

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO ALEJANDRO RINCÓN MUNEVAR

PEDAGOGIA SOCIAL NA COLÔMBIA: POSSIBILIDADES DE
INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA NO PÓS-CONFLITO

PONTA GROSSA
2021

FRANCISCO ALEJANDRO RINCON MUNEVAR

PEDAGOGIA SOCIAL NA COLÔMBIA: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO
SOCIOEDUCATIVA NO PÓS-CONFLITO

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

Orientador: Prof. Dr. Érico Ribas Machado.

R579 Rincon Munevar, Francisco Alejandro
Pedagogia social na Colômbia: possibilidades de intervenção socioeducativa no pós-conflito / Francisco Alejandro Rincon Munevar. Ponta grossa, 2021.
177 f.

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

Orientador: Prof. Dr. Érico Ribas Machado.

1. Pedagogia social. 2. Educação social. 3. Intervenção socioeducativa. 4. Pós-conflito. I. Machado, Érico Ribas. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1

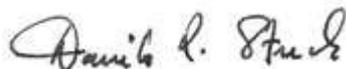
TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCISCO ALEJANDRO RINCÓN MUNEVAR

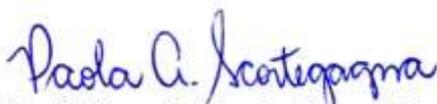
PEDAGOGIA SOCIAL NA COLÔMBIA: CONFLITO, PÓS-CONFLITO E EDUCAÇÃO

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


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



Prof. Dr. Danilo Streck - UNISINOS



Prof. Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG

Ponta Grossa, 28 de janeiro de 2021.

Dedico a quem com carinho esteve presente no meu caminho
Iara Alexandra Von Schelling

À minha família que de longe me apoia com seu amor incondicional

À vida por me permitir enfrentar esta jornada

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho principalmente à vida, por ter me dado tanto e me permitido ter alcançado este momento importante da minha formação profissional.

À minha mãe, por ser o pilar mais importante e por sempre me mostrar seu amor e apoio incondicional independentemente das nossas diferenças de opinião.

Ao meu pai, apesar da nossa distância física, sinto que você está sempre comigo e embora tenhamos sentido falta de muitas coisas para vivermos juntos, sei que este momento teria sido tão especial para você como é para mim.

Ao meu irmão Andrés, que com seu exemplo me ensino desde a infância, ao Said por compartilhar comigo momentos marcantes. A Iara Alexandra Von Schelling, porque te amo infinitamente, sem você esta conquista não teria sido possível. Às minhas colegas Franciele, Gladis e Milena porque sem a equipe que formamos não teria alcançado esse objetivo.

Gratidão.

Me faz falta algumas páginas para agradecer às pessoas que se envolveram na realização deste trabalho, porém minha Mãe e Pai merecem um reconhecimento especial, que com seu esforço e dedicação me ajudaram a completar minha carreira universitária e me deram o apoio suficiente para não desistir quando tudo parecia complicado e impossível.

Da mesma forma, sou imensamente grato aos meus Irmãos, que com suas palavras me fizeram sentir orgulho de quem eu sou e do que posso fazer. Espero que um dia eu seja a força deles para que continuem avançando em seu caminho.

Da mesma forma, agradeço ao meu orientador, Érico Ribas Machado, que graças aos seus conselhos e correções hoje posso terminar este trabalho. Aos Professores que me viram crescer como pessoa, especialmente ao professor Danilo Romeu Streck, à professora Paola Andressa Scortegagna e à professora Patricia Correia de Paula Marcoccia.

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.”

(Eduardo Galeano)

RESUMO

A seguinte proposta de pesquisa dirige-se ao encontro de Pedagogia Social na Colômbia, por meio do estudo qualitativo do pós-conflito. O pós-conflito é interpretado neste estudo como o período posterior à histórica assinatura do processo de paz entre os guerrilheiros das FARC e o governo nacional, 26 de setembro de 2016 (assinatura oficial do acordo). Neste contexto situa-se a presente pesquisa documental, a partir da análise de conteúdo as áreas da Pedagogia Social são delimitadas, analisadas e interpretadas como possibilidades de intervenção educativa a partir dos aspectos socioeconômico, sociopolítico, sociojurídico e sociocultural. As áreas são determinadas a partir de suas possibilidades teóricas e práticas, que alcançamos a través de três vias; histórica (capítulo I), prática (capítulo II) e analítica (capítulo III).

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social, Educação Social, Intervenção Socioeducativa e pós-conflito.

ABSTRACT

The following research proposal addresses the Social Pedagogy meeting in Colombia, through the qualitative study of the Post-conflict. The post-conflict is interpreted in this study as the period after the historic signing of the peace process between the FARC guerrillas and the national government, September 26, 2016 (official signing of the agreement). In this context is the present documentary research, from the content analysis the areas of Social Pedagogy are delimited, analyzed and interpreted as possibilities of educational intervention from the socioeconomic, sociopolitical, socio-legal and socio-cultural components. The areas are determined based on their theoretical and practical possibilities, which we reach through three routes; historical (chapter I), practical (chapter II) and analytical (chapter III)

KEYWORDS: Social Pedagogy, Social Education, Socio-educational Intervention and post-conflict.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	- ORIGEM DA PEDAGOGIA SOCIAL.....	27
FIGURA 1	- REALIDADE SOCIAL.....	87
FIGURA 2	- DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA.....	106
QUADRO 2	- DISTRIBUIÇÃO ETCR.....	108
FIGURA 3	- O FUTURO DOS ESPAÇOS TERRITORIAIS.....	109
QUADRO 3	- UNIDADES DE ANÁLISE.....	111
FIGURA 4	- PONTOS-CHAVE DO ACORDO DE PAZ.....	112
FIGURA 5	- ÂMBITOS DA PEDAGOGIA SOCIAL.....	115
QUADRO 4	- METODOLOGIA.....	117
QUADRO 5	- ÂMBITO PRÓXIMO DE INTERVENÇÃO SOCIOECONÔMICA.....	118
QUADRO 6	- RESULTADOS COMPONENTES SOCIOECONÔMICO.....	122
QUADRO 7	- ÂMBITO PRÓXIMO DE INTERVENÇÃO SOCIOPOLÍTICA.....	127
QUADRO 8	- RESULTADOS COMPONENTES SOCIOPOLÍTICO E ADMINISTRATIVO.....	128
QUADRO 9	- ÂMBITO PRÓXIMO DE INTERVENÇÃO SOCIOJURÍDICA E PENAL.....	133
QUADRO 10	- RESULTADOS COMPONENTES SOCIOPOLÍTICO ADMINISTRATIVO.....	134
QUADRO 11	- ÂMBITO PRÓXIMO DE INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL...	139
QUADRO 12	- RESULTADOS DO COMPONENTE SOCIOCULTURAL.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CERAC	Centro de Recursos para Análise de conflitos
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CNMH	Centro Nacional de Memória Histórica
CODHES	Consultoria em Direitos Humanos e Deslocamento
CUA	Forças Unidas de Autodefesa da Colômbia
DEA	Administração de Repressão a Drogas
DPI	Direito Penal Internacional
ELN	Exército de Libertação Nacional
ETCR	Espaços Territoriais para a Capacitação e Reincorporação
FIP	Fundação Ideias para a Paz
FPR	Fundação de Paz e Reconciliação
FARC-EP	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército Popular
GMH	Grupo Histórico de Memória
INDEPAZ	Instituto Colombiano Especializado em Estudos da Paz
INMLCF	Instituto Nacional de Medicina Legal e Ciências Forenses
IPAZU	Instituto de Pedagogia, Paz e Conflito Urbano
JEP	Justiça Especial para a Paz
MEN	Ministério da Educação Nacional
NSDAP	Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores da Alemanha
ODC	Observatório Colombiano de Drogas
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIACP	Observatório para Acompanhar a Implementação do Acordo de Paz
OMC	Observatório de Memória e Conflitos
ONCA	Observatório para Crianças e Conflitos
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
RUV	Registro Único de Vítimas na Colômbia
UDFJC	Universidade do Distrito Francisco José de Caldas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL E SEU	
DESENVOLVIMENTO NA AMÉRICA LATINA.....	23
1.1 ANTECEDENTES DA PEDAGOGIA SOCIAL.....	24
1.2 ETAPAS DA PEDAGOGIA SOCIAL.....	29
1.3 PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA (DESDE 1968).....	36
1.4 SITUANDO A PEDAGOGIA SOCIAL NA AMÉRICA LATINA.....	43
1.5 PROFISSIONALIZAÇÃO E LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO.....	50
CAPÍTULO 2 – CONFLITO, PÓS-CONFLITO E PEDAGOGIA SOCIAL.....	61
2.1 ANTECEDENTES DO CONFLITO ARMADO.....	62
2.2 RADIOGRAFIA DA VIOLÊNCIA.....	69
2.3 PANORAMA SOCIAL NA COLÔMBIA.....	80
2.4 APROXIMAÇÕES, ENCONTROS E CARACTERÍSTICAS DAS PRODUÇÕES INTELECTUAIS.....	91
CAPÍTULO 3 – ÂMBITOS DA PEDAGOGIA SOCIAL NO PÓS-CONFLITO.....	100
3.1 PEDAGOGIA SOCIAL EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE.....	102
3.2 ÂMBITO DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA.....	110
3.3 INTERVENÇÃO SOCIOECONÔMICA.....	117
3.4 INTERVENÇÃO SOCIOPOLÍTICA.....	126
3.5 INTERVENÇÃO SOCIOJURÍDICA.....	132
3.6 INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	147
ANEXO A-BANCO DE DADOS MISTO DO CENTRO NACIONAL DE MEMÓRIA HISTÓRICA.....	153
ANEXO B – LEI 1732 DE 2014 - LEI PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA CÁTEDRA DE PAZ NO SISTEMA ESCOLAR COLOMBIANO.....	168
ANEXO C – LEI 115 DE 1994 - LEI GERAL DA EDUCAÇÃO.....	172

PRIMEIRAS PALAVRAS

As leis gerais de educação na América Latina são uma garantia do direito como um projeto político para melhorar os níveis de qualidade educacional da região, este documento é baseado em um conjunto de questões e reflexões no âmbito das discussões da Pedagogia Social e da Educação Social, numa perspectiva decolonial, investigando, interpretando e reconhecendo a importância da legislação educacional para o futuro da profissionalização do educador social na Colômbia. Não é uma tarefa fácil, mas é uma resposta aos desafios, dinâmicas e necessidades atuais (DEL POZO SERRANO, 2016) do contexto do país e da região (América Latina). O fim do mais antigo conflito armado do continente, o processo de paz e sua assinatura definitiva servem de pano de fundo e abrem as portas para intermináveis questões do campo educacional. O pós-conflito na Colômbia e as contribuições da pedagogia social e da pesquisa em educação social, em relação aos processos de formação nos espaços territoriais de formação e reincorporação.

O panorama social do pós-conflito pode ser interpretado de diferentes maneiras de acordo com a leitura das partes, de acordo com a implementação dos acordos, de acordo com a análise dos resultados estatísticos da soma ou a redução de certas manifestações e formas de violência, existem diversos e múltiplos fatores e variantes nesta soma de dados, nesta recolha de factos, na síntese de relatórios para tomar uma posição, mas se algo é claro, é a redução geral da violência do país, tanto os relatórios entregues pelas Instituições Internacionais como pela Universidade de North Dame (EUA). Mas se uma coisa é clara, é a redução geral da violência no país. Os relatórios entregues por instituições internacionais como a Universidade de North Dame (EUA), a missão de verificação da ONU, e os relatórios nacionais de várias instituições ou organismos como o Centro de Recursos para Análise de Conflitos (CERAC), a Fundação Paz e Reconciliação (FPR), a Fundação Ideias para a Paz (FIP), o Observatório de Monitorização da Implementação do Acordo de Paz (OIACP) mostram que a violência foi reduzida no país desde a assinatura final do acordo de paz.

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar o percurso conceitual dos elementos que tornam possível a intervenção socioeducativa a partir dos âmbitos da Pedagogia Social como campo disciplinar de desenvolvimento no atual pós-conflito, é necessário delimitar quatro aspectos chaves para a análise do desenvolvimento qualitativo do presente estudo, os quais compõem e traçam o curso das iniciativas educacionais, sendo eles: aspectos socioeconômico, sociopolítico e administrativo, sociojurídico e penal, e sociocultural. Tais aspectos contribuem para a delimitação, análise e reflexão em favor da definição quanto a via educacional no pós-conflito, identificando, propostas, iniciativas e projetos de educação e capacitação em vários cenários transitórios, de acordo com o processo e a recente assinatura de paz.

Conseqüentemente, o trabalho a seguir é definido como um estudo do papel, as contribuições e as possibilidades das práticas de Educação Social nos vários espaços territoriais de capacitação e reincorporação (ETCR)¹ em um contexto chamado pós-conflito na Colômbia, através da investigação qualitativa sobre os fundamentos, contribuições e relações epistemológicas da Pedagogia Social na Colômbia.

Diálogos e negociações entre representantes do governo nacional colombiano e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia - Exército Popular (FARC-EP) ocorreram em Oslo e Havana, após a assinatura definitiva de um processo de paz debatido, controverso e polarizado o ponto culminante do conflito mais antigo do continente, em 24 de novembro de 2016, após 52 anos de violência, mais de 260.000 mortes, 37.094 vítimas de sequestro, 15.687 casos de violência sexual e aproximadamente 17.804 menores recrutados, segundo relatório do Centro Nacional de Memória histórica (CNMH).

Portanto, esta pesquisa está situada em um contexto histórico e político caracterizado por várias manifestações de violência, impunidade legislativa e acentuadas desigualdades sociais. Quase 7.000 guerrilheiros participaram da

¹ Com a abreviação do ETCR, são identificados os espaços territoriais para a capacitação e reincorporação dos membros das FARC-EP, é um espaço para garantir sua transição para a vida civil, elaborar projetos produtivos e atender às necessidades de formação técnica das comunidades do entorno, em um modelo de reincorporação comunitária. Da mesma forma, os mandados de prisão dos ex-guerrilheiros serão suspensos lá.

deposição de armas e iniciaram um complexo processo de anistia internacional, reincorporação à vida civil e capacitação educacional para o desenvolvimento humano.

A implementação de cada um dos acordos de paz, a construção da Justiça Especial para a Paz (JEP)², o financiamento orçamentário para a execução de projetos produtivos, o modelo educacional e a reincorporação são algumas das principais abordagens debatidas, refletidas e construídas por intelectuais, pesquisadores e educadores de várias regiões do país.

Nossa visão será focada nos processos educacionais, tendo esta dissertação acadêmica o objetivo de determinar as contribuições da Pedagogia Social no pós-conflito, identificando suas possibilidades nas práticas educativas em contextos de vulnerabilidade e violação dos direitos humanos; refletir sobre suas origens, sua historicidade e sua trajetória no campo pedagógico, entendendo de antemão que as investigações, discursos e diálogos diversos da Pedagogia Social na América Latina estão associados de forma teórica e prática à Educação Popular.

