

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS FORA DA ESCOLA

São Luís
2009

TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS FORA DA ESCOLA

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

São Luís
2009

SILVA, Terezinha de Jesus Amaral da

A Contribuição do Pedagogo em espaços fora da escola/
Terezinha de Jesus Amaral da Silva._ São Luís, 2009.

117fls.

1. (Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Universidade Federal do Maranhão, 2009).

1. Educação 2. Pedagogia - Espaços fora da Escola 3. Assistência Social I. Silva, Terezinha de Jesus Amaral da. II. Título

CDU: 370.118 21

TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS FORA DA ESCOLA

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ilzeni Silva Dias (orientadora)

1º examinador

2º examinador

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem creio acima de todas as coisas e pessoas. Sem Ele nada do que está sendo feito seria possível. Por ter me reservado força, coragem e persistência, pois não basta apenas a sabedoria e a vontade humanas;

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ilzeni Silva Dias, pelo incentivo à pesquisa, orientação sábia e confiança adquirida ao longo destes anos de convivência acadêmica.

A minha família, especialmente mãe, esposo e filhas em quem depus toda razão para continuar a caminhada;

À Coordenação e aos professores do mestrado pelo apoio e compreensão;

Aos colegas do Mestrado em Educação, 8^a turma, 2007, pelos laços de amizade, companheirismo, carinho e em todos os momentos de estudo, reflexões e diversão que passamos juntos;

Aos profissionais da SEMCAS, pedagogos e assistentes sociais pela agradável recepção e pela colaboração em tudo que foi solicitado. Sem esta disponibilidade não seria possível este estudo;

Aos colegas da UEMA, professores, companheiros pelo incentivo constante e apoio;

Aos profissionais que me auxiliaram na organização deste trabalho, e a todos, enfim, que me incentivaram e ajudaram durante todo o período do mestrado.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, com todo carinho que seja possível existir num coração de uma mulher, que é antes de tudo, humana, mãe, esposa, estudante, trabalhadora e aprendiz:

À memória de meu pai, João Apolônio da Silva, que deixou a sua família para estar com Cristo, em dezembro de 2007, quando me encontrava ainda no meio do curso de mestrado. Agradeço a Deus pela integridade e dignidade de um homem simples e rico de experiências que me ensinou inesquecíveis lições e me passou importantes princípios;

A inesquecível memória da minha irmã-mãe, Rute da Silva Veras, que cuidou de mim, de todos meus sobrinhos desde o nascimento, e que se dedicou também, sem medir qualquer esforço, as minhas filhas, até que, de repente, Deus a chamou, em 23 de julho de 2008, deixando um tremendo vazio, muita saudade e muita dor. Agradeço a Deus porque, sem ele, e sem a imprescindível ajuda fraterna, desta minha saudosa irmã, não seria possível, sequer, começar o curso de mestrado;

A minha querida mãe, Terezinha de Jesus Amaral da Silva, de quem herdei não só o nome, mas, também, muitas qualidades, além da fé e da perseverança. Uma mulher que se tornou exemplo de fé e coragem para sua família, sua comunidade religiosa e seus entes queridos;

Ao meu esposo, Jomar de Jesus Araújo Santos, pelo incentivo, carinho, compreensão, companheirismo e colaboração, ajudando a cuidar das crianças pra que eu pudesse realizar meus estudos;

As minhas filhas, Jamile Silva Santos e Jordana Silva Santos, em quem tenho encontrado motivação para este trabalho e por nunca terem constituído algum tipo de empecilho nesta minha caminhada;

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, cunhados, cunhadas, tios e primos pelo incentivo, apoio, compreensão e pelas orações feitas por mim e pela minha família; e à Sebastiana Santana, babá e companheira das minhas filhas, que, seguindo as orientações da minha saudosa irmã Rute, tem sido uma grande colaboradora.

“A educação é uma função social parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural, e ao mesmo tempo cunhada socialmente, da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais.”

Schmied-Kowarzik (1983)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIE	- Aparelho Ideológico do Estado
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CCCEVP	- Centro Comunitário Cultural e Eclesial de Vila Passos
CDI	- Comitê pela Democratização da Informática
CEBAS	- Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CEF	- Caixa Econômica Federal
CMAS	- Conselho Municipal de Assistência Social
CMDA	- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CMPI	- Conselho Municipal da Pessoa Idosa
CNAS	- Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS	- Centros de Referências de Assistência Social
CREAS	- Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRER	- Capacidade, Responsabilidade, Empoderamento e Realização
ECA	- Estatuto da Criança e Adolescente
EIC RAC	- Escola de Informática e Cidadania Rede Amiga da Criança
FMAS	- Fundo Municipal de Assistência Social
FMDCA	- Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNAS	- Fundo Nacional de Assistência Social
FUMCAS	- Fundação Municipal da Criança e Assistência Social
FUNABEM	- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GACC-MA	- Grupo de Apoio às Comunidades Carentes do Maranhão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
MAS	- Ministério de Ação Social
MC	- Ministério da Cultura
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social
ME	- Ministério do Esporte
MEC	- Ministério da Educação

MP	- Ministério Público
MPAS	- Ministério da Previdência da Assistência Social
MPT	- Ministério Público do Trabalho
MS	- Ministério da Saúde
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONG's	- Organizações Não Governamentais
OPEP	- Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PAIF	- Programa de Atenção Integral a Família
PETI	- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PBF	- Programa Bolsa Família
PETI	- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PSE	- Proteção Social Especial
PSE	- Proteção Social Especial
SAM	- Serviço de Assistência ao Menor
SEMCAS	- Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SIBEC	- Sistema de Benefício ao Cidadão
SisPETI	- Sistema de Controle e Acompanhamento das Ações Ofertadas pelo Serviço Socioeducativo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
SUAS	- Sistema Único de Assistência Social
SUS	- Sistema Único de Saúde
TEM	- Ministério do Trabalho e Emprego
UNICAMP	- Universidade da Campinas

RESUMO

O presente estudo concentra esforços no sentido de analisar a contribuição do pedagogo na execução das políticas de assistência social desenvolvidas pela SEMCAS – Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social que tem a função de elaborar, coordenar e executar programas e projetos em função da qualidade de vida, garantir direitos básicos à população mais carente de São Luís. Essa instituição se constitui em espaço de atuação pedagógica, de educação fora da escola. Enfatiza-se a contribuição do pedagogo nos programas e projetos da SEMCAS, com base nas concepções de educação considerando sua natureza social, em sentido mais amplo, não restringindo-a apenas ao espaço formal da escola. Concepções estas que se referem à educação não-escolar nos espaços fora da escola que se configuram como oportunidades de atuação profissional de pedagogos. Tomou-se como ponto de partida a análise da crise do capital, na década de 70 e seus impactos nas políticas sociais brasileiras, considerando-se as mudanças no cenário internacional, com repercussões significativas no cenário nacional e seus impactos nas instituições sociais. Buscou-se apreender essas repercussões nas políticas desenvolvidas pela instituição em referência. Para materializar o propósito deste trabalho, necessário se fez também analisar o papel do Estado e dessas políticas sociais, entendidas a partir do contexto neoliberal. Sob o ponto de vista metodológico, optou-se por um método de análise qualitativa, no esforço de apreender as contradições desta realidade sobre a contribuição do pedagogo em uma instituição desta natureza, sob o ponto de vista de uma sociedade desigual e aprofundar estudos que apontassem o encaminhamento destas contradições.

Palavras chave: Educação. Educação não-escolar. Políticas sociais. Pedagogo

ABSTRACT

This study concentrated efforts to examine the contribution of the teacher in implementation of social welfare developed by SEMCAS - Municipal Department of Children and Social Welfare has the task of developing, coordinating and implementing programs and projects according to the quality of life to guarantee basic rights for the people most in need of São Luís This institution is built on area of educational performance, education outside the school. Emphasize the contribution of the teacher in programs and projects of SEMCAS, based on conceptions of education in the broadest sense, not restricting it to the formal space of the school. These concepts that refer to non-school education in the spaces outside the school that is configured as opportunities for professional educators. Was taken as starting point for the analysis of the crisis of capital, in the 70s and its impacts in Brazilian social policies, considering the changes in the international arena, with significant repercussions on the national scene and their impacts on social institutions. Try to capture these impacts in policies developed by the institution concerned. To achieve the purpose of this work, was necessary to also examine the role of the state and of social policies, understood from the neoliberal context. From the methodological point of view, we chose a method of qualitative analysis in the efforts to capture the contradictions of reality on the contribution of the teacher in an institution of this nature, from the point of view of an unequal society and further studies indicate that the routing of these contradictions.

Keywords: Education. Non-school education. Social policies. Pedagogue

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: A CRISE DO CAPITAL E SEUS IMPACTOS NA REDEFINIÇÃO DO ESTADO E DAS POLÍTICAS SOCIAIS BRASILEIRAS	21
1.1 A redefinição do papel do Estado e das Políticas Sociais no Contexto Neoliberal	31
1.2. A contribuição da sociedade civil na implementação de políticas sociais.....	42
CAPÍTULO 2: A FUNÇÃO SOCIAL DA SEMCAS: PROGRAMAS E PROJETOS COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO FORA DA ESCOLA	51
CAPÍTULO 3: A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO NO SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DA SEMCAS	66
3.1 A contribuição do pedagogo nos programas e projetos da SEMCAS	72
3.2 A contribuição do Pedagogo no desenvolvimento dos programas e projetos da SEMCAS: análise dos dados.....	81
3.3 A contribuição do pedagogo na SEMCAS, na visão dos assistentes sociais.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	115

INTRODUÇÃO

A educação como prática de humanização complexa e ampla é fundamental na existência do homem. Por isso, dá-se de diversas formas, que estão extremamente relacionadas e são vivenciadas distintamente. Na totalidade que é o mundo em que se vive, conceituá-la torna-se tarefa difícil, devido às inúmeras interpretações que se vem construindo sobre o homem e as suas relações sociais ao longo da história.

Essas relações constituem o próprio processo educativo que, apesar de pensado sob diferentes aspectos, não será jamais esgotado pelas teorias, pelo pensamento científico, pois a educação é muito mais vivenciada que pensada. Por esse motivo, torna-se um tema curioso, instigante e objeto permanente de reflexão, de novas descobertas e novos estudos. Quanto maior a sua amplitude e sua profundidade, maiores são as possibilidades de explorá-la.

Compreendendo-se essa impossibilidade de abarcar o tema em pauta, delimitou-se este estudo com o título que se apresenta, fazendo-se referência à contribuição do pedagogo em espaços fora da escola. Sabe-se que a escola é instituição social tradicional cuja função vem se amoldando às exigências de cada momento histórico, nas diferentes conjunturas sociais. Portanto, é também, um espaço de contradições. Por outro lado, sabe-se também que, não apenas na escola, mas em outros espaços da sociedade o homem se educa e influencia a educação de tantos outros.

Estes novos espaços sejam eles associações, igrejas, instituições e organizações governamentais, hospitais, empresas, museus, teatros, etc, têm-se constituído objetos de muitas investigações nos últimos anos, por sua ação educativa. E é sobre essa ação educativa, desenvolvida por muitos profissionais, que se pretende destacar a prática do pedagogo, com o objetivo de compreender melhor qual tem sido a sua contribuição nestes novos espaços que lhe surgem como campo de atuação profissional.

É importante ressaltar que, para a realização deste estudo, parte-se do princípio de que os ambientes e as instituições sociais, sua gênese e seu desenvolvimento estão em constante relação com o mundo, em constantes mudanças, conflitos e transformações, trazendo em si mesmos, afirmações e contradições de forma inacabada.

Em função dessas contradições e transformações, não se optou por bases teóricas estáveis, argumentos ou conceitos que explicam os objetos como se fossem acabados e isolados do mundo. Utilizando-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa, pelo contrário, decidiu-se acompanhar o movimento da contribuição do pedagogo numa instituição social pública e governamental de São Luís entendendo-se que, em sua função social, é reconhecida pelo trabalho educativo e social que realiza.

É nessa perspectiva que se pretende focar a contribuição do pedagogo. A partir desse propósito, o presente estudo centra-se no interesse acadêmico, profissional e pessoal de elaborar uma análise sobre a sua ação em instituições públicas não escolares, no contexto das mudanças que vêm, ao longo dos últimos 40 anos, determinando o campo das políticas sociais.

Neste contexto de mudanças, que vêm se consolidando no Brasil como resposta à crise estrutural dos anos de 1970 até a atualidade, é preciso compreender a educação, não apenas oficializada pela escola, o que se chama de ensino regular, mas também, as mais diversas formas de promover ações, hoje chamadas de “sócio educativas”, ou, simplesmente ações educativas, não menos importantes que as escolares.

Entende-se como ações “sócio-educativas” as ações que conjugam educação e proteção social, duas faces da proteção integral à infância e juventude; atendem a crianças, adolescentes e jovens no período alternado ao escolar; com o processo de escolarização, investem no desenvolvimento integral das crianças e dos jovens e que fazem da educação para o convívio em sociedade e para o exercício da cidadania uma estratégia de proteção à infância e juventude. (BRASIL, 1993).

A proteção social básica dispensada à criança/adolescente em situação de risco pessoal e social (prioritariamente em situação de violência familiar, negligência, exploração sexual, desnutrição, vínculos familiares rompidos ou fragilizados, outros) assegura-lhe e a seus familiares, os seguintes direitos: à vida, à convivência familiar, à alimentação, à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e às condições adequadas ao seu pleno desenvolvimento.

O direito ao pleno desenvolvimento está assegurado pela Constituição Federal de 1988 e as ações sócio-educativas, portanto, garantem a expansão da educação não escolar como uma ação voltada para a formação do cidadão

comprometido com o seu bem-estar, a partir de sua coletividade.

No que se refere ao objeto desta análise, tem-se aqui a preocupação em clarificar o termo “contribuição pedagógica”, fazendo-se primeiro um resgate histórico das políticas sociais no país a partir do contexto já delineado, para, só então, explorá-lo; Por esse motivo, introduzem-se conceitos importantes, numa tentativa de exercício teórico-metodológico referente a essas políticas, entendendo-se que a educação dialoga nesse contexto com a assistência social, saúde e outras áreas por elas contempladas.

Dentre esses conceitos, preocupou-se de antemão esclarecer que a educação em espaços fora da escola, ou não escolares vem sendo denominada por vários estudiosos por “educação não-formal” e/ou “educação não escolar”, convergindo e divergindo em alguns aspectos. Teve-se o cuidado de não se deter nessas divergências conceituais, porém em buscar, nestes conceitos, uma base de sustentação para explicações e argumentos sobre esses espaços educativos.

Segundo Park (2007, p. 131), pesquisadores americanos, nos anos 70 definem a educação “não-formal” por antagonismo à educação formal, apontando o caminho inverso na construção de sua via, pontuando as diferenças em termos de flexibilidade maior em relação à: estrutura dos programas, às formas dos conteúdos abordados, ao investimento temporal, ao fornecimento de uma certificação, aos locais de acontecimento, métodos utilizados, participantes envolvidos à sua função. Nos anos 90, o termo é repensado e definido em três funções: tendo papel complementar ao sistema escolar formal; é considerado como uma educação alternativa e também, como uma complementação ou um suplemento à educação formal.

Nesse sentido, e indo mais além, compreende-se que a educação não formal não se opõe à formal, pelo menos não se pretende trabalhar com essa concepção como se fosse única, mas na perspectiva de que a educação não-formal amplia, complementa e reforça as experiências escolares, ora, em alguns momentos se opondo ou não a essas experiências. De tudo isso, é importante compreender que a educação não-formal, embora não obedeça à mesma estrutura oficial, escolar, oferece maior flexibilidade, aprendizagens não convencionais e maior vivência em grupo (AFONSO, 1989).

Para reformar o pensamento de Afonso, sustenta-se a ideia de uma educação emancipadora, como uma tendência educativa inspirada numa concepção

dialética em que os saberes gerados não são burocráticos, fragmentados, mas contribuem para a construção de uma consciência sobre as condições sociais de trabalho, sociedade, sobrevivência, resistência e luta. (GADOTTI, 1997). Para esse fim, a escola foi concebida como única instituição capaz de promover os indivíduos.

Diante do pensamento desses autores, e de outros que foram consultados, enfatiza-se que os conceitos são dinâmicos, concorrendo ou contrastando-se em momentos distintos, pensados como autônomos, porém complementares e interdependentes.

Ainda, referindo-se a outros autores, vale registrar que os mesmos reforçam essa posição defendendo que esses conceitos são ao mesmo tempo, distintos e entrelaçados e ressaltam que a educação não formal não tem, necessariamente, uma relação direta com a educação formal, sendo um acontecimento que tem sua origem em diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas pela escola (GARCIA, 2005).

O interesse por aprofundar esses conceitos, bem como o esforço acadêmico de situar melhor o pedagogo nesses espaços surgiram das oportunidades pessoais de trabalho voluntário em, assessorias pedagógicas a projetos sociais que permitiram uma permanente e curiosa comparação entre a educação escolar e não escolar, tendo-se o pedagogo como mediador de uma atuação plural e diversificada, aqui investigada de forma mais sistematizada, não apenas para aprofundar conceitos, mas, sobretudo, para entendê-los na dinâmica social de uma instituição pública não escolar.

A elaboração deste estudo consistiu, primeiramente, em acunhar teoricamente os saberes emergentes oriundos das experiências de contatos profissionais com equipes de trabalhos e coordenações de projetos da Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social (SEMCAS), criada pela Lei Municipal nº 4.853 de 03/09/2007 para substituir e redimensionar o trabalho da extinta FUMCAS. A SEMCAS é o órgão da Prefeitura de São Luís que coordena e executa a Política Municipal de Assistência Social, articulada a outros órgãos públicos afins e a sociedade civil. Percebeu-se significativa afinidade entre os fazeres e saberes dos profissionais que atuam neste *locus*, através das equipes multiprofissionais.

A SEMCAS tem a função social de Coordenar e executar a Política Pública de Assistência Social do município de São Luís, no contexto do Sistema

Único de Assistência Social – SUAS, promovendo e organizando um conjunto integrado de serviços, programas, projetos e benefícios voltados à garantia de direitos e de condições dignas de vida para famílias, indivíduos e grupos em situação de vulnerabilidade e risco social, nos territórios urbanos e rurais, com centralidade na família e tendo como referências a proteção social, a vigilância social e a defesa social e institucional.

A realização deste estudo também se justifica, não só pelo interesse pontuado anteriormente, mas também, pela necessidade de maior diálogo entre profissionais e instituições públicas escolares e não escolares, visando um maior reconhecimento social da sua contribuição no âmbito da educação em São Luís. Pelo reconhecimento da necessidade de trabalhos que contribuam com as pesquisas já existentes, não apenas para identificar esses espaços, mas para compreender e empreender argumentos, bem como investigar os perfis profissionais exigidos por organizações, empresas e, principalmente, instituições públicas não escolares e as ações educativas que desenvolvem no plano da educação popular, junto às famílias, escolas e comunidades beneficiadas.

É preciso que se verifique até que ponto essas mudanças, na esfera da produção, têm influência determinante no âmbito da educação, tanto nas organizações formais de ensino quanto nas instituições públicas não escolares que desenvolvem programas e projetos sócio-educativos junto às populações mais desprivilegiadas e desfavorecidas social e economicamente. Nesta pesquisa, foi fundamental analisar o impacto destas transformações nas políticas públicas sociais e seus reflexos no âmbito da educação e da assistência social, e, portanto, na atuação dos pedagogos em espaços fora da escola, que se constituem, legalmente, em campo de execução dessas políticas (BRASIL, 2006).

Diante dessas considerações, foram ponderadas as seguintes questões, como linhas norteadoras deste estudo:

- Como se encaminharam as políticas sociais no Brasil, mediadas pelo Estado, através das instituições públicas a partir da crise do capital na década de 1970?
- Qual a função social da SEMCAS no contexto neoliberal que emerge como resposta à crise estrutural do capital?
- Qual tem sido a contribuição dos pedagogos que trabalham nas equipes multiprofissionais da SEMCAS, no desenvolvimento das ações sócio-educativas na SEMCAS, especificamente e como trazer essa reflexão para o âmbito de

outras instituições públicas não escolares?

A perspectiva metodológica adotada para fundamentar a pesquisa em referencia implica um ensaio construtivo, relacionando o objeto de estudo a sua totalidade social, nos aspectos político, econômico e cultural, na intenção de melhor compreender a sua complexidade. A pesquisa configurou-se como um estudo de natureza qualitativa, consistindo, antes de tudo, em realizar leituras das contribuições de autores que exploram conceitos mais amplos de educação, suas diferentes formas e que se alinham numa concepção dialética do homem e da sociedade, bem como do conhecimento e da educação escolar e não escolar.

O foco na visão de uma educação integral que relaciona, dialeticamente, conceitos de educação formal e não formal favorece o entendimento da dinâmica social da contribuição do pedagogo em ambientes educativos não convencionais. Trata-se, portanto, de um limiar crítico-reflexivo sobre o potencial sociocultural dos sujeitos envolvidos, formal e informalmente com uma educação popular para a construção da cidadania.

Buscou-se articular diversas contribuições teóricas que comungam com a ideia de uma investigação que priorizou muito mais os aspectos qualitativos, a subjetividade e o teor pedagógico existente nos depoimentos apreendidos de caráter histórico-crítico, tomando-se como objeto central de análise a contribuição do pedagogo no cotidiano de uma instituição pública não escolar. A partir desse fato, fez-se necessário buscar e re-elaborar fundamentos à temática específica da educação não-formal e do trabalho do pedagogo, aqui já referendada como “práxis educativa” no âmbito das instituições públicas não escolares. Busca-se um suporte conceitual que enfoque o caráter social da ação pedagógica, numa visão social de educação.

Optou-se por priorizar uma metodologia condizente com a base de sustentação teórica deste trabalho. O caráter histórico dado à pesquisa bibliográfica possibilitou melhor compreensão da realidade atual e da relação entre as diferentes instituições social, no que diz respeito ao seu papel nos últimos 40 anos. Com base nesse estudo, de caráter mais crítico, pode-se adotar procedimentos de investigação qualitativos. Tais como:

- Estudo de literatura em que se fez um levantamento bibliográfico sobre a crise do capital e seus impactos na redefinição do Estado e das políticas sociais brasileiras; as políticas sociais brasileiras, a educação fora da escola no

contexto dessas políticas e a contribuição do pedagogo em instituições públicas não-escolares. Foram pesquisados estudos muito recentes sobre a educação não-formal de muita importância na investigação de conceitos necessários ao entendimento do termo em referência.

- No período de 06 de novembro a 08 de dezembro de 2008 observou-se algumas atividades sócio-educativas da programação da SEMCAS: encontros de famílias em que se fez alguns contatos com assistentes sociais que foram informados sobre a pretensão de aplicação de uma breve entrevista sobre a importância do trabalho pedagógico na instituição, a partir da visão do assistente social;
- Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a Gestora da SEMCAS, e com as pedagogas que coordenam diversos programas e projetos, tendo-se, para isso, um roteiro pré-elaborado, mas com a intenção de que as participantes falassem, dialogassem sem ter que responder questões predeterminadas. Finalizando a pesquisa de campo, no início de 2009, foi aplicado um questionário com 10 assistentes sociais com o intuito de compreender a sua impressão sobre o pedagogo e a sua contribuição de fato, no desenvolvimento dos diversos programas na instituição em referência.

O universo da pesquisa foi constituído pela secretaria adjunta em exercício, três pedagogas e dez assistentes sociais. Os dados foram coletados na SEMCAS e nos locais em que foram realizados os encontros de famílias realizados pelos CRAS em 2008.

Ao término da revisão literária, da pesquisa documental e da investigação de campo, planejou-se que, os dados fossem sistematizados para uma análise com referencial de educação como um fenômeno social, complexo e dinâmico, que se faz presente no decorrer do texto, não existindo, portanto, um único tópico, isolado, para o registro de uma fundamentação teórica. Os resultados deste estudo, com este formato teórico-metodológico, são apresentados em três capítulos:

No primeiro capítulo, denominado “A crise do capital e seus impactos na redefinição do estado e das políticas sociais brasileiras”, dedicou-se a uma análise da crise do capital nos anos 70 e seus impactos nas políticas sociais brasileiras nos anos 80, tendo em vista situar o objeto de estudo a partir do entendimento do papel das instituições sociais na mediatização de ações de assistência social, fazendo frente a essa crise. Imprime-se também, neste capítulo, uma análise sobre a

redefinição do estado e as políticas sociais brasileiras como resposta à crise econômica da década de 1970 no contexto neoliberal e o papel do estado nas políticas sociais. Esta análise compreendeu, também, uma elaboração sucinta sobre o estado e a sociedade civil na implementação de políticas sociais. É preciso entender a função de uma instituição social a partir do papel do estado que conta com a sua parceria na execução dessas políticas

No segundo capítulo, intitulado “A função social da SEMCAS: programas e projetos como espaço de educação fora da escola” registraram-se informações importantes em que foi pautada a função social da SEMCAS, seus programas, projetos como espaço de educação fora da escola. Neste capítulo, encontram-se, de forma mais detalhada, descrições sobre o desenvolvimento dos projetos junto às comunidades atendidas.

No terceiro capítulo, denominado “A contribuição do pedagogo no serviço de assistência social da SEMCAS” tratou-se da contribuição do pedagogo em espaços não-escolares, buscando-se elaborar reflexões sobre a proposição teórica da práxis educativa. Desta forma, a questão do papel do pedagogo será analisada a partir dos dados da pesquisa de campo. Descreve-se a função social da SEMCAS, como instituição não-escolar, na implantação de programas e projetos referentes às políticas públicas sociais no município de São Luís-MA, especialmente nos últimos anos, destacando-se, entre elas, as ações de natureza sócio-educativa em que se tem a participação de um pedagogo.

Por fim, ao término da análise dos dados, foram tecidas considerações finais sobre o objeto analisado, bem como proposições relativas à ação pedagógica em espaços não escolares, em especial, em instituições públicas não escolares como, na perspectiva de contribuir no debate atual sobre educação não escolar a serviço da viabilização de uma educação integral, como política social fundamental, voltada para o desenvolvimento da consciência crítica, para o exercício de uma cidadania plena e para a garantia dos seus direitos, do trabalho digno.

Enfatiza-se que os beneficiários dessa ação pedagógica não sejam apenas receptores de serviços socioeducativos, mas sujeitos em condições de construir, nas diversas relações de aprendizagem, nos diversos ambientes de aprendizagem, inclusive a escola, referenciais de vida, sendo capazes de portar-se como sujeitos de sua história.

Compreendendo-se as limitações que permeiam as condições

acadêmicas em que estes estudos foram elaborados, no cumprimento de uma tarefa instigante e trabalhosa, espera-se, de algum modo, contribuir com o debate atual sobre a educação não escolar e suas significativas relações com a educação escolar, lembrando que não é tão simples quanto parece, definir educação em campos e segmentos isolados; pois, em se tratando de educação não escolar, os espaços e territórios são culturalmente diversificados.

Por isso, não se pode classificar ou rotular o que seja educação não escolar, tendo-a apenas como processos informais. A Educação acontece formal e sistematicamente também em espaços não escolares: museus, praças, hospitais, circos, empresas, instituições públicas de saúde, assistência social, trânsito, meio ambiente, organizações sociais, e em outros tantos ambientes de convivência, onde o pedagogo está amparado legalmente para contribuir profissionalmente (PARK, 2007; AFONSO, 1989; GARCIA, 2005; BRASIL, 2006).

