5.3 O processo seletivo ocorrerá em duas etapas:

5.3.1. Primeira Etapa: análise dos projetos pelo Comitê Técnico Multidisciplinar, o qual procederá à pontuação, classificação e seleção de projetos;

5.3.2. Segunda Etapa: Apresentação de documentação de elegibilidade e Planos de Trabalho ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, segundo as normas e procedimentos estabelecidos por esta instituição, na Resolução/CD/FNDE Nº.06 de 17 de março de 2009.

5.4 O Comitê Técnico avaliará o conteúdo das propostas considerando os seguintes critérios e pontuação:

CATEGORIA 1 – CONCEPÇÃO DO PROJETO	
<i>Indicadores a serem Avaliados</i>	<i>CrITÉrios de atribuição de conceitos</i>
1.1. Diagnóstico sobre a demanda quantitativa e qualitativa de formação dos professores do campo no contexto dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das comunidades a serem atendidas pelo projeto.	3. Quando há diagnóstico consistente. 2. Quando há diagnóstico bom/razoável. 1. Quando o diagnóstico é incidental e não conclusivo. 0. Quando não há diagnóstico.
1.2. Impacto social/acadêmico do projeto no âmbito institucional. (relevância do projeto em nível institucional)	3. Quando há clara e consistente indicação na proposta do potencial de impacto positivo do projeto em nível institucional. 2. Quando há breve indicação na proposta do potencial de impacto positivo do projeto em nível institucional. 1. Quando o potencial de impacto positivo aparece de forma difusa no projeto. 0. Quando não há qualquer indicação de possíveis impactos do projeto em nível institucional.
1.3. Clareza dos objetivos propostos	3. Quando os objetivos são apresentados com absoluta clareza. 2. Quando os objetivos são descritos de forma relativamente clara. 1. Quando os objetivos descritos são pouco claros. 0. Quando os objetivos não apresentam nenhuma clareza.
1.4. Coerência da justificativa/objetivos do	3. Quando há plena coerência entre as justificativas e os

projeto com os objetivos do PROCAMPO.	objetivos do projeto com os objetivos preconizados no PROCAMPO. 2. Quando há boa/razoável coerência entre as justificativas e os objetivos do projeto com os objetivos preconizados no PROCAMPO. 1. Quando a coerência entre as justificativas e os objetivos do projeto com os objetivos preconizados no PROCAMPO é incipiente. 0. Quando não há nenhuma coerência entre as justificativas e os objetivos do projeto com os objetivos preconizados no PROCAMPO
---------------------------------------	---

1.5. Articulação/envolvimento institucional dos sistemas estaduais e municipais de ensino com o projeto.	3. Quando há articulação com os sistemas estaduais e municipais de ensino, descrita e demonstrada com termo de colaboração firmado anexado ao projeto. 0. Quando não há articulação com os sistemas estaduais e municipais de ensino.
1.6. Articulação com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo ou Comitês Estaduais de Educação do Campo.	3. Quando há articulação com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo ou Comitês Estaduais de Educação do Campo, descrita e demonstrada com termo de colaboração firmado anexado ao projeto. 0. Quando não há articulação com movimentos sociais e sindicais do campo nem Comitês Estaduais de Educação do Campo.
1.7. Contribuição do projeto político-pedagógico do curso para o desenvolvimento da educação básica no campo.	3. Quando o projeto político-pedagógico apresenta excelente potencial para contribuir com o desenvolvimento da educação básica no campo. 2. Quando o projeto político-pedagógico apresenta bom/razoável potencial para contribuir com o desenvolvimento da educação básica no campo. 1. Quando o projeto político-pedagógico apresenta eventual potencial para contribuir com o desenvolvimento da educação básica no campo. 0. Quando o projeto político-pedagógico não apresenta potencial para contribuir com o desenvolvimento da educação básica no campo.

Pontuação máxima categoria 1 = 21 pontos. Pontuação mínima categoria 1 = 0	
Relato global da categoria de análise Concepção do projeto : (Parecer/comentários/observações do avaliador) [...]	
Pontuação Projeto categoria 1 =(número de pontos)	
CATEGORIA 2 – IMPLEMENTAÇÃO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO	
Indicadores a serem avaliados	Critérios de atribuição de conceitos
2.1. Equipe responsável pela execução do projeto.	3. Quando há identificação dos participantes e plena clareza de suas atribuições na execução dos trabalhos. 2. Quando há identificação dos participantes e boa/razoável clareza de suas atribuições na execução dos trabalhos. 1. Quando há identificação dos participantes e suas atribuições são citadas de forma ocasional/incidental na execução dos trabalhos. 0. Quando não há identificação dos participantes e/ou qualquer clareza de suas atribuições na execução dos trabalhos.
2.2. Qualificação do Coordenador do Curso	3. Indicação de Coordenador do Curso qualificado com título de Doutorado 1. Indicação de Coordenador do Curso qualificado com título de Mestrado.
2.3. Cronograma de execução dos trabalhos	3. Quando há cronograma detalhado e com pleno potencial de exequibilidade das ações. 2. Quando há cronograma detalhado e com bom/razoável potencial de exequibilidade das ações. 1. Quando há cronograma detalhado e pouco potencial de exequibilidade das ações. 0. Quando não há previsão de execução das ações previstas no projeto.
2.4. Planilha de custos (orçamentária)	2. Quando os custos estão detalhados e em conformidade ao estabelecido no Edital. 1. Quando os custos estão detalhados, mas não estão em conformidade ao estabelecido no Edital. 0. Quando não há planilha de custos.
2.5. Adequação dos custos aos objetivos/metapropostas.	3. Quando há plena compatibilidade dos custos previstos com os objetivos/resultados previstos no projeto.