A Pedagogia Social pode ser definida como um ramo da Pedagogia, que toma como objeto de estudo uma dimensão específica do universo educacional, a Educação Social. Existem várias definições e campos de ação profissional que ao longo da história foram debatidos, caracterizados e refletidos nessa disciplina em desenvolvimento. “A Pedagogia Social é uma disciplina científica, teórico-aplicada, situada no grupo das ciências da educação, sua prática é exercida em suas múltiplas formas, desenvolvida pelos chamados pedagogos sociais” (PÉREZ SERRANO; LLAMAS; FERNÁNDEZ-GARCÍA, 2014, p. 23). Ao considerar a Pedagogia Social como uma ciência, determina-se que há um fundamento epistemológico e histórico na construção de seu conhecimento específico em um campo pertencente às práticas e teorias de Educação Social.

Portanto, através da delimitação, conceitualização e fundamento epistemológico da Pedagogia Social como ciência, podemos abordar suas práticas em vários ambientes de aprendizagem, desde uma perspectiva descritiva e

² A Jurisdição Especial para a Paz (JEP) é o componente de justiça do Sistema Integral de Verdade, Justiça, Reparação e Não Repetição, criado pelo Acordo de Paz entre o Governo Nacional e as FARC-EP.

interpretativa, se cita filosoficamente a concepção de Paul Natorp em relação à sua definição.

No prólogo que escreveu em 1913, para a edição espanhola de sua conhecida *Pedagogia Social*, Paul Natorp disse que isso não se referia apenas 'à educação em suas formas tradicionais ou à educação do indivíduo isolado, mas ao do homem que vive em uma comunidade, porque seu fim não é apenas o indivíduo'. Paul Natorp desejou que a *Pedagogia Social* se tornasse uma ciência social, condicionada pela comunidade e ligada ao Direito, Política e Economia. Esse caráter global e comunitário da *Pedagogia Social*, bem como sua conexão com a filosofia neokantiana e sua oposição à tradição herbatiana, levam a afirmar que o homem, em particular é uma abstração, pois em toda pessoa subsiste a totalidade da comunidade em que se desenvolve. A comunidade é para a Natorp, a condição que possibilita o progresso da humanidade e o ideal a que toda ação educativa deve se referir. 'O homem é só feito apenas através da comunidade', diz o fundador da *Pedagogia Social* abertamente (PETRUS, 1997, p.7)

Essa concepção defendida e argumentada por um dos autores mais destacados da área nos oferece a possibilidade de entender a *Pedagogia Social* a partir de uma tradição filosófica neokantiana em um sentido amplo, dialógico e diversificado. Para analisar os âmbitos de atuação educativa da *Pedagogia Social* e seu papel no pós-conflito, focaremos nossas pesquisas nas comunidades mais vulneráveis, oprimidas e violentas no contexto colombiano.

Existem múltiplos campos de ação, práticas profissionais e propostas educacionais que possibilitam o desenvolvimento da *Pedagogia Social*. Desde os fundamentos de uma *Pedagogia Social Crítica* existem três perspectivas meta-teóricas (RYYNÄNEN, 2014); positivas ou técnicas, hermenêuticas ou interpretativas e críticas ou emancipatórias, essas perspectivas são precisamente o fruto teórico-prático de condições opressoras, de injustiças e de todos os tipos de violência.

Na Colômbia, através das reflexões, postulados e ideias de Paulo Freire, é desenvolvido um modelo educacional com uma abordagem crítico-emancipatória para responder ao processo de reincorporação e capacitação de ex-guerrilheiros das FARC, promovendo uma cultura de paz, treinando em diversas áreas humanas e na integração da comunidade na vida civil para a participação democrática.

O processo de paz e sua assinatura representam para cada um dos atores do conflito armado interno do país um desafio e uma tarefa histórica de diálogo, memória e reconciliação. Nesse processo, a educação e seus representantes ganharam relevância fundamentalmente social. Este trabalho de pesquisa se

justifica sob a ótica ontológica (profissional), histórica (social) e crítica (transformadora).

Observar as práticas educacionais na Colômbia representa estudar seu contexto, caracterizado por um conflito político, ideológico e armado (bélico) de mais de meio século no hemisfério sul das Américas, desde 1964, quando foi fundado o grupo marxista-comunista das FARC-EP, por tanto, uma necessidade ontológica surge a princípio.

Como cidadão de um país violento desde a sua consolidação como república até os dias atuais, surge uma categoria como uma necessidade de aprofundar as reflexões, os olhares, as propostas e as dinâmicas em um campo educacional que discute, questiona e transforma os limites e potencialidades de práticas educacionais em vários espaços territoriais para a reincorporação e capacitação de homens e mulheres que apostam em mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas.

A necessidade histórica que justifica a investigação da Pedagogia Social na Colômbia tem um apoio argumentativo essencialmente político-pedagógico, ou seja, que nosso objeto de estudo nos forneça elementos epistemológicos para compreender as diversas práticas educacionais destinadas a intervir nos processos de reincorporação e treinamento nos múltiplos espaços territoriais de uma perspectiva reivindicatória, e não apenas nas liberdades individuais das pessoas que fazem parte da anistia internacional de um grupo de pessoas desmobilizadas, mas no direito educacional como uma reivindicação do direito fundamental à formação e desenvolvimento de competências e componentes humanos.

Portanto, esse processo de transição de uma comunidade historicamente antagônica para o estado nacional representa um compromisso de fortalecer o tecido social, contribuir para uma cultura de paz e construir cidadania ativa em direção à participação democrática.

Trata-se de acompanhar a sociedade para que encontre sua voz ativa na formulação de políticas públicas que permitam avançar na abertura da escola (educacional) e sua articulação com a comunidade em direção a um campo de treinamento com mais atores e modalidades de atuação transmissão cultural que enriquece o ensino e permite que ele seja verdadeiramente inclusivo e ofereça a todos uma experiência transversal de direito e participação do cidadão (NAJERA, 2011, p. 66).

Desde o início da violência (ou antes), do surgimento das guerrilhas cubanas pós-revolução ou dos anos oitenta do século passado. Em qualquer um dos três casos, o confronto armado na Colômbia constitui um dos mais antigos do mundo (PIZARRO, 2015, p.45). Entendendo a escola um cenário de criação e fortalecimento ideológico, cultural e social. Em 2014, através da Lei n. 1732, houve busca pelo fortalecimento, incentivo e promoção da Aula para a Paz ³ em todas as instituições educacionais do país, tanto em públicas e particulares. Posteriormente, foi publicado o decreto constitucional, que regula o conteúdo obrigatório da aula e sua execução no sistema escolar do país desde 2005, para o qual os diretores, professores, alunos e suas famílias contribuem para o diálogo, reflexões e construção em torno de eventos violentos no contexto colombiano. O objetivo dessa ação educativa é garantir a apropriação de conhecimentos e habilidades relacionados ao território, ao contexto econômico e social, contribuindo comprometidamente na busca de uma memória histórica coletiva.

Por último, é abordada uma justificativa a partir de um sentido crítico, como uma necessidade emergente no campo do ensino e da aprendizagem, cujo objetivo é guiar os processos educacionais como uma resposta às necessidades sociais atuais. Segundo Freire (1970), surge a demanda predominante de construir coletivamente uma educação para a vida, a liberdade e a humanidade. E é aqui que nosso estudo assume um significado expressivo, pois dotar a educação de uma conotação humanística é lutar contra a massificação, globalização e alienação da escola tradicional que ainda prevalece. Essa afirmação é aprimorada no contexto da educação colombiana, que mostra um educador protagonista em uma escola exigente, multicultural e diversificada.

Os paradigmas emergentes no campo do ensino e da aprendizagem influenciaram para que, atualmente, mesmo quando as políticas estaduais sejam preservadas, como guias do propósito e objetivo da sociedade desejada, haja possibilidades de desenvolver processos mais participativos para o crescimento e a emancipação do cidadão em uma sociedade democrática. Uma nova visão da educação para a vida é proposta, para uma mudança reflexiva, cooperativa e

³ A Aula para a Paz é uma iniciativa que busca que, no ensino básico, médio e superior, crianças e jovens tenham a oportunidade de formasse em direitos humanos e resolução de conflitos, dentro da estrutura do processo de paz. Que aconteceu na Havana, Cuba.

respeitosa, integrada com os demais componentes e com o meio ambiente, portanto, o ensino deve ser necessariamente crítico (ANGULO; LEÓN, 2005, p. 160).

E, portanto, sua reflexão também deve responder de maneira sociocrítica, enfatizando o conseqüente fortalecimento das populações rurais, camponesas, indígenas e afrodescendentes que foram intensamente violentas nas últimas cinco décadas do conflito interno. Não é uma tarefa fácil interpretar o papel da Educação Social na Colômbia,

embora as pedagogias sociais tenham tido diversas trajetórias e tendências em nível geral em seus múltiplos contextos e correntes (europeus, latino-americanos, entre outros); A pedagogia social pode ser entendida como a substantiva contextualização do conhecimento e da arte científicos que apoia e orienta as práticas de educação social (tradicionalmente consideradas para contextos não formais e informais), a fim de prevenir, agir e reabilitar o indivíduo e/ou coletividade/comunidade; formando em nível socioeducativo e sociocultural a partir da diversidade (DEL POZO SERRANO, 2017, p. 99).

O campo educacional e os atores envolvidos em seu processo ganham relevância evidente para determinar os caminhos no processo de reincorporação e formação educativa no período do pós-conflito. Através de um olhar predominantemente qualitativo, abordaremos as diversas propostas pedagógicas em cada uma das regiões do país, determinando suas abordagens teóricas e práticas à Pedagogia Social, “que podemos alcançar por três rotas: a primeira histórica; o que foi feito sobre isso, a segunda prática; o que está sendo feito e a terceira analítica; ou que a razão determina sobre o que essa disciplina ou ciência é ou deveria ser” (CARIDE, 2005; PETRUS, 1997; GARCIA MOLINA, 2003 *apud* NÁJERA, 2011, p. 72). Conseqüentemente, a pesquisa é desenvolvida em três momentos correspondentes ao encontro de um campo educacional relativamente recente e ainda exploratório no país.

É indiscutível abordar os processos da Educação Social sem relacionar as convergências que ocorrem na Europa, seus discursos, suas correntes e suas múltiplas abordagens educacionais em uma fundamentação da Pedagogia Social e sua influência no hemisfério sul das Américas, o que afeta e gera uma rede de pensamento de educadores sociais, localizados e identificados sob a perspectiva decolonial. Sua fundação e origem são eurocêntricas, mas sob uma perspectiva ontológica está ligada ao nosso contexto, a partir de uma compreensão sociocrítica

e com um discurso epistemológico que atravessa fronteiras geopolíticas historicamente subordinadas. Trata-se de observar a história da educação além das instituições, escolas formais e sistema educacional clássico, busca não apenas relacionar os grandes autores e seus relatos na história da Pedagogia, mas também levar a cabo uma abordagem que envolve a investigação constante das experiências de outros, expressa no seguinte panorama:

1. Existem vários aspectos de análise, delimitação e caracterização de outros, homens e mulheres, comunidades diversas, indígenas, camponeses e marginalizados de todas as regiões e, em alguns casos, de áreas fronteiriças que devido a situações socioeconômicas complexas foram imersas na guerra interna da nação;
2. Os setores populacionais mais afetados pelo conflito entre as décadas de 1960 e 2016 são etnicamente comunidades indígenas e afrodescendentes. Comunidades atingidas de maneira incrível pela violência; paramilitares, narcotraficantes, guerrilheiros de vários grupos armados e até o próprio estado;
3. Discriminação, violência sistêmica e deslocamento é uma característica predominante nos números fornecidos pelo registro único de vítimas na Colômbia (RUV):

vítimas camponesas reivindicam a vulnerabilidade e total indefeso em que foram confrontadas com os atores armados e o desamparo que ele tentou conter ou atenuar com a esperança efêmera de que alguém viesse em seu auxílio para impedir o massacre ou pelo menos interrompê-lo. (BELLO, 2013, p.76);

4. As FARC foram o grupo armado que recrutou o maior número de menores em sua luta para controlar os principais setores do território nacional com uma porcentagem que excede 54% em comparação com outros grupos que se situam em 27%. O recrutamento forçado de crianças e jovens por grupos armados ilegais transformaram a realidade de mais de 17.000 menores na Colômbia entre 1960 e 2016 e continua em outros grupos que ainda fazem parte do conflito.

5. A perspectiva de gênero em busca da verdade envolve uma população violenta em uma prática caracterizada por altos níveis de impunidade. As mulheres em todo o território nacional são agentes de mudança social, sujeitas a uma guerra fratricida indulgente, ligada a abuso e exploração sexual de todos os tipos. Embora o processo de justiça e paz reconheça a gravidade dos eventos, é preciso encontrar um caminho para mitigar esses tipos de violência da sala na aula.

Esse panorama geral exemplifica de alguma forma as magnitudes do pós-conflito e os desafios educacionais e sociais na Colômbia, uma grande tarefa proposta para os fundamentos da Pedagogia Social a partir de uma abordagem documental, que busca em sua metodologia compreender as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas da libertação e da igualdade.

As lutas sociais também são cenários pedagógicos, onde os participantes exercem suas Pedagogias de aprendizado, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É apenas reconhecer que as ações destinadas a mudar a ordem do poder colonial frequentemente partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam desacordo e opressão, organizando-se para intervir; o objetivo: derrubar a situação atual e possibilitar algo mais.

Esse processo de ação, tipicamente realizado coletivamente e não individualmente, provoca reflexões e ensinamentos sobre a própria situação / condição colonial e o projeto inacabado de descolonização, ao mesmo tempo em que chama a atenção as práticas políticas, epistemológicas, experienciais e existenciais da sociedade, você luta para transformar os padrões de poder e os princípios nos quais o conhecimento da humanidade e a própria existência foram circunscritos, controlados e subjugados (WALSH, 2014, p. 29).

Por outro lado, é fortalecida uma metodologia que é fortalecida no impacto político da Pedagogia Social em termos de oferecer caminhos e rotas particulares e promover ancoragens sociais a partir da lógica dos direitos e deveres dos cidadãos (MOYANO, 2012). As proposta em desenvolvimento vinculam o esclarecimento dos eventos que ocorreram indistintamente com diversas populações, fortalecem a memória em direção a uma consciência crítica, reconhecendo as vítimas e entrelaçando os processos comunitários de treinamento, reintegração e educação especializada.