Sem que se detenha nas contradições conceituais de educação, fixou-se na idéia central de que educação não se constitui como um mecanismo de ajustamento social, mas como fator integralizador, construtivo, dinâmico, visto numa perspectiva política e social; do ponto de vista de uma coletividade. O propósito deste ensaio foi, principalmente, o de compreender a dimensão da ação sócio-educativa desenvolvida por pedagogos que se somam a outros profissionais em uma instituição em que, predominantemente, conta com o trabalho dos assistentes sociais.

Por este motivo, registra-se o convite aos leitores interessados e às suas críticas que serão necessárias ao aprimoramento e ao aprofundamento contínuo desta temática, posteriormente. O objetivo deste trabalho também consiste em levar à academia, na condição de docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, uma proposta de criação de um espaço-disciplina que promova discussões pertinentes a essa temática, que já vem sendo discutida no âmbito das principais universidades públicas em todos os países, a partir das contribuições de estudiosos citados ao longo deste texto.

CAPÍTULO 01: A CRISE DO CAPITAL E SEUS IMPACTOS NA REDEFINIÇÃO DO ESTADO E DAS POLITICAS SOCIAIS BRASILEIRAS

Pensar sobre a contribuição do pedagogo no desenvolvimento das políticas sociais brasileiras, nos tempos atuais, implica a necessidade de um resgate histórico do processo de desenvolvimento e acumulação capitalista, fundamentalmente a partir da década de 1970, bem como das suas consequências para a sociedade, especialmente no que se refere ao mundo do trabalho.

A década de 1970 foi marcada por muitos fatos importantes, que contribuíram com a história em nível nacional e internacional, em todos os campos sociais. Foi à época em que aconteceu a crise do petróleo, o que levou os Estados Unidos da América à recessão. Paralelamente a esse fato, as economias de países como o Japão começavam a crescer. Surgia também o movimento da defesa do meio-ambiente e eclodiam os movimentos sociais, artísticos e culturais.

Além desses acontecimentos, no campo político, deram-se revoluções importantes como a dos Cravos em Portugal (25 de Abril de 1974) e a independência das então colônias portuguesas na África: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Timor-Leste também proclamou a sua independência em 1975, mas foi imediatamente invadido pela Indonésia, uma ocupação que durou até 1999. Termina a Guerra do Vietnã, com a derrota dos Estados Unidos da América e reunificação do país.

No plano econômico, destaca-se a ausência de combustíveis em 1973-1974, durante a crise do petróleo. E em nível mundial, e particularmente a economia dos Estados Unidos, entra em recessão após a crise do petróleo de 1973, quando a OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) triplica o preço do barril de petróleo. Esses fatos influenciaram diretamente a economia de outros países e, o Brasil, ainda sob o impulso do milagre econômico, apesar de postergar os efeitos desta primeira crise do petróleo utilizando reservas cambiais e, em seguida, empréstimos internacionais para equilibrar sua deficitária balança comercial, acaba por ceder ao milagre econômico, entrando sua economia também em declínio.

Observa-se que a crise não se dá de modo uniforme entre os países, nem mesmo os países centrais. Não se constitui em um fenômeno linear e simultâneo, principalmente nos países periféricos, mas todo esse contexto leva a uma progressiva intervenção do Estado na economia destes países, o que permite a

compreensão de que o capitalismo estava adentrando em um novo ciclo: no imperialismo.

Surgiu primeiro nos países de capitalismo mais avançado e maduro. Na Europa Ocidental, por exemplo, enquanto a taxa de crescimento declinava a partir de 1973, o nível de desemprego aumentou substancialmente, oscilando (na média) em torno de 10% a partir dos anos 1980. Já o Brasil e a América Latina só vieram a sentir com mais força os efeitos da mudança nos rumos da economia mundial anos mais tarde, com a chamada crise da dívida externa (deflagrada com a moratória mexicana de 1982 e em parte determinada pela brusca elevação das taxas de juros decretada nos EUA, em 1979, em resposta à queda do dólar e estagflação). Os países asiáticos, com a notável exceção da China, foram atingidos pela tormenta monetária na segunda metade de 1997, embora a região esteja reagindo melhor, num fenômeno que configura o crescimento desigual das nações sob o imperialismo. (Artigo retirado do "Diário Vermelho do Brasil, 15 de junho de 2005)

A citação em destaque ressalta a prevalência dos estados dominantes sobre países, política e economicamente desfavorecidos, com o acentuado desemprego por conta, principalmente, elevadas taxas de inflação que se define como uma instituição típica de recessão, no contexto dessa crise que, como se vê, atingiu o mundo nesse período.

Os principais acontecimentos históricos que marcaram a crise dos anos de 1970 foram: a crise cambial e o excessivo aumento do preço do petróleo, em 1973; a chamada crise mundial do petróleo que eleva o preço do barril em mais de 300%, afetando diretamente a economia dos países exportadores, um fenômeno singular no sistema econômico internacional, acrescido ao aumento das taxas de desemprego causando uma recessão generalizada.

A crise da economia capitalista alcança todas as esferas e setores da atividade produtiva e reprodutiva do sistema do capital global, exigindo, para isso, respostas para ajustes estratégicos que sejam eficientes na retomada do crescimento destes países. Pode-se caracterizar, também, como um fenômeno mais complexo por afetar diretamente a estrutura social dos países capitalistas centrais e periféricos.

Desde o começo da crise estrutural do capital, no início da década de 1970, os graves problemas do sistema têm estado a acumular-se e a piorar em todos os campos, e não menos no domínio da política. A partir de meados da década de 70, o mundo assiste a uma grave crise econômica, originada do processo de recessão. Esse processo coincide e é originado ao mesmo tempo com três fatos

importantes: com o *declínio do crescimento econômico do pós-guerra* (Grande Depressão), com a *crise do petróleo*, e com o *rompimento do pacto fordista-keynesiano* (crise do Welfare State) (GERMANO, 1993).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, os países europeus encontravam-se devastados, com a economia enfraquecida e com forte retração de consumo, que abalou a economia mundial. Os Estados Unidos, por sua vez, lucraram com a exportação de alimentos e produtos industrializados aos países aliados no período pós-guerra. Como resultado desse fato, entre 1918 e 1928, a produção norte-americana cresceu de forma estupenda. A prosperidade econômica gerou o chamado "*american way of life*" (modo de vida americano). Havia emprego, os preços caíam, a agricultura produzia muito e o consumo era incentivado pela expansão do crédito e pelo parcelamento do pagamento de mercadorias (GERMANO, 1993).

Porém, a economia europeia, posteriormente, reestabeleceu-se e passou a importar cada vez menos dos Estados Unidos. Com a retração do consumo na Europa, as indústrias norte-americanas não tinham mais para quem vender. Havia mais mercadorias que consumidores; ou seja, a oferta era maior que a demanda; conseqüentemente, os preços caíram, a produção diminuiu e logo o desemprego aumentou.

Portanto, a crise de 1929 foi uma crise de superprodução. A economia dos Estados Unidos da América entrou em uma fase de grande recessão econômica que perduraria até 1933. Até este ano, a economia dos Estados Unidos somente entraria em colapso. Durante este período, milhares de estabelecimentos bancários, financeiros, comerciais e industriais foram fechados. Outros foram obrigados a demitir parte de seus trabalhadores e/ou a reduzir salários em geral. Esse período de "depressão" estendeu-se até meados dos anos de 1940, quando foi necessária a entrada do país na Segunda Guerra Mundial para que as taxas de desemprego caíssem aos níveis de 1930, de 9% (GERMANO, 1993).

A entrada do país na guerra acabou com os efeitos negativos da Grande Depressão e a produção industrial americana cresceu drasticamente. Em conseqüência desses fatos, e com as taxas de desemprego caíam. No final da guerra, apenas 1% da força de trabalho americana estava desempregada. Perto do final da guerra, os Estados Unidos e todos os outros 44 (quarenta e quatro) países Aliados assinaram o que é conhecido como os Acordos de Bretton Woods, com o

intuito de evitar futuramente uma nova crise monetária e econômica da escala da Grande Depressão desta vez atingindo o restante do mundo (GERMANO, 1993).

Outro fato importante foi a crise do petróleo, desencadeada num contexto de déficit de oferta, com o início do processo de nacionalizações e de uma série de conflitos, envolvendo os produtores árabes da OPEP, como a guerra dos Seis Dias (1967), a guerra do Yom Kipur (1973), a Revolução Islâmica no Irã (1979) e a guerra Irã-Iraque, a partir de 1980 (GERMANO, 1993; BRUM, 1998).

Faz-se referência especificamente neste estudo, a ausência de combustíveis em 1973-1974, durante a crise do petróleo, na segunda fase dessa crise, que aconteceu em 1973 em protesto pelo apoio prestado pelos Estados Unidos a Israel durante a Guerra do Yom Kippur, tendo os países árabes organizados na OPEP aumentado o preço do petróleo em mais de 300% (trezentos por cento). Os preços do barril de petróleo atingiram valores altíssimos, chegando a aumentar até 400% (quatrocentos por centos) em cinco meses (17/10/1973 – 18/3/1974), o que provocou grande recessão nos Estados Unidos e na Europa e desestabilizou a economia ao redor do mundo (GERMANO, 1993).

No que se refere ao rompimento do pacto fordista-keinesiano (crise do Welfare State), que tem raízes em comum com a crise do mundo do trabalho que resulta, como já foi tratado da Grande Depressão dos anos de 1930, quando Franklin Roosevelt, ao assumir a presidência dos Estados Unidos em 1933, adotou o *New Deal*, dando início à política de intervenção do Estado na economia. A partir daí, o Estado se ocuparia do planejamento permanente da economia e de políticas, suplantando, por meio século, a economia de livre mercado (GERMANO, 1993).

A intervenção do Estado na economia irá criar condições favoráveis ao desenvolvimento do modelo fordista de produção, cuja maturidade só será alcançada após a Segunda Grande Guerra. Harvey define o ano de 1914 como a data que irá simbolizar o início do fordismo, época em que Henry Ford instituiu cinco dólares pela jornada de trabalho de 8 horas em sua nova indústria de automóvel, em Michigan, na qual um ano antes havia implantado a produção em linha de montagem. Esta é introduzida em 1913, “quando o congresso americano proibiu o uso do cronômetro² na gerência e pesquisa de produção” (FORD apud GURGEL, 2003, p. 101-102).

Diferente de Taylor, Ford tinha convicção de que a produção em massa só seria possível com o estabelecimento da sociedade baseada no consumo em

massa. Elevando os salários e reduzindo a jornada de trabalho, Ford procurou transformar seus operários em consumidores dos produtos que produziam. No entanto, o esforço individual do empresário não seria suficiente para atender aos requisitos da produção fordista. Para Harvey (2002, p. 125), novos papéis e posicionamento tiveram que ser assumidos pelos principais atores.

Na perspectiva de transformar operários em consumidores, agora acima dos direitos e deveres do cidadão aparecem agora os do consumidor. A reconstituição das bases econômicas e sociais do capital financeiro inibe a força dos trabalhadores assalariados e de seus sindicatos. Até então, a maioria dos países industrializados havia seguido os princípios estabelecidos pelo economista inglês John Maynard Keynes, como resposta à catástrofe econômica do período entre guerras. Keynes aponta o Estado como investidor financeiro central das economias nacionais, que intervém com correções, através dos orçamentos governamentais, sempre que o processo de mercado leva a subemprego ou deflação.

Tendo-se o Estado como investidor financeiro na economia dos países centrais, destaca-se que este se deu num processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar com a agenda neoliberal, e ditar o ideário capitalista a ser implementado por estes países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados.

Nesse fato consistiu o rompimento do compromisso do Welfare State em resposta à crise, com o desmonte das experiências da social democracia, contemplando, em decorrência disso, o processo de reestruturação produtiva, a privatização acelerada, o enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como FMI e BIRD e a desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o que será aprofundado posteriormente.

Pode-se constatar essa transição de acontecimentos de fatos, quando Dias (1997, p.109) ressalta que

A crise geral das décadas de 70 e 80 rompeu o compromisso do Welfare State, agora na resposta a crise, o capitalismo busca livrar-se das grandes conquistas sociais que fora obrigado a aceitar face ao avanço da alternativa socialista. Na busca de soluções para a crise, caracterizada, de forma multifacetada pelos diversos movimentos em luta, o capitalismo, face ao desmonte objetivo das experiências ditas socialistas, reciclou-se muito mais rapidamente. O capitalismo articula e põe em cena a passividade da Ordem do Capital.

A crise após o estado de bem-estar social acentua as diferenças de classe, atenuando a participação política e a organização dos movimentos sociais, que, por esse motivo, desarticulam-se e entram também em crise, pela conformação estratégica do capital em recolocá-los em um nível de satisfação inspirado pelos novos paradigmas conceituais acerca da cidadania e dos direitos humanos e pela institucionalidade das políticas sociais.

Em termos internacionais, o que se detecta na transição dos anos 60 à década de 70 e início dos anos 80 nos chamados países centrais, foi um processo de manutenção de um Estado que possibilitasse o enfraquecimento da organização da classe trabalhadora, através de uma espécie de regulação econômico-financeira relativa à previsão orçamentária de contenção dos gastos com o bem-estar social. Com isso, assistiu-se em escala generalizada um aumento significativo nas estatísticas do desemprego, que se repercutiu ainda em maior proporção nos países da América latina, chamados países periféricos.

Na América Latina, o regime ditatorial reforça as idéias do sistema capitalista, da sociedade burguesa o que provocou as grandes manifestações sociais e estudantis. No plano político mundial, além das guerras já mencionadas, destaca-se o golpe militar no Chile e o Golpe de 64 no Brasil são claros exemplos de fatos que marcam uma época sangrenta, conflituosa na América Latina em que as ditaduras se impõem pela repressão, pela tortura e pela perseguição em nome do “desenvolvimento econômico” e da “segurança nacional”. Toda e qualquer oposição às ideias impostas por estes governos se constituía em crime político que levava seus sujeitos à tortura como punição mínima

Esta situação, comum aos países da América Latina sustentou razões a que o governo americano e as agências financeiras internacionais (FMI e Banco Mundial) a imprimirem uma drástica revisão nas suas políticas financeiras, com novos planos que visaram à implantação de programas de financiamento para ajustes de natureza estrutural, com novas oportunidades de empréstimos para projetos de desenvolvimento, através de bancos privados na condição de que estes países devedores convertessem seus débitos em ações de suas grandes empresas (BATISTA, 1994).

Face a esta situação, a década de 1970 marca o período da contestação dos trabalhadores, das lutas de classe, das greves que pipocaram contra a exploração e o trabalho alienado. Mas é também a década em que a crise do

fordismo se ampliou, devido a aceleração do movimento de reestruturação produtiva que implica em mudanças estruturais no mundo do trabalho.

Em relação ao mundo do trabalho, a crise de 1973-1975 também marcou o fim do compromisso keynesiano do pós-guerra, em que a procura do trabalho, do crescimento econômico, da força dos sindicatos, da exploração da periferia e da procura de aliados na guerra fria, o capital estrategicamente partilhou uma pequena parte dos benefícios com os trabalhadores nos países capitalistas mais avançados. Assiste-se a uma das maiores ofensivas do capital contra o trabalho.

Mészáros, lembra ainda que a crise estrutural do capital não atingiu só a esfera socioeconômica, mas também todas as dimensões da sociedade, já que “o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria auto-reprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente” (MÉSZÁROS, 2002, p. 800).

Antunes (1999) afirma que a partir da década de 1970, marcada pelo apogeu do fordismo e período acumulativo do capital, evidencia-se um quadro crítico caracterizado pelos seguintes aspectos:

- Queda da taxa de lucro - que foi resultado do aumento do preço da força de trabalho e conquistas das lutas sociais entre os anos de 45 e 60;
- Esgotamento do padrão taylorista-fordista de produção - com o aumento do desemprego estrutural houve uma retração do consumo;
- Hipertrofia da esfera financeira; maior concentração de capitais – na crise estrutural do capital, o capital financeiro é colocado como campo prioritário para a especulação, em uma *nova fase do processo de internacionalização*;
- Crise do welfare state ou do "Estado do bem-estar social" - representou uma crise fiscal

Entende-se, portanto, que as condições sociais, econômicas, políticas e educacionais dos países centrais foram abaladas nas suas formas mais elementares de sobrevivências. As conseqüências deste fenômeno projetaram-se de tal forma que o crescimento econômico dos mesmos foi interdito pela oscilação monetária em todo o mundo.

O domínio da moeda americana foi colocado em xeque, não atendendo mais aos padrões do capital internacional. Tal fato tornou mais evidente o aspecto

destrutivo da lógica capitalista, confirmando ser esta, não apenas uma crise cíclica, regular ao regime, mas com tendências assim resumidas por Antunes (2001, p.16):

O padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos; o modelo de regulação social democrata, que deu sustentação ao chamado Estado de bem-estar social em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (dês) regulação neoliberal privatizante e antissocial.

Pelo próprio sentido que conduz estas tendências (que em verdade constituem-se em respostas do capital à sua própria crise), acentuam-se os elementos destrutivos que presidem a lógica do capital. Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais e interpotências políticas do capital, mais nefastas são as suas conseqüências.

Para reforçar essas conseqüências, frisa-se que, desde a segunda metade dos anos 60 até os anos 80, assiste-se a esta degradação crescente, que vem atingindo as relações sociais de produção, tornando cada vez mais precária a força humana da classe trabalhadora no que tange aos seus direitos, à sua organização, à sua mobilização e emancipação, reforçando mais ainda o caráter predatório do circuito reprodutivo destes países e suas relações de dominação dos países periféricos, dentre eles, o Brasil.

Os fatos registrados pela história da economia brasileira propícios ao entendimento de que, com essas novas estratégias de financiamentos de suas dívidas, o Brasil, assim como o México e a Argentina, sentiu-se obrigado a consolidar sua dívida antiga com os novos acordos que ofereceram prazos mais longos e taxas de juros fixas e mais em conta. Assumiu o compromisso com estas agências de equilibrar suas contas públicas, adotando políticas estratégicas de abertura econômica aos países credores. Tornou-se ainda mais um país dependente das políticas internacionais.

Assim é que se define o início do processo de fortalecimento e de melhor contorno das políticas e das medidas neoliberais como resposta ao seu endividamento externo. Furtado (1989, p. 19), lembra que o processo de endividamento externo do Brasil (e de outros países do terceiro mundo) envolve o seguinte percurso:

- 1) A consolidação de um mercado monetário financeiro internacional nos anos 60, que deu margem ao surgimento de uma técnica chamada de roll over que possibilitava a renovação automática dos empréstimos, alimentando, no devedor a ilusão de que contraíra um empréstimo a longo prazo, embora as taxas de juros fossem reajustadas a cada 3 ou 6 meses.
- 2) A segunda fase da transformação do sistema bancário internacional ocorreu a partir da brutal elevação dos preços do petróleo em 1973, que produziu uma considerável massa de liquidez (os denominados petrodólares) a ser transacionada pelos bancos a taxas de juros extremamente baixas ou mesmo negativas.
- 3) A brusca elevação dos preços do petróleo, por sua vez, provocou um desajuste nos grandes países importadores do referido produto - neles incluídos os países centrais - que sofreram uma forte degradação de suas respectivas relações de troca.

Desta forma, a crise brasileira configurava-se, também, como uma crise estrutural, que consistiu na estagnação da renda por habitante e na redução acentuada da poupança e investimento do país, com o declínio da poupança externa, e, sobretudo com o da poupança do Estado. Isso significa dizer que, no Brasil, durante a década de 1970, o processo de financiamento dos investimentos seguiu o padrão clássico dos primeiros estágios de desenvolvimento em que o investimento total era função do endividamento externo e do investimento estatal.

No entanto, as maiores conseqüências desta crise no Brasil foram mais evidentes no início dos anos 80, em que o país perdeu o controle de sua economia devido, principalmente à dívida externa, às elevadas taxas de inflação e uma profunda crise do Estado. Na verdade, a estagnação e as altas taxas de inflação são assim as principais características da economia brasileira nos anos oitenta. Como resultado deste quadro crítico na economia do país, tem-se então, a crise estrutural da política que vem, desde então acelerando a minimização do papel do estado na garantia das políticas sociais.

Para garantir a expansão dessas políticas, o Brasil teve que driblar o endividamento interno e o desfalque nos gastos públicos do final dos anos de 1970 até meados dos anos 80 que levaram o governo brasileiro a utilizar o endividamento interno de captação da poupança privada para garantir projetos em andamento, desviando investimentos importantes do setor produtivo e de serviços para o campo da especulação financeira. Tal fato torna ainda mais delicada a situação do país com a crise inflacionária, que também é conseqüência decorrente também do regime militar.

O impacto da crise dos anos de 1970 no mundo foi contundente, levando a América Latina, na década de 1980, à maior recessão de toda a sua história. Os

conflitos externos foram direcionados a uma aceleração do endividamento externo. A maioria dos países latino-americanos enfrentou crise estrutural na década de 80, causada por conflitos internos, gerando-lhes dificuldade de relacionamento financeiro e político, pelo seu endividamento junto as agências internacionais de financiamento das suas políticas sociais, principalmente junto aos bancos internacionais americanos.

Na redefinição de suas políticas sociais, frente a esta crise do capitalismo já delineada neste primeiro momento, o Estado busca medidas de redefinição do trabalho e dos seus postos e as conseqüências diretas deste quadro recaem sobre o trabalhador brasileiro que tem seus salários comprimidos, ameaçado de recessão e desemprego, perdas de benefícios diretos e, portando a confirmação de um quadro social degradante, com a expansão da pobreza em todo o território brasileiro.

1.1 A Redefinição do Papel do Estado e das Políticas Sociais Brasileiras no Contexto Neoliberal

O pensamento geral, em todo o mundo é que o Estado seja uma construção social, histórica, resultante da incorporação das relações políticas e sociais, culturais e econômicas, pertinentes a cada contexto, cada conjuntura política. Isso significa dizer que suas funções estão sempre de acordo com as condições sociais que assume nesses contextos, ora sendo indutor, controlador de políticas; ora de mediador do mercado, no controle da sociedade.

Não se pretende, aqui, aprofundar ou sequer tratar dos conceitos clássicos de Estado, ainda que se reconheça o seu valor teórico na condução deste estudo. Porém é importante iniciar esse capítulo, observando que a redefinição do seu papel, no Brasil, implica na reforma da instituição Estado, numa trajetória que acompanha o percurso da crise dos anos de 1970, já descrito anteriormente, destacando o seu papel na concepção e execução das políticas públicas.

Para tanto, importará ressaltar suas raízes na dinâmica do capitalismo, como processo de acumulação primitiva, próprio da expansão dos impérios europeus, a partir do século XVI, com papel decisivo na expansão dos princípios liberais que se consolidaram nas políticas sociais e econômicas em todo o território internacional e nacional.

É preciso prescindir, também, do fato de que o Brasil constrói de modo

bem específico a sua conjuntura política em que o capitalismo se sente fragilizado, em crise e se reestrutura, num movimento conflituoso e contraditório, na tentativa de superação da crise.

É nesse contexto que o Estado configurado no país, é compelido a assumir funções, complexas, compartilhadas ou não com a sociedade civil. Desta forma, o Estado tem, portanto, o papel de corresponder à lógica capitalista, na medida em que se faz necessário garantir o controle das políticas sociais e econômicas, nas condições sociais objetivas de uma dada época.*

Pode-se definir Estado como uma instituição organizada política, social e juridicamente, ocupando um território definido, normalmente onde a lei máxima é uma Constituição escrita, e dirigida por um governo que possui soberania reconhecida tanto interna como externamente.

Portanto, utilizando-se destes conceitos mais clássicos, pode-se considerar o Estado soberano que é sintetizado pela máxima "Um governo, um povo, um território". Nesta concepção, o Estado é responsável pela organização e pelo controle social, pois detém, segundo, Max Weber, o monopólio legítimo do uso da força (coerção, especialmente a legal).

Com base nesse pensamento clássico, na economia política, o papel do Estado está associado à concepção da "democracia utilitarista", focando uma função social neutra, postulando-se como guardião dos interesses públicos, mas que, na verdade, sua função é restrita ao provimento de apenas alguns bens essenciais, a exemplo da educação, da defesa e da aplicação das leis.

Esta concepção "utilitarista de democracia" incorpora o pensamento liberal de Adam Smith, Jeremy Bentham e James Mill, que concebem a condução da atividade econômica pela "mão invisível" do mercado como uma condição apropriada à maximização do bem-estar, que pode ser confirmado com as palavras de Azevedo (1997, p.10),

os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa habilidades e a

* Apesar de não ser este o objetivo deste capítulo, é importante registrar que se compartilha com a idéia de que, historicamente, o Estado está ligado a uma ordem burguesa, que se consolida nas relações capitalistas, sustentadas pela necessidade de garantir o controle político, econômico e social pela burguesia. Esta concepção de Estado, a partir da ordem burguesa, pode ser confirmada com a leitura dos clássicos (Hobbes, 1987, Rousseau, 1987, Locke, 1987, Weber, 1987, Kant, 1987, Hegel, 1987, Marx, 1987, Toqueville, todos referendados em WEFORT, 1990) além de outros autores como Gramsci (1978)

competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social.

A crítica feita pela autora se refere às teorias contratualistas de Hobbes e Locke explicitam em comum a interpretação individualista, dado o contrato ser um ato firmado entre indivíduos conscientes e deliberados que abrem mão em parte ou em todo de seu arbítrio para que outrem o exerça. Também reforça seu parecer com base na concepção de um Estado Moderno que fundamenta a Ciência Política, como consequência da própria modernização da sociedade que começa no século XVI e culmina com a Revolução Industrial.

Esta concepção tem sido predominante, durante todo o século XIX, perpetuando-se nas primeiras décadas do século XX. No entanto, em função da necessidade de se reorganizar para responder as crises anteriores a crise dos anos 70/80, com a crescente organização do mundo do trabalho e a veiculação do ideário socialista, o Estado busca, então, outras formas de consolidar sua veiculação com o capitalismo, num novo patamar de acumulação e de regulação do capital e do trabalho.

Farias (2001) lembra que as ações do Estado que se materializam (ocupando um espaço), nos seus diversos aparelhos, podem se tornar socialmente legítimas (formalmente democráticas). De modo que pode assumir o papel de um gestor de um objeto social mediador (como a moeda e o salário) das contradições inerentes ao ser social. Neste embate, estão as contradições que se reflete na luta entre as classes sociais com as quais o Estado se articula como mediador.

Entende-se que o Estado, sendo uma construção social e política, e, portanto histórica, tem papel decisivo na garantia das políticas sociais. No momento em que a lógica do capital necessita retirar os ganhos sociais, visando recompor os níveis da produtividade em queda, devido à crise, perdem-se os espaços a negociação e as medidas distributivas de caráter universal.

O sistema do capital se caracteriza por operar em meio a sucessivas recessões e retomadas de crescimento, tendo tomado forma, no último longo ciclo expansivo nos países avançados, o denominado Estado do bem-estar social. O Estado do bem-estar social consubstanciou a forma mais adequada que substanciou sua forma no pós-II Guerra Mundial, as medidas necessárias à realização crescente da mais-valia. A intervenção que o Estado passa a ter na economia, neste contexto,

altera o papel anterior por ele desempenhado no capitalismo concorrencial, e vem auxiliar o padrão de acumulação de capital de forma mais direta e interventiva, fundado na associação do fordismo e do keynesianismo, que se torna dominante por mais de meio século.