	2. Quando há boa/razoável compatibilidade dos custos previstos com os objetivos/resultados previstos no projeto. 1. Quando não há clara compatibilidade dos custos previstos com os objetivos/resultados previstos no projeto. 0. Quando não há qualquer compatibilidade dos custos previstos com os objetivos/resultados previstos no projeto.
2.6. Infraestrutura para o desenvolvimento das etapas de tempo escola.	3. Quando a infraestrutura é plenamente adequada para o desenvolvimento das etapas de tempo-escola. 2. Quando a infraestrutura é suficiente para o desenvolvimento das etapas de tempo-escola. 1. Quando a infraestrutura não é adequada para o desenvolvimento das etapas de tempo-escola, mas está prevista sua reestruturação e/ou readequação na proposta apresentada. 0. Quando a infraestrutura é insuficiente para o desenvolvimento das etapas de tempo-escola, e não está prevista sua reestruturação ou readequação na proposta apresentada.
2.7. Previsão de práticas pedagógicas e atividades de extensão (participação em seminários, atividades em comunidades, etc) e pesquisa (projetos de iniciação científica e monitoria) para todas as etapas de tempo-escola e tempo-comunidade.	3. Quando há previsão de práticas pedagógicas e atividades de extensão adequadas para o desenvolvimento das etapas de tempo-escola e de tempo-comunidade. 1. Quando há previsão de práticas pedagógicas e atividades de extensão adequadas para o desenvolvimento das etapas de tempo-escola, mas não para o desenvolvimento das etapas de tempo-comunidade. 1. Quando há previsão de práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento das etapas de tempo-comunidade, mas não para o desenvolvimento das etapas de tempo-comunidade. 0. Quando não há previsão de práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento das etapas de tempo-escola nem de tempo-comunidade.
2.8. Processos de avaliação acadêmica e pedagógica no tempo escola	3. Quando são apresentados mecanismos de avaliação muito bem definidos e que possam, se necessário, produzir efetivamente correções na direção da melhoria constante do desenvolvimento das etapas de tempo-escola. 2. Quando são apresentados mecanismos de avaliação não muito bem definidos, mas com algum potencial para produzir efetivamente correções na direção da melhoria constante do desenvolvimento das etapas de tempo-escola, se necessário.

	1. Quando há apenas previsão de implantação de mecanismo de avaliação com pouca/breve descrição de seu funcionamento. 0. Quando não se tem qualquer referência a mecanismos de avaliação das ações previstas nas etapas de tempo-escola.
2.9. Processos de avaliação acadêmica e pedagógica no tempo comunidade	3. Quando são apresentados mecanismos de avaliação muito bem definidos e que possam, se necessário, produzir efetivamente correções na direção da melhoria constante do desenvolvimento das etapas de tempo-comunidade. 2. Quando são apresentados mecanismos de avaliação não muito bem definidos, mas com algum potencial para produzir efetivamente correções na direção da melhoria constante do desenvolvimento das etapas de tempo-comunidade, se necessário. 1. Quando há apenas previsão de implantação de mecanismo de avaliação com pouca/breve descrição de seu funcionamento. 0. Quando não se tem qualquer referência a mecanismos de avaliação das ações previstas nas etapas de tempo-comunidade.
2.10. Relatórios de acompanhamento de execução técnica e financeira	3. Quando são apresentados de forma clara e bem definida mecanismos de acompanhamento, principalmente com previsão de elaboração de relatórios preliminares e relatório final, conforme termos do Edital. 2. Quando são apresentados possíveis mecanismos de acompanhamento, com previsão de elaboração de relatórios preliminares e relatório final, conforme termos do Edital. 1. Quando há indicação implícita de uso de mecanismos de acompanhamento, como relatórios (nos termos do Edital). 0. Quando não se tem qualquer referência a mecanismos de acompanhamento, tais como relatórios previstos no Edital.
Pontuação máxima categoria 2 = 29 pontos Pontuação mínima categoria 2 = 0	
Relato global da categoria de análise Implementação, Execução e Avaliação do Projeto: (Parecer/comentários/observações do avaliador)	
Pontuação Projeto categoria 2 = (número de pontos)	
Pontuação Geral (categoria 1 + categoria 2) =	

Pontuação máxima categorias 1 e 2 = 50 pontos

5.5 Durante o processo de análise, o Comitê Técnico poderá desclassificar propostas que não se adequem às diretrizes e objetivos do Edital e recomendar adequações no orçamento e nos cronogramas propostos. Os projetos da demanda qualificada serão selecionados e classificados em função da análise do Comitê Técnico em ordem decrescente de pontuação.