A Pedagogia Social tem algumas características principais que a diferenciam da escola ou da Pedagogia tradicional. Destacamos principalmente que não se concentra em tempos limitados, em espaços formais institucionalizados ou em certas etapas do desenvolvimento humano (como em espaço e tempo escolar), uma vez que trabalha a aprendizagem ao longo da vida, não se concentrando no conteúdo curricular mas em aprendizagens sociais e emocionais; ou que suas estruturas políticas de ação não precisam necessariamente estar vinculadas ao Ministério da Educação Nacional (MEN), mas a outras administrações dedicadas a questões de igualdade, proteção social, interior, justiça, cultura, bem-estar familiar, entre outras, onde existem programas e agentes socioeducativos (DEL POZO; ASTORGA ACEVEDO, 2018).

Por último, continuamos com o caminho analítico para determinar, refletir e entender o impacto de possíveis práticas socioeducativas no pós-conflito que passam por momentos de fragilidade, questionamentos e precariedade. A partir desse caminho, desenvolve-se uma relação entre a conceituação teórica e o desenvolvimento prático da Pedagogia Social em sua implementação, selecionando propostas educacionais, integrativas, inovadoras e transformadoras, analisando seus potenciais e limites, desde necessidades sociais específicas até seus fundamentos epistemológicos.

As necessidades que surgiram no contexto da reconstrução socioeconômica impulsionam diversas iniciativas, fundamentalmente relacionadas à Pedagogia Social. Uma nova fase se abre nesta disciplina, visando atender às necessidades educacionais emergentes, nas quais a Pedagogia Social alimenta a discussão teórica. Assim, surgiu uma pedagogia da 'urgência', preenchendo esse quadro conceitual com tarefas específicas. Há um claro impacto na abordagem preventiva e na necessidade de aprofundar o conhecimento dos fatores sociais para alcançar a integração social das pessoas com problemas (PÉREZ SERRANO, 2003, p.47)

As subjetividades envolvidas no fenômeno da violência na Colômbia estabelecem uma relação política e social a partir de suas interações, embora no país desde os anos 1960 tenha havido uma profunda comoção das massas populares, que são forçadas a assumir papéis protagonistas da ordem nacional, combatendo a falta de participação democrática, desigualdade, falta de acesso à terra, estado e deslocamento transnacional, o Estado tentará mitigar todas as

manifestações até hoje, agir e proceder de maneira diversa, contrária e contestando seus interesses.

Na América Latina, surge um processo de encontro e diálogo entre tradições socioeducativas (GHISO, 2016), por um lado, os preceitos e conceitos herdados da ocidentalização das ciências, todo conhecimento eurocêntrico com suas interpretações e adaptações no contexto latino. Por outro lado, as transições, as variações, as mudanças que surgem de novas discussões, conflitos, necessidades e, acima de tudo, desafios a serem enfrentados.

Na Colômbia, sua carreira e formação têm sido associadas principalmente à Educação Popular devido ao seu caráter e natureza., em sua prática dentro e fora das salas de aula da escola. Nesse sentido, a Pedagogia Social como fundamento científico e área disciplinar da Pedagogia, e a Educação Social como prática derivada, não apresentam trajetória de ações educativas profissionais no país. Ao contrário do Brasil e do Uruguai, entre outros países, a Colômbia não possui ou oferece nenhum diploma especializado em Pedagogia Social ou Educação Social; em vez disso, existem algumas instituições nos setores de ensino superior público e privado que permitem o estudo, a exploração e a compreensão de área especificamente.

Na América Latina, assim como em outras latitudes espaciais do mundo, as práticas e categorias relacionadas à Pedagogia Social e Educação Social estão associadas ao seu desenvolvimento, implementação, cenários de ação, impacto e abordagem em diversas áreas da animação sociocultural. Desde a década de 1950 até os dias atuais, surgem propostas de alfabetização, educação de adultos e até reincorporação em casos pós-conflito. Essas propostas visam a integração, fortalecimento e desenvolvimento de todo um sistema, não apenas econômico, mas também social, cultural e político. Embora os EUA, com seus programas de ajuda econômica entre 1961 e 1970, incentivam a criação de práticas educacionais, também buscam principalmente “transferir, ampliar ou transmitir conhecimentos modernos, acadêmicos e disciplinares a populações consideradas tradicionais” (GHISO, 2016, p. 62).

Essas práticas estão localizadas em contextos políticos de silenciamento e subjugação dos setores populares da América Latina. Muitas propostas de

treinamento reforçaram as desigualdades e acentuaram os conflitos nas comunidades, enfraquecendo os vínculos de pertencimento, comunicação e interação, gerando deslocamentos dos campos para as cidades, porque os treinados não encontraram espaços de atuação em seus ambientes. Além disso, nas décadas de 60 e 70 surgirão ditaduras militares em algumas nações, com toda sua carga ideológica e simbólica em termos de Bourdieu (1966), e por sua vez, propostas educacionais historicamente correspondentes serão implementadas para perpetuar essas formas arbitrárias de governo. O que origina o surgimento de ideias e ações educacionais contrárias, contestadas e reacionárias em alguns países como Argentina, Brasil, Colômbia, México, entre outros, especialmente na América Central, para entrelaçar, embaçar e gerar mobilizações em favor da crítica às condições culturais e culturas, produção ideológica dominante e, portanto, contrária às manifestações intelectuais, culturais e sociais populares da época.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL E O SEU DESENVOLVIMENTO NA AMÉRICA LATINA

A Pedagogia Social como ciência da Educação Social nasce em um contexto de necessidades, desigualdades e desintegração social de uma comunidade europeia. Após a Segunda Guerra Mundial no campo acadêmico, ela se torna mais relevante e importante. Embora o conceito de Educação Social seja fortemente condicionado por sua própria história, é evidente que seu campo de intervenção é o espaço preventivo, extracurricular e comunitário. Conseqüentemente, qualquer que seja a abordagem da qual contemplemos a Educação Social, ela será determinada por suas duas características mais distintas; seu escopo social e seu caráter pedagógico (PETRUS, 1997).

Embora uma disciplina educacional floresça na Alemanha do pós-guerra em resposta à crise em todos os campos do tecido social humano, será seu desenvolvimento predominantemente na esfera social que caracterizará intervenções com abordagens pedagógicas, desenvolvendo os elementos constituintes, tanto teóricos quanto práticos, no caminho desta disciplina.

O objeto de estudo da Pedagogia Social é a 'educação social'. Por outro lado, a Pedagogia Social trata da prevenção, ajuda e reinserção dos sujeitos em relação ao seu contexto, áreas da sua própria intervenção. Para alguns autores o objeto de estudo da PS é: Natorp (homem em comunidade); Luzuriaga (a relação entre educação e sociedade); Volpi (a sociedade educadora); Arroyo (educação ao serviço da comunidade); Quintana; Ortega (educação social normalizada e especializada). Em suma, formulada de uma forma ou de outra pelos autores citados, o objeto de estudo da OS referisse à educação social e ao estudo de necessidades sociais e educacionais, tanto desde a perspectiva padronizada como especializada. Para que a PS seja considerada uma ciência, tem de ter em conta estas três perspectivas: a perspectiva científica, a disciplinar e a profissional (PÉREZ SERRANO; LLAMAS; FERNÁNDEZ-GARCÍA, 2014, p. 24).

Em sua gênese, a Pedagogia Social como proposta pedagógica de origem europeia nem sempre teve o mesmo significado, cada um dos teóricos dessa disciplina, desde seus postulados e categorizações até práticas educacionais definidas de várias maneiras, cobrindo diversas interpretações e tradições filosóficas a partir de múltiplas correntes de pensamento, mas com um ponto de encontro

comum, e é da perspectiva social do desenvolvimento humano que os diálogos convergem.

É necessário observar os antecedentes históricos da escola germânica, pois, a partir de suas abordagens, perspectivas e ações educacionais, nasceram os pilares e linhas de pesquisa que configuram as bases atuais da Pedagogia Social (PETRUS, 1997). O surgimento do desenvolvimento conceitual dessa disciplina é evidente desde o final do século XIX, como uma solução para a crise que passava pela Europa Ocidental, devido às precárias condições socioeconômicas e políticas, às quais estão ligadas as primeiras reflexões teóricas no campo socioeducativo, os processos de desenvolvimento industrial, as novas políticas sociais para tentar minimizar vulnerações civis e avanços em pesquisas nas ciências sociais e humanas.

Entre os vários autores, afirma-se que é na Alemanha que nasce a Pedagogia Social, do mercantilismo absolutista ao capitalismo industrial, que esta nação passará abruptamente como sociedade tradicional para a sociedade moderna, caracterizada pela crescente migração da população camponesa rural para as cidades, transformando na força de trabalho e proletariado das elites hegemônicas alemãs. Esse processo contínuo de migração contribuiu para o crescimento maciço da vida urbana, produzindo o correspondente aumento de favelas, pobreza e desigualdades sociais, altas taxas de desemprego e analfabetismo, onde a escolaridade era insuficiente e constituía um processo instrumental no treinamento padronizado de novas forças de trabalho.

1.1 ANTECEDENTES DA PEDAGOGIA SOCIAL

Na Alemanha, após o fracasso nacional ocorrido no início do século XIX, diante do ataque napoleônico, Fichte começou a propagar a ideia de que a falha estava no individualismo do povo alemão, propondo como solução o espírito coletivista germânico. Quintana (1984) interpreta que essa ideia estava se tornando cada vez mais potencializada, tornando-se um tópico da Pedagogia alemã até meados do século XX.

Historicamente, o nascimento da Pedagogia Social está sujeito aos eventos bélicos que cercam a Europa, as guerras e seus efeitos determinam a necessidade

de ações para intervir nos problemas sociais, onde os esforços acadêmicos se concentram no desenvolvimento de práticas enfrentarem a eventual crise de desintegração, desigualdade e vulnerabilidade. É o caso do pedagogo Baümer, discípulo de Nohl, que esteve presente nos eventos mais importantes que, no final do século XIX e no início do século XX, configuraram conceitos para a abordagem no campo educacional, como; a era imperial, a república de Weimar (após a Primeira Guerra Mundial) a do nacional-socialismo (desde 1933) e a Segunda Guerra Mundial e seu fim subsequente definido como pós-guerra, o que leva em termos de Quintana (1994, p. 64) a uma concepção da Pedagogia Social:

Não como princípios gerais que formam toda a educação e toda a pedagogia (como, por exemplo, Natorp e Bergemann); mas como parte da pedagogia, uma pedagogia 'especial' referente a um ramo da educação e, é claro, extracurricular e extrafamiliar, uma vez que é realizada principalmente por assistência educacional pública, social e estatal. Ao observar os postulados no desenvolvimento histórico da Pedagogia Social de Quintana, ele expressa a importância das interpretações e da visão que Baümer elabora no campo da educação social, indicando que influencia os espaços de intervenção formativa, ação assistencial e ajuda social, determinando as características fundamentais na práxis da disciplina em relação à contribuição pedagógica, de forma preventiva e corretiva, ou seja, através de sua prática educacional, ele fundou as bases distintas da Pedagogia Social, caracterizadas fundamentalmente pela intervenção pedagógica e atenção formativa em resposta às necessidades sociais urgentes de indivíduos e comunidades dentro e fora de instituições públicas e privadas especiais, com foco especial em toda a população que exigia e exigia ação profissional especializada do campo educacional.

Existe uma maneira de identificação disciplinar em termos de Carreras (1997) em que a realidade social sempre esteve à frente da Pedagogia Social. De fato, o nascimento e seu desenvolvimento são determinados pelas condições em termos históricos na Alemanha, onde surge pelas complexas situações de necessidade que os jovens em contextos extracurriculares e extrafamiliares se configuram como resultado da Primeira Guerra Mundial. E sucessivamente após a Segunda Grande Guerra, a Pedagogia Social amplia seu campo de ação, abordando não apenas os jovens (fora da escola), mas também os necessitados, com o objetivo de esclarecer as condições que determinam suas características pessoais e sociais e, assim, propor um novo horizonte, estabelecendo estratégias que permitam superar ou melhorar (qualificar) essa condição adversa na comunidade em que vive.

Os objetos de estudo das ciências humanas são diferenciados de alguma forma em virtude de sua singularidade, particularidade e historicidade, estabelecendo assim uma diversidade metodológica que varia do método filosófico dialético, hermenêutico e histórico-crítico aos comparativos entre outros, aplicando observações qualitativas e quantitativas em uma análise de dados em relação à pesquisa científico-humanística.

A Pedagogia Social baseia-se na Antiguidade, onde traçam os princípios fundamentais no desenvolvimento e configuração de seus elementos constituintes, portanto, os antecedentes respondem a dois momentos: a Alemanha do pós-guerra e seus representantes pedagógicos ao longo de sua história, ou seja, podemos afirmar que como precursores existem ideias, figuras intelectuais e situações históricas. Para ilustrar essa afirmação, podemos ver no pensamento socrático e no pensamento mais elaborado e técnico dos sofistas uma influência nas ciências humanas, assim como a "enciclopédia" aristotélica exerce uma ação direta na configuração das ciências modernas, por exemplo, em linguística, retórica, política, biologia e alguns ramos da filosofia.

Existe um diálogo constante entre filosofia e educação, permitindo repensar ideias, práticas e modelos pedagógicos, influenciando a produção de conhecimento, perspectivas paradigmáticas e estruturas de pensamento que de alguma forma configuram os sistemas escolares. Japiassu (1979) afirma que a Pedagogia Social, busca na Educação Social sua definição e desenvolvimento, considerando o estudo metódico e reflexão através de sua organização, treinamento, desenvolvimento, e produção intelectual.

Portanto, cada abordagem epistemológica faz alusão a uma atividade científica à sua maneira, construindo um modelo particular de entendimento da realidade ou objeto de estudo, à epistemologia na ciência pedagógica, enquanto uma teoria do conhecimento investiga sua natureza, origem e possibilidades de conhecimento. Os homens podem ser acessados através do uso de suas faculdades cognitivas. Estudos sobre os fundamentos epistemológicos da pesquisa educacional nos permitem compreender ou impactar, na verdade e na importância, o papel da ciência e sua influência e não o campo educacional, refletindo sobre sua produção de conhecimento. Abaixo está um quadro sobre as origens da Pedagogia Social:

QUADRO 1 - ORIGEM DA PEDAGOGIA SOCIAL

FATORES	Mentalidade aberta, sensibilidade social e desenvolvimento industrial		
PROBLEMAS	Pobreza, conflito social, urbanização, guerras, marginalização e desamparo.		
TENDÊNCIAS	Tradição kantiana. Pedagogia como saber prático. Tradição historicista e hermeneutica.		
REPRESENTANTES DA PEDAGOGIA SOCIAL	Pedagogia Social Clássica	Platão e Aristóteles	
	Precursores	Comênio	educação para todos
		Pestalozzi	educador do povo
		Kolping	mundo do trabalho
		Kerchensteiner	educação/trabalho

Fonte: Adaptado de PÉREZ SERRANO, G. Origem e evolução da Pedagogia Social. **Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria**, Sevilla, n. 9, p. 193-231, dez. 2002.