Esse processo de redefinição do papel do Estado dá-se da seguinte forma:

O fordismo, produção em massa, exigia o correspondente consumo de massa. O conjunto de medidas que desencadeou, visando consolidar um novo sistema de produção industrial, afirma Harvey (1992, p. 121), implicou inovações não só produtivas, mas um “novo sistema de reprodução da força de trabalho”, um “novo controle e gerência do trabalho” e um novo tipo de sociedade democrática, moderna e populista.

Desde o início do século XX até meados dos anos 30, o papel do Estado era regular as políticas sociais instituídas de forma fragmentadas para sanar de imediatamente os problemas sociais gerados pela relação capital – trabalho. Para tanto, contava com a força policial, aliada aos ou grupos profissionais de maior influência política para inibir a capacidade de mobilização da classe trabalhadora.

Segundo Barcellos (1983, p. 11)

Até 1937, embora vigorasse no Brasil o Estado de Direito, já começaram a se delinear os traços autoritários que estariam presentes, com uma intensidade variável, no decorrer do período que se estende até 1964. Nesse primeiro momento, o autoritarismo expressava-se fundamentalmente na estrutura corporativista da organização sindical, que começou a ser montada em 1930. O corporativismo, deslocando os conflitos entre capital e trabalho para a esfera do Estado, descaracterizou e obstruiu a livre manifestação das reivindicações dos trabalhadores.

Com isso, as políticas sociais apresentam um profundo caráter conservador, com ações autoritárias do governo e, por outro lado, forte repressão aos movimentos da classe operária, o que era considerado como extremamente prejudicial ao desenvolvimento social harmônico difundido pelo Estado. Como resultado dessa situação, assiste-se, desde a década de 60 o mundo inteiro sofrer diversos colapsos, dentre eles a fome e o desemprego.

Nesta época, o capitalismo industrial estava no auge e as empresas transnacionais se expandiam por toda parte para dominar mercado, controlar matérias-primas e explorar a mão-de-obra barata nos países periféricos. Esses

fenômenos ocorrem articuladamente, produzindo, na década seguinte, efeitos mais desastrosos ainda, tais como aumento da inflação, recessão e estagnação econômica como se vê na crise de 1970.

As relações de trabalho continuam balizando as relações sociais, pois são o foco da economia de mercado. Desta forma, influenciam a ação do Estado nos seus diversos sistemas de proteção social e as políticas sociais se reestruturaram, acompanhando o processo de reestruturação produtiva. Significa dizer que, nesse processo, o Estado tende a minimizar sua intervenção diante da garantia dos direitos trabalhistas e sociais, agora regulada pelas políticas neoliberais de abertura econômica.

A partir da década de 90, assiste-se, na América Latina, a implementação e o aprofundamento das chamadas políticas neoliberais cujos desdobramentos tem sido a reconfiguração da atuação do Estado e do mundo do trabalho, visando garantir uma retomada do patamar de rentabilidade do capital. Como consequência dessa reconfiguração, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas.

O momento que o Brasil passava no início da década de 1990 pode ser sintetizado em desafios e contradições centradas num regime de altíssima inflação e incertezas quanto à condução política que seria tomada para uma nova tentativa de arrefecimento desse fenômeno econômico.

É importante lembrar que o Brasil foi apresentado às políticas neoliberais a partir do governo Collor, mas somente com a eleição de Fernando Henrique Cardoso e o Plano Real – constituído na administração Itamar Franco – que suas diretrizes foram impostas ao Estado brasileiro. Fernando Henrique Cardoso é que foi concebido para viabilizar no Brasil a coalizão de poder capaz de dar sustentação e permanência ao programa de estabilização do FMI, e viabilidade política ao que falta ser feito das reformas preconizadas pelo Banco Mundial (FIORI, 1997, p. 14).

As evidências do ideário neoliberal se acentuam, de fato, no governo Fernando Henrique Cardoso, com a permuta da idéia de solidariedade, presente na Constituição de 88, pela competitividade, expressa a elevação das questões econômicas a um primeiro plano, de forma a relegar a questão social a um simples pano de fundo, inserida na lógica neoliberal de restrição dos gastos sociais.

Neste governo, constata-se que a escolha por políticas sociais

focalizadas, pelo racionamento dos gastos, pela redução da responsabilidade do Estado, enquanto provedor de direitos sociais básicos à população, foram corolários diretos da negação de uma política social inclusiva, a qual se mostra como única resposta razoável em um país de milhões de miseráveis que passaram a depender financeiramente da ajuda pública, de forma relevante.

Esse fato agrava a situação social e política do país, que torna a luta pela emancipação da extrema pobreza que os acomete a uma possibilidade cada vez mais distante. Em outros termos, é evidente a importância de mecanismos de transferência de renda para segmentos carentes.

O processo de descentralização das políticas sociais, agora na década de 90, caracteriza-se por uma desresponsabilização do Estado, que repassa à iniciativa da sociedade civil o incentivo financeiro à gestão das políticas sociais. O Estado intensifica seu papel intervencionista, atendendo, sobretudo, aos interesses do capital e, através das privatizações, favorece a acumulação, voltando-se para aqueles que estão no setor financeiro ou produtivo. Esse fato favorece bancos, empreiteiras, grandes grupos industriais e financeiros. Estando esses grandes grupos financeiros com o domínio do capital, são eles também que determinam as políticas dos países de economia capitalista.

Como já se sabe, no início desta década, o Brasil se depara com novos desafios, não só no setor econômico mais em todos os segmentos da sociedade. O que fazer para tornar possível e viável um novo projeto social? O Estado, então, se vê impelido a erradicar as desigualdades sociais e garantir o processo democrático de superação de crises, em busca de novos caminhos de crescimento.

É importante ressaltar as mudanças neste novo cenário mundial para que se possa relacionar melhor os desafios das décadas de 1990 e 2000 com as mudanças no setor produtivo, na educação escolar e não-escolar e com o trabalho educativo que se desenvolve a partir de então nos espaços fora da escola.

Por outro lado, o estado precisa inscrever como meta, um conjunto de ações que dê conta de garantir os direitos sociais mínimos. Prover o sustento da nação, mais que obrigação é dever e garantia de segurança dos cidadãos, quando estes se encontram em situação de dificuldades sociais. Uma responsabilidade social pública que pesa ao Estado quando as deficiências do setor produtivo não trazem perspectiva de empregabilidade ou geração de renda.

Isso implica dizer que previdência, saúde, educação e assistência social,

além de saneamento básico e infraestrutura, integram as ações cuja responsabilidade é do Estado. No entanto, ainda que previstas na Constituição, apenas ficam sinalizadas em função de que as repercussões do cenário mundial incidem negativamente sobre o contexto nacional.

A existência de políticas sociais pode ser considerada como um fenômeno associado à constituição da sociedade burguesa, ou ao modo capitalista de produzir e reproduzir-se. De acordo com alguns estudiosos no assunto, seu início foi marcado como no final do século XIX, com a criação e multiplicação das primeiras legislações e medidas de proteção social, generalizando-se após a Segunda Guerra Mundial, com a construção do *Welfare State* nos países da Europa Ocidental, com o plano Beveridge - Inglaterra, 1942, e com os diversos padrões de proteção social, tanto nos países de capitalismo central, quanto nos países de periferia (GERMANO, 1993).

A preocupação que predomina é com o bem-estar na sociedade, ou o que fazer com os menos favorecidos, os considerados pobres, e o papel do Estado nesses processos, remota há muito tempo atrás. Podemos listar alguns dos fatos históricos nos comprovando essa trajetória de acontecimentos, tais como: a decadência da sociedade feudal e da lei divina entre os séculos XVI e XVII discutindo sobre o papel do Estado.

O Estado do bem-estar, tal como foi definido, surgiu após a Segunda Guerra Mundial. Seu desenvolvimento está intimamente relacionado ao processo de industrialização e os problemas sociais gerados a partir dele. A Grã-Bretanha foi o país que se destacou na construção do Estado de bem-estar com a aprovação, em 1942, de uma série de providências nas áreas da saúde e escolarização. Nas décadas seguintes, outros países seguiriam essa direção. O Estado do Bem-estar passou a intervir fortemente na área econômica, de modo a regulamentar, praticamente, todas as atividades produtivas a fim de assegurar a geração de riquezas materiais junto com a diminuição das desigualdades sociais.

Porém, é importante lembrar que o Brasil não viveu o estado de bem-estar social, já que durante quase 40 anos não dispôs de uma efetiva política nacional de habitação, saúde, educação e assistência social para a população. Os mais beneficiados com os gastos públicos em infra-estrutura (nas áreas de telecomunicações, energia elétrica, auto-estradas etc.) e construção de grandes empresas públicas foram, justamente, os empresários brasileiros e estrangeiros.

As políticas destinadas ao atendimento das necessidades básicas, principalmente da população mais pobre, agrupadas sob o rótulo de políticas sociais não chegaram a ocupar, ao longo da história, papel de destaque nos planos de governo e nas dotações orçamentárias, quadro também, que se faz presente na década de 80.

No Brasil Colônia, com os jesuítas, que tomaram para si o papel da ação social, através das catequeses, a assistência tem um caráter religioso, de caridade e solidariedade. Neste período, surgem os internatos para os "filhos de ninguém" (colonizadores com índios e colonizadores com os negros), garantiram a ação da igreja na proteção da infância e adolescência desprotegida.

Somente no início da década de 40 (quarenta) é que o Estado entende que deveria assumir a questão do "menor" e cria o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, anos mais tarde considerada pela imprensa como uma "escola do crime". Embora muito questionada permanece com sua atuação durante longos anos.

O regime militar instaurado em 1964 é que vai intervir nessa realidade com a intenção de revertê-la de forma radical, criando através de Lei Federal 4.513, de 01/12/1964, as diretrizes e bases para uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor - FUNABEM. O enfoque correcional-repressivo é substituído pelo enfoque assistencialista; porém, herdando, além dos espaços físicos e equipamentos, os recursos humanos não habilitados do SAM, no âmbito do governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1945), que ficou conhecido por extensos segmentos das populações pobres como o "pai dos pobres" (GERMANO, 1993).

Nos anos 80, a Constituição Federal de 1988 busca o resgate da cidadania e troca o Código do Menor pelo Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente - ECA. Ainda assim as políticas sociais ficam caracterizadas mais pela manutenção e garantia do controle social do que uma busca efetiva e plena do desenvolvimento social. Abre-se, então, o espaço para a sociedade civil, através das Organizações Não Governamentais – ONG's atuarem nos espaços vazios do Estado.

Constata-se que é que se passaram mais de 20 anos de ditadura militar sem que esse tema tivesse alguma relevância na agenda de prioridades nacionais. Seguiram-se outros 20 anos de experiência democrática, e esse quadro manteve-se inalterado: nossas lideranças democráticas – outrora críticos atrevidos da política habitacional da ditadura –, uma vez instaladas no poder, pouco fizeram, além de

discursos e promessas. Estavam sempre descoladas da política real, cada vez mais ortodoxas e conservadoras no campo econômico e social.

Com a expansão do neoliberalismo, nos anos 90, o desemprego estrutural tende para o aumento de programas sociais, as demandas do capital em torno dos superlucros apontam para a diminuição dos gastos sociais.

Como agências das políticas públicas, as instituições são o elo de socialização de políticas sociais, tais como educação, saúde, previdência e assistência social, habitação, entre outras. São também agências sociais que implementam, em sintonia com o setor produtivo, ações sociais em níveis e espaços diferenciados, inserindo-se no processo de reforma do Estado no Brasil. É por estas, e através destas que o Estado torna cada vez menor o seu papel de executor das políticas públicas.

As políticas sociais foram consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada. O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006).

A história da questão social no Brasil também pode ser vista sob ângulos que, aparentemente, estão distintos, mas que estão inteiramente relacionados. Por um lado, na relação trabalho e políticas sociais como conseqüências das relações sociais originadas desse trabalho; por outro lado, pela via da relação do Estado com a sociedade civil. A história das formas de trabalho, da formação e organização do mercado de trabalho tem implicado numa necessidade de disciplinamento de grandes contingentes de despossuídos, excluídos destas novas relações de trabalho. É a história das más condições de vida dos trabalhadores no espaço urbano-industrial que deve ser considerada quando se propõe analisar as políticas sociais do estado e a quem se destinam.

A grande massa pauperizada, clientela da filantropia, era considerada obstáculo à formação das classes trabalhadora, como bem indica, desde os anos 20, o desenvolvimento de uma vasta apologia do trabalho como atividade

dignificante. Aos olhos do patronato, o trabalho tem função moralizada, ele é atividade formadora do bom caráter do cidadão. Para isso existem as escolas, os cursos profissionalizantes, as faculdades e universidades. Aqueles que se encontrarem em situação desfavorável a essa função moralizada se tornam excluídos e marginalizados, portanto merecedores apenas de um olhar caridoso e filantrópico, segundo a visão capitalista predominante.

Esse fato é bem demonstrado pelo tratamento dado aos menores nas ruas de São Paulo no início do século XX: a partir do momento em que o problema passou a ser encarado como sendo de responsabilidade pública, deixando de estar circunscrito apenas à caridade privada, apostou-se então na eficácia disciplinadora e na pedagogia do trabalho, com a criação de casas de trabalho para os menores (CRUZ, 1987).

O tema “educação para o trabalho” é permanentemente nas intervenções sociais dirigidas às classes populares, em todas as épocas aqui mencionadas. Está, também, presente na separação entre trabalhadores e “perigosos”, apesar de se propor para todos eles, a escola como centro de aprendizado da sujeição à organização do trabalho e de adestramento para o trabalho industrial. A instituição escolar teria a função de prevenir a delinquência e habituar ao trabalho, educar e proteger as crianças dos vícios da rua – “vadiagem”, mendicância e outras condições.

Para melhor demonstrar que a centralidade do trabalho nas medidas sociais antecede à sociedade moderna e que ele pode ser considerado como laço social fundamental e como linha divisória entre tipos de intervenção, é necessário fazer um rápido percurso histórico. Há vários séculos, nos países ocidentais, o “setor social” foi definido como uma problemática do trabalho, diferente da problemática do socorro ou da assistência (destinada aos que não podiam trabalhar).

Desde a Idade Média, é feita uma distinção entre dois tipos de população, referentes a essas duas lógicas. Juntamente a isso, esteve continuamente presente a repressão à vadiagem e à mendicância. Classificações e triagens há muitos séculos são centrais em estratégias globais de intervenção social, tais como: a separação entre os mendigos e vadios válidos dos inválidos para o trabalho (apenas os últimos seriam beneficiários de práticas de assistência); separação estabelecida entre mendigo ou vadio e trabalhador pobre; a distinção (em meio aos indigentes dignos de assistência) entre pobre conhecido e pobre desconhecido; por fim, a

distinção entre os “bons” pobres (considerados honestos, envergonhados e, sobretudo, previdentes) e os maus pobres (supostamente desonestos e imprevidentes, e, por isso, passíveis de receberem educação pela filantropia que os transformaria em bons trabalhadores).

A partir do século XVIII, quando começa a se instaurar uma economia de mercado, a penetração das relações mercantis dissolve os sentimentos de comunidade e de solidariedade que sustentavam grande parte das práticas de proteção social. O desenvolvimento das relações capitalistas pressupõe a transformação da força de trabalho em mercadoria, o que trouxe como conseqüências a “dissociação da economia”, a desorganização do tecido social e das redes tradicionais de solidariedade (família, comunidade, corporações) pelo mercado autoregulador (“que o mercado tome os pobres ao seu encargo”) e a ameaça do pauperismo (POLANYI, 1980).

A Revolução Francesa criou condições para a clara formulação de direitos sociais, vistos como uma dívida da nação para com seus cidadãos. Afirmaram os revolucionários a existência do direito ao trabalho, como bem indica o artigo 21 da Declaração dos Direitos do Homem, de 24 de julho de 1793: “o socorro público é uma dívida sagrada.

A sociedade deve garantir a subsistência aos cidadãos infelizes; seja lhes oferecendo trabalho, seja assegurando os meios de existência àqueles que não têm condição de trabalhar” (MURARD, 1989). Uma contradição se instala a partir de então: a proclamação do direito dos cidadãos ao trabalho significa que o Estado tem o dever de garanti-lo. Porém, num regime liberal, como o Estado pode proclamar um direito que se interpõe nas relações sociais e econômicas?

Após a Revolução Francesa, estabeleceu-se mais claramente a distinção entre os cidadãos inseridos na sociedade pelo trabalho (e, portanto, sujeitos primordialmente a um contrato) e aqueles que, estando de alguma forma incapacitados de contrair livremente esse contrato, são alvos da tutela e da assistência pública (inválidos, doentes, crianças, alienados e miseráveis).

Para a remoção dos últimos empecilhos à criação do mercado de trabalho regular e ao nascimento da classe operária moderna, foram necessárias a reforma das leis de assistência e repressão aos pobres e a abolição das restrições à mobilidade da força de trabalho.

A partir de então, desenvolveu-se uma outra forma de pobreza: a pobreza

como fenômeno de massa, em que o pobre não é apenas quem não trabalha, o pobre é o operário, e o pauperismo é fruto do trabalho. Percebe-se, portanto, que não será apenas inserindo mendigos, errantes e vadios no trabalho que será resolvida a questão social. Para tanto, tornou-se necessário também intervir na forma de exploração do trabalho assalariado e suas consequências sobre as condições de vida dos trabalhadores. A denúncia da situação do trabalho infantil utilizado na indústria e sua regulamentação, por exemplo, é um dos temas mais recorrentes na literatura sobre tais aspectos (ALVIM, 1984).

No final do século XIX, foram formuladas mais claramente as críticas ao liberalismo que deixava ao encargo da sociedade e das iniciativas privadas as ações mais significativas no campo social: o Estado deveria criar medidas de proteção ao trabalho contra o funcionamento do mercado.

Busca-se ressocializar a economia pela ação do poder público que estabelece medidas protetoras. A solidariedade poderia, assim, reaparecer fundada em outras bases, não mais em bases propriamente políticas. Está em curso a politização do social.

Ao final do século XIX são de fato implementadas reformas sociais, dentre as quais ganha destaque a legislação social (que é antes de tudo trabalhista). O modelo pioneiro alemão implementou o programa de previdência social compulsória para algumas categorias profissionais, fundamentado nos princípios de seguro, cotização e solidariedade profissional.

Trata-se, enfim, de um sistema de proteção social baseado na inserção no trabalho, na cotização que dá direito ao benefício. Aos demais, aqueles que escapam à proteção advinda do estatuto de trabalhador, que não se cotizaram por não estarem inseridos no mercado de trabalho regular, restava a assistência privada ou pública.

A emergência do Estado social, capaz de gerir os riscos e a insegurança daqueles que vivem do trabalho, é um marco significativo em relação à história pré-industrial da assistência e da caridade. A partir de então, é possível falar mais propriamente do trabalho como fator básico de definição dos direitos sociais. Na sociedade industrial, o trabalho é fundamental para a renda, a identidade social e a participação; O trabalho está, portanto, no cerne da organização social e da sua integração hierarquizada.

1.2. A Contribuição da Sociedade Civil na Implementação de Políticas Sociais

Após os chamados “trinta anos gloriosos”, que aliaram crescimento econômico e bem-estar social, o modelo do Estado do Bem-Estar Social entrou totalmente em crise nos anos 80. Dentre outros indicadores de seu esgotamento, podem ser mencionados o aumento do desemprego e da pobreza. Com as profundas mutações sofridas pelo trabalho, esse deixa de ser a condição para a reintegração.

Fala-se da quebra do vínculo estabelecido entre o progresso econômico e o progresso social, da tendência de uma economia que se moderniza excluindo os mais frágeis e da passagem da sociedade do trabalho a uma sociedade dualizada. A flexibilização do mercado de trabalho se traduz em fragilização e risco de formação da “sociedade dos três terços”, composta por trabalhadores assalariados estáveis, trabalhadores precários e excluídos que vivem da ajuda social.

Desde o início dos anos 80, em países desenvolvidos, décadas de bem-estar estão sendo colocadas em questão, devido ao reaparecimento da pobreza em grande escala e à acentuação da fratura entre os que estão “fora” da produção, do consumo e da participação política. É o fim das energias utópicas, da sociedade do trabalho e de sua forma integradora. (HABERMAS, 1997). Cresce a ameaça de passagem para um modelo de “integração conflitiva”, caracterizado por exclusão social e econômica, e daí o surgimento de “novas” classes, formadas por indivíduos sem trabalho e soltos no espaço urbano.

Não há dúvidas quanto ao desmantelamento do Estado Social, mundialmente implementado ao longo da última década. As leis sociais são vistas como obstáculos à competitividade e à flexibilização do mercado de trabalho. Em seu lugar, propõe-se, segundo a maior e menor presença de forças neoliberais, o Estado mínimo, o corte no gasto social, o ajuste das políticas e a privatização. Esta última, no campo social, significa transferir aos setores privados lucrativos e não-lucrativos (o chamado terceiro setor) o papel primordial no campo da proteção social.

No Brasil, tal como ocorreu em outros países, o cuidado do poder público com a parcela de crianças das camadas subalternas que estavam na rua aliou, desde cedo, a assistência à educação para o trabalho (FARIA FILHO, 1991).

No entanto, o poder público não tem conseguido garantir escolaridade

necessária, correspondente às exigências do mercado de trabalho. As famílias e comunidades mais pobres sentem-se injustiçadas com as desigualdades sociais a que são submetidas. Os movimentos sociais se reorganizam na busca de melhores condições de sobrevivência. O Estado já não se responsabiliza mais pela garantia dessas condições básicas, contrariando os princípios da Constituição Federal. Em consequência disso, a sociedade civil se organiza para exigir dele a execução de políticas que as tenham como parceiras na garantia dos direitos sociais.

Tomando como referência a sociedade brasileira dos anos 70 e os movimentos sociais que foram surgindo, para reivindicar os direitos sociais ao Estado, a sociedade civil se organiza para defender-se dele. Esses movimentos são intensificados e se direcionam ao Estado num clima de desconfiança, colocando-se em xeque a credibilidade em relações as instituições públicas que então executavam as políticas sociais.

Este quadro começou a ser alterado a partir da abertura democrática da década de 80, na qual se introduziram princípios e diretrizes de descentralização, participação popular e universalização do acesso para as diferentes políticas sociais em execução no país. Naquele momento, a ação da sociedade civil organizada passou a ter um papel fundamental na consolidação desse novo modelo de política social, gerando um novo marco de direitos, consagrados na nova constituição do país e definidores do novo paradigma das políticas sociais.

Com o processo de reestruturação produtiva e a redefinição desse papel, dos anos 80 aos 90, essa situação vai sendo modificada. Cada vez mais as políticas sociais são estabelecidas com parcerias entre o Estado e a sociedade civil. Novos grupos entram em cena como sujeitos sociais, outros fortalecem a sua ação, num novo cenário político, ganhando a credibilidade então perdida pelas instituições públicas.

Neste contexto, os sindicatos, as associações comunitárias, as agremiações, e comunidades de base, independentes dos estados e dos partidos se fortalecem, adquirindo nova configuração social, representando com muito mais expressão a necessidade popular. Dessa necessidade, surgem os movimentos de bairro, repensando a condição de clientelismo a que estavam sujeitos e assumindo um caráter mais político e social, em busca de autonomia, com maior participação popular.

Esses novos atores sociais favoreceram a mobilização coletiva com

impactos consideráveis nas instituições públicas rumo à democratização. No entanto, o processo de reestruturação produtiva foi predominando sob a égide de um discurso de que o Brasil é um país desorganizado, provocando a desarticulação dos movimentos e fomentando parcerias do estado com organizações do terceiro setor.

A autonomia desses movimentos foi relativizada e surgiram novas instituições que se enquadraram no modelo neoliberal. Nesse contexto, a sociedade civil não é apenas o não estatal, ou uma esfera autônoma em relação ao mercado e ao estado e em contraposição a eles. Ela pode ser compreendida de várias formas: primeira, como tecido associativo entre o estado e o indivíduo, entre o estado e o mercado. Em seguida, como nova esfera entre a vida privada e o estado, baseada na associação autônoma e voluntária em que indivíduos livres e iguais estabelecem um processo comunicativo baseado na racionalidade, em que são valorizados argumentação, o entendimento mútuo e a coordenação da ação (HABERMAS, 1997).

O Estado, neste cenário de transformações, reconhece a força das organizações da sociedade civil e do papel que desempenha no fortalecimento político dos grupos desfavorecidos. A participação em conselhos criados com as constituições estaduais, e das leis orgânicas municipais, com o objetivo de interferir nas políticas sociais contribuiu em muito para a re-estruturação da sociedade civil.

Vale destacar aqui, o papel das organizações da sociedade civil (as ONGs), que foi muito importante, nos governos dos anos 90, para consolidar o modelo neoliberal que consagrou a minimização do papel do Estado na implementação das políticas sociais. Essa parceria institucional conferiria às chamadas organizações sociais uma suposta modalidade transitória entre o privado e o estatal, constituindo a esfera do público não estatal (PEREIRA, 1998).

O modelo das organizações sociais surgiu com a proposta de reforma do Estado no Governo Fernando Henrique Cardoso, cuja necessidade institucional e política foi apresentada como consequência da globalização. Esse modelo tem elementos que colocam em questão o caráter universalista das políticas sociais dos campos da saúde e da educação. Na verdade, individualizam-se os direitos sociais e intensifica-se a mercantilização dos serviços, transferindo para o mercado a realização dessas necessidades. Ao se compactuar de tal modelo, o cidadão deixa de compartilhar direitos iguais e universais, enquanto isso, a disponibilidade

financeira determina o direito de ter acesso aos serviços (FALEIROS, 2004); (SILVA, 2003).

As políticas sociais executadas por organizações da sociedade civil, em sua maioria, passam a constituir, por outro lado, ações voluntárias, atos de solidariedade, campanhas sociais, cujos autores mediam a formação da opinião pública. Com a parceria do Estado, essas políticas então são submetidas ao populismo e ao assistencialismo, com troca de favores políticos com representatividades que usam essas políticas para promoção partidária. É nesse cenário que muitas organizações se institucionalizam como executoras das políticas sociais estatais, aliando-se ao Estado e assim se constituindo em espaços de interlocução social e educação não-escolar, contando com a contribuição de diversos profissionais.

Desta forma, é importante refletir sobre a função social de instituições públicas que desenvolvem ações sociais: qual tem sido o papel destas instituições? E de seus profissionais? Não estarão reproduzindo as condições de existência da realidade na sua maior instância? Como se situa o pedagogo nesse espaço?

As políticas públicas, em todos os níveis de atuação do Estado, estão, predominantemente, voltadas à preservação dos lucros do setor privado no Brasil, embora, ainda se reconheça a sua importância enquanto espaço de oportunidades de organização da sociedade civil para a conquista da cidadania necessária. Para isso, as instituições devem contar com profissionais que, além do seu preparo técnico (seja na área educacional, da assistência social, psicologia, saúde), tenham consciência da complexidade política e social do seu trabalho.

Frente a essas novas exigências do capital em crise, dá-se início ao processo de reestruturação produtiva, exigindo-se cada vez mais do trabalhador a capacidade de raciocínio abstrato, competências correspondentes à operação de uma máquina computadorizada. Os trabalhadores agora precisariam entender sobre conhecimentos informatizados, exercitar raciocínios mais elaborados. Assim sendo, o capital, também com a promessa de que as novas tecnologias, determinaria o nível de educação adequado às suas exigências. O reordenamento da educação torna-se prioridade no conjunto das políticas sociais dos países atingidos pela crise.