5.6 Durante o processo de análise e seleção, o Comitê Técnico poderá solicitar o envio por correio de documentos originais comprobatórios das informações contidas na proposta enviada.

5.7 O resultado do julgamento das propostas será publicado no Diário Oficial da União.

6. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

6.1. O acompanhamento dos projetos se dará por intermédio de técnicos e gerentes da Secad, com a participação de técnicos da SESu, a partir dos seguintes trâmites:

a) análise de relatórios semestrais de atividades, conforme modelo a ser disponibilizado pelo MEC;

b) acompanhamento “in loco”, conforme metodologias definidas pelo MEC, em diálogo com especialistas sobre educação do campo. Essas metodologias deverão estar fundamentadas nos contextos dos projetos político-pedagógicos dos cursos e atender aos marcos e referências da educação do campo;

c) a responsabilidade pela elaboração do relatório semestral exigido no item “a” desta seção é dos Coordenadores do Projeto. Esses documentos deverão ser encaminhados em duas vias para a Secad/DEDI/CGEC;

d) os coordenadores do Projeto deverão dispor de agenda para participar das reuniões convocadas pela Coordenação Nacional do Programa e demais eventos relacionados ao mesmo.

6.2. É de responsabilidade de cada Instituição de Educação Superior a elaboração do relatório final de atividades, o qual deverá ser encaminhado ao Departamento de Educação para Diversidade (DEDI) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação pela Pró-Reitoria de Graduação.

6.3. O relatório final de atividades deverá ser elaborado de acordo com o modelo disponibilizado pelo MEC e deverá ser enviado à Secad/DEDI/CGEC no prazo determinado no formulário.

7. INSCRIÇÃO DAS PROPOSTAS

7.1. A submissão de propostas deverá ser realizada mediante os seguintes procedimentos:

a) Cadastramento da Instituição na Rede de Formação para a Diversidade do Ministério da Educação, no endereço eletrônico www.mec.gov.br/secad, seguido de upload da proposta no sistema

b) Encaminhamento de projeto, via SEDEX, em versão impressa, devidamente assinada, e em meio eletrônico (disquete ou CD), via SEDEX, para o endereço:

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Diretoria de Educação para Diversidade e Cidadania
Coordenação-Geral de Educação do Campo
SGAS Quadra 607 Lote 50
Edifício CNE sala 104
CEP. 70200-670 Brasília – DF

c) Indicar, na parte externa do envelope, “Edital PROCAMPO”

d) A versão digital do projeto deverá ser também enviada para o endereço eletrônico:
procampo.secad@mec.gov.br

e) Somente serão consideradas válidas propostas postadas até 40 dias da publicação deste Edital.

VIII INFORMAÇÕES ADICIONAIS

8.1. A publicação ou quaisquer outros meios de divulgação dos trabalhos realizados e de seus resultados, deverão citar, obrigatoriamente, o apoio do MEC/Secad-SESU com os seguintes termos: “Projeto realizado com financiamento do MEC/Secad-SESU”.

8.2. Os materiais produzidos com a realização dos cursos deverão ser disponibilizados para publicações do MEC no site Domínio Público e deverão seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

8.3. Esclarecimentos e informações adicionais poderão ser obtidos contatando-se a Coordenação-Geral de Educação do Campo do Depto. De Educação para a Diversidade (DEDI) da Secad pelo telefone (61)2104-6112/2104-6089 ou por correio eletrônico no endereço procampo.secad@mec.gov.br

André Luiz de Figueiredo Lázaro
Secretário de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade

**ANEXO F – PLANO DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS)
SOCIAIS DO URUGUAI – 2011**

Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE FORMACIÓN UM EDUCACIÓN
CARRERA DE EDUCACIÓN SOCIAL
PLAN DE ESTUDIOS 2011

ANTECEDENTES

Los stúdio de la carrera de educador social se ubican a partir del año 1989, y tuvo um primera etapa el carácter de formación um servicio para stúdioita stúdi INAME. Obtuvo luego stúdioit de tecnicatura um el ámbito del actual Instituto de la Niñez y la Adolescencia (INAU), a cargo del Centro de Formación y Estudios (CENFORES) de la institución.

Desde su origen y por su radicación, la formación de los educadores sociales estuvo orientada predominantemente al abordaje educativo de diversas problemáticas de la stúdio y de la stúdioita de sectores socio– económicos de baja integración social.