Ghiso Cotos e Mondragón (2010) expressam em relação à Pedagogia Social e suas características distintivas, baseadas em intervenção e treinamento social, que são teorizadas desde os tempos antigos, encontrando referências importantes em autores gregos clássicos como Platão (O Banquete) e Aristóteles (A Ética, A Política), que interpretam a ação educacional como conhecimento predominantemente prático, onde o diálogo como elemento de treinamento desenvolve as virtudes e habilidades dos homens. Pensadores como Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, Kolping, entre outros, podem ser considerados do como os precursores no desenvolvimento da ciência educativa social.

Portanto, e nos termos de Ribas Machado (2014), a Pedagogia Social baseada em uma teoria, observa criticamente; práticas, categorias, perspectivas e elementos constitutivos do ponto de vista científico, a fim de contribuir para a transformação social da realidade adversa de indivíduos e comunidades. Consequentemente, a Educação Social como prática e objeto da Pedagogia Social desempenha uma função dialética na práxis, ou seja, vincula teoria e prática em uma dialética do saber pedagógico.

Por conseguinte, a Pedagogia Social é definida, caracterizada e desenvolvida em termos de seus objetivos, funções, intervenções, áreas, legislação

e práticas, diferentemente das Pedagogias tradicionais, que enfatizam o conteúdo, as estruturas e o desenvolvimento curricular, assim como a teoria e a prática do educador social "engloba todas as tarefas educacionais que surgem nos lugares conflituosos da sociedade industrial e que se tornam necessárias como meios auxiliares privados" (MENDIAZABAL, 2016, p. 60). Nesse sentido, existe uma Pedagogia com caráter e ênfase voltada para o social de uma perspectiva reflexiva, ou seja, somente desde que eles submeteram os eventos sociais a uma crítica e observação pedagógica é evidente que os caminhos educacionais tradicionais já eram insuficientes para garantir o processo de desenvolvimento pessoal.

Abordar os fundamentos da Pedagogia Social representa identificar as características que definem sua identidade científica. A compreensão holística da natureza dos fenômenos socioeducativos nos leva através da gênese, formação, tradições filosóficas e historicidade (trajetória) da Pedagogia Social como fonte da Educação Social, onde faz parte de sua fundação na busca de dar resposta abrangente às deficiências sociais e problemas urgentes em torno do relacionamento e desenvolvimento dos indivíduos e de suas comunidades.

Em suma, a trajetória histórica da Pedagogia Social nos permite observar e abordar a compreensão dos fenômenos do campo socioeducativo, esclarecendo sua epistemologia, determinando seu caráter científico como disciplina acadêmica que contribui para o conhecimento da Educação Social suas características distintivas.

O conhecimento científico é entendido como uma maneira de se aprofundar progressivamente, encontrando sua verdade em sua objetividade. A verdade é encontrada na objetividade, bem como na apreensão das essências e nas relações mais profundas dos objetos, isto é, é estabelecida por um paralelismo entre racionalidade na natureza e racionalidade do homem (CARVALHO, 1996, p.47).

Indicando que a ciência moderna busca incessantemente se afastar do plano da especulação e das interpretações subjetivas, a explicação científica investiga a possibilidade do verdadeiro conhecimento e de sua natureza. A Educação Social como objeto da Pedagogia Social percorre e investiga as possibilidades e a natureza na produção do conhecimento científico dessa disciplina. A evolução histórica da Pedagogia Social nos permite identificar as bases epistemológicas que embasam as práticas, reflexões e teorias socioeducativas de acordo com Ribas Machado (2014) para compreender as práticas e propósitos que

envolvem a Pedagogia Social, sendo necessário conhecer as bases epistemológicas que substância.

1.2 ETAPAS DA PEDAGOGIA SOCIAL

A Pedagogia Social como disciplina educacional adquire um papel de liderança e fundamental como área de especialização pedagógica nas universidades europeias, seu desenvolvimento e acolhimento nas universidades latino-americanas aumentando, portanto, debates, reflexões e perspectivas cada vez mais relevantes e notoriedade, pelo impacto das atividades profissionais dos pedagogos sociais e de novas ações voltadas à sua profissionalização e legislação educacional (MENDIZÁBAL, 2016).

Foram necessários vários séculos para que a ênfase ou caracterização do "social" na Pedagogia se estabelecesse e se desenvolvesse, desde 1950 e até hoje a Pedagogia Social passou por várias etapas, que concederam e enriqueceram decisivamente uma nova concepção pedagógica, de os quais diversos teóricos convergem em quatro momentos-chave traçando as fronteiras da constituição e consolidação da práxis da Educação Social.

A seguir, em cada uma dessas etapas, observamos algumas características distintivas, entrelaçando correntes de pensamento, perspectivas, contextos e autores na construção de uma identidade própria nos processos relacionados à Educação Social, interpretando essa concepção de um escopo polissêmico e divergente que gerou posições diferentes ao longo da história.

Enunciar as condições sociais da educação e as condições educacionais da sociedade serão os elementos do desenvolvimento em cada uma das etapas, mas de diferentes vozes que distinguem as nuances, a profundidade e o tom de cada expressão, considerando que cada construto e etapa é está intimamente ligado a condições políticas, econômicas, sociais e culturais que limitam ou possibilitam mudanças, transições e teorizações.

Cada uma das etapas da Pedagogia Social é interpretada como uma sucessão de momentos históricos, principalmente na Alemanha, possibilitando a formação de uma disciplina que integra perspectivas, conhecimentos e saberes especializados na práxis de seu objeto a Educação Social.

Utilizando como referência as considerações teóricas de Pérez Serrano(2002) sobre a origem e evolução da Pedagogia Social, das quais pesquisadores como Quintana (1984); Ghiso Cotos e Mondragón (2010) coincidem nas etapas do curso da Pedagogia Social, que pode ser interpretada como quatro momentos que constituem e representam as características de uma disciplina em desenvolvimento.

Primeira etapa (1950-1920): Em seus inícios, as reflexões e considerações que dão origem às bases teóricas da Pedagogia Social são constituídas a partir de uma dimensão conceitual e social baseada nas observações de P. Natorp a partir de um "sociologismo pedagógico"⁴, com o qual se caracteriza em dois aspectos: um idealista e o outro empirista.

Com Paul Natorp (1854 - 1924) começa a construção teórica da Pedagogia Social, é ele quem contribui com os chamados conceitos centrais nessa fase inicial: comunidade, vontade, educação; e a concepção, já delineada por E. Kant, de que o homem se torna humano apenas em relação à comunidade e através da educação. Ele afirma que 'todas as atividades educacionais são realizadas com base na comunidade' (1913), que a comunidade consiste em consciência através de trabalho inacabado; educação é feita para a comunidade. (GHISO COTOS; MONDRAGÓN,2010, p. 12)

A síntese que se manifesta entre Filosofia e Pedagogia constrói epistemologia do conhecimento a partir de uma concepção prática e teórica, a partir da linha filosófica Marburdiana, onde é investigada pelo método a priori-dedutivo, expressa a visão e a importância da educação, onde a ação é possibilitada como um processo transcendental na formação do indivíduo, formando cidadãos. É aí que é preciso aprender a consciência da ordem e os fundamentos da cultura. Isso terá a característica de ser democrático, plural e social.

Como se destaca, Paul Natorp faz parte da corrente neokantiana da filosofia. Essa perspectiva de pensamento surge como uma reação contra duas formas de fazer filosofia, o positivismo e o materialismo. Desse modo, pode-se olhar várias escolas dentro do neokantismo, a única coisa comum em todos os neokantianos é tomando Kant, total ou parcialmente, como ponto de partida, como a escola de Marburgo, fundada por Hermann Cohen (1842-1918), da qual Paul Natorp foi um discípulo notável. Natorp foi a base do movimento posterior da Pedagogia Social,

⁴ A sociologia da educação é uma perspectiva para a análise do fenômeno educacional que utiliza os conceitos, metodologias e teorias da sociologia para entender a educação em sua dimensão social. Sua principal preocupação é o estudo do contexto social da educação.

filósofo e pedagogo alemão, que sustenta seu trabalho nas ideias de Hegel e Kant, aplicando-as em suas reflexões pedagógicas, propondo, portanto, uma Pedagogia mais social e menos individual, isto é, uma Educação Social.

Ele era um intelectual comprometido, suas profundas observações sobre a sociedade de seu tempo o levaram a entender que o homem é graças à comunidade, ou seja, o indivíduo "apenas" não existe, outros indivíduos em sua interação com o meio ambiente o determinam. Natorp desenvolve interpretações nítidas dos processos educacionais, da escola, do papel do professor, do conhecimento, da sociedade, do homem, do currículo ou dos planos de estudo, entre outros. Sua filosofia é uma busca para reconciliar Kant com Platão. Na doutrina platônica das ideias, Natorp (1956) afirma e reconhece as ideias como um objeto e um substrato puro, e aponta que esse pensamento kantiano só pode possuir funções cognitivas, ou seja, funções cognitivas válidas como fundamentos da ciência (HESSEN, 1980).

Em 1898, com a publicação de sua obra "Pedagogia Social", com o subtítulo "Teoria da educação da vontade com base na comunidade", tornou-se pai da Pedagogia Social e iniciou sua primeira etapa. Natorp (1915) expressa uma posição progressista e radical em relação à concepção do homem. Através de suas obras, ele expõe suas particularidades, confrontando o homem em seu aspecto individual e social, na frase "o fim da educação não pode ser senão socialização e, portanto, a moralização de toda a vida de um povo" sua abordagem social e crítica é expressa.

Identificando na figura de Natorp as bases epistemológicas da Pedagogia Social, influenciadas por Fichte, Pestalozzi e Cohen, com as quais Pérez Serrano (2003) distingue duas características nesse estágio: a orientação filosófica Marburgiana e a implementação do método apriorístico dedutivo com o que elabora conceitos e orienta seu desenvolvimento no campo das ciências humanas.

Segunda etapa (1920-1933): A corrente historicista e hermenêutica do pensamento exerce uma influência categórica desde 1920, configurando uma teoria pedagógica em oposição à realidade adversa das instituições e comunidades da Alemanha. Seu principal expoente no campo da Pedagogia Social é H. Nohl, considerado em conjunto com Natorp um dos fundadores da concepção moderna da Pedagogia Social.

As difíceis condições sociopolíticas da Alemanha fazem de Herman Nohl um dos principais representantes da Pedagogia Social, a inflexão apresentada pelos eventos da Primeira Guerra Mundial influencia o desenvolvimento do pensamento e a abordagem das ciências humanas para esse filósofo e educador alemão, portanto, como Natorp (1879), ele influenciará de maneira decisiva a constituição da Pedagogia do século XX.

De acordo com Caride (2005, p. 90), Nohl pesquisa várias questões no mundo da Educação Social, como os problemas de individualidade, socialização e objetivação da cultura em um contexto desprovido e adverso ao abandono e marginalidade do Estado, poder questionador e a alienação, através da interpretação historicista hermenêutica. Preocupa-se fundamentalmente com o desenvolvimento de uma teoria que alcance uma resposta abrangente às práticas socioeducativas, ou seja, “investiga o problema específico de desenvolver uma categoria capaz de mostrar e tornar analisável o significado genuíno e as possibilidades irredutíveis do trabalho pedagógico no processo educacional” (*ibidem*).

O processo pedagógico é estabelecido a partir de três etapas: individual, coletivo e intervenção. Em outras palavras, o primeiro desenvolve a personalidade, o segundo se concentra no social (comunidade) e o terceiro se concentra no cuidado, na intervenção e na formação socioeducativa. As ideias pedagógicas de Nohl herdaram o pensamento espiritualista de Wilhelm Dilthey, que exerce uma influência fundamental na construção de aspectos epistemológicos teóricos em sua teoria educativa.

Nohl estava mais preocupado com a espiritualidade do homem do que com sua biologia, enfatizando o discurso sobre a idealização do homem e da educação, que se tornou o instrumento básico para alcançar seus fins espiritualistas. Para Nohl, o fundamento último de todo trabalho pedagógico (teórico ou prático) sempre se apoia em um ideal, que ao mesmo tempo é o verdadeiro guia da vida. A educação e sua teoria tornaram-se um fato transcendente, baseado em uma antropologia pedagógica que se baseou, por sua vez na filosofia hermenêutica na psicologia abrangente e na história da educação (RINCÓN VARDERA, 2016, p.123).

Ghiso Cotos e Mondragón (2010, p. 14) determinam que as ideias de Nohl são motivadas por alguns eventos, como a promulgação de leis para a proteção de menores e jovens na Alemanha (1923-1924), ao aumento dos fatores que levam a

privações e necessidades sociais, devido às grandes migrações rurais para os centros urbanos, sem mencionar os estrangeiros nos períodos das guerras mundiais. A publicação de Nohl e Pallat do V volume do Manual de Pedagogia Social editado em 1929, a formação de movimentos juvenis, cuja organização foi ininterrupta até 1933, funda residências para crianças e jovens despejados, constitui um movimento que treina cidadãos para garantir e melhorar suas condições de trabalho.

Terceira etapa (1933-1949): Com a chegada de Hitler ao poder, a ideologia nacional-socialista se espalha por toda a Alemanha, com a qual a Pedagogia Social será usada como uma ferramenta para a expansão e propagação de certas ideias de acordo com a ideologia alemã que estava crescendo naquele momento histórico. Em outras palavras, o regime político dirige e se infiltra em uma ideologia caracterizada por um discurso racista, totalitário e nacional-socialista, onde o poder absoluto, a superioridade e a supremacia do estado alemão serão a norma.

[...] a gestão nacional-socialista e que se sustentava em postulados carregados de racismo ideológico, censura, supressão da educação popular dos filhos dos trabalhadores; com o surgimento da chamada frente trabalhista alemã; a obrigação de se juntar à 'juventude Hitlerista' e à 'união das meninas alemãs', com clara afiliação ao nacional-socialismo. Com esse panorama, onde as instituições tinham que ser orientadas para propagar o nacional-socialismo; onde o trabalho social foi transformado em serviço compulsório de trabalho (Quintana, 1984), a pedagogia social foi assumida por pedagogos como E. Krieck e A. Baümer, que não fazem contribuições significativas, mas o colocam a serviço do regime, ajustando concepções teóricas à solução dos problemas pedagógicos do nacional-socialismo e à defesa de uma ideologia racista e exclusiva; emergindo uma espécie de pedagogia social nacional voltada para a formação nacional popular de natureza racial, com uma única visão da realidade que propõe o comunitarismo nacional, a unidade de valores, sentimentos e atitudes. Este estágio é um período de evolução da Pedagogia Social que não queremos esquecer com a esperança de que sua memória o impeça de se repetir e de que as circunstâncias históricas em que ocorreu resistam (GHISO COTOS; MONDRAGÓN, 2010, p. 16 - 17).

A partir dos estudos historicistas da Pedagogia Social, Pérez Serrano (2002), coincide com autores como Quintana (1984), Feroso (1994) e Radi (1984) ao interpretar esse período como um estágio de restrição por uma forte concepção democrática nacional, definida e construído pelo estado que se autodenomina república federal de Alemanha com as seguintes características extraídas da obra O Nazismo, outro lado do capitalismo da escritora Patrícia Agosto (2008).