Os ajustes no plano econômico incidem sobre as políticas sociais públicas que, desde 1964 até meados de 1970, com a consolidação da ditadura, provocando profundas transformações na estrutura institucional e financeira das instituições que

realizam essas políticas sociais. O formato da política social dos governos militares perdeu o seu caráter populista e assumiu um caráter compensatório com o desenvolvimento de políticas meramente assistencialistas na perspectiva de diminuir os impactos da desigualdade. Por outro lado, essas políticas são realizadas como contribuição, ao desenvolvimento do país, tendo-se como elemento chave as reivindicações dos movimentos sociais.

As políticas sociais, especialmente nos países periféricos, vêm sofrendo transformações estruturais ao longo destas últimas décadas, no campo das lutas democráticas em busca da cidadania, compreendida como a pauta de direitos e deveres que se estabelecem entre aqueles aos quais se atribui à condição de cidadão e seu Estado. As políticas sociais são intervenções estatais condicionadas pela demanda existente e pelo contexto histórico no qual emergem. Desta forma, podem assumir diferentes modalidades, voltadas para a assistência e previdência social, à saúde, à educação.

O caráter compensatório das políticas sociais nos anos 70 se concretiza numa perspectiva tradicional, concebidas como um conjunto de ações sociais que são efetivadas para sanar os prejuízos sociais que resultam deste processo de acumulação capitalista. Na verdade, essas políticas se configuram como estratégias do Estado, que, a serviço e das classes majoritárias, impõem condições de vida cada vez mais precárias ao trabalhador brasileiro, reforçando sua dependência ao trabalho alienado que o imobiliza de qualquer movimento social emancipatório.

A descentralização dos recursos públicos permitiu que ações mais abrangentes fossem realizadas no campo social, aumentando o volume de recurso aí aplicado e atraindo, desta forma, o interesse do setor privado. O período que vai do início da década de 70 até o final da década de 80 é marcado pelo ideal da meritocracia na política social, agindo como mecanismo de estratificação social, pois os mais diversos grupos sociais começam a reivindicar para si, ações que atendessem, de forma bem particular aos seus interesses, reforçando, com isso, as desigualdades sociais.

Nestes períodos, a política social agenciada pelo Estado era definida de forma estratificada, com programas específicos para grupos sociais diferentes. A partir dessas modificações, o caráter redistributivo das políticas sociais, que já não era tão efetivo, foi reduzido a programas assistenciais, com patamares mínimos.

A partir da década de 80, na América Latina, dois fenômenos

aconteceram simultânea e contraditoriamente sobre o sistema de proteção social: por um lado, a crise econômica e os endividamentos externos, que afetaram profundamente a economia regional, reduzindo a capacidade financeira do Estado e aumentando os custos sociais das medidas de ajuste; e por outro lado, muitos países iniciaram nesse período seu processo de transição à democracia, trazendo demandas sociais longamente reprimidas.

Entretanto, esses fenômenos, embora distintos, contribuíram para a formulação de modelos distintos de reforma da proteção social, especialmente no campo da educação, tendo como princípios norteadores a busca da eficiência de um lado e o aumento da justiça social e equidade de outro.

O fim do regime militar acentuou o conflito econômico com recursos destinados à área social através de campanhas eleitoreiras em nome da democracia, pretensamente implantada com a nova Constituição. O período de 85 a 88 é caracterizado pela crítica que se faz em relação à centralização institucional e financeira do sistema, vivida desde o início da ditadura militar e pela promulgação da nova Constituição em 1988 – que, de certa forma, trouxe mudanças, consideradas, até certo ponto, avanços principalmente no campo trabalhista e na seguridade social.

A trajetória das políticas sociais praticadas no Brasil em relação a outros países latino-americanos pode, *grosso modo*, ser descrita através de algumas fases. Nosso ponto de partida é o processo de substituição de importações, uma estratégia de cunho mais econômico do que social. Além de erguer proteções tarifárias à indústria nascente, havia a concessão generalizada de subsídios a serviços públicos e bens de consumo cuja principal beneficiária era a classe média. O percurso das políticas sociais, a partir de então, passa a ter como foco tentativas do governo de que os recursos alcancem aos mais necessitados pelo ataque às causas da pobreza e que as ações não distorcem, em excesso, incentivos ao trabalho, pagamento de impostos, poupança etc.

No Brasil, a partir de meados dos anos 80, predominaram programas de distribuição de gêneros alimentícios, como o de cestas básicas, leite etc., caracterizados, porém, pelo clientelismo, pela falta de avaliação do foco de ação, dando-se margem ao assistencialismo. Viveu-se uma espécie de contrarreforma com a promulgação da Constituição de 1988, que fixava uma série de direitos sem especificar quais seriam as fontes de financiamento e muito menos sem se

preocupar com os impactos exercidos sobre os incentivos econômicos. As medidas adotadas se inserem na tradição legalista brasileira onde as conquistas são fixadas por decreto, desprezando restrições orçamentárias e os objetivos de indivíduos e instituições.

A evolução do mercado de trabalho, após 1980, registrou um acentuado crescimento dos níveis de pobreza no país. As novas formas de exclusão no mercado de trabalho, com o desemprego aberto, ocupações precárias e relações de trabalho, complementam um cenário de dificuldades nos países latino-americanos. O processo de exclusão não se verifica apenas nos países mais pobres, muito embora neles a situação seja mais séria, mas ocorre, também, em países desenvolvidos.

O crescimento do desemprego foi acompanhado por uma modificação na composição da estrutura ocupacional, com uma diminuição gradativa desde 1980 de mão-de-obra empregada na indústria e no setor primário e um aumento do terciário, que cresce deteriorando-se, absorvendo ocupações instáveis e mal remuneradas.

Segundo Kraychete (2000, p. 21),

Quando os trabalhadores perdem seus empregos regulares e mergulham na informalidade do trabalho por conta própria, experimentam uma diminuição da sua renda média, somada a uma grande insegurança em relação ao futuro e a sua proteção social. Tudo passa a depender do próprio indivíduo, que deve criar e manter seu próprio trabalho. Como não contribuem para a previdência social, os trabalhadores por conta própria, em sua quase totalidade, estão excluídos do direito à aposentadoria e enfrentam a ameaça incontornável da obtenção de algum rendimento na eventualidade de doenças ou acidentes que interrompam o trabalho que realizam.

Em função do que diz o autor, a força de trabalho, então, passa a ser subutilizada, não havendo nenhum tipo de incentivo à criação de empregos fixos ou regulares ampliando-se as taxas de desemprego aberto e de ocupações profissionais no campo da informalidade. Tal fato contribuiu, em muito, ao crescimento da precarização do trabalho, hoje, predominante na sociedade brasileira. Os novos postos de trabalho que surgem em função das transformações das tecnologias e da divisão internacional do trabalho, não oferecem as compensações usuais garantidas por lei. Desse modo, configura-se como um dos principais mecanismos utilizados para dissimular os índices reais de desemprego na conjuntura do trabalho no Brasil.

O processo de descentralização das políticas sociais, na década de 90, caracteriza-se por uma desresponsabilização do Estado, que repassa à iniciativa da sociedade civil o incentivo financeiro à gestão das políticas sociais. Desta forma, então, são estruturadas, com base em princípios de autofinanciamentos e distribuídas à população através de critérios particularistas, o que limita a quantidade de grupos beneficiários. Nesse contexto neoliberalista, as desigualdades, geradas pelo conflito capital x trabalho são mascaradas por políticas que reforçam o enfraquecimento do Estado intervencionista decorrente do modelo político de globalização e internacionalização do capital.

Com a desregulamentação na economia que causa o desemprego em massa, o Estado tem um papel decisivo na retenção dos movimentos trabalhistas e na redistribuição de renda em favor dos mais ricos, oportunizando e efetivando as privatizações, que resultaram na marginalização de grande parte da população, agora desempregada em função da introdução de uma tecnologia que poupa a mão-de-obra, levada ao subemprego, desprotegida de qualquer política social.

É nesse contexto que surge a exigência de um trabalhador polivalente, como consequência do processo de enxugamento do quadro de pessoal das empresas. Nisso tem consistido a modernização que tem contribuído, de forma contraditória, ao surgimento de muitas alternativas e tipos de trabalho e em que não há o reconhecimento dos direitos sociais por parte do Estado; pelo contrário, há uma elevação dos indicadores do desemprego estrutural.

Com esse novo modelo político-econômico, imposto pelo processo globalizador, o Estado Brasileiro decide por focar as políticas sociais nas situações de carência e pobreza e se desfaz do foco dos direitos do cidadão. Como consequência, as políticas sociais assumem um caráter ainda mais assistencialista, com a prestação de serviços sociais e assistenciais, legitimando a minimização do papel do Estado e desresponsabilizando-o, juntamente aos grupos favorecidos pelo capital quanto à atribuição da reprodução da força de trabalho, agora partilhada com as instituições sociais, especialmente as assistencialistas e as educativas, escolares e não-escolares.

Diante disso, é que as instituições especificadas acima, além de ONGs, associações etc., passam, então, a exercer um papel importante, nas políticas de assistência à população, com programas e projetos que reduzem suas ações e benefícios a grupos sociais de extrema pobreza, em nome de um discurso

humanitário, solidário, com o objetivo de sensibilizar a sociedade civil para uma política de justiça social e igualdade, tornando muito mais incipiente o papel do Estado na garantia dos direitos sociais.

Assim é que estas instituições sejam, de natureza filantrópica, não-governamental, pública e até privada, têm se constituído em espaços de luta, de construção social e, principalmente de ocupação e serviços, ainda que precários, porém, vistos como emergentes e importantes pelos beneficiários. Dentre estes serviços, destacam-se os de assistência social e educação não-escolar, desenvolvidos por instituições públicas, através de programas e projetos, desenvolvidos com o incentivo financeiro federal ou dos próprios governos ou municípios, que, embora não se caracterizem como organizações de subempregos, conta com serviços de um significativo de profissionais da área do Serviço Social, Psicologia e Pedagogia na execução destes projetos.

É a partir da compreensão da função social destas instituições que se imprime uma reflexão sobre a contribuição do pedagogo em instituições públicas não escolares, no contexto das mudanças que vêm, ao longo dos últimos anos, demarcando o campo da educação, com a consolidação gradativa e intencional do processo da globalização.

CAPÍTULO 2: A FUNÇÃO SOCIAL DA SEMCAS: PROGRAMAS E PROJETOS COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO FORA DA ESCOLA (2008-2009)

A Secretaria Municipal de Assistência Social - SEMAS; órgão do governo municipal de São Luís tem como missão institucional planejar, coordenar e executar as políticas públicas de assistência social, dirigidas às pessoas que estão em situação de vulnerabilidade e desvantagem socioeconômica no município.

Para melhor compreender essas políticas públicas de assistência social da SEMCAS, realizadas no âmbito da cidade de São Luís, abrangendo as zonas rural e urbana, foi preciso conhecer a sua estrutura e a dinâmica do seu trabalho interno e externo, quem são seus beneficiários, seus profissionais, seus programas e projetos e ações mais importantes, enfim, foi necessário entender primeiramente a sua função social.

A SEMCAS tem a função social de Coordenar e executar a Política Pública de Assistência Social do município de São Luís, no contexto do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, promovendo e organizando um conjunto integrado de serviços, programas, projetos e benefícios voltados à garantia de direitos e de condições dignas de vida para famílias, indivíduos e grupos em situação de vulnerabilidade e risco social, nos territórios urbanos e rurais, com centralidade na família.

A política pública de assistência social, desenvolvida pela SEMCAS, tem como base conceitual e legal a Lei Orgânica Da Assistência Social – LOAS, LEI Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Traz no início de seu 1º capítulo, suas definições e objetivos:

CAPÍTULO I

Das Definições e dos Objetivos

Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

Art. 2º A assistência social tem por objetivos:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a

promoção de sua
integração à vida comunitária;

V - a garantia de 1 (um) salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência

e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

Parágrafo único. A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais.

Art. 3º Consideram-se entidades e organizações de assistência social aquelas que prestam, sem fins lucrativos, atendimento e assessoramento aos beneficiários abrangidos por esta lei, bem como as que atuam na defesa e garantia de seus direitos.

De acordo com esta lei, a assistência social será realizada através de um conjunto de ações de iniciativa pública e da sociedade; que poderão ser desenvolvidas por entidades cujo funcionamento depende de prévia inscrição no Conselho Municipal de Assistência Social, que é condição para o encaminhamento de pedido de Registro e de Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEBAS, junto ao Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS.

Para desenvolver sua assistência social de forma participativa, observando-se a Lei, o município pode celebrar convênios com entidades e organizações de Assistência Social, em conformidade com os planos aprovados pelos Conselhos Municipais de Assistência Social. Essas entidades e organizações de assistência Social podem desenvolver atividades de duas naturezas: de atendimento e de assessoramento.

Nas atividades de atendimento - realizam de forma continuada, permanente e planejada, serviços, programas e projetos e benefícios de proteção social básica e/ou especial voltados para famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco social e pessoal. Nas atividades de defesa e garantia de direitos - realizam de forma continuada, permanente e planejada, serviços, programas e projetos voltados a defesa e efetivação dos direitos socioassistenciais, pela construção de novos direitos, promoção da cidadania, fortalecimento dos movimentos sociais e organização de usuários, formação e capacitação de lideranças, dirigidos ao público beneficiário da Assistência Social.

A SEMCAS realiza atualmente (2008-2009) cerca de 400 parcerias com outras entidades, além de suas ações de execução direta.

A instituição apresenta como principais ações de execução direta:

- Ações em parceria com a rede socioassistencial de proteção social básica e de proteção social especial nas modalidades de subvenção social e auxílio, que são

contribuições financeiras que auxiliam seus beneficiários na garantia de proteção social básica;

- Ações dos Facilitadores, que são agentes de aproximação da secretaria com as comunidades beneficiadas;
- Relação próxima com a comunidade;
- Potencialização de espaços existentes na comunidade através de estudos, diagnósticos, sondagens e parcerias;
- Complementa a ação do estado, estabelecendo parcerias com escolas e órgãos públicos que tem função social similar;
- Transforma as necessidades da população em demandas, através de estudos feitos por técnicos, envolvendo estagiários, lideranças comunitárias e pessoas das comunidades;

No desenvolvimento de suas ações e medidas socioeducativas, a SEMCAS se depara também com muitos desafios que se apresentam como verdadeiros desafios ao trabalho dos coordenadores dos projetos a serem executados, bem como das parcerias que deve firmar para garantir à assistência devida as comunidades.

Dentre essas dificuldades, destacam-se a baixa estrutura das organizações, a ausência de estrutura contábil nas organizações, a rotatividade dos profissionais das organizações, a falta de uma cultura do planejamento e a carência de informações sobre direitos humanos e cidadania.

Diante dessas problemáticas, no seu trabalho técnico de implementação de políticas, programas e projetos sociais e educativos, a SEMCAS adota uma metodologia de supervisão e acompanhamento técnico, que consiste, basicamente, em visitas, estudos, diagnósticos, análise de documentos e relatórios de atividades; entrevistas, reuniões técnicas e diálogos com educadores; encaminhamento de relatórios ao CMAS, anualmente, tempestivamente e/ ou a pedido do Conselho; Centra se foco das supervisões: Instalações físicas, ambiência, adequação dos equipamentos /instrumentos de trabalho, relação com os usuários, aplicação dos recursos, cumprimento de metas e resultados, grau de satisfação dos usuários e qualificação dos trabalhadores; também realiza com os CMAS e CMDCA realizam visitas as entidades por amostragem ou para verificação de situações denunciadas pela sociedade ou notificadas pela SEMCAS.

O acompanhamento é realizado por profissionais preparados, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e estagiários de diversas áreas profissionais, que se envolvem nas ações e recursos e o fazem não sozinhos mas através de equipes de supervisão técnica. É importante ressaltar que, nas três principais equipes de supervisão técnica, existem pedagogos, além de se contar, atualmente, com uma Secretária que também tem formação pedagógica. Essas equipes técnicas têm, nos diversos programas desenvolvidos pela Secretaria, dentre outros, os objetivos de:

- Ampliar os mecanismos de participação dos usuários no controle dos serviços , benefícios, programas e projetos;
- Ampliar a publicização das informações;
- Tornar o discurso orçamentário mais acessível e claro;
- Ampliar o interesse das organizações da sociedade civil para participar dos Conselhos;
- Ampliar os investimentos financeiros;
- Implementar políticas de recursos humanos, incluindo capacitação continuada dos trabalhadores;
- Promover a descentralização político-administrativa;
- Incentivar a participação da população (Controle Social);
- Ter centralidade na família;
- Interferir na gestão orçamentária por fundos (Nacional, Estadual, Municipal);
- Articular as organizações e entidades de Assistência Social reconhecidas pelo vínculo SUAS;

A função social da SEMCAS, como outras instituições da mesma natureza, acompanha a trajetória da assistência social no Brasil. A ruptura com o Regime Militar foi se concretizando. A transição democrática completou-se no Governo de José Sarney (1986-1990), com a instituição do Plano Cruzado (1985-1986) e com a ampliação do consumismo pelos trabalhadores como reflexo direto do congelamento dos preços, mesmo durando pouco tempo, e principalmente por constituir uma nova concepção de Proteção Social.

Não só para constituir mas para praticar essa nova concepção de proteção social, A SEMCAS prioriza ações socioeducativas que surgiram de múltiplas iniciativas, estão instaladas no microterritório, são promovidas por organizações não-governamentais que, em parceria com a prefeitura, as igrejas,

empresas e membros da comunidade oferecem um serviço de atenção à infância e à juventude. O microterritório em que estão instaladas, em sua maioria, tem poucas oportunidades e serviços destinados à proteção, educação e lazer de crianças, adolescentes e jovens.

Em função disso, a SEMCAS realiza um trabalho de apoio a estas instituições, além dos projetos que desenvolve por sua conta. Estas ações apresentam-se com propostas, oferecendo atividades lúdicas, artísticas e esportivas que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, ampliação do universo cultural e convivência em grupo na perspectiva de inclusão social.

É preciso aprofundar os sentidos desta ação socioeducativa: primeiro, ela produz oportunidades de aprendizagem sem ser repetição do espaço escolar. Não possui um currículo e uma programação pedagógica padrão, formalizada. Ao contrário, sua eficácia educacional está apoiada num currículo-projeto que nasce das demandas e interesses particulares e potencialidades da comunidade e por sua própria iniciativa.

Num segundo momento, garante proteção social, vale lembrar que proteção social é política pública necessária a todo cidadão que se encontra fora dos canais e redes de segurança social, ou melhor, cidadãos desprotegidos, porque não estão incluídos e usufruem precariamente dos serviços das políticas básicas (saúde, educação, habitação). Encontram-se desprotegidos porque estão fora das malhas de proteção alcançadas pela via do trabalho, ou estão fora porque perderam relações e vínculos sociais e familiares que asseguram pertencimento.

Um programa sócio educativo tem intenção protetiva e educacional. Conjuga, em sua ação, objetivos de duas políticas setoriais: a da assistência social, responsável pela oferta de serviços de proteção social, e da educação, responsável por garantir o acesso e apropriação dos saberes sistematizados. Isso significa que uma ação socioeducativa imprime uma intenção educativa baseada numa pedagogia social, baseada em concepções de uma educação integral, uma educação para a cidadania, um exercício humano de libertação, visando a transformação social, a partir da sua coletividade, da sua escola, dos diferentes espaços, que a compõem.

A partir de 2000, em diversas capitais do país, inclusive São Luís, inicia-se uma articulação entre Secretarias da Assistência Social e Educação, envolvendo organizações não governamentais com o objetivo de promover educação em tempo

integral para uma parcela da infância e juventude vulnerabilizada pelas condições de pobreza das periferias dos grandes centros. Essa proposta de articulação traz em seu escopo compromisso político com a inclusão e a equidade social, a qualidade da educação e da escola pública, a gestão compartilhada democrática, a participação e o fortalecimento da sociedade organizada e seus diferentes segmentos e com uma intervenção da assistência social implementada sem superposição de ações, distintas, articuladas e interdependentes entre si.

Essas ações na SEMCAS, foram planejadas, segundo informações obtidas junto à Secretária Adjunta, uma Assistente Social, para o período de 2006-2009 a estrutura programática da SEMCAS/PPA tem a seguinte previsão e a maioria dessas ações já estão sendo implementadas e em fase de conclusão de suas atividades específicas:

Os serviços de proteção social da SEMCAS, segundo a entrevistada, estão assim definidos:

- **Proteção Social Básica;** Prevenção dos riscos atua nas vulnerabilidades sociais; Centros de Referências de Assistência Social-CRAS, articulador das ações nos territórios;
- **Proteção Social Especial** – Superação dos riscos sociais atua com as populações já com direitos violados; (Trabalho infantil, violência doméstica e sexual, abandono, situação de rua, adolescente em conflito com a lei etc.);
- **Proteção Básica:** Proteção Básica à criança, ao adolescente e à juventude;
- **Atenção Integral às famílias /CRAS:** O Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) é um serviço continuado de proteção social, (Decreto nº 5.085, de 19 de maio de 2004), desenvolvido nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), mais conhecidos como "Casas da Família". Esses Centros são espaços físicos localizados estrategicamente em áreas de pobreza. O CRAS presta atendimento socioassistencial, articula os serviços disponíveis em cada localidade, potencializando a rede de proteção social básica;
- **Apoio à Pessoa Idosa,** que tem como principais metas: Captação de Recursos, através de convênios, acordos ou ajustes, com órgãos públicos ou privados; Descentralização do atendimento à pessoa idosa; Priorização dos vínculos familiares e comunitários como medida preferencial para a inclusão social das pessoas idosas; Participação da sociedade civil na formulação de programas de

apoio à pessoa idosa, bem como na execução de medidas efetivas; Estabelecimento de mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa idosa; Inclusão da pessoa idosa, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais; Ampliação das alternativas de inclusão econômica da pessoa idosa, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho; Garantia do efetivo atendimento às necessidades das pessoas idosas sem o cunho assistencialista; Promoção de ações que favoreçam o protagonismo social reafirmando ao idoso sua condição de agente transformador da sociedade e a Promoção de Ações que desenvolvam e reafirmem a autonomia da pessoa idosa.

Programa de Inclusão Produtiva; O Programa de Inclusão Produtiva seleciona projetos que possam ser reproduzidos pelo poder público, principalmente nos municípios. A ideia é usar tecnologias e conhecimento das universidades para multiplicar as iniciativas e atingir mais jovens de baixa renda que estão fora do mercado de trabalho. O objetivo é combater a pobreza com apoio financeiro e técnico a projetos que dêem meios de subsistência aos jovens pobres e prestar apoio à revisão e concessão dos benefícios assistenciais.

Segundo informações obtidas antes mesmo das entrevistas com as pedagogas da Instituição em estudo, confirmou-se que esse é um dos principais programas desenvolvidos e tem na sua coordenação uma pedagoga, a Prof^a Ilka Cristina Diniz Pereira. Através deste programa a SEMCAS tem proporcionado a famílias de baixa renda uma oportunidade a mais de inserção no mercado de trabalho, aumentando assim as perspectivas de pessoas que dependem apenas do benefício do Bolsa Família. Dessa forma, o Programa de Inclusão Produtiva tem sido uma alternativa eficaz para que, após o benefício do Governo Federal, as famílias desenvolvam suas atividades, visando alcançar sua autonomia financeira.

Com esse intuito, a SEMCAS procura sempre ampliar seu leque de cursos e disponibiliza para a população uma maior diversidade, para que ninguém o maior número possível de pessoas ou famílias atendidas pelos CRAS participem do projeto. O programa de Inclusão Produtiva oferece cursos de bijuteria, renda irlandesa, costumização, gestora do lar, encanador, jardineiro, eletricista, estilização de camisetas, caixa decorativa, garçom, mosaico, produção de alimentos, higiene e beleza, alimentação alternativa, corte e costura e moda íntima e outros. Alguns cursos ainda contam com o apoio de Organização Não Governamental (ONG) e,

também com o auxílio de outros órgãos da própria administração municipal. Com essas parcerias, oferece cursos de Informática, Agente de Limpeza, Pintura em Tela e Corte e Costura em Malha.

A SEMCAS já emitiu centenas de certificados de conclusão de curso, contribuindo com outras entidades e instituições, inclusive escolas profissionais, tornando os alunos aptos para entrar no mercado de trabalho.

a) Proteção Social Especial, que pode ser de: Média complexidade/CREAS, com outros importantes projetos, dentre eles:

❖ **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)**

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) compõe o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) com duas ações articuladas – o Serviço Socioeducativo ofertado para as crianças e adolescentes afastadas do trabalho precoce e a Transferência de Renda para suas famílias. Além de prever ações socioassistenciais com foco na família, potencializando sua função protetiva e os vínculos familiares e comunitários. Este Programa tem como objetivo contribuir para a erradicação de todas as formas de trabalho infantil no País, atendendo famílias cujas crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos se encontrem em situação de trabalho. O Programa está inserido em um processo de resgate da cidadania e promoção de direitos de seus usuários, bem como de inclusão social de suas famílias, com crianças e adolescentes retirados das diversas situações de trabalho, com idade inferior a 16 (dezesseis) anos.

A identificação de situações de violação de direitos geradas pelo trabalho infantil, no âmbito da Proteção Social Especial (PSE) poderá ser feita por intermédio da equipe técnica da Secretaria Municipal de Assistência Social, pelo Conselho Tutelar, pela equipe da Superintendência Regional do Trabalho, Sociedade Civil, Ministério Público, outras políticas públicas e parceiros locais.

Com base na identificação, essas crianças e/ou adolescentes, bem como suas famílias, são cadastrados no Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). O desafio de combater o trabalho infantil conta com diversos atores estratégicos, além do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), tais como: Ministério do Trabalho e Emprego (TEM), Ministério Público do Trabalho (MPT), Ministério da Educação (MEC), Ministério da

Saúde (MS), Ministério do Esporte (ME), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Cultura, Fórum de Erradicação do Trabalho Infantil, Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros que participam de atividades conjuntas e intersetoriais de enfrentamento ao trabalho infantil.

Este programa integra-se ao Programa Bolsa Família (PBF), integração essa que é regulada pela Portaria GM/MDS nº 666, de 28 de dezembro de 2005, buscou o enfrentamento da duplicidade de benefícios, a ampliação do atendimento de acordo com as demandas registradas de trabalho infantil, unificação do valor do Serviço Socioeducativo, universalização do acesso e melhoria na gestão.

Esse processo de integração permite o acesso dos usuários incluídos no Programa Bolsa Família, quando nos referimos às ações de enfrentamento ao trabalho infantil, à medida que estende o Serviço Socioeducativo, ofertado no contraturno escolar, e o trabalho socioassistencial às famílias com crianças/adolescentes em situação de trabalho infantil, desse Programa.

Destaca-se como fundamental, no processo de integração entre PETI e PBF, a garantia da especificidade e do foco de cada programa, possibilitando que os mesmos continuem atingindo seus principais propósitos, com o diferencial de promover a potencialização das ações, universalização do acesso e unificação das condicionalidades entre os dois Programas.