Esta formación adoptó inicialmente modelos de atención asistenciales vinculados a las instituciones um que desarrollaban su práctica. Um el desarrollo del ejercicio profesional del educador social, fue stúdioita la apertura de los stúdio stúdio y sociales, superando el enfoque de atención stúdioita y desarrollando um práctica profesional inserta um um stúdioita de proyectos fuertemente stúdioit a la integración social desde stúdioita educativas específicas.

Actualmente, los egresados, el colectivo docente y estudiantil de la carrera han evaluado que la formación de los educadores desde la perspectiva stúdioitae no stúdioi adecuadamente este desarrollo del campo de acción. Resulta imprescindible profundizar um los saberes y stúdioita profesionales que le permitan actuar um la complejidad del entramado social actual desde um nueva perspectiva.

Los agentes educativos tradicionales –stúdio y sistema educativo– que promovieron la integración social, cultural y laboral de sus integrantes como proyecto de vida experimentan hoy stúdio profundos um sus estructuras que, de algún modo, han debilitado estas funciones. Por consiguiente, surge la necesidad de la figura de um profesional que atienda realidades sociales diversas, particularmente las más débiles, stúdioitae de diversas franjas etáreas, um nuevos contextos, stúdioita colaborativamente la acción del conjunto de los agentes educativos.

Um práctica educativa transformadora, situada y stúdioita de la stúdioi social y sus nuevos escenarios, implica um stúdioita de conocimientos que es imprescindible incorporar a um nueva stúdioi curricular. Se requiere um encuadre metodológico, que incluya la interacción activa um el conocimiento, lo que implica integrar um la formación herramientas para la lectura de los fenómenos sociales y para la producción de conocimiento.

Para el abordaje de este conjunto de saberes y stúdioita se privilegia la perspectiva pedagógica, um énfasis um la stúdioi social. Asimismo, intentando abarcar la stúdioita de los actuales stúdio de actuación profesional se stúdio um stúdi carga horaria a las prácticas como el espacio

integrador por stúdiot que permite vivenciar la stúdoi sobre la que se actuará, a la vez que interpretarla um las herramientas que brinda la didáctica social.

Um suma, el debate actual sobre la stúdoi social y particularmente sobre la educación como componente sustancial de los procesos del tejido social, da cuenta de la necesidad de formar a um Educador Social que, de forma stúdiot um otros actores y situado um diversos contextos, piense, stúdio, diseñe e implemente stúdiota de acción educativa, adecuadas para la promoción socio-cultural y la construcción de ciudadanía, stúdoi preferentemente aquellas situaciones socialmente definidas como problema.

FUNDAMENTOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

El análisis de la complejidad de las nuevas configuraciones y stúdoi sociales, um alta frecuencia incluye um el debate el tema educativo. La educación, um sentido amplio, um stúdiota um la stúdiota um stúd de la mayor stúdiot um la construcción del tejido social y de adecuación a los nuevos contextos que devienen de los stúdio tecnológicos, las tensiones entre el Estado y el mercado así como de nuevas escalas axiológicas.

Um las últimas décadas la stúdoi enfrenta nuevas problemáticas –o antiguas profundizadas– que requieren también de nuevos agentes educativos que aborden profesionalmente áreas de la educación implícitas um los procesos de socialización. Estas áreas, si bien se sitúan um los bordes de las acciones formales del sistema educativo, le dan por um parte, um sustento invalorable a la realización de los propios fines del sistema, a la vez que promueven y acompañan la concreción del derecho a la educación y a la cultura um términos amplios a lo largo de toda la vida.

El campo de stúdio y acción de la Carrera de Educación Social es la práctica educativo-social que se desarrolla um stúdiot y grupos um contextos socioculturales e institucionales diversos. Comprende el análisis de las prácticas del campo educativo-social um personas um situación de exclusión, orientadas a la integración y la participación, así como el stúdio del conjunto de acciones educativas y culturales que procuran garantizar um acceso stúdiota de todos los ciudadanos a las herencias culturales de la stúdiot.

Dicho campo se configura um el marco de um interacción stúdio y compleja entre diversos stúdio, organizaciones e instituciones, expresándose um el cruce de um corpus teórico profesional específico; um la formación académica; um las prácticas educativas y um las instituciones marco um las que se desarrollan. La asociación profesional y los marcos legales y reglamentarios que regulan la profesión, constituyen um referente y um stúd de transformación del mismo.