Foi assim que o nazismo chegou ao poder, usando efetivamente a propaganda para obter o apoio de vários setores da população, milhões de alemães durante o processo democrático que optaram pelo Partido Nacional Socialista, que mais tarde controla, modela e lidera a opinião do público alemão.

A propaganda desempenha um papel fundamental e decisivo na história e no desenvolvimento do estado nazista, justificando a perseguição, o ódio e o genocídio dos judeus na Europa. Em 1924, Adolf Hitler escreveu que a tarefa da propaganda "não é fazer um estudo objetivo da verdade, na medida em que favorece o inimigo e depois o expõe às massas com justiça acadêmica; a tarefa deles é servir o nosso próprio direito, sempre e de maneira imutável". Os Mensagens com um fardo ideológico antissemita⁵ garantiram a aceitação e a passividade do povo alemão, as instituições garantiram a reprodução bem-sucedida do sistema de ideias dominantes, de tal forma que o Ministério da Iluminação Pública e Propaganda proliferaram seu discurso através da arte, música, teatro, literatura, rádio e materiais educacionais.

Pode-se afirmar que tanto as instituições quanto as ideias dessa terceira etapa na constituição da Pedagogia Social estavam orientadas para o mesmo objetivo: a propaganda e expansão do nacional-socialismo. A partir dessa perspectiva, o trabalho social tornou-se uma propaganda viva do partido no poder (PÉREZ SERRANO, 2002). A educação é caracterizada pela disciplina e modelagem corporal, o ensino como uma forma de doutrinação enfatiza nas crianças e jovens o amor, o sacrifício e a luta por sua terra natal. Um elemento-chave de dominação nesta fase foi a devoção a Adolfo Hitler. Houveram várias manifestações a serviço desse ditador, como por exemplo, a data de seu aniversário (20 de abril) foi definida como feriado nacional e os adolescentes juraram lealdade e prometeram servir o país de maneira a garantir a força de trabalho e os membros das forças armadas.

Quarta etapa (desde 1949): A reconstrução em cada uma das áreas da vida será uma constante para o povo alemão. No final da Segunda Guerra Mundial, as necessidades sociais que tornam possível pensar a Pedagogia sob uma perspectiva

⁵ O antissemitismo, no sentido amplo do termo, refere-se à hostilidade contra os judeus com base em uma combinação de preconceitos religiosos, raciais, culturais e étnicos. Num sentido restrito, o antissemitismo é uma forma específica de racismo, pois se refere à hostilidade contra os judeus, definida como raça.

diferente se intensificam. O cenário é devastador e adverso nos níveis político, econômico e cultural. Os milhões de refugiados e os problemas de subsistência, juntamente com o abandono de crianças, levantam várias questões e uma resposta imperativa do setor educacional. O sentimento de culpa e derrota se instala no povo alemão com perdas humanas inimagináveis, os bens culturais e a herança alemã em declínio, restando uma dívida profunda em termos históricos devido ao holocausto nazista, o qual atingiu suas profundezas na Europa Ocidental. Assim, a Alemanha do pós-guerra deve ser dividida entre as nações vitoriosas, com efeito dividida em quatro partes no início do período pós-guerra pelos vencedores. No capítulo Origem e evolução da Pedagogia Social, Pérez Serrano (2003, p. 47) afirma:

Após a Segunda Guerra Mundial, a Pedagogia Social Alemã volta os olhos para os tempos de Weimar e H. Nohl, embora com orçamentos diferentes. A pedagogia da reforma e a chamada pedagogia da cultura cresce. Nomes como E. Spranger, Th. Litt, G. Kerschenteiner e, claro, H. Nohl são retomados, o que retoma seu pensamento pedagógico social e o guia de volta aos jovens, tentando inventar novas formas de Educação Social.

A Pedagogia é fundamentalmente dirigida no sentido social, formando parte da reconstrução socioeconômica que potencializa o lançamento de fundamentos de uma Pedagogia emergente, caracterizada pela prevenção e integração de indivíduos devastados pelas crueldades da guerra. Portanto, a estrutura conceitual e processual é construída na medida em que busca satisfazer as necessidades básicas de uma comunidade em crise a partir de sua práxis.

Devido à urgência das necessidades e tarefas específicas exigidas pela sociedade pós-conflito, as ações educativas são orientadas para uma "pedagogia de emergência", os agentes envolvidos observam que a ênfase deve estar na reabilitação, integração e reintegração social (GHISO COTOS; MONDRAGÓN, 2010, p. 17).

A situação dramática leva a Pedagogia Social a uma atitude reflexiva e crítica em relação aos limites e possibilidades de seu desenvolvimento. Pensar na relação entre educação e estrutura social é uma tarefa ontológica. Local que um dia afirmou ser a capital europeia em ruínas, segundo cálculos, 87.000 mulheres foram estupradas, mais de 5 milhões de pessoas morreram entre militares e civis, 53 mil crianças perdidas percorreram o território alemão, mais de 3 milhões de cidadãos

foram expulsos entre 1945 e 1946 de diferentes territórios ocupados durante a guerra, cerca de 267.000 morreram na companhia de voltar para casa. A história condenou uma cidade que era principalmente civilizada para o exílio, fome e miséria.

1.3 PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA (DESDE 1968)

É evidente a influência da Teoria Crítica da escola de Frankfurt contra a teorização pedagógica, a sistematização, categorização e interpretação de várias práticas de trabalho social e comunitário com uma abordagem formativa e preventiva, o que dá à Pedagogia Social um apoio à sua reflexão e análise (QUINTANA, 1984), e é a partir de 1968 com o objetivo de investigar e observar a sociedade e sua educação que se origina o que se chama Pedagogia Crítica Social, o que, de acordo com Ghiso Cotos e Mondragón (2010) tem seus maiores expoentes na Alemanha através da figura de Klaus Mollenhauer e Wolfgang Klafki, influenciada pela teoria crítica da escola de Frankfurt e pelas obras de Habermas, Adorno e Marcuse.

Foram sobretudo os autores, depois de 1945, que fizeram da Pedagogia Social a disciplina que fornece a sistematização e análise do amplo campo do trabalho social, entre eles Mollenhauer, Giesecke, Hornstein e Thierach, que desde 1968 elaboram uma Pedagogia Crítica social que propõe uma revisão da sociedade e da educação, vendo como esta pode ajudar a resolver os conflitos levantados [...] A teoria crítica é assim denominada porque lida com o desenvolvimento, com caráter crítico-reflexivo, da conexão existente entre educação e estrutura social. Também tenta se aprofundar nos valores subjacentes nas instituições educacionais e na maneira tradicional de pensar sobre a realidade educacional (PÉREZ SERRANO, 2002, p. 221).

Pensar a realidade educacional de maneira relacional com as práticas sociais sob uma perspectiva crítica permite refletir sobre a identidade da Pedagogia que se desenvolve nela, identificando a construção de sua prática e a ideologia que direciona, portanto, a Pedagogia Social Crítica adquire uma série de traços partindo de uma situação concreta para observar os múltiplos fatores de incidência e sua prevenção, interpretando que os cenários são diversos e também suas comunidades; portanto, cada indivíduo responde à sua própria construção cultural e histórica.

Há uma série de características que permitem observar a Pedagogia Social sob essa perspectiva crítica, como a reflexão coletiva a partir de um caráter dialógico de avaliação e reflexão, da prática e de seu acordo com a teoria, a autocrítica como uma maneira dialética de elementos contextuais e significativos que são pensados e reelaborados para qualificar os métodos de transformação das condições problemáticas e das ações emancipatórias como uma busca por senso crítico que nos confronta com nossa posição e pensamento de tomada de decisão e direcionado a uma comunidade com sua própria identidade.

Pérez Serrano (2003) destaca as propriedades que caracterizam a perspectiva crítica dele através de sua leitura de Cambi, F. (1996, p. 33), interpretada da seguinte forma:

1. Começa a partir da busca objetiva de elementos de incidência, ou seja, da situação concreta, dando importância e transcendentalidade aos elementos culturais e sua construção na memória histórica;
2. É autocrítico, pensa-se a partir da reflexão do grupo e de seus indivíduos como um critério a ser considerado na avaliação e qualificação da prática;
3. É dialético, portanto, utilizando o modelo ecológico, que representa ser relacional, intertextual e intersistêmico;
4. Use a investigação como pesquisa de postulados metodológicos que procuram estratégias de pensamento emancipatório. Analisar e refletir sobre a observação para transformar realidade complexa;
5. Procura superar contradições e aspectos sociais arbitrários que impedem o desenvolvimento e a evolução. Da mesma forma, aborda a descrição e a interpretação crítica para transformar os conflitos irracionais que impedem uma interação solidária nos micros sistemas e nos quais é possível cercar e condicionar;
6. Como consequência da reciprocidade e do diálogo, une teoria e prática a ponto de transformá-la dialeticamente;
7. É comunicativo e consensual. Através da negociação e conexão com os vários sistemas, expressa imperativamente a comunicação e o consenso de um modelo ecológico;

8. Como característica mais marcante, pode-se afirmar que a perspectiva da transformação da realidade e consciência social é buscada e possibilitada;

Os processos que derivam do impacto e das consequências dos conflitos de guerra que ocorreram não apenas na Alemanha, mas em toda a Europa, criam uma predisposição para pensar nas instituições e processos que ocorrem nelas, portanto, a educação como objeto central da escola, é pensado de acordo com as transformações profundas e rápidas, essencialmente a partir de seu caráter social, que este contexto de reconstrução do povo germânico gera conseqüentemente o surgimento de práticas sociais críticas como metodologias alternativas a práticas tradicionais insuficientes e seus rígidos modelos de ensino-aprendizagem.

Mollenhauer enfatiza as ideias de Nohl e Baümer na construção do que poderíamos chamar de teoria da Pedagogia Social, ajudando a pensar em mecanismos constitucionais e pedagógicos para o fortalecimento e a proteção dos adolescentes, sublinhando a natureza pragmática da intervenção social em áreas comuns de risco econômico, social, político e cultural. Essa perspectiva pedagógica mostra uma evolução nas práticas e concepções socioeducativas, devido à ruptura com as ideias tradicionais que interpretam e enfatizam o indivíduo e sua capacidade de integrar de maneira esperada a dinâmica instrumental e relacional da sociedade em geral, que, pelo contrário, é observado através dos contextos, das instituições e dos múltiplos fatores psicológicos, variantes para compreender a dinâmica que gera conflitos e dificuldades pedagógicas.

O objetivo da Pedagogia Social Crítica é realizar uma educação integral e emancipatória, em um processo significativo e dinâmico, interpretando os sujeitos como indivíduos únicos, com seus respectivos problemas, ideias, desejos e experiências, buscando solucionar os problemas da criticidade apresentada pelas sociedades modernas (PÉREZ SERRANO, 2002, p. 222).

Os estudiosos da Pedagogia Social interpretam o papel da escola de Frankfurt a partir de sua contribuição como uma influência determinante no pensamento sobre as práticas educativas sociais a partir de uma perspectiva crítica, ou seja, a escola de Frankfurt influenciará a abordagem cognitiva dos fenômenos da educação e sua relação com a sociedade em autores como Mollenhauer, Giesecke, Hornstein, Thierch e Klafki, entre outros, a partir do sentido de fornecer elementos

epistemológicos para teorizar e conceituar elementos educacionais a partir de uma perspectiva crítica. As produções intelectuais de autores como Habermas, Adorno, Marcuse e Horkheimer baseiam a notoriedade e a importância da Escola de Frankfurt e sua história através da teoria crítica, destacando como pedra angular a relação existente entre estrutura social e educação.

Assim, a Pedagogia Social delimita e interpreta a estrutura social através da análise e transformação do conjunto, levando em conta os sujeitos (considerando suas ações, intervenções, concepções, interações) os quais são compreendidos ao observar tal estrutura social à qual pertencem. Assim, os comportamentos dissociais têm sua gênese ou são permeados por certas estruturas e seus modos de operar, de forma que, se você deseja intervir para qualificar os elementos problemáticos, deve considerar o conjunto com a estrutura que configura e define.

A teoria crítica é essencialmente baseada ou se refere ao Frankfurter Schule, cujos membros estão sujeitos e imersos nas reflexões da tradição das ideias marxistas, comprometidas em defender sua doutrina da teorização acadêmica. Conseqüentemente, essa teoria não fornece conceitos totalitários ou unificados em um único aspecto, fornece elementos de síntese e reflexão em diversas áreas do conhecimento, do direito e da economia à filosofia e educação, porém as diferentes concepções epistemológicas buscam a crítica à descrição positivista da "realidade" como característica fundamental de seu desenvolvimento.

De fato, por mais que o texto tenha uma leve ironia, expressa-se a ideia de que a teoria crítica está mais próxima de uma visão de mundo do que de um universo fechado, mais de uma perspectiva de análise da sociedade do que de um corpus homogêneo isso, por outro lado, contradiz os próprios critérios da 'teoria crítica'. De modo algum uma visão essencialista que escapa dos processos históricos e, fundamentalmente, uma perspectiva que encontra na negatividade o mecanismo de uma dialética em que o implacável pensamento e a resistência em aceitar o natural fazem parte do mesmo processo (ENTEL; LENARDUZZI; GERZOVICH, 1999, p. 44).

O legado das ideias da escola de Frankfurt ecoa na educação, a partir de uma ressonância metodológica e conceitual, onde a reflexão filosófica e social é o ponto de partida para a conceituação de elementos com ênfase emancipatória e problematizadora, a teoria crítica nos últimos séculos, ele observa uma característica dominante na produção do conhecimento, ou seja, uma maneira de pensar e, portanto, uma maneira de agir é fundamentalmente interpretada, pelos conceitos da

ciência racional e seu desenvolvimento progressivo. A ciência moderna através da história não se reduz a um conhecimento em si mesma, mas é um resultado sistemático da investigação dos fenômenos do mundo.

O contexto de profundo desequilíbrio e instabilidade que a Europa experimenta da segunda e terceira décadas do século XX expressa não apenas incerteza nas esferas sociais, políticas e econômicas, mas também nas esferas acadêmica, epistemológica e científica; portanto, surge um movimento intelectual. É definida como uma iniciativa de vários pensadores, cujo objetivo da pesquisa interdisciplinar é analisar os fenômenos sociais e políticos presentes no seu cotidiano inicialmente para interpretar e entendê-los em um segundo momento.

A partir do momento de sua gênese (1923), é proposto um modelo inovador e crítico de investigação, que determina a ênfase da Escola de Frankfurt, também conhecida como Teoria Crítica da sociedade, em direção a uma linha político-social. Conseqüentemente, o fruto de seu trabalho se destaca principalmente no reflexo da ciência política e da sociologia, o que não significa que sua contribuição seja menos relevante em outras áreas do conhecimento humano.