Para receber a transferência de renda, as famílias têm que assumir os seguintes compromissos: - retirada de todas as crianças/adolescentes de atividades laborais e de exploração; - frequência mínima da criança e do adolescente nas atividades de ensino regular e no Serviço Socioeducativo, no turno complementar ao da escola, de acordo com o percentual mínimo de 85% (oitenta e cinco) da carga horária mensal exigida; acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil, da vacinação, bem como da vigilância alimentar e nutricional de crianças menores de sete anos

Quadro 1 – Demonstrativo segundo o Governo Federal, (2009) quanto ao valor dos benefícios PBF e PETI

Benefício do PBF	Benefício do PETI
Famílias em situação de trabalho infantil com renda per capita mensal igual ou inferior a R\$ 120	Famílias em situação de trabalho infantil com renda per capita mensal superior a R\$ 120
Famílias com renda per capita de até R\$ 60: R\$ 50 + R\$ 18 por beneficiário (no máximo até 3) +R\$ 30 por jovem de 16 e 17 anos freqüentando a escola (no máximo até 2)	A bolsa de R\$ 40 é paga para as famílias residentes nas áreas urbanas de capitais, regiões metropolitanas e municípios com mais de 250 mil habitantes.
Famílias com renda per capita acima de R\$ 60 e menor que R\$ 120: R\$ 18 por beneficiário (no máximo até 3) + R\$ 30 por jovem de 16 e 17 anos freqüentando a escola (no máximo até 2)	Para as famílias de residentes em outros municípios ou em áreas rurais o valor da bolsa é de R\$ 25. A classificação do beneficiário nas áreas urbana ou rural é feita com base na identificação do domicílio da família no CadÚnico. (valor é repassado por criança/adolescente até 16 anos retirado da situação de trabalho)

Fonte: Ministério de Ação Social, 2009.

O co-financiamento para manutenção do Serviço Socioeducativo é repassado do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) para os Fundos Municipais e do DF de Assistência Social (FMAS), no valor de R\$ 20 per capita.

O programa está disponibilizado a todos os municípios por meio da identificação das situações de trabalho infantil, cabendo à Secretaria Municipal de Assistência Social realizar o cadastramento das famílias, crianças e adolescentes no CadÚnico e ofertar o serviço socioeducativo no âmbito de seu território. Para que essas crianças e adolescentes e suas famílias sejam atendidos, o município deve fazer diagnóstico das crianças e adolescentes em situação de trabalho, incluir os dados das famílias e crianças/adolescentes no CadÚnico. A condição para a implantação do PETI é o trabalho infantil identificado no CadÚnico, estruturar os serviços socioeducativos e incluir as famílias nas ações da rede socioassistencial.

O programa ainda conta com o Sistema de Controle e Acompanhamento das Ações Ofertadas pelo Serviço Socioeducativo do Programa de Erradicação do

Trabalho Infantil (SisPETI), que possibilita o controle e acompanhamento das ações ofertadas pelo Serviço Socioeducativo e o controle da frequência das crianças/adolescentes, identificadas com a marcação no campo 270 do cadastro, cujas famílias recebem o benefício por meio de cartão magnético operacionalizado pela Caixa Econômica Federal (CEF). Nesse sistema, podem ser acessadas as seguintes informações:

- Listagem nominal das crianças/adolescentes cujas famílias recebem transferência de renda pelo PETI ou pelo PBF, com a marcação no campo 270 do Cadastro Único;
- Cadastro de Gestores;
- Cadastro nacional de todos os núcleos do PETI;
- Controle da condicionalidade de frequência mensal de 85% nos Serviços Socioeducativos do PETI;
- Histórico da criança/adolescente quanto à inserção/desligamento do PETI, quanto à mudança de núcleo;
- Dados qualitativos e quantitativos do atendimento (Nº de monitores, atividades realizadas, entre outras informações);
- Instrumento de Gestão Municipal, Estadual, Distrital e Federal.

A operacionalização da inclusão das famílias com crianças/adolescentes em situação de trabalho infantil se dá por meio da marcação do campo 270 do Cadastro Único do Governo Federal, que constitui uma base de informações que deve ser usada pelos governos municipais, estaduais e federal, que permite, entre outras coisas, conhecer a situação socioeconômica das famílias cadastradas, permitindo a análise das suas principais necessidades e a definição de políticas públicas. O campo 270 identifica a situação de trabalho infantil, o que viabiliza o atendimento das crianças/adolescentes retirados do trabalho precoce e suas famílias nas ações do PETI.

Após preencher devidamente o cadastro, o município deverá, ainda, proceder à "seleção" das famílias com crianças/adolescentes a serem contempladas e que estão "pré-selecionadas", no Sistema Específico do PETI, disponibilizado por meio Sistema de Benefício ao Cidadão (SIBEC) da Caixa Econômica Federal. Para manutenção e seleção das famílias, deve ser observado o cronograma pré-estabelecido e disponibilizado pelo do SIBEC. O processo de inclusão das famílias

só é finalizado com o procedimento da "seleção", que viabiliza o pagamento via Cartão Magnético.

- Programa de Proteção Social Especial as Populações de rua e suas famílias;
- Enfrentamento as situações de violência contra crianças, adolescentes, jovens e mulheres;
- Atendimento a pessoa com deficiência;
- Atendimento a criança e adolescente em situação de risco;

Esses projetos estão articulados a programas federais, em sua maioria e se constituem em são estratégias de intervenção articuladas, construídos e executados conjuntamente, por duas ou mais organizações, para responder a demandas específicas da Rede Nacional. Os projetos da Rede são eles:

❖ **Projetos em execução**

Disseminando a cultura de redes sociais: busca compartilhar a experiência da Rede Amiga da Criança para outros municípios. Organização responsável: CDMP.

Da Rua para o Esporte: através de práticas esportivas e ações de mobilização social pretende influenciar em políticas públicas para infância e juventude, e fortalecer o protagonismo juvenil.

Organização responsável: Pastoral do Menor.

CRER (Capacidade, Responsabilidade, Empoderamento e Realização): Atende 100 adolescentes e jovens de cinco comunidades de São Luís, oportunizando formação profissional e espaços de articulação que lhes dêem condições de atuar como protagonistas e interferir na realidade de suas comunidades.

Organizações responsáveis: CCN/MA, MNMMR, Cepromar e Pamen.

EIC RAC (Escola de Informática e Cidadania Rede Amiga da Criança): alia inclusão digital e formação para cidadania, na perspectiva de utilizar as tecnologias para transformação social.

Organizações responsáveis: CCCEVP e CDI.

Saber Viver: tem como foco a formação de educadores para prevenção à violência doméstica e sexual contra crianças e adolescentes em escolas públicas municipais.

Organizações responsáveis: GACC-MA e Secretaria Municipal de Educação.

Remar (Repensar, Mobilizar e Articular): busca fortalecer a articulação entre as organizações e influir em políticas públicas para criança e adolescente em situação de rua e/ou usuários de substâncias psicoativas.

Organização responsável: Sociedade da Redenção.

Fortalecendo a Rede: ação permanente voltada para a sustentabilidade das ações articuladas e da Unidade de Apoio.

Organizações responsáveis: SEMCAS, SEM

A instituição conta com a ação dos seguintes conselhos de controle Social das ações:

- Conselho Municipal de Assistência Social-CMAS;
- Conselho Municipal da Pessoa Idosa (CMPI)
- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDA;
- Conselhos Tutelares; (5 áreas); Fundo Municipal de Assistência Social –FMAS
- Este fundo recebe repasse do Fundo Nacional de Assistência Social –FNAS, do Tesouro municipal e de projetos financiados por organizações privadas;
- Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescentes – FMDCA
- Este fundo recebe recursos do tesouro municipal, de doações de empresas e pessoas físicas, projetos captados junto a organizações privadas e governamentais, multas previstas em lei.

Como se percebe, a LOAS representou ao serviço social brasileiro muitos avanços que foram determinantes nas políticas sociais nos estados e municípios. Com esses avanços, a assistência social no Brasil passa por mudanças significativas, a começar pela sua base de sustentação, agora compreendida através do tripé Saúde, Previdência e Assistência Social. A saúde passou a ter uma cobertura universal através do Sistema Único de Saúde (SUS), e como direito de todos e dever do Estado. A Previdência reafirmou-se como um modelo de gestão pública, via contribuições sociais. A Assistência, por sua vez, passou a ser responsabilidade do Estado, vista como um direito social, priorizando o atendimento a todos aqueles que dela necessitam, ou seja, a todos aqueles que não possuem condições de satisfazer suas necessidades básicas e de seus familiares. (-BRASIL. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS - MPAS, Brasília, 1993.)

Antes desta lei, muitas práticas sociais estavam aliadas a uma política compensatória, reforçando o assistencialismo, até meados dos anos 80. No entanto, é só no final da década de 80 a assistência foi reconhecida como um direito social. As concepções de universalidade, descentralização, direitos e equidade passam a ser utilizadas como norteadoras para a construção de um novo padrão de política social. Em 1988 a nova Constituição brasileira entrou em vigor, representando um avanço no que se refere à democracia e a Seguridade Social.

É importante destacar que no final do governo de José Sarney, prevalecia uma tendência conservadora com enfoque no corte aos gastos sociais, que mais tarde culminaria no resgate da prática assistencialista, e serviria como estratégia para o não cumprimento da Constituição Federal de 1988. Mesmo reconhecida pela Constituição Federal como um direito, a Assistência Social só foi regulamentada em 1993 com a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei 8.742 de 07/12/1993 – LOAS), passando a ser vista como “direito do cidadão e dever do Estado, política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”.

No entanto, essa veiculação também aponta para a necessidade de uma revisão crítica desses projetos por ainda trazerem nas suas estratégias de desenvolvimento uma tendência assistencialista que, pode reiterar-se como processo de exclusão, reforçando as desigualdades sociais.

A Política de Assistência assume uma maior visibilidade tornando-se um mecanismo estratégico de acesso a bens e serviços aos excluídos, ou seja, passa a ser vista como uma ponte que liga os programas compensatórios e os serviços sociais aos usuários.

Na verdade, a Política de Assistência está presa à ótica do favor e da benesse, tendo em vista que até hoje existem segmentos institucionais públicos ou privados que a enxergam como uma prática meramente caritativa em detrimento a uma dimensão política.

Essa dimensão política pode ser vislumbrada com o trabalho que vem sendo desenvolvido pela SEMCAS apontando-se para um processo de desconstrução de uma prática assistencialista, buscando ressignificar suas parcerias, investir na formação e na preparação de suas equipes profissionais, visando melhor atender seu público no município de São Luís.

Nesse sentido, vale ressaltar a ampliação dos serviços que vem sendo implementar nos dois últimos anos. São ações de atendimento às famílias pelos CRAS, cursos de capacitação, projetos culturais e sociais dentro de uma política executada em função da melhoria da qualidade de vida da população.

Atualmente a SEMCAS tem priorizado ações socioeducativas de caráter inclusivo, com o compromisso de diminuir indicadores sociais relativos aos problemas sociais de grande impacto. Com a expansão do seu atendimento e das parcerias, a Secretaria está concentrando os esforços para atualizar seus números, cadastros e mapeamentos, visando avaliar sua ação, prestar melhor serviço inclusive com a nomeação de novos assistentes sociais e a contratação recente de pedagogos – o que interessa ao objeto deste estudo.

Em parceria com outros órgãos da Prefeitura de São Luís, tais como SEMED, DEMAD e Eggem (SEPLAN) vem investindo em capacitação dos servidores para melhor instrumentalizá-los quanto à Política Municipal de Assistência Social, reconhecendo-se a importância dos serviços a comunidade de São Luís.

O desenvolvimento de políticas e projetos voltados ao combate ao trabalho infantil doméstico em São Luís, o mapeamento da população de rua, a reorganização da estrutura interna de equipes profissionais, o investimento na formação, o atendimento através dos CRAS e dos Programas Federais, os eventos sócio-culturais, seminários, mostras e cursos realizados com as famílias, além das ações de qualificação profissional, assistência à criança, ao adolescente à mulher e ao idoso, tem sido, segundo a Secretaria Adjunta em exercício (2009), o foco principal e constante desta instituição.

CAPÍTULO 3: A CONTRIBUIÇÃO DO PEDAGOGO NOS PROGRAMAS E PROJETOS DA SEMCAS

Entendendo que este estudo permitiu a apreensão da contribuição do pedagogo em um espaço educativo não convencional, com toda diversidade de concepções e ações voltadas para a assistência social, ressalta-se que o mesmo só se tornou possível com o encaminhamento de uma pesquisa de campo que consistiu na aplicação de dois instrumentos.

O primeiro destes foi uma entrevista semi-estruturada com três pedagogas da Instituição, com a Secretária em exercício, também pedagoga e com a ex-coordenadora dos CRAS.

O segundo instrumento de pesquisa foi aplicado com 10 assistentes sociais dos diversos CRAS, com o objetivo de sondar a visão que têm da contribuição do pedagogo numa instituição que, tradicionalmente, é reconhecida como locus de trabalho desses assistentes sociais.

Considerando-se que os assistentes sociais constituem o maior grupo de entrevistados neste estudo, destaca-se inicialmente que o Assistente Social tem sua profissão regulamentada desde 1957, pela lei nº. 3.252, através do Decreto Federal nº. 994, de 15 de maio de 1962, que foi substituída, em 1993, pela lei nº 8.662, atualmente em vigência. É o profissional graduado em Curso Superior de Serviço Social devidamente habilitado que pode atuar nas políticas sociais públicas, privadas e nas organizações não governamentais (ONG). A profissão de Assistente Social tem como contribuição principal à sociedade, a intervenção profissional e ética nas políticas sociais no âmbito de sua atuação. De acordo com essa lei, do 3º ao 5º artigo, O assistente social tem definidas as suas competências profissionais.

Art. 2º Somente poderão exercer a profissão de Assistente Social:

I - Os possuidores de diploma em curso de graduação em Serviço Social, oficialmente reconhecido, expedido por estabelecimento de ensino superior existente no País, devidamente registrado no órgão competente;

II - os possuidores de diploma de curso superior em Serviço Social, em nível de graduação ou equivalente, expedido por estabelecimento de ensino sediado em países estrangeiros, conveniado ou não com o governo brasileiro, desde que devidamente revalidado e registrado em órgão competente no Brasil;

III - os agentes sociais, qualquer que seja sua denominação com funções nos vários órgãos públicos, segundo o disposto no art. 14 e seu parágrafo único da Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953.

Parágrafo único. O exercício da profissão de Assistente Social requer prévio registro nos Conselhos Regionais que tenham jurisdição sobre a área de

atuação do interessado nos termos desta lei.

Art. 3º A designação profissional de Assistente Social é privativa dos habilitados na forma da legislação vigente.

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social:

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;

IV - (Vetado);

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;

VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;

VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;

IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;

XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.

A essência do trabalho do assistente social, como se pôde constatar, reside em ações e medidas sociais de orientação, assessoria, coordenação, elaboração, acompanhamento, capacitação, treinamento, dentre outras ações socioeducativas. Para tanto, sua prática tem um viés interdisciplinar, numa dimensão plural, substantivada com a contribuição de diversos profissionais, tais como psicólogos, advogados, fisioterapeutas, e, atualmente pedagogos, com acentuada expansão de sua atuação em espaços fora da escola.

Considerando o fato de que o pedagogo constitui-se de um grupo de minoria de profissionais na instituição, diferente do assistente social, a sua contribuição na SEMCAS congrega atividades nas diversas áreas e, atualmente estas atividades estão ampliando mais oportunidades a pedagogos. Esta iniciativa da Instituição está referenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, através da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que, em seu Artigo 5º, delibera:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

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

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade (BRASIL, 2006).

Este documento vem confirmar uma prática pedagógica que já vem sendo realizada em muitos espaços educativos e sociais, embora não formalizada, na maioria, como voluntariado, mas que expressa significativamente um espaço oportuno de admissão de profissionais da área pedagógica, que milita no sentido de contribuir com a construção de uma sociedade mais igualitária, quer seja na coordenação de projetos como na realização de atividades socioeducativas nas quais sejam previstas ações de planejar, acompanhar, avaliar, elaborar e organizar diversas aprendizagens que, não somente complementem a vida escolar de seus beneficiários como enriqueçam a sua convivência social, conferindo-lhes condições de protagonizarem a sua cidadania.

Além disso, como visto ainda no trecho dessa resolução, o pedagogo deve compreender que na atualidade, tem o compromisso com uma educação inter setorial, que dialoga com outros profissionais, da Saúde, da Assistência Social, do Direito e de tantas outras áreas que, numa perspectiva multiprofissional venham somar esforços na promoção de uma formação integral desde a primeira infância. Isso significa a necessidade de buscar uma formação, inicial e continuada que contemple conhecimentos, habilidades e competências políticas, técnicas e pedagógicas fundamentadas, referentes a uma ação coletiva em espaços não escolares e até mesmo escolares, priorizando o cuidar, dos direitos fundamentais, a diversidade cultural visando a promoção de sujeitos conscientes do seu papel social, como estabelecem os artigos subsequentes:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais,

econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
 X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006)

Como dito, o pedagogo que pretende atuar em espaços não escolares, deve estar antenado aos conhecimentos referentes à natureza do trabalho que irá realizar. Por isso, é importante que empreenda tempo, leituras e se aproprie aos conhecimentos mais específicos das áreas com as quais vai trabalhar. O artigo acima cita algumas dessas áreas, tais como educação ambiental, as abordagens sobre a diversidade em suas múltiplas dimensões, faixas etárias, especificidades no atendimento a pessoas, grupos e coletividades, respeitando os direitos fundamentais, tendo-os como prioridade nas práticas pedagógicas a serem efetivadas nestes espaços.

Na continuidade do texto, pode-se confirmar a emergência de reconferir a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia de forma a investir também num pedagogo que possa atuar para além da sala de aula, da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental. Mas que, também exerça funções importantes de liderança, coordenação e gestão, numa perspectiva reflexiva, projetiva e proativa, o que demanda estudo, pesquisa e atualização constante, como está posto nos artigos subsequentes:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; (BRASIL, 2006)

Importante frisar que a pesquisa e a extensão precisam ser ampliadas no âmbito dos cursos de Pedagogia para que os futuros pedagogos saiam com essa prerrogativa de serem professores pesquisadores, compreendendo que o processo de ensinar e aprender requer uma postura investigativa permanente. O problema, porém, é que mesmo nos sistemas regulares de ensino, escolas tradicionais, a jornada de trabalho dos docentes não lhes favorece essa prática. As políticas de

formação continuada nas redes de ensino, e mesmo na esfera privada são quase inexistentes.

Nesse contexto, o pedagogo é visto um operário, assumindo práticas mecanizadas, com raríssimas exceções. No entanto, as discussões que se configuram na virada deste século, trazem a oportunidade de ampliar o debate e refletir sobre uma melhor formação de profissionais da educação, sinalizando oportunidades distintas de educação escolar e não escolar que promovam construção coletiva de conhecimentos, formação continuada mais consistente e mais oportunidades de trabalhos pedagógicos diferenciados, tendo-se como foco a pesquisa, tal como reforça a sequência do artigo quinto dessa resolução:

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental e ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;(BRASIL, 2006)

Essa postura profissional investigativa do pedagogo sinalizada nestas diretrizes diz respeito ao domínio de conhecimentos que favoreçam a adoção, não só de abordagens teóricas e metodológicas, mas práticas pedagógicas construtivas e reconstrutivas, ressignificando saberes e projetando o seu trabalho, não só em nível de contribuição, sugerida pelo título deste trabalho, mas ousando-se defini-las como trabalho efetivo, prática profissional do pedagogo, superando-se um perfil que tradicional e equivocadamente se conhece de alguém que gosta e cuida de crianças e que só tem algumas técnicas para realizar atividades inferiores em relação às especificidades de outros profissionais.

Nesse sentido, é importante que o pedagogo se aproprie de conhecimentos, atribua cientificidade ao seu fazer e compreenda que sua atuação, seja na escola, ou nos diversos espaços não escolares, é profissional e politicamente situada na sociedade. Para tanto, é necessário vasto conhecimento histórico, legal e técnico sobre diretrizes curriculares e extracurriculares, infância, direitos humanos, diversidade, gestão, coordenação, além dos fundamentos filosóficos, psicológicos, socioantropológicos sobre tudo que se refere a educação escolar e não escolar, a fim de que possa:

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
(BRASIL, 2006)

O que se constata é que o conteúdo deste artigo traduz uma concepção mais abrangente, de cunho mais social e político que deve dimensionar a ação do pedagogo, tanto nos espaços convencionais de sua atuação como em espaços fora da escola. Contempla uma diversidade de atividades, com amplas possibilidades de integração, cooperação e construção coletiva de saberes e experiências, a exemplo do que foi visto em relação à atuação dos assistentes sociais.

Em função disso, propõe-se focar essas relações profissionais, seus fundamentos, sua concretude e suas contribuições na educação social dos grupos atendidos, partindo-se do princípio de que a Pedagogia deve ser entendida como ciência da educação, que imprime um conjunto de competências profissionais e a contribuição do pedagogo que se deseja analisar aqui está fundamentada nesta perspectiva multidimensional, multiprofissional e multicultural.

Entende-se como contribuição pedagógica a ação do pedagogo cujo objetivo é o planejamento, a organização, a ordenação, a sistematização e a crítica do processo educativo. Não se trata aqui de algum tipo de ajuda ou simplesmente apoio que o pedagogo presta a um assistente social educativo, ou outros profissionais dentro de uma equipe multiprofissional, mas, sobretudo de sua colaboração como pedagogo profissional, tanto na escola, espaço tradicional de sua atuação, quanto em outras instituições sociais.

Na sociedade contemporânea, as instituições sociais, ao mesmo tempo em que tem se constituído de espaços para a execução de políticas sociais compensatórias, disponibilizam-se como espaços de conflitos, divergências e lutas, portanto de conquistas sob a expectativa de melhores condições de vida. É nesses espaços que o pedagogo deve marcar territórios, não de forma individualizada, dando importantes contribuições, tais como, por exemplo: elaboração, acompanhamento, acompanhamento e avaliação de projetos educativos, sociais, de saúde; ambientais formações profissionais, interlocuções entre grupos, comunidades, famílias, palestras, oficinas, seminários, coordenação e gestão de programas e projetos, assessorias, consultorias, acompanhamento de rotinas,

escuta hospitalar, aulas e atividades culturais em museus, arquivos, brinquedotecas, bibliotecas, desenvolvimento de profissionais em presas públicas e privadas, dentre tantos outros espaços.

Focar a investigação na contribuição do pedagogo favoreceu o entendimento de que, assim como a escola, espaço já consagrado ao fazer pedagógico, uma instituição social reflete o universo da sociedade, que é movida por forças contraditórias. Portanto, seu papel se emprenha de intencionalidade, não podendo ser compreendido na lógica da racionalidade e da neutralidade.

Como regulamente o artigo 5º, o pedagogo, independente da natureza e da função social da instituição em que está inserido, deve investir a sua ação na promoção da aprendizagem, nas diferentes fases do desenvolvimento que não é só biológico, mas cultural, psicológico e social.

O desafio de promover a interação, a construção e a transformação, conhecer e respeitar a diversidade cultural, desenvolver trabalho em equipe, num exercício democrático de gestão, coordenação e acompanhamento, entre tantas outras ações, são o foco deste estudo, no sentido de aprender se esses desafios como compromissos políticos e profissionais entendendo também que sua ação não se limita à natureza ou a função social da instituição em que está inserido.

Diante disso, para não imprimir a idéia de que a ação pedagógica fora da escola tinha que se opor ao que faz o pedagogo dentro dela, julga-se importante começar por resgatar e reconhecer que a escola é, tal como outros, espaço de vida social e, portanto, de construção. Por isso, optou-se por falar dela logo a seguir.

3.1 A Contribuição do Pedagogo na Educação Escolar

Para introduzir considerações sobre a contribuição do pedagogo numa instituição não escolar, pretende-se objetivar, de início, o pensamento que trata da pedagogia como ação, escolar prioritariamente. Historicamente, a pedagogia tem como objetivo principal a melhoria no processo de aprendizagem dos indivíduos, através da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos. Como ciência social, a pedagogia está relacionada aos aspectos da sociedade como um todo e também com as políticas sociais do país. Atualmente, considera-se a educação uma das políticas mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. A educação escolar tem sido responsável pela produção de conhecimentos necessários ao

crescimento econômico e a qualidade de vida das pessoas. A melhoria da qualidade de vida das pessoas é impulsionada pela garantia dos direitos humanos, assegurados pela Declaração dos direitos Humanos e Constituição Federal de 1988.

De acordo com a Declaração dos Direitos Humanos,

1.Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (Declaração Universal dos Direitos do Homem: Artigo 26º)

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, trouxe um grande avanço no sistema de educação de nosso país. Esta lei visa tornar a escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão:

Art. 1º 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. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional: Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Com os trechos lidos, pode-se constatar que a escola ganhou vida e mais significado para os estudantes. Esses “avanços”, embora com atrasos, tem proporcionado transformações na sociedade brasileira, que, por sua vez, também tem promovido mudanças nos sistemas de ensino e na configuração das instituições sociais e educativas. Reconhece-se a escola, desde a sua origem, como espaço dialético, portanto dinâmico em que, ora é privilegiado pela função de reprodução do *status quo*, reforçando, desse modo, as desigualdades sociais, ora como espaço

oportuno de reflexões e conquistas. Concomitantemente, a escola pode constituir-se, também, em espaço de transformação e emancipação do homem a partir de um processo de construção coletiva do projeto político pedagógico, que é um projeto de escola.

Esse processo de construção coletiva, procura mobilizar os diversos profissionais da escola para atuar na busca desses propósitos. Entre esses profissionais, encontra-se o pedagogo escolar, o profissional reconhecido como articulador, interlocutor e mediador do processo ensino e aprendizagem.

A constatação a que se chega ao longo destes anos, é que o pedagogo escolar tem se tornado elemento-chave na articulação entre o sistema de ensino oficial em que está inserida a escola e as instituições sociais, o que significa dizer que o seu papel é requisitado como mediador na condução e efetivação de políticas educacionais, sejam quais forem suas concepções e intenções.

No Brasil, o aparecimento do pedagogo origina-se na institucionalização do sistema público de ensino advindo dos movimentos em prol da educação escolar na década de 1930. Os primeiros pedagogos assumem as tarefas de técnicos em educação junto aos órgãos públicos.

A pedagogia tradicional tem como proposta uma educação centrada no professor, cuja função se define com a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria. Para isso, utiliza-se de uma metodologia em que os conteúdos são expostos de forma oral e, em seqüência pré-determinada e fixa. Enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. Predomina o chamado “enciclopedismo”. O professor é autoridade máxima, o guia do processo educativo, que organiza os conteúdos e as estratégias de ensino.

A contribuição do pedagogo em instituições pedagógicas tradicionais consiste no controle absoluto das atividades do professor para que alcance os resultados esperados. Ele se organiza como um agente centrado no professor que transmite gradativamente o acervo cultural aos alunos. Essa contribuição se modifica em termos de foco, dentro desta mesma visão tradicional com o advento das idéias referentes à Pedagogia Renovada, que surge no final do século na Europa e nos EUA, em oposição à pedagogia tradicional. Estabelece-se a partir da década de 1920 e principalmente, de 1930.

Apesar de envolver várias correntes, a chamada Escola Nova se caracteriza por colocar o aluno no centro da atividade escolar (e não o professor,

nem o conteúdo). Destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que essa aprendizagem deve partir do interesse e da atividade.

Também conhecida como Pedagogia Nova, surge em função da equalização social. Toma corpo um amplo movimento de reforma cuja a expressão mais típica ficou conhecida como escolanovismo. Predomina num momento histórico marcado pela disseminação de uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola reforçada pelos testes de Q.I. e de personalidade. Constatam-se fortes influências da Psicologia no trabalho do pedagogo e do professor. O aspecto positivo desta influência foi compreender que a aprendizagem seria decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação interpessoal, essência da atividade educativa. Com um ambiente dotado de materiais didáticos ricos e biblioteca de classe.