Um el stúdio de transformación, se opta por um modelo de desarrollo curricular sociopolítico que se caracteriza por *“...enfaticar los vínculos existentes entre institución educativa y desarrollo social, por ser altamente flexibles, contextualizados e incorporar um sus diseños curriculares, um mayor o menor medida, elementos de interdisciplinariedad y globalización.”* (Saez Cabrera, 2004)

Esta stúdiot remite a um orientación de política educativa que enfatiza y stúdiot aspectos considerados de stúdiot um la formación de los educadores sociales, cuyo stúd de concreción destaca entre sus principales características:

- a) La estrecha vinculación de las prácticas educativas um la stúdiot social;
- b) Activa participación de los educadores um la investigación educativa como herramienta profesional;
- c) Organización global del stúdiot de enseñanza y aprendizaje, por medio de módulos um torno a problemas de la stúdiot, cuyo análisis se realiza desde diversas perspectivas
- d) Participación activa de los estudiantes um su formación propiciando el desarrollo de la stúdiotae individual ante su um stúdiot de aprendizaje
- e) Uso de stúdiotita participativas de enseñanza, fundamentalmente el trabajo um equipo.

Los Educadores Sociales estarán um condiciones de integrarse a las stúdiot socio-educativas actuales, um la stúdiotita de instituciones a que lo habilita su perfil de stúdiot, de desarrollar intervenciones que apoyen el mejoramiento de la calidad de vida de la población a partir de um reflexión crítica y propositiva de proyectos educativos orientados a la superación de la propia situación socio-cultural um que se encuentren stúdiot y grupos determinados.

Los egresados serán parte de la stúdiot educativa, um diálogo permanente um las distintas personas e instituciones um las que trabajan, a fin de pensar y construir stúdiotita educativas diversas, de promoción cultural y producción de conocimiento. Estarán formados para trabajar um equipo um sus colegas y otros profesionales y para generar encuentros e stúdiotita entre instituciones, aportando al análisis de las complejas condiciones de su época, del contexto socio-cultural um que desarrollan sus prácticas y generando propuestas educativas y toma de decisiones.

OBJETIVO GENERAL

Formar profesionales de la educación social, um titulación de grado stúdiot de carácter stúdiotita, um sólidos conocimientos socio-pedagógicos y culturales que le posibiliten: a) el desarrollo de acciones educativas um contextos socio-culturales e institucionales diversos y b) la formulación y ejecución de programas y proyectos de investigación sobre las prácticas socio-educativas que den fundamento entre otras, a acciones de extensión.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Brindar marcos teóricos que sustenten el análisis y la comprensión de las prácticas educativas específicas um los complejos problemas socioculturales e institucionales de la stúdiot actual.
- Profundizar um el conocimiento y análisis de políticas sociales, educativas y culturales relacionadas um la participación social de los sujetos y los grupos.

- Ofrecer herramientas teóricas y experiencias para el análisis y comprensión de la stúdioita cultural de los sectores de la población como sujetos de la educación.
- Favorecer la formulación de proyectos educativos y stúdioit de stúdioita um el medio.
- Desarrollar stúdio disciplinares e interdisciplinares de investigación y producción de conocimiento sobre las prácticas socio-educativas.
- Garantizar el desarrollo de prácticas y pasantías de formación curricular um um conjunto diverso de instituciones.
- Promover la comprensión um las instituciones del perfil profesional y los aportes del Educador Social, así como la inserción de sus egresados.

PERFIL DE STÚDIO

El Educador Social es um profesional de la educación um saber pedagógico y um stúdioita específicas para el campo socio-educativo, que desarrolla acciones educativas um stúdioit, grupos, stúdio o colectivos, para garantizar a los ciudadanos:

- el derecho a la educación durante toda la vida;
- el máximo acceso al stúdioit cultural;
- stúdioita para el mejoramiento de la calidad de vida;
- herramientas para desarrollar stúdioi y el máximo de sus capacidades para um integración y participación social amplia

El desempeño profesional del egresado supone:

- Trabajo um equipo um otros profesionales y um redes sociales.
- Planificación, diseño, ejecución y evaluación de proyectos educativosociales um diversos stúdio institucionales.
- Funciones educativas específicas: a) la *mediación* y construcción del *vínculo pedagógico* para producir encuentros de los sujetos um contenidos culturales, otros sujetos y entornos sociales diversos; b) la *generación de contextos* educativos um stúdioita de escenarios sociales; c) la *transmisión* de conocimientos, habilidades y/o formas diversas de trato y relación social.
- Participación um procesos de investigación educativa, y um proyectos de stúdioita um el medio.

Um la actualidad los educadores sociales se desempeñan um los siguientes stúdio:

- Internados, centros diurnos, programas de acompañamiento familiar y de stúdio de niños y adolescentes institucionalizados por protección.
- Centros de privación de libertad de adolescentes, cárceles de adultos y programas de medidas no privativas de libertad.

- Programas para niños y adolescentes um situación de calle, stúdio y centros diurnos para adultos um situación de calle.

- Centros juveniles, casas jóvenes, clubes de niños, centros de primera stúdio;

- Centros de atención para adolescentes y adultos adictos a stúdioit psicoactivas, tanto clínicas, como comunidades stúdioita, centros diurnos y dispositivos stúdioita.

- Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Programa Aulas Comunitarias (PAC), Formación Profesional Básica

- (FPB), Dirección Sectorial de Educación de Adultos

- Programas socio-laborales para adolescentes, jóvenes y adultos.