A popularidade desse grupo de pesquisadores tornou-se popular na década de 1960, através de sua ruptura com a maneira tradicional de abordar problemas epistemológicos e seu método particular, assim como propõe o Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, pesquisar a partir do objeto de estudo de forma interdisciplinar ou por especificidades do conhecimento, ao contrário, organizado em torno dos fenômenos ou problemas de análise, este modelo permite a pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (ciência política, economia, direito, crítica, arte, filosofia, sociologia, entre outros) se reúnem no mesmo estudo de um determinado fenômeno social ou político (delimitado epistemologicamente) para contribuir com sua própria abordagem a partir de sua especialidade e enriquecer a reflexão e discussão conjuntas e conjuntas, produzindo um novo tipo de conhecimento, diferente daquele produzido.

Graças a essa maneira particular de abordar a ciência como um espaço de diálogo e investigação coletiva, o Instituto de Pesquisa Social está aberto a diferentes metodologias e teorias. Isso não significa que o diálogo, plural e multidisciplinar, não contenha alguns elementos básicos de convergência; vários

estudos coincidem em três características comuns que permitem agrupar os vários intelectuais dessa escola de pensamento:

1. Inspirados no pensamento Hegeliano, eles interpretam o conjunto de elementos que compõem a realidade como resultado de um processo complexo de interação entre múltiplos elementos. Portanto, não pode ser abordado a partir de uma única disciplina ou ponto de vista, devido à sua natureza multifatorial, ou seja, múltiplos fatores a produzem. Mais tarde, alguns pensadores aderem ou tomam elementos de Marx com sua interpretação material-histórico;

2. Pelo exposto, eles observam nos fenômenos sociais e políticos uma característica determinante dinâmica e interativa (em movimento constante e suscetível à transformação);

3. De uma perspectiva metodológica, a Teoria Crítica se opõe à teoria tradicional ou ao positivismo lógico, porque propõe revelar e denunciar a atual separação entre sujeito (conhecimento) e objeto (conhecível) dessa abordagem do conhecimento.

É importante destacar o papel da Escola de Frankfurt em relação à educação, sua distinção e contraste epistemológico é caracterizado por favorecer a mudança social e promover a reflexão sociocrítica com a qual sua produção intelectual é considerada multicultural, especialmente em relação à Pedagogia crítica como uma tendência filosófica educacional, embora esta famosa escola de pesquisa interprete do legado do Iluminismo, mas ao mesmo tempo está ciente de suas limitações, pois interpreta o poder das ideias e da ciência no serviço instrumental na leitura da história. Não é fácil observar a ascensão do fascismo, a crise dos mercados, o estabelecimento da xenofobia em grande escala, as duas guerras mundiais, os conflitos de interesse nas sociedades, entre outros amplamente discutidos pelos pensadores modernos, sem questionar e refutar o caráter apogeu positivista e seu desenvolvimento, afirmando que as evidências mostram objetivamente um fracasso histórico, onde falta ética e moralidade no desenvolvimento da ciência (AGOSTO, 2018).

Foi assim que Max Horkheimer, pela primeira vez em seu texto a Teoria Tradicional e Crítica (1937), apresenta um conjunto de premissas reveladoras que

despertam interesse e mudam a maneira de abordar o pensamento. Em outras palavras, o desenvolvimento deste trabalho representa um distanciamento das abordagens hegemônicas tradicionais, uma vez que a produção de conhecimento a partir desta proposta se concentra em sua possibilidade humana, ou seja, de um componente sociocrítico, enfatizando não a produção de conhecimento em si ou os fenômenos conhecíveis do mundo, mas o conhecimento de valorizar, interpretar e entender esse conhecimento à luz das condições de dominação e controle para promover a transformação e a reflexão social. Em outras palavras, o valor político-moral e a transcendência podem estar relacionados à produção do conhecimento, dando-lhe um sentido mais amplo do que o puramente instrumental.

Em outras palavras, para a Escola de Frankfurt, a razão moderna foi empobrecida e reduzida às ciências objetivistas que buscam dominar a realidade. Aqui ela coincide com as críticas feitas pelo existencialismo em relação a essa filosofia científica. Mas, para os frankfurtianos, o irracionalismo existencialista (vitalismo, tradicionalismo) não é uma alternativa. Eles alegam a existência de vários tipos de racionalidade. E, assim como há uma razão instrumental que busca dominar, há uma razão hermenêutica e dialética, típica das ciências sociais, que aspira a captar o profundo significado dos eventos [...], mas para a teoria crítica, isso é apenas uma aparência de neutralidade: o positivismo sempre termina em um conservadorismo político que acaba legitimando o status quo. Diante dessa posição, que reconhece apenas o progresso técnico e material, a Escola de Frankfurt assume um compromisso político, que é lutar por uma sociedade sem injustiça, na qual cada homem tem a possibilidade de se desenvolver plenamente (MARTÍN, 2013, p. 5).

Essa reflexão conduz a teoria crítica no campo educacional como forma de questionar e pensar sobre a modernidade, a partir do estabelecimento da relação entre sociedade, ciência e filosofia como um todo, indivisível como um todo, sob o olhar e a interpretação crítico-dialética do conhecimento; seu contexto como produção de vários sentidos, expressões e posturas. De fato, cada uma das gerações reúne uma série de provocações e debates nítidos e perturbadores, nos quais autores como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Erich Fromm, entre outros, se destacam e continuarão em vigor dentro da estrutura de suas produções intelectuais que são debatidas, repensadas e refletidas hoje.

1.4 SITUANDO A PEDAGOGIA SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

As atuais sociedades latino-americanas transitam por um processo de desenvolvimento paulatino, divergente e polarizado, ao observar as precárias condições sociais de diversas comunidades, populações e grupos humanos interpreta-se a desigualdade e a iniquidade presente ao hemisfério sul como um rasgo característico fruto de diversos palcos políticos, econômicos e culturais da região, ao designar como coexistentes diversas sociedades latino-americanas se fazênfases desde uma perspectiva crítica na coexistência de diversas línguas, etnias, culturas, credos e um sim fim de rasgos particulares de inúmeras nacionalidades relacionadas em um espaço geográfico comum, submetidas a condições de subdesenvolvimento impostas por um sistema neoliberal que dita e regula as dinâmicas geopolíticas, por conseguinte, a cada sociedade assume desde as suas particularidades os reptos e limites da globalização, este processo de grande importância é heterogêneo, gerando um sem fim de interrogantes desde o âmbito social e educativo.

A crescente expansão das urbes latino-americanas gera desafios para o desenvolvimento do trabalho e o vido em comunidade, a resposta estatal às progressivas demandas contrasta com as cifras de pobreza, violência e narcotráfico, constituindo-se como focos e fontes primárias de subdesenvolvidas, e evidência o abandono para a reorganização do capital humano saúde em precárias condições, este sintético panorama expõe a magnitude das problemáticas de convivência e desenvolvimento na América Latina, condensando a necessidade de repensar as práticas institucionais que garantem o exercício pleno dos cidadãos baixo os limites constitucionais, sendo a escola uma instituição central, em consequência, se deve pensar uma Pedagogia como resposta aos condiciones desfavoráveis dos herdeiros da colonização, desvalorização e exploração humana.

A organização comunitária e o surgimento de novos espaços para o debate das atuais condições de vida promove o diálogo e a reflexão sobre os caminhos e possibilidades da Pedagogia Social no contexto ibero-americano, um contexto de incessantes mudanças e profundas contradições, situando os agentes educativos como protagonistas desde espaços escolares e extraescolares. A escola deve se pensar além de sua institucionalidade, em relacionamentos/vínculos aos contextos

imediatos e as suas principais demandas, a mudança exige a participação ativa de novas focagens e perspectivas pedagógicas críticas e decoloniais, em um mercado palco de turbulências judiciais, executivas e administrativas. Ao observar o panorama latino-americano percebe-se a ascensão da direita que impacta nas cotidianidades e marca a cada vez mais as brechas sociais, como no caso do Brasil, Colômbia e Chile entre outros, a ascensão da ultradireita condenando e limitando tanto a práxis como a investigação social, é neste contexto onde se pensam as contribuições de uma Pedagogia Social emergente como médio de articulação, integração e reincorporação comunitária, de indivíduos e as suas comunidades.

Em consequência, se replante-a o papel do docente e a sua Pedagogia, interpretando que as suas práticas, narrativas, focagens e propostas educativas constroem a sua Pedagogia, o dia-a-dia na escola e fora dela exige um grau de compromisso, adaptação e transformação, por tanto, se distinguem estas qualidades na Pedagogia como possibilidade metodológica e focagem educativa, e não só como teoria ou disciplina, senão como exercício e prática da Educação Social, se destacando como um elemento de reflexão e transformação, que se desenvolve em diversos meios tanto formais como não formais, com o qual, emerge uma perspectiva de abordagem significativa para renovar e repensar os currículos, dinâmicas e pautas dos agentes educativos, professores e educadores comunitários.

A presente discussão permite determinar de forma Clara o panorama da Pedagogia Social na América Latina, a partir de quatro momentos os quais orientam a investigação para entender a chegada desde Europa de uma teoria com múltiplas possibilidades em um contexto diferente mas com algumas similitudes em questões de precariedade social, abandono estatal, violência simbólica e ruptura familiar como efeito de conflito de ordem interno, como ditaduras, guerrilhas e organizações delitivas insurgentes, disseminando e acrescentando as difíceis condições para o progresso, desenvolvimento e igualdade que persistem até a atualidade.

As discussões, os grupos de investigação e as produções científicas referentes à Pedagogia Social/Educação Social na América Latina são recentes e respondem ao enquadramento epistemológico em relacionamento às produções e indagações efetuados na península ibérica dos principais teóricos alemães definidos como autores finques, portanto, as primeiras traduções dos clássicos alemães

Natorp (1915) e Nohl (1927) na língua espanhola e portuguesa permitem o entendimento de uma nova forma de entender e participar na realidade educativa como gênese das discussões em Iberoamérica, interpretando que a chegada, tradução e estudo dos fundamentos da Pedagogia Social alemã em território português e espanhol possibilitaram o posterior aceso dos intelectuais latinos tanto da comunidade em língua espanhola como em língua português, se caracterizando como uma fonte linguística de aproximação a uma nova perspectiva investigativa.

Em consequência, o primeiro momento define-se como a situação do Pedagogia Social na América Latina; situando e mostrando elementos gerais para entender como surgiram as primeiras discussões de forma geral, o segundo momento denominado como diálogos e reflexões da Europa a América Latina; expressa o enquadramento comum mas também o enquadramento de distanciamento entre o abordagem europeu e o latino-americano, o terceiro momento titulado profissionalização, trajetória e reconhecimento de Pedagogos Sociais na América Latina; expõe o âmbito de atuação, as atuais legislações e os esforços por definir políticas para a profissionalização de estabelecer currículos superiores de Educação Social, e por último (quarto momento) Pedagogia Social/Educação Social e Pedagogia Popular; manifesta as discussões, semelhanças e distanciamentos entre autores pertencentes ao movimento popular com proximidades aos fundamentos das práticas educativas sociais, com o qual, se constrói uma narrativa para entender desde a nossa latitude as perspectivas epistemológicas provenientes da Europa para abordar os estudos decoloniais em contextos de vulnerabilidade, violência e violação dos direitos humanos.

Determinar o panorama e a situação da Pedagogia Social no contexto latino-americano é um fenômeno complexo e heterogêneo, é difícil estabelecer generalidades o suficientemente amplas para descrever o mosaico de realidades que convivem na região, devido à pluralidade e diversidade que caracterizam o território ibero-americanos, portanto, se estabelece de forma parcial algumas características no entendimento das práticas educativas próximas aos fundamentos teórico-metodológicos das produções e referentes da área disciplinar.

Os estudos latino-americanos em relacionamento aos diversos meios educativos se estabelecem com diferenças significativas determinadas pelas legislações, modelos, currículos, agentes educativos e um sem fim de variáveis que operam para modelar e criar a realidade educativa, se interpreta que estas particularidades respondem a generalidades como fatores linguísticos, políticos e sociais que influem envelope a região latino-americana, em consequência, o propósito deste tópico é identificar os elementos comuns que possibilitam as reflexões e os debates em torno da Pedagogia Social.

O estudo da educação, na sua manifestação atual na região latino-americana, apresenta-se como um complexo objeto para a sua abordagem de maneira objetiva e equilibrada. Requer-se tomar em conta, de forma complexa, a influência de fatores econômicos, especialmente a pobreza e a exclusão social, unida a feições de carácter histórico, cultural, demográfico, bem como o investimento no setor e as políticas públicas relacionadas com este; é necessário valorizar também a presença coerente das TIC na escola, e a manifestação que adquirem a formação e superação permanente do pessoal docente. O estudo da história da educação latino-americana revela a longa lista de desencontros e insatisfações acumuladas, que a adoção de dissimiles políticas públicas e de governo não resolveu através de séculos, propiciando uma sorte de defasagem em relacionamento com os lucros e metas situadas em ocidente na sua agenda educativa (ESCRIBANO HERVIS, 2017, p. 20).

Para interpretar o estado atual de a educação em contextos de risco deve-se considerar os anteriores elementos como fatores fundamentais que determinam e condicionam as possibilidades educativas dos agentes e as suas comunidades, estes fatores condicionantes podem se estabelecer como possibilidades ou limites segundo a correspondência econômica, social e política imperante para a construção, elaboração e definição histórica, caracterizada na região, sub-região e em diversas nacionalidades (ou subgrupos étnicos) com características de marcadas diferenças e brechas sociais, pobreza e exclusão, distribuição desigual das riquezas e marcadas manifestações violentas que fazem do contexto um precário palco para reconceituar e resignar as categorias fundamentais da Pedagogia/Educação Social, com o qual, estas circunstâncias exigem repensar o papel da escola, o maestro e o aluno, tanto em espaços formais, como não formais, é preciso repensar uma Pedagogia para o desenvolvimento humano e a diversificação social.

Para compreender o desenvolvimento da Pedagogia Social deve-se distinguir o seu âmbito de desenvolvimento conceitual unido estreitamente com a

Educação Popular, Educação Comunitária e Educação para adultos, definindo práticas em condições de vulnerabilidade, violação dos direitos humanos, marginalidade, miséria, exploração humana e deslocação forçada, com as suas particularidades e rasgos, mas com um comum denominador e é o “repensar a educação e desenhar propostas de mudança para a transformação social” (TORRES, 2013, p.14).

Estas propriedades determinam a coexistência e inter-relação entre características da teoria e prática da Educação Social e a Educação Popular de forma compartilhada na América Latina, portanto, propõe diversos desafios educativos para a

região, que procura desde movimentos sociais, grupos de investigação e coletividades a organização, a libertação e autonomia tanto em esferas ideológicas como políticas, econômicas e culturais, no reconhecimento das identidades e a diversidade para construir uma epistemologia própria e decolonial.