A contribuição do pedagogo na Pedagogia Renovada consiste, em primeiro lugar, em apreender a idéia de "aprender fazendo" portanto, centrada no aluno, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo ao meio natural e social etc., levando em conta os seus interesses. Para isso tem-se o difícil desafio de fazer o professor entender que já não é mais o centro da educação como na escola tradicional. No Brasil, com o desafio de universalizar o ensino, esse tipo de escola não vingou muitos frutos, pois não conseguiu alterar, significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares, pois dependia de um custo muito elevado para as autoridades políticas.

Em decorrência da fragilidade da Pedagogia Renovada, a Pedagogia Tecnicista se expandiu no Brasil nos anos 60 e 70, inspirada nas teorias behavioristas de aprendizagem. A idéia é que, a partir do conhecimento da forma como o ser humano aprende, é possível desenvolver técnicas para o ensino de cada conteúdo. Baseia-se nos pressupostos da neutralidade científica e racionalidade, eficiência e produtividade. A ação pedagogia se fortalece, na perspectiva de reordenar o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, com organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que a eficiência do processo de ensino aprendizagem.

É com esse tipo de pensamento que ganha destaque, por exemplo, o uso de cartilhas na alfabetização, o uso de técnicas de planejamento, a elaboração sistemática de objetivos de aprendizagem, a instrução programada. Além desse método, predomina o que se costuma denominar "tecnologia programada de

ensino”. A aprendizagem de um determinado conteúdo passa por uma seqüência rigidamente pré-programada de atividades oferecidas pelo professor e realizadas mecanicamente pelo aluno. O professor é um especialista na aplicação de manuais que estabelecem o programa de aprendizagem do aluno. Deve auxiliar os alunos a executarem as tarefas pré-concebidas.

A contribuição do pedagogo na escola tecnicista é decisiva na redefinição de sua profissão neste momento histórico que desembocou com a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei Nº 5692/71, trazendo à oficialidade uma educação, concebida como subsistema, sua base de sustentação teórica desloca-se para teoria behaviorista. Toda ação pedagógica seria consistiria em planejar racionalmente atividades que reforçassem o aprender fazer. A prática do pedagogo passa por um processo de burocratização. O controle das escolas e do trabalho dos professores, bem como do acompanhamento dos alunos era feito basicamente através de formulários e fichas.

É importante lembrar que foi a partir de 1960, com a expansão da escola que o pedagogo especialista/técnico assume atuação intensa atendendo a demanda do capital, num dado momento em que a dominação econômica necessitava da contribuição da escola para a reprodução das relações sociais na manutenção das posições de cada classe social.

Desse modo, a necessidade de fragmentação do trabalho segue algumas tendências da organização do trabalho, como o padrão taylorista/fordista, cujos princípios norteadores giram em torno da produtividade, da eficiência, da eficácia e do controle, princípio que predomina no mercado de trabalho e invade os espaços educativos, revigorando os princípios liberais que são base da Pedagogia Tradicional.

O que se verifica é que tanto na pedagogia tradicional, como nas pedagogias Renovada e Tecnicista, é patente o ideário de uma educação que deve intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, corrigindo as injustiças e promovendo a equalização social a partir das tarefas escolares e, para isso, o pedagogo tem importante papel na conservação dos valores, princípios e métodos de organização das atividades escolares. Sua contribuição pedagógica à escola centra-se na intencionalidade de manutenção harmoniosa de uma ordem social, a partir da escola, que assume uma função social reprodutora das relações sociais como um todo.

É nessa perspectiva que se introduzem novas concepções pedagógicas, dando origem a novas teorias de educação, em que se reconhece a escola como aparelho ideológico do Estado (AIE). Dentro desta visão, a ação pedagógica se auto-realiza através do trabalho pedagógico entendido como trabalho de “encucação”, que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um “habitus”. Deve-se essa concepção a teoria de uma existência material, em que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais, definidas por instituições materiais. Essa concepção da escola como aparelho ideológico favorece a compreensão de uma ação pedagógica dominante nas formações sociais, capitalistas, em que evidencia uma violenta acentuada luta de classes políticas e ideológicas. A escola constituiu o aparelho ideológico mais expressivo de reprodução das relações de reprodução capitalista.

Só é possível reconhecer a escola como aparelho ideológico, de exclusão social, quando se reconhece a inviabilidade de uma escola não crítica, que não se constitui de um espaço contraditório, de luta e construção democrática de uma nova concepção de educação, traduzida por tendências pedagógicas, classificadas por Saviani de histórico-críticas. Aí estão inseridas as concepções da Pedagogia Social e Política que abarca os princípios de uma educação fundamentada nos pressupostos sociais que não se restringem à escola, mas que se expande e conquista novos espaços em função da mobilidade social que se faz necessária na construção de uma sociedade mais justa equânime.

A Pedagogia Social e Política centra-se nos aspectos sociais e políticos, de origem marxista. Essa tendência surge no Brasil no final da década de 50 e início dos anos 60, relacionada aos movimentos de Educação Popular. Fica suspensa a partir de 1964, pelo regime militar, e é retomada no final dos 70 e início dos 80. De acordo com o pensamento pedagógico brasileiro, pode-se dividir essa abordagem em “pedagogia libertadora” e “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Na primeira, a atividade educativa pauta-se basicamente em discussões de temas sociais e políticos e de ações possíveis sobre a realidade social imediata. Na segunda, retoma-se a importância dos conteúdos, cujo conhecimento é importante para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

Em função desta nova concepção pedagógica, segundo Brzezinski (1996) os educadores passaram a partir da década de 80 a escrever sua própria história,

não só pelo diálogo, mas também pelos conflitos, constituindo não apenas movimentos ou organizações, mas movimentos sociais que caminhavam rumo a “redemocratização”, de resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura militar. Já o pedagogo, no cenário das transformações no mundo do trabalho dos anos 90, com um mercado em situação de mudanças estruturais, participa também da competição dentro das organizações não escolares. Privadas e públicas, as instituições de educação formal e não formal passam a exigir deste profissional um perfil que encaixe no aspecto flexível e multifuncional. Esta “flexibilização” se reafirma com a ausência dos orientadores escolares das escolas, e a sobrecarga dos supervisores escolares, que também sofrem redução em número por escola na transição dos anos de 1980 aos anos de 1990.

O excedente desses profissionais agora é lançado ao mercado de trabalho em tempo parcial, temporário, vinculado pelos contratos sem garantia de estabilidade e previdência social como nos empregos regulares. A necessidade de emprego, nesse contexto, é fator determinante no enfraquecimento da organização da categoria, em busca de melhores condições de trabalho pela mobilização sindical desde o final dos anos 80. Os sindicatos eram reconhecidos pela mobilização dos profissionais, em constante interlocução com o Estado na implementação de políticas de valorização do trabalho público e privado.

Evidencia-se a necessidade de um trabalho mais objetivo, mais pragmático, mais ágil. O educador deve interiorizar, também, para este fim, os princípios da polivalência, da qualidade, e das competências e habilidades.

Além das tarefas consideradas pedagógicas no sentido tradicional, acrescentam-se as novas competências técnicas e tecnológicas. Afinal, a exigência de uma educação mais efetiva é expressiva por parte do setor econômico e político que influencia diretamente a construção das novas “Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006”, já anunciadas anteriormente.

Ao mesmo tempo em que este documento explicita que a identidade do pedagogo deve ser pautada pela docência, implicando a licenciatura, ressalta que este também deverá ter uma formação teórica ampla e profunda, enfatizando a diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo de sua formação inicial, continuada, e de sua vida profissional.

Essas novas diretrizes ao egresso do curso de pedagogia são também resultado das mudanças sociais ocorridas nos últimos anos, que alcançam as

políticas sociais, num contexto em que as relações produtivas, no mercado de trabalho são fortemente influenciadas pela demanda no setor produtivo. Assim como em todas áreas profissionais, passa-se a exigir também do pedagogo um trabalho flexível.

A flexibilidade fundamenta-se nos princípios da eficácia e da eficiência e da efetividade e passa a ser a palavra de ordem, no início dos anos 90, quando a pedagogia também passa a viver os tempos de crise incertezas e muitos desafios. O ideário liberal também dá o contorno das relações sociais de trabalho, em ambientes escolares e não-escolares. Isso significa dizer que a contribuição do pedagogo assume um caráter estratégico na garantia dos direitos mínimos em que o Estado, através da escola ou das instituições sociais reduz o seu papel e os gastos públicos.

Essa contribuição, que ao mesmo tempo se diferencia e guarda semelhanças, pela natureza do ambiente em que está atuando o pedagogo, expressa caráter precário que produz efeitos sociais drásticos, quando o pedagogo se coloca a serviço das políticas de exclusão social.

No espaço escolar, é peça fundamental na condução de professores à elevação dos indicadores de aprovação através do coeficiente eficiência-eficácia. No espaço não escolar, como se pôde constatar com a investigação realizada, destaca-se como gestor de programas e projetos sociais e ações de assistência social, através de um trabalho específico.

Esta distinção entre a educação dentro e fora da escola não pretende estabelecer distância ou preterir a primeira em função da segunda. Nunca antes a educação escolar foi algo de tanto reconhecimento, principalmente das agências financeiras internacionais como nos anos 90. Os benefícios da escolarização formal, ainda com seus indicadores desfavoráveis são o foco dos investimentos do Banco Mundial cujos programas e ações são destinados à redução da criminalidade pela escolarização.

A escolarização, para o mercado de trabalho, as habilidades cognitivas, a aprendizagem de conteúdos, as atividades curriculares, com variação de método de ensino tem sido prioridade. De fato, o reconhecimento da importância da escola é determinante e requisito básico para o desenvolvimento de outras políticas sociais, pois se complementam, se contrapõem e se ressignificam na construção de uma sociedade mais igualitária.

Neste sentido, a ação educativa do pedagogo deve voltar-se para uma

intervenção humanizadora, politizadora e crítica, enfrentando-se o desafio de educar para além da escola, para a vida, para o pleno exercício da cidadania, com seguridade, garantindo-se o bem-estar e a qualidade de vida de uma comunidade específica, que é atendida por uma instituição social da natureza da que se investiga, e desenvolve ações diferenciadas importantes, que se somam ao trabalho social também realizado pela escola tradicional, ora se contrapondo a ele, ora confirmando e reforçando seu potencial educativo.

Na Escola Tradicional, cabe ao pedagogo garantir eficiência e produtividade nos resultados escolares. Essa eficiência vem sendo cada vez mais modificada, com novas concepções de educação, com a necessidade deste profissional também em espaços não escolares: empresas, hospitais, ONG, Fundações, Institutos e, no caso deste estudo, em instituições públicas não escolares, de assistência social, como a SEMCAS.

Esses novos espaços têm se constituído em lócus de construção histórica, educativa, que é peculiar a sua função social, tendo como concepção norteadora a educação como um direito social em todos os aspectos da vida do homem. Entende-se que o homem precisa educar-se individual e coletivamente para melhor viver em sociedade. E não é apenas a escola que tem a responsabilidade, a competência e o compromisso social para essa finalidade. A sociedade contemporânea exige que o homem seja educado para a saúde, para o trânsito, para a cidadania, para o trabalho, enfim, para saber conviver em função da transformação social.

É em razão desse desenvolvimento social que a escola passa por mudanças e que a função do pedagogo se faz necessária à interligação entre os seus profissionais. O pedagogo tem sido o agente de controle e acompanhamento das ações docentes neste contexto de mudanças. Por isso, muitas vezes, o pedagogo, na escola, é compreendido como fiscalizador, controlador, autoritário, burocrata, disciplinador de alunos, fiscalizador de professores.

Este perfil tem merecido significativa atenção por parte das políticas públicas educacionais que objetivam a transformação social voltada, para os princípios básicos da democracia e, por conseguinte, para a superação das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, compreende-se que a contribuição do pedagogo em instituições públicas não escolares não se dá de forma isolada e independente, sem nenhuma relação com a pedagogia escolar, tradicional. Por isso,

é importante considerar o seu percurso na história da educação brasileira, na educação escolar.

Porém, é importante ressaltar que a relação da educação não escolar com a não escolar é sempre de enriquecer, complementar, favorecer e promover o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças adolescentes, jovens, adultos e idosos, conforme o projeto que se pretende realizar, de forma integral. O pedagogo é figura central nesta promoção de cidadania, seja na escola ou em ambientes educativos não escolares.

3.2 A Contribuição do Pedagogo no desenvolvimento dos programas e projetos da SEMCAS: Análise dos Dados

A SEMCAS foi escolhida enquanto lócus de investigação desta pesquisa por executar projetos de acentuada evidencia social junto à comunidade de São Luís, conquistando credibilidade social em nível regional e nacional. Além disso, a curiosidade investigativa deu-se por aproximação profissional, com prestação de serviço, através de consultoria e assessoria pedagógica e social em eventos e encontros de famílias realizados pela Coordenação dos CRAS no decorrer de quatro anos consecutivos, no período de 2005 a 2008.

Nos encontros de família, estabeleceu-se relações pessoais e profissionais muito significativas, que contribuíram no fortalecimento do desejo de conhecer melhor o trabalho da instituição, principalmente, após constatar que alguns pedagogos estavam coordenando atividades nesses encontros. Depois disso tomou-se conhecimento de que na instituição havia pedagogos que, embora em número bem reduzido, contribuíam profissionalmente com reconhecida competência nas equipes de trabalho.

Assim sendo, procedeu-se uma pesquisa primeiramente mais informal, para ter informações básicas, depois partiu-se para sistematizar as informações, mais recentemente quando assume a Secretaria em exercício ,(2009), também pedagoga, que vem imprimindo mudanças muito importantes, dentre elas a inserção de pedagogos em todos os programas, inclusive no trabalho desenvolvido pelos CRAS em toda cidade de São Luís, segundo informações da Secretaria Adjunta.

O primeiro contato para solicitar autorização para pesquisa de campo foi feito à Secretária adjunta em exercício, da SEMCAS, que, além de uma boa

recepção, demonstrou muito interesse em permitir que a investigação fosse feita, falando um pouco das novas políticas de atendimento da Secretaria e da satisfação em poder colaborar com este estudo.

Num primeiro momento, foram entrevistadas três pedagogas, coordenadoras e integrantes dos programas desenvolvidos pela instituição: a primeira, mestra em educação, ex-coordenadora dos CRAS, a segunda e a terceira, pedagogas, responsáveis pelo setor de capacitação e outros projetos. Essas profissionais estão no quadro de funcionários da Secretaria desde 2002, quando foram solicitadas à Secretaria Municipal de Educação para serem lotadas na SEMCAS então FUMCAS, após o concurso para especialistas em educação, realizado, na época pela Prefeitura Municipal de São Luís. As mesmas também demonstraram interesse em prestar informações sobre a sua contribuição profissional na instituição, fazendo, quando da entrevista, um pequeno relato de suas atividades, desde a sua chegada na Secretaria.

À proporção que as pedagogas foram se sentindo à vontade com os primeiros contatos para coleta dos dados em seu local de trabalho, foram realizadas as entrevistas, uma a uma, e, depois, uma breve reunião para checar algumas informações e confirmação coletiva do que foi registrado.

Os dados obtidos nas entrevistas foram organizados em duas categorias: a primeira, que traz as informações conceituais e estruturais da SEMCAS, obtidas através de uma entrevista com a Secretária Adjunta, já configuradas no capítulo anterior; e uma análise mais específica sobre a contribuição das pedagogas entrevistadas no desenvolvimento das ações sociais da Instituição, reservada a este capítulo.

De acordo com dados coletados pelas entrevistas realizadas com as pedagogas da SEMCAS, a contribuição do pedagogo em instituições públicas não escolares se fortalece e se legitima na gestão de programas, projetos e ações de combate à violência, em seus diversos aspectos, focando-se nas situações de risco por que passam as famílias assistidas pela instituição em estudo.

A inquietação primária implica reconhecer o caráter educativo da ação do pedagogo nesta instituição.

O registro dos relatos das experiências das pedagogas entrevistadas evidencia três aspectos importantes, a princípio:

1. A dimensão sociológica do conceito e dos fundamentos educativos com os

quais trabalham;

2. A importância das atividades que desenvolvem na Secretaria;
3. A necessidade de manutenção do caráter técnico como essência da ação pedagógica, mesmo num ambiente fora da escola.
4. A reivindicação de uma formação acadêmica que vislumbre, em termos teóricos e metodológicos a ação pedagógica fora da escola.

A partir dessas questões, as entrevistas foram realizadas, sendo que as entrevistadas foram motivadas a ficar à vontade quanto em relação a essas questões, não sendo obrigadas a respondê-las na ordem que se apresentam.

3.2.1 Primeira Entrevista

Dentre as entrevistas destacam-se, neste estudo, as atividades sócio-educativas desenvolvidas na SEMCAS, conforme a primeira pedagoga entrevistada, coordenadora do Programa de Orientação Social de Apoio às Famílias com crianças de 0 a 06 anos, ressaltando que:

Essas atividades são consideradas de socioeducativas pelo fato de não contemplarem o ensino formal da escola; são atividades educativas, muitas vezes terapêuticas, de orientação dessas famílias em como conduzir sua vida dentro de casa e em comunidade, atividades direcionadas, que traziam além da distração, o envolvimento com o lúdico, com o brincar, com a cultura, envolvendo as crianças e suas famílias, desenvolvidas em escolas, mas que não faziam parte do currículo tradicional de ensino. Tem de tudo: oficinas lúdicas, música, teatro que eram realizadas pelos estagiários, com a nossa orientação. Pois é, eu tinha que orientá-los sugerir leituras, elaborar com eles programas de todas essas atividades. Esse trabalho era feito com crianças da educação infantil de 33 escolas, sendo 06 da rede municipal e o restante eram escolas comunitárias, nos próprios espaços dessas escolas e associações em turnos alternativos. Além de coordenar o trabalho dos estagiários, eu tinha que conhecer, me envolver com a realidade de cada criança que participava do projeto. Esse trabalho continua...mas com outra coordenação, pois depois de um certo tempo fui solicitada para coordenar outro projeto.(P1)

Como se pode observar as ações desenvolvidas pelos pedagogos são variadas, de cunho pedagógico, social e político. A diversidade citada pela pedagoga, pressupõem uma orientação, um direcionamento técnico-pedagógico e foi importante constatar esse dado para confirmar o caráter profissional do trabalho do pedagogo em uma instituição pública não escolar, o que vale para outros espaços não escolares em que sejam previstas ações educativas, contempladas

pela legislação, nas políticas atuais de formação do pedagogo (BRASIL, 2006)

Essas ações, porém, visam muito mais minimizar situações de opressão e exclusão em que vivem essas famílias atendidas pelos programas e projetos da SEMCAS. E, assumindo um papel importante, a pedagoga descreve sua rotina, deixando clara a importância de conhecer os sujeitos do seu cotidiano, que eram educadores, buscando-se possibilidades de promover uma comunidade mais justa e igualitária.

Instituições, associações e escolas comunitárias são espaços ricos em determinações sociais, pela interação que promovem entre as crianças e jovens, com suas famílias. Não há como se negar que o processo educativo envolve sujeitos empíricos que constroem suas experiências e conhecimentos a partir de sua realidade. O rico depoimento da pedagoga confirma a natureza multicultural e interdisciplinar da formação e da atuação deste profissional nos diversos espaços educativos.

Nesse sentido, consagraram-se oportunidades de promoção de uma consciência política coletiva em função de uma sociedade mais igual. Essa promoção exige um fazer pedagógico que rompa com a prática de uma pedagogia tradicional, formal, enlatada e considere os indivíduos como sujeitos de uma coletividade. Para isso, a análise que se faz é que não bastam conhecimentos técnicos ou rotinas engessadas, mas de profissionais conscientes e motivados por um compromisso social para além dos limites do seu local de trabalho.

A diversidade das atividades realizadas junto aos estagiários na sua primeira experiência, descritas após sua idéia de totalidade, expressa no termo tudo, vêm confirmar o caráter multidisciplinar de sua atuação pedagógica. Neste esforço, a pedagoga revela, nas entrelinhas, uma visão global e construtiva do saber e da prática social, dos estagiários, na condição de orientadores dessas atividades, das crianças e suas famílias e, principalmente da coordenação do projeto.

De acordo com o depoimento da segunda pedagoga entrevistada, foi importante destacar ainda que as suas responsabilidades consistem numa importante contribuição como pedagoga, nas atividades abaixo discriminadas:

Hoje, coordeno o setor de Inclusão Produtiva da SEMCAS. Tenho uma equipe multiprofissional com assistente social, administrador, economista, técnicos de informática, psicólogo. Sou responsável pela articulação de parcerias e promoção de qualificação profissional e articulação de inclusão no mercado de trabalho com o público atendido pela assistência social.

Atendo uma parcela significativa atendida pelos CRAS. Faço pesquisa de mercado e vejo quais cursos podem ser oferecidos de acordo com a necessidade do empresariado local e condições de oferta de cursos uma vez que a especificidade da clientela que atendemos é de baixa escolarização, então, formamos para o formal e informal. Temos parceria com a SEMED para diminuirmos o problema da escolarização do público. (P2)

A articulação com o trabalho das assistentes sociais, administrador, economista, psicólogo, etc. na promoção da qualificação profissional a jovens das famílias atendidas é tarefa não muito fácil; um desafio que favorece uma postura investigativa, prospectiva e conflituosa, tendo em vista que a escolarização, segundo a pedagogo é “baixa”. Isso significa dizer que a parceria com a escola é imprescindível.

Você me pergunta como uma pedagoga dá conta desse trabalho? Sempre tive clareza da transversalidade da educação, pois enxergo e trabalho numa perspectiva de totalidade. Nunca vejo um trabalho isolado. A educação é a política que, por excelência atravessa todas as outras políticas... neste sentido, trabalhar numa outra área diferente do convencional do pedagogo não foi nenhum trabalho árduo, pela clareza que sempre balizou o meu trabalho...elaboro projetos de geração de trabalho e renda, coordeno, discuto os conteúdos formativos da qualificação, monto e organizo juntamente com a equipe estratégias de inclusão no mercado no conjunto dos demais órgãos que promovem a geração de renda no município...é muito trabalho!!! O resultado é muito satisfatório... gratificante, porque você tem condições de trabalhar as várias dimensões do ser humano...emocional, cognitiva, criativa...isto tudo através da promoção do trabalho, compreendendo a importância deste numa perspectiva marxista. Então espero ter contribuído com seu estudo! Boa sorte!!!(P2)

Também, outro aspecto colocado por esta pedagoga foi quanto à competência para dar conta de tamanha responsabilidade. A resposta é interessante por traduzir essa dificuldade em desafio e busca de estratégias de inclusão. A entrevistada deixa claro na sua fala que trabalha também no sistema tradicional de ensino como supervisora. Esse fato permite um diálogo entre as duas atividades profissionais que exerce na condição de pedagoga. Seu trabalho inicial foi de coordenação de um grupo de estagiários para desenvolver atividades socio educativas com crianças de 0 a 6 anos e suas respectivas famílias. Depois, ela confirma que coordena uma equipe com outros profissionais. Presume-se que este trabalho demanda competências de liderança, ferramentas de gestão e uma visão macro das políticas sociais.

Preocupou-se em colocar o seu entendimento sobre “atividade sócio-

educativa”, o que também consistiu em preocupação inicial neste trabalho. De fato, essa visão é determinante na compreensão da dimensão social da sua contribuição pedagógica na instituição. Através de sua explicação, detectou-se que compreende a complexidade da realidade em que atua, quando descreve as atividades que orienta junto aos estagiários.

Esses estagiários, depois melhor detalhados são estudantes de Serviço Social, Psicologia, Comunicação, Pedagogia, História, Arte e outros cursos afins, que eram preparados pela pedagoga, através de sessões de estudos, reuniões de planejamento e avaliação diagnóstica das atividades. Então, constata-se que a liderança da pedagoga era decisiva na efetividade do programa em pauta.

Na condição de coordenadora do projeto, a contribuição da pedagoga se fez notória quando do planejamento de eventos educativos, da elaboração de atividades, do acompanhamento das mesmas, tanto pelo relato dos estagiários quanto pela presença nos espaços descritos pela pedagoga. Estes espaços, como se pode observar, eram as próprias escolas, ou espaços disponibilizados pelas comunidades. A importância disso está no fato de que uma atividade socioeducativa tem sua essência no seu objetivo social e não na estrutura física do local onde é realizada. Nestas escolas, pode-se constatar as possibilidades de construção de múltiplos saberes.

Para exercer essas atividades de liderança, como denomina a pedagoga, é preciso entender que é do contexto dos seus atores sociais que emergem as decisões, a produção do saber, o processo de conscientização implícito nos objetivos de cada atividade realizada. Cada atividade realizada pode significar a expressão do compromisso político de conhecer a realidade das pessoas atendidas pelo projeto, visto que a vida real se constitui no germe de toda atividade humana:

É na vida real que começa a ciência real, a expressão da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático do homem. É nesse ponto que termina o fraseado oculto sobre a consciência e o saber real passa a ocupar seu lugar (MARX e ENGELS, 1971, p. 25).

Com seu depoimento foi possível apreender a importância dada pela pedagoga dos elementos fundamentais da vida real, que descreveu com muita propriedade, pois enfatizou, no final do seu relato a sua preocupação em estudar permanentemente essa realidade através do estudo das situações concretas como base para a construção de uma prática relevante, como grande contribuição na

educação social destas famílias, complementando o saber escolar, ora se opondo a ele, ora o enriquecendo, expandindo suas experiências as famílias, através da realização do acompanhamento e das oficinas descritas pela pedagoga.

Para a realização dessas atividades é preciso encontrar tempo para fundamentar-se, fazer leituras críticas dessa realidade a luz de uma concepção totalitária de educação, da prática social educativa como referência à compreensão do cotidiano das crianças, de suas famílias, de sua escola, bem como dos estagiários orientadores e das relações que estabelecem entre si.

Desta forma, foi importante apreender as explicações dadas pela pedagoga sobre o cotidiano das pessoas atendidas pelo projeto, uma vez que é na esfera do cotidiano, da vida real, com suas múltiplas facetas que se manifestam as ações dos sujeitos e as diversas experiências fazem dessa contribuição pedagógica uma *práxis* educativa. A contribuição pedagógica como *práxis* educativa se configura a partir da interpretação de que o pedagogo se insere, imerge-se na realidade mediata, não sendo possível conhecer a totalidade social sem conhecer o cotidiano de forma crítica. Constatou-se que, para a pedagoga essa é uma tarefa metodológica de articular o seu saber teórico com o saberes construídos na prática educativa, mas que se constitui num aprendizado permanente, um desafio constante, pois o pedagogo precisa superar as dificuldades que são inerentes a essas atividades.