- Centros culturales, museos, programas de recreación y stúd libre, entre otros.

Um stúdio, se trata de profesionales um formación académica y vivencial capaces de formular y desarrollar um fundamentos teóricos y stúdioita su práctica educativa, gestionando um diversos stúdio la interacción teoríapráctica.

ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

1) Se obtendrá el título de Educador Social. La titulación será única, aunque el Plan de Estudios habilita um stúd diversificación de los recorridos dentro de la propia formación de grado. El título se otorgará um vez aprobados todos los requisitos de cursado y acreditación de la stúdioit final.

2) La carrera de Educador Social tendrá um duración de cuatro años. Comprenderá 3747 horas presenciales um el desarrollo de cursos, prácticas pre-profesionales y stúdioit de stúdio.

3) Sistema de créditos: Se adopta el stúdio de stúdioita 15 horas de trabajo estudiantil = 1 crédito, vigente um los stúdio stúdioita nacionales y regionales. La unidad de medida de las stúdioit académicas stúdioit horas de stúdi y dedicación al stúdio personal.

4) La propuesta formativa se organiza um cuatro áreas curriculares:

a) Núcleo Profesional Común: Comprende las asignaturas comunes a las carreras que se imparten um el Consejo de Formación um Educación. Constituye la base conceptual de la formación um educación, incluyendo las Ciencias de la Educación, la Investigación Educativa y el área de Lenguas y stúdioi informáticos um perspectiva pedagógico-didáctica.

b) Núcleos Específicos: Remiten a la stúdioita de la educación social, que articulan diversas áreas disciplinares para analizar la acción educativo-social desarrolladas um múltiples instituciones. Comprende um marco conceptual especializado de las Ciencias de la Educación, um herramental que hace al encuadre de las prácticas específicas conformado por asignaturas de diversos campos (antropológico, psicológico, sociológico, normativo) y asignaturas que constituyen desde la perspectiva didáctica, aportes metodológicos a las prácticas.

c) Prácticas pre-profesionales: Se realizan um múltiples stúdio socio- educativos e institucionales. Comienza um um Introducción a la Educación Social que stúdio al estudiante um

visión estudio del campo. Las estudio prácticas pre-profesionales se desarrollan en un estudio integrada de intervención y análisis didáctico que fortalece la formación del profesional en el campo.

d) Optativas/Elegibles: Las estudio optativas y las elegibles habilitan al estudiante a la elección de un recorrido singular que, sin representar una especialización, permite orientar el curriculum a sus estudio e estudio. A la vez esta diversificación, permite incorporar demandas del campo profesional y/o académico. Las estudio optativas serán definidas dentro de las propuestas curriculares existentes, mientras que las estudio elegibles podrán integrarse una vez realizados los correspondientes acuerdos interinstitucionales.

Estas últimas requerirán el aporte de un orientador de carrera.

ESTRUCTURA ANUAL DEL PLAN DE ESTUDIOS			
1er. AÑO			
NPFC	Pedagogía I		3 H
	Sociología		3 H
	Psicología Evolutiva		3 H
	Lengua / Id. Español		3 H
DES	Anuales	Introducción a la Educación Social. Incluye 20 hs. De visitas de campo	6 H
		Pedagogía Social I	3 H
	Semestrales	Sexualidad	3 H
		Org. e Instituciones de la Educación Social	3 H
		Antropología Cultural	3 H
		Taller Lúdico	4 H
2do. AÑO			
NFPC	Pedagogía II		3 H
	Sociología de la Educación.		3 H
	Psicología de la Educación.		3 H
	T. Conocimiento y Epistemología		3 H
DES	Anuales	Práctico I teórico	6 H
		Práctica pre-profesional (12 semanas)*	9H
		Pedagogía Social II	3 H
	Semestrales	Didáctica de la Educación Social	3 H
		Planificación	3 H
		Derecho	3 H
		Expresión Plástica	4 H
3er. AÑO			
NFPC	Historia de la Educación		3 H
	Investigación Educativa		3 H
DES	Anuales	Práctico II	6 H
		Práctica Pre-profesional (18 semanas)*	12H

	Semestrales	Realidad Educativa Social I	3 H
		Evolución de las Estructuras Familiares	3 H
		Políticas Sociales y Educativas	3 H
		Met. De la Investigación um Educación Social I	3 H
		Lenguaje y Comunicación	4 H
MATERIAS OPTATIVAS			5 H
4to. AÑO			
NFPC	Filosofía de la Educación		3 H
	Lenguas Extranjeras		3 H
DES	Anuales	PrácticolIII	4 H
		Práctica pre-profesional (20 semanas)*	15H
	Semestrales	Realidad Educativa Social II	3 H
		Met. De la Investigación um Educación Social II	3 H
		Educación y Tecnologías	4 H
MATERIAS OPTATIVAS			6 H
MONOGRAFÍA DE EGRESO			200 H

HORAS Y CRÉDITOS POR AÑO Y ÁREA CURRICULAR*											
	NF C	Especialidad		Prácticas pre- profesionales		Optativas		Monografía de stúdio		Total	
	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H
1ERO	348	31	443	40	20	2	-		-		811
2DO.	348	31	443	39	108	10	-		-		899
3RO.	174	15	398	32	216	22	145	13	-		933
4TO.	174	15	256	23	300	27	174	15	-		904
	-		-		-		-		200	20	200
Total	104 4	92	1540	134	644	61	319	28	200	20	3747

Se efectúa el cálculo de horas presenciales y stúdi estimados de stúdio personal, considerando um año lectivo de 29 semanas.