Portanto, e ao igual que no contexto pós-guerra da Europa se pensa uma Pedagogia Social para além dos componentes, concorrências e conceitos académicos que tradicionalmente são abordados por diversas correntes pedagógicas, no contexto pós-conflito latino-americano se pensa uma Educação Social para atender as demandas educativas desde o componente humano, se propõe o trabalho coletivo para desenvolver ações em frente às demandas sociais para combater, desenvolver e possibilitar uma mudança em populações, comunidades e grupos humanos em risco (extrema pobreza, precariedade, delinquência entre outras). Em consequência, as ações dos educadores sociais situam-se desde a transversalidade, como foco de desenvolvimento para possibilitar práticas educativas centradas na prevenção, atenção e informação em frente ao contexto onde proliferam os crimes de lesa humanidade.

As dimensões e a magnitude dos problemáticas nos contextos vulneráveis da América Latina exige dos seus sistemas educativos articulações com Pedagogias para a sustentabilidade, equidade, desenvolvimento social, especialmente nos locais onde ainda prevalecem confrontos de conflito interno armado, como no caso de Colômbia, devido às consequências e efeitos colaterais presentes ainda sem atender, de tal maneira, que a Pedagogia Social se constitui como uma metodologia

para a elaboração de plataformas, conteúdos e didáticas para diversos meios socioeducativos, na luta por dar resposta às demandas sociohistóricas de comunidades enfrentadas em uma escala social que permeia e castiga, que recompensa e condenação, que possibilita ou limita.

Os educadores e as educadoras progressistas têm que estar atentos em relacionamento com este dado, no seu trabalho de educação popular, porque não só os conteúdos senão as formas dos abordar estão em relação direta com os níveis de luta mencionados mais acima. Uma coisa é trabalhar com grupos populares que se experimentam como o faziam aqueles camponeses aquela noite, e outra trabalhar com grupos que ainda não conseguiram 'ver' ao opressor 'fora' deles mesmos. Este dado segue vigente hoje. Os discursos neoliberais, cheios de 'modernidade', não têm força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses diferentes entre elas, como não têm força para acabar com os conflitos e a luta entre elas. O que ocorre é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo- espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de arranjos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os arranjos e os acordos são parte da luta, como categoria histórica e não metafísica. Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes propõe a necessidade de se entender, o que não significa que estejamos a viver um tempo chovo, vazio de classes sociais e de conflitos (FREIRE, 1992, p. 61).

Efetivamente, este palco sócio-histórico de lute permite a reflexão de uma Pedagogia Social latino-americana, como movimento contra hegemônico e progressista, identificando a pluralidade de ideias, práticas e perspectivas entre diversas educações que influem e coabitam, portanto, à Pedagogia Social tomada de outras pedagogias elementos para se nutrir e se desenvolver, utilizando pilares referenciais e teóricos europeus com a mistura de práticas próprias como o são as focagens populares e comunitários, procurando perspectivas de abordagem socioeducativas endêmicas e pertinentes à nova realidade, é evidente que a epistemologia da Educação Social na América Latina se reescreve nas práticas dos agentes socioeducativos, em novas legislações para a profissionalização e em um movimento crescente de grupos de extensão e investigação a nível Universitária que criam uma nova narrativa desde a investigação científica social e humana, construindo uma área desenvolvimento e debate, não se pode definir por completo a Pedagogia Social como opera em realidades concretas com variáveis multifatoriais, portanto, a Pedagogia Social latino-americana se distancia da Pedagogia Social Clássica, ao igual que as condições de intervenção e os seus âmbitos.

As discussões iniciais de Pedagogia Social na América Latina se inspiram na focagem sociocrítico da escola de Frankfurt e os seus estudos multidisciplinares contemplados pelas produções posteriores de filósofos e pesquisadores sociais como Freire (1976), Fals Borda (1989), Giroux (1990), MacLaren (2003) entre outros, e pelos estudos decoloniais de autores como Mignolo (1999), Dussel (1973) e Santos (2008) entre outros intelectuais comprometidos com o pensamento e os estudos latino-americanos.

Diferentes autores como Feroso, P. (1991), Pérez, G. (2009), Sarrate e Sanz (2009), Sáez, J. (1994), entre outros, estão de acordo em que a Pedagogia Social é parte da Pedagogia Geral e está ao mesmo tempo parte das Ciências Humanas e Sociais ou também chamadas por Dilthey, W. (1833-1911) como Ciências do Espírito¹. É nesta perspectiva que se faz alusão, por uma parte aos âmbitos da Pedagogia Social, como a socialização, a ajuda vital e a ajuda social; por outra parte distinguem-se áreas ou palcos de atenção desde a concepção de 'pedagogia de a necessidade' ou ciência prática social e educativa, que inicialmente foi pensada para intervir fora da escola e a família, isto é como educação não formal; no entanto, a crise crescente apresentada nestes espaços, obrigou a que a Pedagogia Social se estenda para os âmbitos formais e regrados da educação (TORRES, 2013, p.15).

Aquelas ciências interpretadas como “ciências do espírito” se distanciam das disciplinas exatas, na sua natureza, como as ciências físicas como a suasustento epistemológico é de natureza cultural, isto é, as ciências do espírito são as ciências humanas determinadas pelos seus contextos, relacionamentos e modos de vida nos quais se produzem, em consequência, o campo da Pedagogia Social é o ser humano nas suas possibilidades, enquanto agente que cria, configura e determina a sua realidade, portanto, as dimensões, âmbitos e perspectivas se constroem desde as necessidades, demandas e urgências para encontrar os mecanismos de superação das condições e fontes estruturais de conflito que vulneram populações, comunidades e grupos humanos.

Para alguns autores as primeiras experiências e encontro desde os fundamentos da Pedagogia Social na América Latina iniciam desde os anos 60, segundo Nuñez e Úcar (2010) se referem aos encontros e contribuas socioeducativos do pensamento de Freire (1921 - 1997) com a Educação Popular, Fals Borda (1925 - 2008) com a investigação ação participativa e Mignolo (1995) com os estudos decoloniais, com o qual, se replante-a o labor e o exercício

pedagógico desde trabalhos investigativos latino-americanos, estes e outros referentes se configuram como objeto de discussões sobre os processos, metodologias e currículo socioeducativos para replantar e redefinir a Pedagogia Social.

A Pedagogia Social não se encontra definida, categorizada e delimitada por completo. Não se pode compreender de maneira conceitual como uma categoria estética e determinada, a sua definição conceitual prove do contexto pós-guerra da Europa ocidental mas em Iberoamérica adquire novos matizes, carrega semânticas e propriedades que a redefinem, portanto, o seu desenvolvimento, categorização e epistemologia se escreve com as discussões, propostas e iniciativas de novos movimentos sociais, grupos de investigação e produções na área, é tão ampla, que se pode desde múltiplas correntes de pensamento refletir os diversos âmbitos e perspectivas cognitivas.

Em consequência, não só se pensa a Pedagogia Social desde os estudos e investigações educativas, é pensada desde a sociologia, psicologia e filosofia como sustento ontológico para discutir e replantar paradigmas socioeducativos.

1.5 PROFISSIONALIZAÇÃO E LEGISLAÇÕES NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

O devir da Pedagogia Social como disciplina e campo específico de formação profissional na América Latina surge como resultado do encontro entre diversas tradições socioeducativas, as novas exigências do mercado laboral e o crescimento exponencial das produções na área, do anterior surgem uma série de interrogantes-chaves, as propostas de formação de Educadores Sociais na região se enfrentam aos limites, contribuições e possibilidades de repensar novas metodologias, reconceitualizar os referentes teóricos clássicos e redefinir os âmbitos de atuação profissional como resposta às transições, conflitos e demandas educativas que enfrentam diferentes comunidades, populações e grupos humanos na região, caracterizados por se situar em frágeis, deploráveis e divergentes palcos políticos e institucionais.

O desenvolvimento das legislações, os currículos e os programas educativos que centram os seus esforços na profissionalização da Pedagogia Social/Educação Social é heterogêneo, e responde à historicidade da luta de coletividades por alargar

os limites das práticas educativas pensadas em espaços institucionais, portanto, a situação atual da profissão na América Latina se encontra unida a palcos nãoformais de educação, propondo debates e múltiplos interrogantes para definir o complexo panorama que enfrenta o quefazer do Pedagogia/Educação Social como campo específico de profissionalização.

Na América Latina, como em outras latitudes do mundo, os quefazeres e as conceptualizações relacionados com a educação social, a pedagogia social, a educação popular, a educação comunitária e a animação sociocultural entre outras, não podem se entender separadas dos seus contextos de origem, desenvolvimento e afianzamiento. Por isso, vale a pena remontar aoséculo passado, à década dos 50, quando em muitos países de Latino américa, se implementavam planos e políticas de modernização da indústriae do agro; gerando tensões socioculturais entre a tradição, entendida como o rural, camponês, e o moderno, sinónimo para muitos de urbe e industrialização. Nestes contextos faziam-se evidentes condições de exclusão, exploração e opressão, especialmente entre os trabalhadores do campo, os operários e as populações indígenas. É nesta época que surgem propostas de literacia, educação de adultos e de educação comunitária orientadas a integrar aos povos de Hispanoamérica à ordem capitalista, fortalecido na pós-guerra, que propunha um modelo de desenvolvimento dependente (Tedesco, 1986). Neste momento, da mão da Aliança para o Progresso (Alliance for Progress), programa de ajuda económica, política e social de EE. UU. Para a América Latina efetuado entre 1961 e 1970. Surgem propostas e práticas educativas que se denominavam comunitárias, que procuravam principalmente transferir, estender ou transmitir conhecimentos modernos, académicos, disciplinares às populações consideradas tradicionais (GHISO, 2016, p.64).

Este modelo de desenvolvimento dependente caracteriza-se principalmente pela sua limitada autonomia, basicamente responde aos modelos e mercados internacionais com o qual não só se produzem as anteriores consequências senão em um nível mais profundo se estabelecem as dinâmicas hegemônicas que condenam e fazem das brechas sociais uma distinção universal para a região, como reflexão epistemológica surgem novas teorizações, e em consequência se produzem iniciativas, projetos e propostas de formação centradas na educação de adultos, a educação comunitária, a educação de populações populares periféricas e camponesas, sem mencionar os movimentos sociais emergentes de esquerda, portanto, surge uma nova perspectiva educativa na qual confluem diversas tradições para a produção de sentidos, ideologias e práticas. Por exemplo, no caso do Brasil surgem os Centros Populares de Cultura e no caso de Colômbia os Centros Culturais Rurais, nos que confluem indígenas, afrodescendentes e mulheres, são

atendidos os setores da população vulneráveis, periféricos e esquecidos até então, as práticas socioeducativas adquirem novos significados dotando de ônus culturais, ideológicas e intelectuais renovadas para uma região caracterizada pelas ditaduras, a violência e a extrema pobreza.

É a partir da década de 70 que surge com força um movimento Latino-americano no qual confluem os setores populacionais discriminados e relegados dos avanços e o desenvolvimento neoliberal, os herdeiros do subdesenvolvimento integram espaços comuns de luta organizada em todo o continente, a influência socioeducativa se faz presente aos espaços populares, e não só através da figura e o papel do docente, intervêm na construção diversos agentes educativos de forma ampla e dialógica, o movimento de Educação Popular onde convergem discursos, práticas e reivindicações de organizações camponesas, científicos sociais, promotores dos direitos humanos, associações sindicalistas, juventudes comunistas, organizações afrodescendentes, comunidades indígenas organizadas em cooperativas junto de acadêmicos e intelectuais, se impulsiona e replante-a uma nova dinâmica cognoscitiva da identidade, a superação e transformação cultural e social, os processos de literacia cobram relevância e se pensa a formação-educação emancipadora e transformadora (FREIRE,1992).

O anterior conduz aos educadores latino-americanos na busca por novas metodologias, epistemologias e perspectivas de abordagem da realidade para a intervenção socioeducativa, a animação sociocultural e a formação de adultos em um primeiro momento, propõe-se uma reformulação das propostas conceptuais baseadas na Pedagogia Popular, a Educação Social e a participação comunitária em um segundo momento, em consequência, em alguns países ibero-americanos como Uruguai, Brasil, Colômbia entre outros inicia uma renovação dos referentes teóricos e disciplinares, precedem das primeiras discussões da Pedagogia Social que posteriormente dão passo a seminários congressos e movimentos de luta para a sua profissionalização e legislação curricular em níveis Superiores de ensino. Observa-se na década do século XXI, segundo Ghiso (2015, p. 67),

No que situamos a ação educativa atual, fazem necessárias reformulações e conceptualizações que facilitem encontrar, dar sentido e propor ações pertinentes no âmbito da Educação Popular e a Pedagogia Social na América Latina, em consequência, se percebe o intercâmbio de saberes entre tradições diversas como fonte para a abertura de debates, correntes e

perspectivas educativas, organizando e estruturando o campo de profissionalização.

A formação curricular, a constituição de legislações e as progressivas dinâmicas de formação no contexto latino-americano faz que a profissionalização de Pedagogos Sociais seja um fenômeno recente, por esta causa, o campo profissional não se encontra o suficientemente estabelecido, desenvolvido e legislado na região, é um campo ainda em disputa, construção e visibilização,, de acordo com Saéz e García (2006, p.47) vivem-se “conflitos e tenciones, ascensões e descensos, reconhecimento e negações, a nível geral e particular que orientam a profissionalização, ou a sua reverso, em uma direção ou outra”, o reconhecimento e a titulação Universitária ainda são precárias, existe uma crescente demanda para estabelecer políticas educativas claras para a consolidação da formação superior fundamentada em três eixos como o são a educação especializada, a educação de adultos e a educação em espaços não formais, nos quais a figura do educador Social é chave.

À profissionalização da prática educativa e social tratada, um processo no que 'a educação social remete a uma construção histórica que, como ocupação não manual, foi elaborando a sua própria perspectiva e percepção graças à interação, a diferente nível e grau, dos diversos atores [...] que intervieram e intervêm no seu processo de profissionalização' (SÁNCHEZ, 2012, P.9)

Assim, o mercado de trabalho e as suas demandas, o estado e as suas legislações, os educadores e os seus âmbitos de atuação determinam o rumo da profissionalização de forma recíproca, dinâmica e dialógica, tradições epistemológicas respondem a uma historicidade da ciência a qual se reescreve em resposta à sociedade onde circula, os fundamentos, a trajetória e a profissionalização de Educadores Sociais vem de longe, mas é graças à irrupção de novas formas de pensar as perspectivas pedagógicas para o abordagem a realidade socioeducativa que se possibilita a inserção de novos elementos para categorizar teorias, construir práticas e refletir criticamente as ações que se desenvolvem na formação curricular para o estabelecimento de uma disciplina em desenvolvimento, bem como os modelos se constroem para qualificar os processos formativos que alimentam as metodologias emergentes no avanço das ciências sociais e humanas, portanto, o enquadramento da formação superior especializada para a Pedagogia

Social é amplo, e responde a diversas focagens e discursos que possibilitam pensar os contributos da Pedagogia e a sua prática, no seu movimento cognoscitivo, no seu desenvolvimento cientista, de tal maneira que responda o mercado laboral atual, às novas legislações e sobretudo às necessidades dos educadores.