Em relação a essas dificuldades, ao final de sua fala, foram questionadas com o objetivo de associá-las a sua ação específica no projeto e compará-las a atividade escolar tradicional. Solicitou-se que ela mesma fizesse essa comparação de como descreve as dificuldades encontradas nos dois espaços educativos: como supervisora, no sistema regular de ensino e como coordenadora da equipe de estagiários no Programa de Orientação Social de Apoio às Famílias com crianças de 0 a 06 anos. Para tanto, a pedagoga respondeu:

Como se trata de trabalhos diferenciados, embora se entenda que ambos sejam educativos, pedagógicos, passamos por dificuldades de naturezas distintas: na escola, a dificuldade centra no acompanhamento das atividades dos professores, que já tem uma formação específica, especializada e trabalham com conteúdos curriculares tradicionais, relacionados ao ensino tradicional. Essa educação sistematizada é muito mais cobrada pelo mercado de trabalho. Na educação fora da escola, a maior dificuldade que tenho enfrentado é a falta de tempo para estar mais perto das famílias, das comunidades, pois sobra muito pouco tempo para isso. Além disso, esse tipo de educação é vista por muitos profissionais da

escola como uma ação alternativa, de puro assistencialismo e não como parte do processo educativo como todo. Enfim, falta também mais tempo para estudar com a equipe e isso é sempre um desafio. (P2)

Como em todas as atividades profissionais as dificuldades encontradas compõem o conjunto de desafios que lhes são apresentados, visto que essas atividades são realizadas em realidades sociais contraditórias que apresentam possibilidades e limites de atuação que podem ser criativas ou modelar-se simplesmente as práticas sociais dominantes.

A pedagoga entrevistada coloca que é responsável pela articulação de parcerias e promoção de qualificação profissional e articulação de inclusão no mercado de trabalho com o público atendido pela assistência social, atendendo uma parcela significativa atendida pelos CRAS. Os CRAS, como já foi visto, são centros de referência em assistência social, com um trabalho voltado para a assistência social das famílias em situação econômica e social vulneráveis. Essas parcerias na promoção de qualificação de jovens e dos responsáveis pelas famílias são realizadas com instituições públicas e privadas.

O foco desta atividade é programar cursos de curta e média duração, em diversas áreas de trabalho, após uma de mercado de acordo com a necessidade do empresariado local e condições de oferta de cursos uma vez que a especificidade da clientela atendida é de baixa escolarização. Esse fator então impossibilita uma parceria mais acentuada no intuito de encaminhar os beneficiados a empregos formais, com raras exceções, mas a parceria que faz com a Secretaria de Educação pode incentivar a continuidade dos estudos e a complementação dessa escolaridade.

Averigua-se que este trabalho seja de muita importância à instituição, na realização da sua função social na cidade de São Luís, pois as oportunidades de trabalho têm sido escassas e quase inexistentes nas comunidades atendidas, que têm sido massacradas por toda sorte de problemas sociais. Pensa-se que seja um trabalho de contínuo incentivo à preparação para uma diversidade de trabalho. Muitas vezes, essas atividades muitas vezes se constituem em subempregos ou subtrabalhos e as famílias precisam receber todo o incentivo no sentido de valorizar o seu potencial produtivo, sua criatividade e sua capacidade de aprendizagem e empreendedorismo.

Ao final dessa entrevista, questiona-se como uma pedagoga dá conta

desse trabalho todo, que implica em estudo, pesquisa de mercado, licitação de empresas para os serviços de qualificação, a pedagoga responde que sempre teve clareza da transversalidade da educação, pois enxerga e trabalha numa perspectiva de totalidade. Nunca vê um trabalho isolado. Essa fala chama a atenção pelo fato de corresponder a perspectiva em que se conduziu este estudo desde o início. O seu conceito de educação, pelo que se constatou, vem sendo construído com o entrelaçamento de suas atividades profissionais, exercidas na educação formal e informal com sua formação inicial e continuada na universidade e no seu ambiente de trabalho atual na SEMCAS, junto a sua equipe de profissionais de diversas áreas.

No exercício dessas atividades profissionais na SEMCAS, tornou o seu conceito de educação mais abrangente, o que se pode confirmar quando diz que “a educação é a política que, por excelência atravessa todas as outras políticas”. Entender a educação como política, em sua transversalidade, nas suas diferentes configurações é passo decisivo no tipo de contribuição que se dá a uma instituição educativa, pois todo o trabalho de elaboração, monitoramento e acompanhamento de todo o processo formativo no projeto, requer uma visão bem mais abrangente e mais complexa do ato de educar,

A pedagoga entrevistada termina dizendo que se trata de “*muito trabalho*”, *mas que tudo isso é “satisfatório... gratificante,”* e explica que o pedagogo, com uma atividade dessa natureza contempla, como ela mesma diz, “*as várias dimensões do ser humano... emocional, cognitiva, criativa...isto tudo através da promoção do trabalho*, compreendendo a importância deste numa perspectiva marxista.”

Analisa-se essa contribuição pedagógica como uma prática profissional efetiva, dentro dos limites do possível, descrito pela pedagoga, considerando as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano, entende-se que o saber da prática social é a expressão completa de uma “práxis social” que pode ser observada nas suas dimensões produtiva, política e educativa. Esta abordagem aproxima-se da concepção histórico-crítica, que entende o homem como sujeito de relações consigo mesmo, com os outros seres, e com a natureza, num processo de interação criativa e construtiva, de onde emerge uma consciência individual e social, crítica e transformadora de si e do meio, o que significa, em última instância, um processo permanente de construção social. (VASQUEZ, 1977).

A terceira pedagoga entrevistada, no momento responsável pelo setor de capacitação da SEMCAS, confirma, em alguns pontos do seu depoimento a fala das

primeiras. Pôde transmitir a essência de sua atividade na instituição no seguinte trechos:

Também estou aqui na Secretaria a algum tempo e sou responsável pelo Setor de Capacitação, responsável pelo desenvolvimento profissional dos servidores da SEMCAS, com um trabalho articulado com a Escola de Governo do Município, vinculada à Secretaria de Planejamento. O nosso trabalho consiste em participar de todo o processo seletivo, de admissão de profissionais, treinamentos, capacitações, de acordo com as necessidades que forem surgindo. Nossa esfera de atuação abrange toda assistência social realizada pela Secretaria Sou responsável por toda organização e coordenação de capacitações dos servidores que trabalham ou que vão trabalhar nos diferentes projetos, articulados também à rede de serviços socioassistenciais. Então, preciso não só conhecer a fundo, mas fazer um trabalho específico, sistematizado de planejamento, estudo de necessidades, programações, contratações de consultorias e de serviços, preparação de materiais agendamentos, organização de tudo que diz respeito a capacitação na Secretaria. Trata-se da coordenação de um trabalho que é transversal a todos os programas da Secretaria. Além disso, quando em cada projeto são previstas capacitações para as comunidades beneficiadas, a nossa ação se faz necessária no acompanhamento e na organização desses cursos. Isso se dá em todos os projetos. O PROJOVEM, por exemplo, conta com um educador de qualificação para o trabalho, Então fazemos parceria com a SEMED planejando e orientando o professor, trabalhando com educadores sociais, assistente social, que deverá também acompanhar a elaboração e a implementação do plano de ação comunitária, na qual deverão estreitar relações com a equipe de formação básica, de modo a facilitar a integração de todo o currículo escolar e cursos criados pela solicitação das comunidades. Todo trabalho é articulado, em trabalho de equipe em que os demais profissionais dos diversos projetos dão suas sugestões, trazem as necessidades, suas contribuições e organizamos juntos. (P3)

Com esta entrevista, percebeu-se a importância de um profissional que articula ações de capacitação que consiste em ações de desenvolvimento profissional dentro da instituição. Há um fato curioso e interessante que é a capacitação dos servidores da Secretaria. As organizações precisam de pessoas criativas e as escolas, como organizações do ensino tradicional poderiam adotar com mais frequência essa política com seus educadores e demais servidores. Trabalhar em equipe é de fato difícil, mas necessário para desconstruir o individualismo e promover consciências coletivas, necessárias para tornar sua contribuição mais efetiva.

Observa-se que a pedagoga entrevistada que formulou seus depoimentos de forma bem desprendida, demonstrando experiência e autonomia nas suas ações com os demais coordenadores. Constata-se que se sente à vontade na tarefa de vivenciar processos participativos de compartilhamento de ensinar e aprender

constante, de integração de todas as áreas de trabalho possibilidades de melhor educar os seus beneficiários.

Uma das questões mais importantes que se constata na fala das pedagogas entrevistadas é que a visão de educação predominante convida a uma reflexão sobre a construção de uma sociedade mais justa, pela construção de uma cidadania que não seja a chave do discurso político-eleitoreiro. No âmbito da educação, no sentido amplo, a ação pedagógica se destina a realização de tarefas de estudo, organização, planejamento, acompanhamento específicos dos projetos em desenvolvimento.

É perceptível que importa as entrevistas oferecer atendimento, informação e uma diversidade de serviços que tenham como alvo a educação integral, a oportunização de condições de melhoria econômica e social e assistência social, no sentido mais pedagógico, mais educativo que possa ter uma intervenção.

As pedagogas, embora em funções diferenciadas dentro da instituição, deixam claro que, o coletivo profissional trabalha no sentido de promover melhoria social e aí existe uma diversidade de ações pedagógicas e didáticas, em que se destaca o caráter humanitário, afetivo e técnico-pedagógico. Portanto, a promoção de um ambiente motivador de aprendizagens e construção de diversos saberes e habilidades é preocupação central do pedagogo independente de trabalhar na escola ou fora dela.

Essa preocupação refere-se ao fato de estarem inseridas num espaço profissional em que a maioria tem formação na área do serviço social as obriga a dedicar tempo à investigação em serviço, ao estudo teórico e legal, ao conhecimento técnico de procedimento muitos específicos necessários ao comprometimento com o programa a que estão envolvidas.

É nesse comprometimento que reside a essência de sua contribuição profissional. Portanto, implicando a compreensão da dimensão política, cultural e social do seu trabalho, do contexto das pessoas atendidas; do objetivo social dos projetos empreendidos. Por outro lado, é importante ressaltar suas limitações, dificuldades e impossibilidades na realização de suas atividades.

Quanto às dificuldades, elas existem sim e são muitas. Estamos sempre correndo contra o tempo, é tudo pra ontem, os projetos são desenvolvidos com recursos públicos e devem ser cumpridos a risca, então é preciso ser criativa e eficiente e, acima de tudo saber lidar com diferentes pessoas. Nem sempre uma programação agrada a todos e as vezes, nem todos os

servidores gostam .É ai que temos que ter a paciência para ouvir, receber críticas, e entender que trabalhamos para prestar um serviço de qualidade.Acompanhamos também o trabalho de Inclusão produtiva, do PETI e de outros projetos, e fazemos pesquisa de mercado e temos a oportunidade de ver o quanto o mercado de trabalho é injusto com as populações mais carentes. As grandes empresas só absorvem aqueles que tiverem um alto investimento familiar financeiro e os mais pobres são marginalizados e nós temos o desafio de motivar esse pessoal par uma concorrência mais leal e oferecer o melhor que pudermos, com o objetivo de contribuir para uma formação integral, para que eles reconheçam seus direitos e os exerçam como cidadãos como são de fato. Bem esse é o tom da educação que fazemos aqui na SEMCAS. (P3)

Essas limitações podem, segundo as entrevistadas, favorecer uma “disfuncionalidade” dos programas e projetos, no sentido da descontinuidade e das tarefas burocráticas que uma instituição imprime como órgão público. Mesmo oferecendo um legítimo e justo préstimo a comunidades desfavorecidas, é preciso submetê-lo a uma reflexão e crítica como estratégia indispensável de intervenção social que promova às comunidades o exercício de uma consciência coletiva pela justiça social. Este exercício não é possível apenas oferecendo serviços temporários ou desenvolvendo projeto social, é preciso ‘educar’ na realização dessa assistência, desse acompanhamento. (MELO, 2000).

Quanto à posição da liderança, notou-se uma perspectiva otimista, de garantir espaço para um número muito maior de pedagogos, reforçando a importância de sua contribuição como profissional, com formação acadêmica consistente e compromisso político-social inerentes a essa profissionalidade.

Na fala da Secretaria Adjunta, se constata que:

O pedagogo é fundamental numa equipe interdisciplinar, cujo trabalho se dá em função da proteção social, da educação integral dos assistidos. Por isso, estamos, neste momento, selecionando um número maior de pedagogos que irão fortalecer em muito, nossas ações, melhorando a qualidade dos serviços. Há boas perspectivas e muitos projetos e ampliar essas ações. É importante pensar dessa forma, voltadas para um trabalho coletivo. (S.A)

Essa perspectiva de oportunizar espaços, de apostar num investimento em mais pedagogos para o desenvolvimento dos projetos da SEMCAS vem confirmar a clareza da sua função social na qual o pedagogo pode e deve contribuir com seu esforço, seu compromisso e, acima de tudo sua concepção crítica de educação, visando à transformação social.

Desta forma, confirma-se o pensamento que vem norteando este estudo

desde o início, de que a educação é um processo complexo, integralizador, tendo em vista a totalidade social. Não se limita à escola, mas, pela ação de profissionais comprometidos, podem alcançar diferentes espaços que imprimem a exigência de uma intervenção que faça toda diferença. Na verdade, analisando essas falas, pode-se apreender um discurso que se afina com uma visão de uma pedagogia reflexiva, social, emancipatória, muito pouco discutida no âmbito da academia.

O posicionamento evidenciado pelas pedagogas em relação a esse exercício, no contexto em que hoje se vive, traz à luz o pensamento crítico de que a ação neoliberal, presente em muitos programas das políticas sociais do estado brasileiro, desenvolvidos por instituições como a SEMCAS, acrescidas às tendências atuais de modelos e padrões de projetos assistencialistas podem corroborar para uma nulidade crítica se este profissional se conformar apenas em executá-los sem imprimir uma reflexão crítica sobre sua atividade diária, junto a sua equipe e principalmente a seus beneficiários.

Para tanto, é preciso dar-se ao desafio de conhecer as bases políticas do trabalho que se desenvolve, o papel do estado agenciado por diferentes instituições a quem se destinam recursos e serviços especializados. Não se pode sustentar o ideário democrático, crítico, emancipatório numa ação educativa quando se limita a fazer um trabalho tecnicista e burocrático (FRIGOTO, 1995).

Os governos dos anos de 1990 para a atualidade tem implementado muitas políticas sociais, dentre elas a educação dentro e fora da escola, através de programas diversificados, com importantes projeções sociais. No entanto, a configuração da sociedade desigual, com acentuada distinção econômico-financeira só contribuem para o agravamento do desemprego, do desequilíbrio e de políticas eleitoreiras.

Políticas sociais de campanhas para justificar promessas partidárias de planos podem levar as instituições sociais executoras a sobrecarregar seus efetivos, e deparar-se com uma prática meramente assistencialista para atender as necessidades mais imediatas das classes mais pobres, as comunidades vítimas do desarranjo político e social do Estado.

A atuação compensatória do estado em situações de desigualdade social reserva a uma instituição pública de assistência social o agendamento de regulação social. No entanto, os programas a serem desenvolvidos objetivam apoiar a educação formal, escolar, complementá-la e contribuir com a educação familiar e

comunitária, adotando uma tendência transformadora, para além do caráter assistencialista.

Junto à garantia das necessidades básicas, a implementação de ações educativas é imprescindível ao exercício da cidadania necessária ao ato coletivo reivindicando que só é possível com a tomada de consciência sobre as condições reais de existência das comunidades beneficiadas.

Segundo Mello (2000, p.36),

a atuação dos cidadãos deverá ter uma orientação pragmática e técnica, pois as demandas sociais, que no decorrer do século XX, passaram por uma politização crescente, estariam, a partir de agora, voltadas principalmente para o nível local e diretamente associadas à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição.

É nessa perspectiva que se justifica a contribuição do pedagogo em espaços de educação fora da escola tradicional, espaços esses que, por sua diversidade de ações, são propícios à prática social de construção histórica da consciência crítica, do processo de conscientização (FREIRE, 2001).

Portanto, para o pedagogo, imprime-se o desafio de sustentar uma prática pedagógica cujo fundamento ultrapassa a diferença entre a educação escolar e a não escolar; que priorize e vislumbre uma perspectiva social.

Nesse sentido, é importante reforçar que o pedagogo não realizará um trabalho de segundo plano pelo fato de não estar num ambiente tradicional, formal de educação, a escola. Uma instituição social faz novas exigências de qualificação, considerando os novos padrões do mundo do trabalho. E, o que se destaca, nesse cenário, não são apenas os requisitos de natureza tecnológica, ou da microeletrônica, mas a capacidade reflexiva, com bases teóricas críticas e construtivas, aliadas as práticas de polivalência.

Essas práticas, no campo da educação não-escolar, em uma instituição pública como a SEMCAS, exigem do pedagogo, além das competências específicas da prática pedagógica escolar, a competência política e social, que é o fio condutor na formação de novas mentalidades necessárias à reorganização social. A partir de uma prática pedagógica com foco no trabalho em grupo, na criatividade, na autonomia, na atualização e na formação continuada e na ética profissional, a contribuição do pedagogo priorizará iniciativas de promoção da consciência social como ponto de partida e elemento condutor de medidas sociais e educativas

emancipatórias.

Para reforçar o pensamento de que não basta ao pedagogo construir ou adquirir competências técnicas para desenvolver o seu trabalho. Estas, embora necessárias não garantem, por si só, a formação de um profissional crítico, investigador das diversas situações sociais educativas em que possa atuar. É preciso que a contribuição pedagógica, junto ao trabalho dos assistentes social, dos psicólogos e outros profissionais estejam sustentada pela capacidade do diálogo com outros setores, além da capacidade de enfrentamento e parceria e troca com outros segmentos da sociedade política e civil.

Nas falas das pedagogas entrevistadas, é evidente que a materialidade do seu trabalho requer posturas em contínua construção, de rompimento com a conformidade, com o tecnicismo, com o autoritarismo, com o pedagogismo e com a burocracia tão presente, tanto nos ambientes escolares e não escolares.

A degradação do trabalho educativo não se dá pelo fato do pedagogo não estar atuando em um ambiente escolar tradicional. Pelo contrário, isso acontece quando este profissional não consegue situar-se num contexto social em sua totalidade. A complexidade do seu trabalho não se simplifica com a sua inserção num espaço de educação alternativa.

Nas as entrevistas realizadas, um dado precisa ser enfatizado; qual seja a contribuição que um pedagogo possa dar em espaços fora da escola consiste em primeiro entender a complexidade social em que está inserido e nesse processo de compreensão que é constante, permanente, a educação social, além da escolar e paralela a ela é decisiva para encontrar novos caminhos de aprendizagem e realização. A educação atual é, muitas vezes, previsível, repetidora, distante da realidade social mais ampla dos alunos. Essa realidade tem muitas demandas, a escola sozinha não dá conta dessas demandas. Ela precisa ser repensada e ação educativa em seu âmbito precisa ser significativas a partir da ação dos educadores, portanto dos pedagogos.

Os pedagogos convivem com outros profissionais, principalmente, no caso da SEMCAS, com assistentes sociais. Pela proximidade e pelo caráter social de suas atividades é imprescindível a colaboração e o reconhecimento da importância de cada um na instituição.

Por esta razão optou-se, também, por analisar a contribuição do pedagogo tendo como referência o ponto de vista dos assistentes sociais. Propôs-se

então aplicar um questionário sobre o que os assistentes sociais pensam sobre a contribuição que os pedagogos têm dado em seu ambiente tradicional de trabalho. É o que se pode ver a seguir.

3.3 A Contribuição do Pedagogo na SEMCAS, na visão dos assistentes sociais

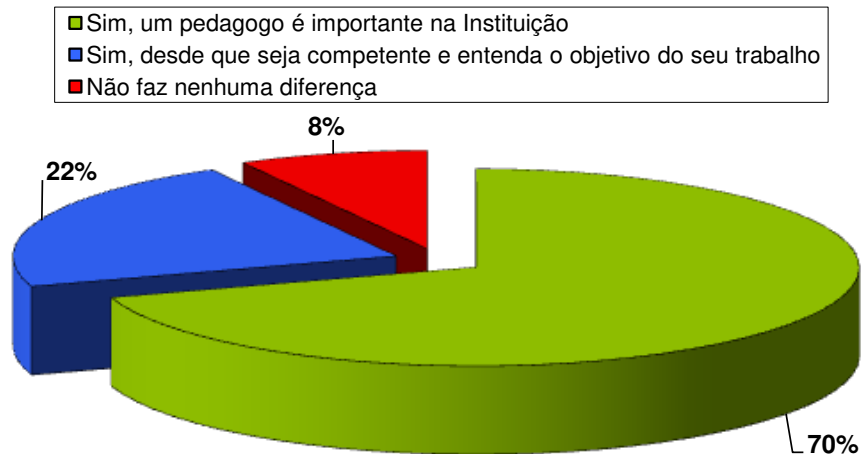
Após a realização das entrevistas, foi aplicado um questionário com 10 assistentes sociais, com o objetivo de apreender a visão dos assistentes sociais sobre a contribuição dos pedagogos na SEMCAS. O questionário foi elaborado apenas com três questionamentos: a primeira a respeito da importância do pedagogo em uma instituição pública não escolar, na visão dos dez assistentes sociais investigados; a segunda, sobre que tipo de atividades, na opinião dessas assistentes interrogadas, são mais apropriadas a profissão do pedagogo? E a terceira e última, questiona se concordam com a necessidade de mais pedagogos na Secretaria e por quê.

Pôde-se enriquecer a análise das entrevistas, com as respostas obtidas a partir da aplicação deste instrumento de investigação. Para melhor visualização destas respostas e os comentários correspondentes, foram elaborados gráficos, que demonstram as situações representadas.

Quanto à importância do pedagogo na visão dos assistentes sociais entrevistados a primeira questão, referente, obteve-se uma resposta unânime em relação a positividade, mas é importante observar o detalhe do complemento que deram em suas respostas.

Esses detalhes podem transmitir a idéia de que os profissionais entrevistados entendem que se trata de uma contribuição igual, de parceria, de colaboração e nunca de comando autoritário, no caso específico das pedagogas que estão nas lideranças dos projetos referendados nas entrevistas. O primeiro gráfico traduz esse pensamento:

Gráfico 01 - Demonstrativo da importância do pedagogo na SEMCAS, na visão dos assistentes sociais (2009)



Com o argumento representado por 70% dos interrogados, de que não só é importante como necessário, os assistentes sociais colocam que o trabalho do pedagogo é decisivo na hora do planejamento das ações, da coordenação das atividades, da programação das oficinas, dos registros e elaboração de planos de ação. Nenhum assistente social deixou de atribuir importância ao trabalho do pedagogo, mas registraram que este deve ser sempre um trabalho integrado ao trabalho que realizam.

O tipo de trabalho é que modela o vínculo social que se deseja desenvolver, criar, reproduzir ou fortalecer. Essa aproximação se define pela contribuição oferecida pelo pedagogo à instituição. As suas práticas sociais serão mais amplas e definirão a sua postura e o seu perfil no campo de atuação profissional. É importante destacar que 22% dos assistentes sociais entrevistados faz essa associação da importância da contribuição do pedagogo com a sua competência ao compreender os objetivos do seu trabalho na instituição.

Para apenas 8% dos profissionais interrogados, a contribuição do pedagogo na instituição não faz nenhuma diferença. Essa posição se fundamenta no fato de que o número de pedagogos é muito pequeno e que sua atuação se restringe a uma dimensão muito menor do trabalho desenvolvido pela instituição como um todo. No entanto, contesta-se essa posição ao se constatar que embora

em numero muito menor, os pedagogos se destacam em função de liderança dos projetos, parcerias e atividades.

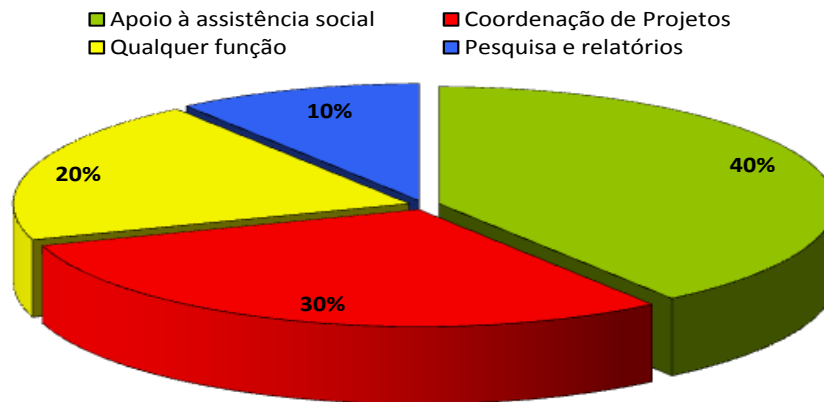
Talvez esse fato não seja bem aceito por alguns assistentes sociais que desenvolvem atividades em programas e projetos coordenados por pedagogos e que também ainda mantem a ideia equivocada de que uma secretaria de assistência social não seja local de atuação para pedagogos. É possível que isso aconteça, pelo desconhecimento da legislação, por questões politicas e até mesmo pessoais, de relacionamentos que precisam ser afinados em seus aspectos multiprofissionais.

Num segundo momento, para apurar a opinião dos assistentes sociais sobre quais as atividades são mais apropriadas ao pedagogo na instituição, obteve-se dados interessantes, quando relacionados aos relatos das pedagogas entrevistadas e as suas atribuições legais citadas anteriormente.

Na visão da maioria dos assistentes sociais, é mais apropriado aos pedagogos que realizem atividades de apoio ao trabalho que eles exercem ou às coordenações. Compreende-se que, nem todos os assistentes sociais conhecem qual a essência do trabalho pedagógico e isso depende muito da sua formação. Nestes casos, julga-se ser importante travar um diálogo aberto, produtivo em que se coloque a disposição dos demais profissionais o que compete legalmente aos pedagogos, dentro e fora da escola, bem como da importância de sua atuação profissional nas atividades que demandam conhecimentos mais específicos da área pedagógica.(BRASIL, 2006)

Outro dado importante é que as informações obtidas para compor essa segunda resposta, podem refletir o aspecto quantitativo referente à composição do quadro de servidores na Secretaria: sendo a maioria de assistentes sociais, na mesma proporcionalidade pode-se ter mais profissionais desta área em coordenações e como se trata de uma instituição que é um ambiente tradicional de assistentes sociais, há que se priorizar a colocação destes em serviços sociais que lhes competem. É o que se pode constatar no demonstrativo abaixo:

Gráfico 02 - Demonstrativo dos tipos de atividades mais apropriadas aos pedagogos na visão dos assistentes sociais (2009)



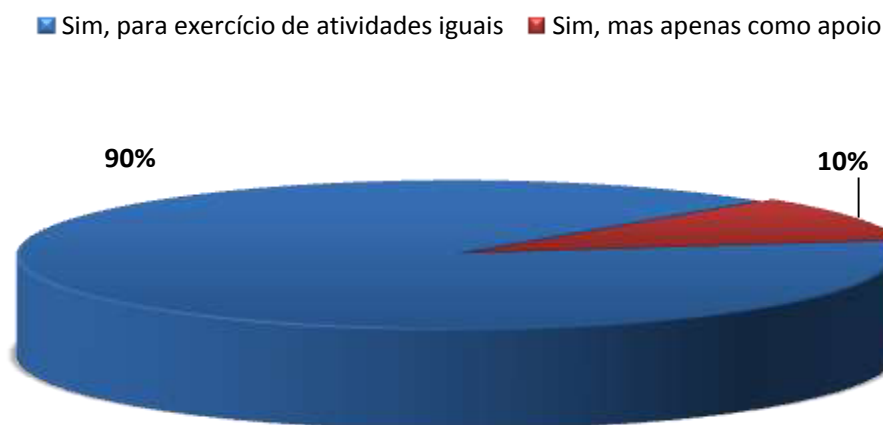
O posicionamento dos assistentes quanto à situação do demonstrativo acima se dá, também, pelo número muito menor de pedagogo em relação aos demais profissionais. Essa experiência pode reforçar a idéia de que o pedagogo só exerce bem as funções de docência e apoio pedagógico. No entanto, o que se constatou nas entrevistas com as pedagogas e com as informações obtidas com a Secretária Adjunta da SEMCAS é que ambos os profissionais têm competência técnica para exercer atividades de gestão, coordenação, supervisão, acompanhamento, consultoria, instrução, avaliação e outras atividades técnicas.