- Los créditos se calculan sobre la base de 1 crédito = 15 horas trabajo del estudiante. Se estima como stúdio personal, um porcentaje aproximado al 33% de las horas presenciales y para el caso de la stúdioit um 50 % del total de horas de producción.

PROMEDIO DE DEDICACIÓN ESTUDIANTIL SEMANAL		
	Promedio semanal de horas de cursos teóricos y prácticas um centros educativos	Desglose de horas prácticas pre-profesionales
PRIMER AÑO	28	6 visitas a centros (total 20 hs)
SEGUNDO AÑO	31	8 horas durante 12 semanas
TERCER AÑO	32	12 horas durante 18 semanas
CUARTO AÑO	33	15 horas durante 20 semanas

SISTEMA DE PREVIATURAS

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
<u>Curso a curso y examen a examen</u>			
Introducción a la educación social	Práctico I	Práctico II	Práctico III
<u>Examen a examen</u>			
Pedagogía Social I	Pedagogía Social II	Realidad educativa social I	Realidad educativa social II
		Met. Investigación Educación social I	Met. Investigación Educación social II

Se propone dos modalidades de previaturas:

- Curso a curso y examen a examen implica que el estudiante deberá haber aprobado la previatura para cursar la asignatura del año siguiente.

- Examen a examen, es la stúdioit que stúdioita al estudiante cursar la asignatura siguiente (o a um stúdio “libre”) pero no podrá rendir examen hasta haber aprobado la asignatura anterior.

**ANEXO G – HISTÓRICO DA ASSOCIAÇÃO DOS EDUCADORES E
EDUCADORAS SOCIAIS**

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

Do processo de enfrentamento dessa forma de atuar nasce o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), cujo documento de Teses e Propostas fundamenta nosso modo de pensar o atendimento dessa parcela dos jovens.

Após a entrada em vigor do Estatuto da Criança e do Adolescente, a maneira de atuar dos educadores e das educadoras muda, como resultado do novo panorama legal e do funcionamento dos Conselhos de Direitos e Tutelares.

Os anos 1990 assistem o crescimento desse novo jeito de garantir os direitos de meninos e meninas.

É nesse contexto que se aprofunda a necessidade de criar nossa entidade e, em 2009, finalmente, fizemos a assembleia que funda a AEESSP.

Desde então estamos desenvolvendo atividades diversas para promover as discussões sobre o fazer do/a educador/a social no Estado de São Paulo visando a qualificação das nossas práticas, o fortalecimento de nossa categoria profissional e nossa organização como coletivo com identidade de perspectivas de ação e construção do projeto de uma sociedade mais justa e igualitária.

ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS: UM BREVE HISTÓRICO

Desde os últimos anos da ditadura militar @s educador@s sociais deste país vêm lutando por uma política de atendimento à infância e juventude que se caracterize pelo respeito aos direitos humanos e por uma concepção transformadora da sociedade e das relações rumo a um modelo social mais justo e igualitário.

Durante a década de 1980, articulados pelo Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua (Funabem/Unicef/SAS), @s educador@s sociais iniciaram um movimento nacional que visava sua organização, bem como a dos meninos e meninas que eles atendiam.

Foi o MNMMR.

Este movimento, junto com a Pastoral do Menor da Igreja Católica e outras organizações da sociedade civil protagonizaram a luta pela inclusão na Constituição de 1988 do artigo 227 e sua regulamentação no ECA.

Foram momentos importantes de nossa história, porém, não foram capazes de assegurar nossa organização como categoria de trabalhadores.

Em 2001 lideranças do movimento da infância e juventude do país organizam em São Paulo o I Encontro Nacional de Educação Social. Nesse encontro começa a ganhar corpo a proposta de uma organização específica de educador@s sociais, a partir da percepção que a educação social se constitui em um campo específico que se diferencia da educação escolar, em que, no caso latino-

americano, o caráter de enfrentamento do poder constituído e de construção de outra organização social é essencial.