Há um dado muito importante neste gráfico, revelando que, pelo menos a maioria dos assistentes sociais compreendem que os pedagogos podem exercer com iguais responsabilidades e competências, as mesmas atividades que exercem, sejam de gestão, coordenação, sejam de apoio técnico, seja como instrutores, educadores sociais, entendendo-se que sua contribuição não é apenas uma “ajuda” aos que se avaliam como mais profissionais, mas um ação contínua, sistematizada, planejada e compartilhada, para as quais estão preparados.

No terceiro e último gráfico, tem-se esse dado melhor retratado quando apenas um assistente social dos 10 entrevistados opina que o pedagogo é importante apenas nas atividades de apoio. Dentro de uma instituição, com programas e ações tão complexas, esse apoio pode ser decisivo na educação de muitas crianças e jovens, de muitas famílias ou pode interferir diretamente nos

resultados de um bom planejamento. É importante lembrar que, mesmo as atividades de apoio, segundo as diretrizes curriculares para os cursos e pedagogia, são consideradas atividades profissionais e devem ser realizadas com técnica e método. Portanto, reforça-se que a contribuição do pedagogo no âmbito da SEMCAS incorpora-se, efetivamente a sua função social.

Gráfico 03 - Demonstrativo da importância da necessidade de mais pedagogos na instituição e por quê, obteve-se a seguinte situação (2009)



Esse perfil é fator decisivo na sua relação com outros atores, com outras organizações e no uso de suas competências técnico-pedagógicas. Porém, crê-se que, a diferença maior da sua contribuição está no caráter político e na dimensão do seu conhecimento teórico-prático sobre direitos humanos, políticas e serviços sociais.

A análise que se faz neste estudo sobre a contribuição do pedagogo em instituições públicas não escolares tem como pressuposto a discussão sobre as políticas sociais, não restritas apenas à educação escolar como já foi bastante enfatizado. É importante, para isso, não perder de vista dois importantes aspectos: o primeiro, que se refere ao contexto social político aqui desenhado, com a perspectiva histórica do papel do estado nas políticas sociais, e o segundo relativo ao trabalho das instituições públicas que formulam e executam ações sociais, constituindo-se, também, num espaço de atuação de pedagogos.

O pedagogo, numa instituição social de natureza da instituição em estudo envolve-se num trabalho diferenciado pelas práticas de assistência e proteção social, na perspectiva de garantia dos direitos humanos às famílias e comunidade em situação social desfavorável. Como foi visto, o pedagogo concentra o seu trabalho como integrante ou gestor de uma equipe que concentra esforços no desenvolvimento destas ações.

Pedagogo e assistentes têm a sua ação veiculada ao Estado enquanto articulador destas políticas junto às instituições sociais. Verificou-se que o Estado alia-se a outros setores da sociedade civil na resolução dos problemas sociais, a quem atribui responsabilidades e com quem firma parcerias, num contrato social que lhe reforça, em alguma instância, o papel de mantenedor das relações sociais.

Dito isso, é importante lembrar que a prática interventora do Estado determina, de algum modo, a prática pedagógica na instituição. Essa prática se fundamenta numa concepção de sociedade, organização social e relações sociais que pode não ser a mesma para os diversos profissionais dentro de um mesmo espaço de trabalho.

As políticas e serviços sociais executadas por uma instituição pública são, por sua vez, concebidas, planejadas, executadas no âmbito do poder público, com ou sem parceria de empresas e outras organizações, destinadas a uma comunidade, grupos de famílias, jovens, crianças, adolescentes, mulheres ou idosos em situação social de precariedade ou risco.

Para centrar a sua ação neste campo, portanto, constatou-se que ao pedagogo cabe estabelecer vínculo profissional e instrumentalizar-se de conhecimento social, técnico, pedagógico e legal da compreensão de que o seu trabalho está no cerne de uma organização social e da sua estrutura hierarquizada e historicamente formatada.

Nessa formação histórica que é a organização social, as formas de trabalho têm acompanhado a história das políticas sociais, como já se viu no capítulo anterior. História essa, de diversas relações políticas dadas, tanto em contextos e situações de reprodução do capital, quanto de reação da força trabalhista na busca de emancipação popular.

No bojo destes embates e contradições emergentes, acentuam-se as desigualdades e a classe trabalhadora sofre mudanças e variações de concepções e modos de trabalho e produção. Como consequência a educação vem

acompanhando esse processo, exigindo de seus atores, por sua vez, mudanças na sua formação e nos seus contratos de trabalho.

Desse modo, vê-se que as políticas sociais também determinam e se estruturam no país, num mercado de trabalho extremamente diferenciado. E neste mercado que o pedagogo também concorre, para além do espaço escolar, com fortes tendências de atuação na empresa, no comércio, na indústria e em outros setores produtivos da sociedade. Porém, falar aqui do trabalho do pedagogo no setor produtivo não seria pertinente, tendo em vista que se pretende, desde o início deste estudo focar investigação mais aprofundada sobre sua contribuição nas políticas sociais educativas fora do ambiente escolar.

Em relação ao ambiente fora da escola cabe um cuidado especial em não vê-lo isolado da educação escolar, visto que, o referencial para este estudo centra-se numa visão contextualizada da ação pedagógica, que pode alcançar diversos campos e áreas de saberes, num espaço em que se dá o movimento da contradição. Este espaço não é somente lugar que concentra diversas culturas e saberes, mas também nem todos os saberes podem estar presente neste lugar. (GARCIA, 2005).

Isso significa dizer que, pelo que foi observado com este estudo, uma instituição social, não está imune destas contradições, muito menos isolada da sociedade. Por isso é que as suas propostas educativas, de serviço e de assistência social se constituem em processos institucionalizados tanto na perspectiva da transformação como na perspectiva da reprodução.

Entre o caráter reprodutor e o transformador, que de antemão não estão soltos, desvinculados, ou estanques, existem inúmeras possibilidades, opções e maneiras de expressão de pensamento, atitudes e comportamentos que podem estar numa mesma ação implementada. Algumas ações de um mesmo programa ou projeto podem, ora favorecer um grupo de pessoa, ora outro.

É importante ressaltar que uma das necessidades inerentes à atuação profissional no campo educativo fora da escola é a do entendimento da construção destas relações, no âmbito da sociedade e da instituição.

Considerando-se que esta instituição, sendo pública, atendendo a comunidades específicas, tem como clientela grupos e categorias específicas, oriundas da classe trabalhadora, uma prática transformadora deve ser priorizada quando se objetiva garantir cidadania e justiça social.

Para isso, é preciso que esta concepção transformadora, portanto crítica e reflexiva, deve permear todos os setores, espaços e procedimentos profissionais dentro da instituição. Se este é também um espaço de educação “não-formal”, confirma-se o pensamento de alguns pesquisadores atuais que concordam com a professora Valéria Aroucha Garcia, da UNICAMP, que ressalta o seguinte:

Para que esta postura seja compreendida, ela tem que ser aceita como legítima nos espaços de educação não-formal, ou seja, os educadores que atuam nesses espaços necessitam tanto da compreensão da importância dessa prática como da vivência dela no seu espaço de trabalho, para que saibam e tenham abertura para possibilitar essa atitude nas crianças e jovens com os quais trabalham (GARCIA, 2005, p. 40).

Compreendo que a educação nos espaços fora da escola possa configurar-se, em muitas situações, como educação não-formal, fazendo-se um uso cuidadoso do termo, é possível que o pensamento exposto pela autora seja apropriado por aqueles que exercem uma intervenção educativa em outras instituições sociais que não seja a escola, como é o caso do pedagogo.

O pedagogo torna-se referência nestes novos ambientes educativos, à medida que conquista novos espaços, pela competência e pelo compromisso com a causa social. Para isso, como foi colocado por uma das pedagogas entrevistadas, precisa-se superar a dificuldade de domínio teórico da educação não-formal e não escolar, das legislações específicas e buscar permanentemente preparo técnico-pedagógico especializado, pois, nesta esfera, está concorrendo com uma maioria de profissionais considerados mais preparados para este tipo de trabalho, pela sua formação, experiência e pelo caráter de pertinência das respectivas categorias profissionais: são os assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais, educadores sociais etc.

Aqui, coordenamos projetos, com equipes de trabalho bem diversificadas, trabalhamos com um público muito carente de tudo. Sempre estamos atentas a prazos, execuções financeiras em âmbito federal, o que não deixa de fazer parte da nossa rotina, mas o tem de mais importante são as relações que se estabelecem, os serviços que são oferecidos que realmente fazem uma grande diferença para esse público. Então, esse trabalho exige planejamento, estudo, compreensão do que seja de fato a realidade destas pessoas. (P2)

Do relato da pedagoga, destaca-se a dimensão social da contribuição que um pedagogo pode oferecer desde que se disponibilize a entender que não se trata

apenas de um fazer alternativo ou algo complementar à educação formal, um paliativo social, apesar de esse fazer não esteja dissociado da totalidade social. Da totalidade social se destaca a sociedade civil, parceira, ora do Estado, ora do mercado e outros segmentos sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da contribuição do pedagogo em espaços fora da escola só foi possível, com este estudo, com a análise do contexto econômico, social e político brasileiro, com o recorte histórico que foi dado, com a intenção de situar o pedagogo, sua profissionalidade, sua atuação tradicional no espaço escolar, com suas constantes relações com outros espaços educativos.

O estudo tornou-se possível na medida em que se optou por um referencial de educação crítico e construtivo que ajudou a materializar o objetivo deste estudo, sustentando-se o pensamento pedagógico com bases sociais, a pedagogia social que abarca conceitos tanto de uma educação escolar formal, quanto de uma educação não-escolar, em espaços não formais de educação.

Compreende-se que os sujeitos, estarão em constante aprendizado, em situações diversas de aprendizagem social, num constante processo de conscientização sobre sua realidade.

Com base nessa concepção foi possível levantar alguns pressupostos sobre os quais se pudessem compreender melhor a contribuição do pedagogo nestes espaços fora da escola, que trazem em si a possibilidade de uma atuação pedagógica que, dentro destes parâmetros, deve ser precipuamente política, técnica e humanizadora, estes aspectos, estão relacionados entre si e determinados pelos fatores sociais, podendo, por sua vez exercer o papel de determinantes na dinâmica das relações sociais que se constroem no ato de educar.

O ato de educar está inserido nas conjunturas políticas, sociais e deve, nessa perspectiva, ser compreendido como construção da história individual e ao mesmo tempo coletiva do homem. Portanto, os fatos particulares devem ser compreendidos situados numa visão mais ampla, substantivados das condições estruturais nas quais ocorrem. Isso significa dizer que o objeto deste estudo pôde ser aclarado, explorado, a partir dessa visão de que é nas condições estruturais que ocorrem suas transformações (PEREIRA, 1997).

Foi a partir da visão de que as conjunturas são estratégias para identificação das práticas sociais, que se conseguiu estabelecer relação da prática pedagógica dentro de uma instituição social pública, que não se constitui num espaço escolar formal, mas que tem uma função social educativa, que permeia seus programas sociais de inserção, importantes na história do campo social no Brasil.

Esses são, portanto, concebidos e colocados em prática pelos poderes públicos e destinadas a toda ou a uma parte da população. Apesar de medidas sociais organizadas por governantes existirem a muito tempo, as políticas sociais, tomadas como um conjunto coerente e afirmativo da intervenção do Estado em direção à garantia de direitos sociais, têm datação recente. Elas emergiram no final do século XIX, tendo se generalizado apenas a partir da metade do século XX.

As relações entre “crescimento econômico”, “democracia política” e “desigualdade social”, estão no centro de todo tipo de Estado social. Uma questão percorre a resolução da equação que inclui os três termos: como compatibilizar as desigualdades produzidas pela economia de mercado e a igualdade fundamental entre os indivíduos, postulada pela democracia moderna? A reivindicação de direitos sociais está no coração dos conflitos para o estabelecimento de uma sociedade para os ocorridos estabelecimento de uma sociedade democrática.

No entanto, apesar de todos os avanços ocorridos nessa área, é importante reconhecer que o conjunto de direitos “sociais” não é uma aquisição eterna nem intocável. Além disso, na maior parte dos países, o progresso econômico e a modernidade não produziram necessariamente a solidariedade e a proteção social, ao contrário do que se propagou nos discursos políticos. A história da política social brasileira foi construída com muitos conflitos, na luta constante dos trabalhadores por seus direitos, dos quais muitas vezes foram negados, o que pôde ser confirmado nas leituras que se fez em relação à história política e econômica do Brasil.

Neste estudo constatou-se que a política social brasileira após 1964 foi marcada, como foi visto, em linhas gerais, pelos atrasos nas políticas de financiamento e pela centralização do processo decisório sobre essas políticas, bem como pela privatização do espaço público (estabelecendo-se um delicado relacionamento entre o setor público e o privado na provisão dos serviços sociais), expansão da cobertura (com a incorporação de novos grupos e com a expansão de alguns serviços para o conjunto da população, ensaiando-se, neste caso, a tentativa de universalização de algumas políticas sociais), e reduzido caráter redistributivo (FAGNANI, 1997).

Percebeu-se que a universalização das políticas sociais, aos poucos se configurou como um serviço que, realmente veio se privatizando e isso pôde ser comprovado quando as entrevistadas colocaram que as atividades dos programas e

projetos que coordenam têm a parceria de empresas e consultorias que são licitadas para desenvolvê-las.

Também se observou que em todos os setores dos serviços públicos, o processo de privatização se tornou predominante, com a reestruturação produtiva, já referendada neste trabalho e os processos de globalização, especialmente com a expansão do setor de serviços. Esse processo foi melhor compreendido quando se tomou como base e ponto de partida um estudo da crise do capital na década de 70, detalhado no primeiro capítulo.

Viu-se que, como resposta a essa crise o país segue em busca de novos caminhos, com novos contornos com a progressiva inserção do projeto neoliberal e suas fortes repercussões nos anos 80. conjuntamente o país vive um momento de conflito em busca de superar a crise, com conseqüências não previsíveis e com articulações políticas que constituíram o chamado período de abertura política. Essa abertura política propõe, como foi visto, um consenso maior da sociedade civil, propiciando a participação social, a reorganização dos movimentos sociais inibidos pela ditadura e o surgimento de outros movimentos e organizações que introduziram ações sociais, decisões políticas antes não permitidas. Desse fenômeno imprimem-se novos espaços de atuação política e social.

Esse processo de redemocratização foi decisivo para o surgimento e o fortalecimento do trabalho do pedagogo em espaços não escolares, organizações da sociedade civil, instituições dos próprios governos estaduais e municipais, instituições filantrópicas, fundações, associações e muitos outros movimentos e agrupamentos que configuraram lutas políticas, redefinindo forças sociais e introduzindo um novo processo de conscientização da sociedade no que diz respeito a sua realidade social, contraditória e desigual e as possibilidades de transformá-la.

No entanto, as políticas sociais em nível central têm no Estado a garantia da implementação do projeto neoliberal, com a forte difusão de seus princípios, num processo globalizador, que invadiu o mundo do trabalho, regulou a economia, acentuou as desigualdades, fragilizando esses movimentos com promessas de uma política compensatória e promissora. Esse movimento foi intenso a partir dos anos 90, quando se consolidavam o processo de condução da política econômica se pautou na contenção dos gastos públicos,

Nesse percurso histórico das políticas sociais, até aos dias atuais estão sendo travados vários debates que buscam avaliar as políticas sociais existentes no

país e, a partir dessa avaliação, indicar a melhor forma de estruturação do conjunto das políticas visando dotar o “sistema de proteção social brasileiro” de maior eficiência e efetividade.

O que se observou foi que a política social brasileira sempre esteve subordinada à sua política econômica. Desse modo, conclui-se que as políticas sociais foram sempre relegadas a um segundo plano. Os diversos esforços realizados no Brasil, em matéria de planejamento, são predominantemente econômicos e as mudanças que se originaram com o processo de industrialização e que repercutiram ao nível da sociedade global, são tratadas exclusivamente sobre a ótica do econômico (KOWARICK apud DEMO, 1978, p. 14).

Diante desse quadro urge uma mobilização social, de instituições da natureza da que se colocou em questão, não apenas para executar a olhos vendados os programas, oriundos de políticas sociais em nível nacional. Cabe questionar, refletir com os beneficiários, imprimir nos profissionais da instituição o compromisso político de educar em todos os aspectos de forma a garantir em primeiro lugar os direitos humanos.

A compreensão e a caracterização da contribuição do pedagogo em espaços não escolares, da sua função em uma instituição pública não escolar, mais precisamente uma instituição de assistência social, a SEMCAS, não ocorre independente desse contexto estudado. O que se constatou é que não se tinha registro da atuação de pedagogos em instituições desta natureza (governamental) em São Luís, não se esgotando a possibilidade dessa existência. No entanto, é a partir dos anos 2000 que essa possibilidade se abre, em especial as pedagogas entrevistadas e outras que por ali passaram, com perspectivas de novas admissões nesta nova gestão que configura em sua pasta uma pedagoga.

O estudo permitiu o entendimento de que num espaço não tradicional de educação tem também as suas formalidades específicas típicas de instituições que trabalham com a execução de políticas, programas e projetos do governo federal, prazos, regras, normas e medidas de cumprimento. É nesse processo que se pode visualizar a dinâmica das atividades do pedagogo que refletem a complexidade de uma política social.

Essa complexidade repousa no fato de que, ao mesmo tempo em que essas políticas trazem o seu caráter compensatório, trazem as possibilidades de nelas e através delas os atores sociais, dentre eles, o pedagogo, situarem o

significado do seu papel na instituição, sua contribuição técnica a serviço de uma política em construção social que não atenda aos princípios de uma racionalidade técnica de controle da execução de um planejamento centralizado. Essa intenção também, dadas as possibilidades de reflexão de uma educação conscientizadora, crítica e emancipatória, já se faz presente em alguns espaços escolares.

Os espaços escolares, tradicionalmente conhecidos pela responsabilidade de reprodução das relações sociais, através da educação formal, já vêm se constituindo em espaços que agregam também possibilidades de mudanças, na medida em que começam a compreender-se como espaço de transformações, de participação social, de parcerias de conquistas sociais, representando uma coletividade que tem sua história, suas peculiaridades, suas necessidades e seu potencial cultural, político, econômico e social.

Em função dessas potencialidades, construídas na dinâmica das relações entre os espaços escolares e não escolares que o pedagogo pode reconhecer o aspecto político e pedagógico da contribuição que pode dar à sua instituição e seus beneficiários. Os mesmos têm suas características, suas práticas e sua história em permanente construção. A função do pedagogo, pelo que foi visto, deve estar alinhada a essa construção e corresponder não apenas a necessidades materiais, mas ao objetivo de promover o saber crítico, para uma compreensão crítica da realidade, fundada na intencionalidade das classes dominadas (WARDE, 1977, p.90).

A partir desta visão, pôde-se caracterizar essa contribuição do pedagogo em espaços fora da escola, segundo o depoimento das pedagogas entrevistadas como um fazer profissional, vinculado a um modelo social, político e econômico no qual está inserido e com o qual interage.

Não se pretendem obter respostas acabadas às investigações iniciais, mas fixou-se na intenção de levantar aspectos específicos inerentes às atividades desempenhadas enquanto coordenadores, educadores, projetistas, avalistas, assessores e articuladores. Esses aspectos, portanto não são exclusivos dos pedagogos mas se entrelaçam com a ação de outros profissionais, principalmente os assistentes sociais.

As ações socioeducativas realizadas pelos pedagogos não são ou estão isoladas, e se apresentam como meios e não como fim em si mesmas. A análise dos dados confirma que, em reproduzindo o modelo social por sua prática profissional, a

própria prática desses pedagogos é feito de contradições que geram a sua negação, pois na multiplicidade de intenções há um espectro de possibilidades de se construir um saber crítico, que gera um fazer igualmente crítico que pode, por sua vez estabelecer novas relações.

Desta forma, equaciona-se a contribuição do pedagogo a partir de suas origens: da condução do indivíduo à sua realização cultural à escola; da função técnica na execução de um trabalho de controle de processos burocráticos a que institucionaliza sua profissão ao exercício de uma ação consciente, reflexiva e crítica que se destina à promoção dos indivíduos e sua coletividade, situados nas condições reais de sua existência.

Conclui-se que, na sua contribuição, a ação pedagógica em espaços fora da escola configura-se como um papel essencialmente educativo, com pretensão transformadora, decisória, criativa e reflexiva.

Assistentes e pedagogos, no âmbito desta pesquisa atuam no campo social a partir de aspectos particulares da situação de vida da classe trabalhadora e é a partir desse fato e das relações concretas que resultam dele que efetivam sua intervenção. Sendo uma intervenção cotidiana, são sujeitos históricos, circunscritos no campo da reprodução e da transformação, a sua ação é política de promoção com a construção de uma consciência crítica necessária a uma transformação.

Desse modo, considera-se que o pedagogo que concorrer para uma ação de promoção do saber crítico deve suplantar a execução competente de técnicas de uma educação social, diferenciada da escola, ou de programas sociais. A contribuição do pedagogo em espaços fora da escola deve promover o diálogo com esta e com outras instituições sociais, entendendo-se que a sua ação é antes de tudo ciência e não um trabalho alternativo; é técnica baseada nesta ciência e não tecnicismo; é aprendizagem e construção e não reprodução de saberes.

Diante das considerações acima tecidas, tem-se o desafio de contribuir para a continuidade dessa discussão, no âmbito da academia, mais precisamente do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão, com o propósito de criar espaços de diálogo, rodas de conversas, eventos em que se possa participar, levando a temática da contribuição do pedagogo em espaços não escolares. Por conta da realização deste trabalho, algumas referências ao mesmo já vem sendo feitas, no sentido de inserir, quando da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, agora em 2009, como disciplinas optativas, Educação em

Espaços não escolares e Educação e Diversidade Cultural, oportunizando, assim, aos alunos, momentos significativos de estudos e pesquisa, abrindo um leque de opções para sua atuação profissional, despertando interesse pela pesquisa, extensão.

Outro desafio que se empreende, neste contexto é a divulgação deste trabalho, não somente na UEMA, mas em outros espaços científicos e acadêmicos, junto aos alunos, com o objetivo de fomentar o interesse, através de palestras, seminários, minicursos, bem como seu aprimoramento, aprofundando a literatura, atualizando os dados de sua pesquisa em outras instituições e publicando posteriormente para uma maior socialização.

REFERENCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In ESTEVES, Antonio Joaquim, STOER, Stephen (org.). **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Apontamento, 1992.

ALVIM, R. Trabalho infantil e reprodução social: o trabalho das crianças numa fábrica em vila operária In SILVA, L. A. M. (org). **Condições de vida das camadas populares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

ALVES, Giovanni. Toyotismo e neocorporativismo no sindicalismo do século XXI. São Paulo, n.5, p. 47-58, out. 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo Cortez, 1999.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e anegação do trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 2001

BARCELLOS, Tanya Maria Macedo (Coord.). **A política social brasileira 1930-64: evolução institucional no Brasil e no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Fundação Economia e Estatística, 1983.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno Dívida Externa**, São Paulo, n.6, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Decreto n. 3.254, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social, Secretaria de Assistência Social. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS - MPAS, Brasília, 1993.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Pedagogia, 2006.

BRUM, Argemiro J. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. In: A Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L & PM Editores, 1981.

CRUZ, H. F. Polícia e mercado. São Paulo, **Revista Brasileira de História**, v.7, n.14, p.115-130, mar./ago. 1987.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Hegemonia**: racionalidade que se faz história _____. et al. Gramsci: o outro. São Paulo: Xamã, 1998.

FALEIROS, V. P. **A Reforma do Estado no período FHC e as propostas do governo Lula**. São Paulo: INESC, 2004.

FAGNANI, Eduardo. Política social e pactos conservadores no Brasil: 1964-92. **Cadernos FUNDAP**, São Paulo, n. 21, p. 59-102, 1997.

FARIA FILHO (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORI, José. L Ajustes e milagres latino-americanos. In: _____. Os Moedeiros Falsos. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FRIGOTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996

FURTADO, C. Formação econômica do Brasil. 27 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Conceção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001

GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal In

PARK, Margareth B., FERNANDES, Renata S. **Educação não-formal**: conceitos, percursos e sujeitos. São Paulo: Setembro, 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo:

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

HEBERMAS. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

KRAYCHETE G.; LARA F. **Economia dos setores populares**: entre a realidade e a utopia. Petrópolis: Vozes, 2000.

KURZ, Roberto. A Virtualização da Economia - Mercados Financeiros Transnacionais e a Crise da Regulação. **Folha de São Paulo**. 23/05/1999.

LLORENS, F. A. **Desenvolvimento econômico local**: caminhos e desafios para a construção de uma nova agenda política, Rio de Janeiro: BNDES, 2001.

MANDEL, E. **A Crise do Capital**. São Paulo: Ensaio, 1990.

MARX, K. Prefácio à contribuição à crítica da economia política In MARK, K; ANGELS F.. **Textos**. 3.ed. São Paulo: Sociais, 1971.

MELLO, A. F. Marx e a globalização. São Paulo: Boitempo, 2000.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MONTAÑO, C. Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção. São Paulo: Cortez, 2002.

MURARD, N. **La protection sociale**. Paris: Éditions La Découvert, 1989.

PARK, Margareth; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. **Palavras-chave em educação não-formal**. São Paulo: Setembro; UNICAMP/CMU, 2007.

PEREIRA, Potyara A. P. a nova divisão social do bem-estar e o retorno do voluntariado. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v.24, n.73, mar. 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser **A Reforma do Estado dos Anos 90** editora: Ministério da Administração, 1997.

POLANYI, K. A grande transformação: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SOUZA, N. A. O Colapso do neoliberalismo, São Paulo: Global, 1995.

VASGEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WARDE, Miriam Jorge. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. São Paulo Cortez, 1977.

APÊNDICE

Apêndice A - Entrevista semi-estruturada com pedagogas da SEMCAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Identificação (opcional).
2. Cargo ou função.
3. Descrição das atividades.
4. Dificuldades mais encontradas no cotidiano da secretaria.
5. O que se coloca como desafio.
6. Qual a relação do trabalho desenvolvido com a sua formação em pedagogia.

*Observação da fala, dos gestos, das ênfases nos depoimentos.

*Registros: gravação ou, conforme o desejo de cada uma, cópia das falas pelas próprias entrevistas.

Apêndice B – Questionário aplicado às assistentes sociais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

1. Na sua visão, o pedagogo é importante numa instituição como a SEMCAS?

- () Sim, um pedagogo é muito importante na instituição;
- () Sim, desde que seja competente e entenda o objetivo do seu trabalho;
- () Não, não é tão importante, mas pode contribuir;
- () Não, não faz nenhuma diferença.

2. Que atividades (natureza ou tipo de trabalho) são mais apropriadas ao pedagogo na instituição?

- () Coordenação de programas e Projetos;
- () Apoio à Assistência Social;
- () Pesquisas, estudos e elaboração de relatórios;
- () O pedagogo pode exercer qualquer função exercida.

3. Você concorda com a necessidade de mais pedagogos na SEMCAS? Por quê?

- () Sim, para o exercício de atividades iguais;
- () Sim, mas apenas como apoio ao trabalho dos assistentes.

Obrigada pela colaboração.