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

Nascido da resistência a uma política de violação dos direitos de crianças e adolescentes, baseada na doutrina da situação irregular, o PMMR protagoniza a maioria dos mais importantes momentos da história dos educador@s sociais do Estado de São Paulo e do Brasil. Lideraram, junto com a Pastoral do Menor e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a luta dos paulistas pela inclusão dos artigos 227 e 228 na Constituição de 1988, cuja regulamentação se estabelece pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, dois anos depois. Em 1992 organizam o Bloco Eureka – Eu reconheço o ECA – que desde então desfila a luta pela defesa dos direitos de meninos e meninas no centro de São Bernardo do Campo e, nos últimos anos, ampliou os desfiles para São Vicente, Guarulhos e Campinas. Em 2001 também, o PMMR esteve na liderança do movimento que iniciou os Encontros Nacionais de Educação Social, onde ganha força a ideia de criação de uma Associação Nacional de Educador@s Sociais que inspira e sustenta a fundação da AEESP.

ANEXO H – CBO 515305 – EDUCADOR SOCIAL

CBO 515305 – Educador social**DESENVOLVER AÇÕES PARA GARANTIR DIREITOS DOS ASSISTIDOS/USUÁRIOS /EDUCANDOS/ INTERNOS**

Identificar direito violado dos assistidos/usuários/educandos/ internos; Orientar assistidos/usuários/ internos/ familiares e educandos sobre e os direitos e/ou deveres; Encaminhar assistidos/usuários / internos/ familiares a entidades e serviços; Denunciar situação de risco; Solicitar resgate de assistidos/usuários/ internos; Resgatar assistidos/usuários/ internos; Fazer recâmbio de assistidos/usuários/educandos; Acompanhar assistidos/usuários/educandos/ internos a atendimentos.

SENSIBILIZAR ASSISTIDOS/USUÁRIOS/ INTERNOS

Criar vínculos; Conscientizar sobre riscos; Despertar nos assistidos/usuários/educandos desejo para mudar de vida; Aconselhar assistidos/usuários/educandos/ internos; Resgatar auto-estima; Apontar alternativas; Despertar aptidões, habilidades.

IDENTIFICAR NECESSIDADES/DEMANDAS

Receber informações sobre violação de direitos; Observar necessidades de assistidos/usuários/educandos; Dialogar com assistidos/usuários/educandos; Dialogar com familiares e/ou vizinhança; Levantar dados estatísticos; Pesquisar histórico familiar; Monitorar comportamento.

ABORDAR ASSISTIDOS/USUÁRIOS/EDUCANDOS/ INTERNOS

Realizar visitas domiciliares; Verificar denúncias; Receber pedidos de ajuda da família; Receber demanda espontânea; Atender solicitações dos assistidos/usuários/educandos/ internos; Percorrer perímetros e áreas; Observar comportamento de assistidos/usuários/educandos/ internos; Avistar assistidos/usuários; Aproximar-se dos assistidos/usuários.

DESENVOLVER ATIVIDADES SÓCIO-EDUCATIVAS

Convidar assistidos/usuários para participar de atividade sócio-educativa; Acompanhar reuniões sócio-educativas; Desenvolver dinâmica de grupo; Construir hábitos; Aconselhar mudanças de comportamento; Desenvolver oficinas; Realizar atividades artísticas; Realizar atividades de lazer e cultura; Realizar atividades voltadas para a espiritualidade; Realizar atividades recreativas e esportivas; Realizar atividades pedagógicas lúdicas; Realizar acompanhamento pedagógico.

PLANEJAR TRABALHO

Definir objetivos; Definir metodologia de trabalho; Definir metas; Definir estratégias; Estabelecer cronograma; Identificar público-alvo; Mapear público-alvo; Mapear perímetros ou áreas; Estabelecer roteiro de visitas; Planejar eventos; Estabelecer parcerias com entidades públicas e/ou privadas.

AVALIAR PROCESSO DE TRABALHO

Analisar resultados; Analisar casos; Avaliar ações; Analisar práticas; Trocar experiências; Avaliar reinserção dos assistidos/usuários; Acompanhar reinserção familiar e social dos assistidos/usuários; Alterar estratégias.

COMUNICAR-SE

Abrir procedimento de atendimento; Elaborar relatórios de atendimento e acompanhamento; Cadastrar assistidos/usuários/educandos/ internos; Preencher documentos; Encaminhar documentação oficial; Notificar pessoas e entidades; Participar da elaboração das normas; Participar da elaboração de questionários; Agendar visitas; Definir rotina administrativa; Fazer devolutiva.

DEMONSTRAR COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Trabalhar em equipe; Servir de exemplo; Inspirar confiança; Buscar identificação e empatia; Despertar esperança; Exercitar atividade de escuta; Agir sob pressão; Demonstrar capacidade de compreensão; Contornar situações adversas; Demonstrar entusiasmo; Respeitar diferenças; Demonstrar criatividade; Assumir riscos; Demonstrar coragem; Demonstrar persistência; Tomar decisões; Demonstrar facilidade de comunicação; Administrar conflitos; Demonstrar auto-controle; Demonstrar capacidade de negociação; Permanecer em estado de alerta; Demonstrar proatividade; Demonstrar flexibilidade.