Nesta ordem de ideias caracteriza-se a profissionalização da Pedagogia Social em Iberoamérica como uma alternativa cognoscitiva para abordar, transformar e qualificar a realidade socioeducativa de populações, comunidades e grupos humanos em resposta às suas necessidades, emergências e problemáticas, em consequência, as colectividades de indivíduos em função das dinâmicas da vida moderna nas múltiplas esferas que a constituem tanto política, econômica, social e culturalmente demandam a intervenção educativa, de tal maneira que surge como possibilidade desde a Educação Social uma resposta para os reptos que o indivíduo e a sua comunidade propõe (PÉREZ SERRANO; LLAMAS; FERNÁNDEZ-GARCÍA, 2014) estas condições exigem do estado e as suas instituições formas para ser abordadas, mitigadas e prevenidas, com o qual, surgem políticas educativas em concordância com as lógicas do mercado laboral para ser construídas, legisladas e efetivadas.

O mercado, por conseguinte, propicia o trabalho e o emprego para os educadores sociais. No entanto, isso é possível graças a que o Estado, como se disse anteriormente, é impulsor da diplomatura, e à sua vez é utente/cliente do trabalho dos educadores sociais. Desta maneira, o trabalho e emprego dos profissionais socioeducativos encontra-se estreitamente vinculado às atuações e necessidades do Estado. Em definitiva, o emprego costuma-se utilizar como fator profissionalizador, pelo que se se interpreta em termos quantitativos, o que viria a resultar é que a maior emprego, maior visibilidade social e laboral da profissão. Apesar disso, a Educação Social como profissão social e educativa, não chega a entender cerca do sistema produtivo, por ser uma profissão relacionada com a proteção social, setores menos favorecidos, etc. e por isso é considerada como uma profissão minoritária e de menor importância —como o resto de profissões do âmbito social—, mas que sem local a dúvidas isso não repercute para que a profissão propicie necessariamente se abrir oco no difícil mercado laboral atual (SÁNCHEZ; 2012, p. 16).

Interpretar o mercado laboral e a sua historicidade na América Latina é uma tarefa complexa, como as legislações, as condições e os direitos dos trabalhadores são precários, instáveis e frágeis em um sentido general, a figura profissional do Educador Social estrutura-se com a historicidade do papel do docente e os seus espaços de atuação, a heterogeneidade das suas funções e a importância da sua

que fazer como formador de todas as profissões, portanto, cumpre uma função que nas dinâmicas atuais que sustentam e determinam o mercado laboral, portanto, sim afirma que em termos gerais o mercado laboral do Educador Social não se encontra definido de um modo geral, existem encontros entre profissões, espaços partilhados entre disciplinas e diálogos comuns desde diferentes áreas de produção do conhecimento científico, com o qual, surgem tensões, debates e disputas em um universo educativo amplo, multicultural e polifatorial. Ghiso (2015, p.73) faz uma leitura crítica de estes fatores como variáveis e sustenta que de ali surge o gênesis da identidade nos processos de formação dos educadores sociais latino-americanos caracterizados pelos seguintes rasgos pedagógicos comuns:

1. El análisis da realidade social determina a profissionalização, a qual só é possível em contexto, isto é, em uma realidade específica onde se situa como campo de atuação e palco laboral concreto, definido e legitimado;
2. La instrucción e formação conceitual, metodológica e referencial dialoga com as práticas sociopolíticas dos estudantes para gerar sentidos e interpretações na construção teórico-disciplinar. El diálogo entre o educador, educando e a comunidade possibilitam os saberes;
3. Existem espaços comuns ao igual que reflexões entre Pedagogias, portanto, as reflexões da Educação Popular, Educação Social e Educação Comunitária se vinculam com o estado, as suas políticas e os movimentos sociais emergentes para criar discussões investigativas e profissionais de atuação social. La participación em processos de formação sustenta-se no reconhecimento e acreditação de saberes, discursos e práticas para refletir novas experiências educativas;
4. La proliferación de redes, asociaciones e grupos de investigación em relacionamiento à Pedagogia/Educación Social permitem pensar e construir espaços para a formação profissional;
5. Em definitiva o caminho por percorrer na profissionalização dos Educadores Sociais da América Latina exige assumir os desafios atuais, repensar políticas de inclusão social e definir currículos educativos superiores em concordância com os contextos, as suas exigências e

particularidades, a linha não é clara, mas a cada vez mais se alarga o número de intelectuais centrados no campo disciplinar da Pedagogia Social, com o qual, aumenta o número de produções na área criando novas perspectivas, grupos de extensões e um sem fim de atividades acadêmicas que promovem a formação específica de Pedagogos Sociais para repensar os ataques, vulnerabilidades, injustiças e contradições na região.

A atualidade da Pedagogia Social na América Latina cresce com o avanço das tecnologias digitais, os novos espaços virtuais de discussão e o desenvolvimento de ferramentas comunicativas que alargam as brechas territoriais permitindo o diálogo entre acadêmicos, pesquisadores e pedagogos da Europa, América Latina e o mundo, portanto, a Pedagogia Social como disciplina e prática adquire uma perspectiva crítica, dialógica e expansionista desde os fundamentos da Escola de Frankfurt (1923), dialoga desde as discussões da Educação Popular(1973) e expansionista desde os novos grupos e comunidades de estudos latino- americanos, os quais crescem de forma exponencial na região, assistimos ao auge de congressos, seminários, oficinas, cursos entre outras atividades acadêmicas, centradas nas discussões dos fundamentos do Pedagogia Social e as suas possibilidades para o desenvolvimento de novas metodologias, práticas e teorizações educativas.

Existe uma multiplicidade de reflexões, perguntas, metodologias, profissões e práticas que emergem no contexto ibero-americano na busca por um encontro com a Pedagogia Social que permita compreender, redefinir e desenvolver os seus fundamentos com múltiplas comunidades, populações e grupos humanos, e é desde este panorama que surgem encontros e desencontros com a teoria clássica Europeia da Pedagogia Social, interpretando a historicidade mesma da educação e as suas mudanças paradigmáticos ao longo da sua trajetória, é evidente que os sistemas educativos latino-americanos surgem de modelos internacionais provenientes da Europa, ao igual que os sistemas de avaliação e os currículos acadêmicos, com um alto grau de positivismo, mas na atualidade, são a cada vez maiores os distanciamentos, as discussões e as novas propostas educativas que procuram romper o paradigma dominante na produção de novos conteúdos em

diversas áreas das ciências humanas e sociais, por consequência, a Pedagogia Social se alarga, expande e constrói, e não só na região sul, senão em todas as latitudes e continentes.

Na atualidade a Pedagogia Social, como disciplina e como prática, parece estar em plena expansão na Europa e em Latino América. E está a estender-se também, embora mais lentamente, pelo resto de continentes. Poder-se-ia dizer que assistimos, nestes últimos anos, a uma revitalização dos discursos e práticas em torno do social e ao comunitário. Dita revitalização obedece a um conjunto muito complexo de causas e de fatores entre os que, provavelmente, têm um local destacado a emergência de sociedades individualistas e de consumo; a consolidação de formas inovadoras de relacionar-nos/relaciona-nos através das tecnologias; e a pressão economicista e neoliberal à que pessoas, organizações e comunidades nos vemos submetidos. Também, e de maneira especial na última década, as novas vulnerabilidades e necessidades –vitais, dantes que sociais– derivadas das situações de guerra e de pobreza que estão a padecer muitas pessoas. Estas situações estão a desenhar novos espaços e âmbitos de necessidade e de atuação que nos obrigam a revisar e replantar as formas tradicionais de intervenção socioeducativa (ÚCAR, 2018, p.54).

Em consequência, “o social” tomam campo preponderante entre as discussões das ciências humanas, no âmbito educativo não é a exceção, assistimos a uma revitalização das reflexões, diálogos e problematizações em torno dos modos de vida, as suas carências e as dinâmicas de interação que criam a complexa realidade humana diversificando as sociedades, esta revitalização obedece a fatores e causas complexas entre os que se destacam a necessidade de replantarmos como “sujeitos sociais”, isto é, a modernidade condenou aos sujeitos a uma precária concepção individual, egoísta e competitiva em um mundo globalizado, o sistema clássico prussiano se acha sujeito no profundo dos sistemas educativos e se reproduz na cada uma das instituições que constitui os estados neoliberais modernos, de tal maneira, que as configurações e modelos de vida são em geral universais, esta problemática se expressa em todas as dimensões da vida humana desde o âmbito público até o privado, desde o profissional até o espiritual, todos permeados e modelagens baixo um sistema que opera inerente aos contextos, essa é a grande problemática da modernidade e a sua globalização, com o qual, a vida se homogenia e se suprimiram as identidades.

Os estudos latino-americanos refletem, esta problemática na procura de uma epistemologia própria sem negar a historicidade e o contributo do conhecimento

das ciências de ocidente, portanto, procura-se uma identidade desde um enquadramento cognitivo e este é o caso da Pedagogia Social. É indiscutível que as suas discussões iniciais provem da Europa e o seu gênesis da realidade ibero-americana em múltiplas sentidos como o econômico, político e cultural, portanto, resulta fascinante interpretar os elementos que a constituem para propor âmbitos de ação socioeducativa em relacionamento às suas categorias, objetivos e características, compreendendo a seu percurso e contexto no enquadramento das condições sociais alemãs pós-guerra.

Estas dificuldades existenciais pelas quais surge a Pedagogia Social no contexto alemão se delineiam no contexto latino-americano atual, portanto, o desenvolvimento dos estudos e os debates na área se encontram sujeitos aos efeitos, dimensões e consequências da sociedade industrial e as suas demandas tal como ocorreu na Europa mas com características diferentes. Este ponto de encontro é a origem argumentativo que se destaca através dos estudos de diversas perspectivas socioeducativas desenvolvidas nos múltiplos palcos da região, se interpretam as condições adversas da vida como a fonte para a origem nas produções e investigações desde as correntes de pensamento latino-americanopróximas e em direção aos fundamentos da Pedagogia Social como ciência.

Desde uma perspectiva histórica Pérez Serrano (2002, p.197) assinala a precária situação sociopolítica alemã como o caldo de cultivo para o florescimento e desenvolvimento da disciplina, estas condições são no contexto ibero-americano os eixos de desenvolvimento do surgimento dos grupos de investigação em torno da Pedagogia Social/Educação Social como fonte epistemológica de conhecimento, transformação e práxis educativa. Autora assinala e sintetiza quatro ideias do contexto europeu para o renascer da disciplina:

1. Populações, comunidades e grupos humanos são submetidos a vertiginosas mudanças econômicas, sociais e políticos, produzindo conflitos para o desenvolvimento humano baixo ideais hegemônicos que operam de forma estrutural e são a fonte das emergências sociais que demandam respostas socioeducativas de forma urgente;

2. Se questiona o individualismo, a competitividade e o consumo como características da vida moderna, por tanto, a dimensão social adquire um novo valor comunitário para repensar metodologias, propostas e iniciativas educativas como formas de luta ante os rasgos problematizadores;
3. Existe uma esperança posta em Pedagogias emergentes, inovadoras e sociais como fonte de transformação das condições opressoras;
4. Adquirem novo valor os elementos preventivos, assistências e formativos das discussões e produções epistemológicas nos estudos sociais e humanos.

Ademais, a pós-guerra europeia desde uma visão ampla tem encontros com os palcos pós-conflito da América Latina, em ambos casos se produzem; migrações formadas, crise econômica, corrupção política, populações marginais, infâncias desprotegidas, aumento da pobreza entre outras, de tal maneira que se gera uma revitalização de focagens e perspectivas metodológicas. A busca de práticas significativas para frear estes efeitos, a Pedagogia Social que aparece hoje emerge como corrente desde várias disciplinas de conhecimento, sendo transversalizadas, multifacética e interdisciplinares.

Tanto as situações que geram vulnerabilidade como as pessoas e coletivos que estão a ser maioritariamente afetados pela diversidade de problemáticas que assolam as nossas sociedades atuais são bemconhecidas por todos¹. Levamos já demasiados anos instalados nas crises que geram as sociedades neoliberais nas que vivemos como para não ter algum amigo, familiar ou conhecido ao que, de uma maneira ou de outra, com maior ou menor intensidade, não lhes estejam a afetar as consequências de ditas crises. E embora os políticos façam questão de que as nossas sociedades progridem, não parece que este seja uma mensagem muito crível relativo aos estratos mais desfavorecidos da sociedade (ÚCAR, 2018, p.54).

Esta situação de pensar “o social” possibilita um amplo espectro de reflexões e indagações, ao igual que na Alemanha pós-guerra, ou na Espanha dos anos 50 e 60, na América Latina surgem novas metodologias socioeducativas, determinar se estas metodologias pertencem ao campo da Pedagogia Social resulta fundamental

para o desenvolvimento da ciência no novo contexto, e embora a sua trajetória é recente cobrou um grande valor nas últimas duas décadas, com legislações e movimentos centrados na sua constituição. Para os teóricos existe um incessante diálogo entre a Pedagogia Social e a Educação Popular, como movimento reivindicativo crítico que desde a teoria e prática pensa as cotidianidades de comunidades periféricas, discriminadas e explodidas, portanto, a Pedagogia Social que se constrói em Iberoamérica tem as suas próprias qualidades, possibilidades e contribuições.

A literatura ressalta a importância dos clássicos europeus e reconhece o valor epistemológico dos primeiros autores, para o g nesis da perspectiva analisada, nas figuras de Pestalozzi, Kolping e Kerchensteines observam-se as primig nias reflexões sociais em torno dos agentes educativos, as suas práticas e palcos como âmbitos de indaga es sociológicas, filosóficas e pedagógicas. Portanto, a teoria alemã   vital para a compreensão do atual movimento de Pedagogos Sociais no seu reconhecimento e identifica o profissional, tomando estes três autores junto das reflexões pr -socráticas com as produ es de Natorp e Nolh como pais e fundadores da renovada disciplina, para a época são precursores de uma nova concep o educativa,   evidente que a Pedagogia Social   contestatória, progressista e revolucionária em frente ao modelo prussiano da Alemanha pós- guerra, a historicidade dos sistemas educativos responde ao sistema massificado de produ o da classe operária em plena revolu o industrial, de ali, a necessidade de ser replantadas, humanizada e dotada do social e   que a educa o na sua concep o primária foi pensada de forma instrumental, obrigatória e como resposta às demandas capitalistas do novo sistema neoliberal.

CAPÍTULO 2

CONFLITO, PÓS-CONFLITO E PEDAGOGIA SOCIAL NA COLÔMBIA

Da área de pesquisa científica no campo das ciências humanas, é fascinante e inquietante abordar as contribuições, possibilidades e limites da Pedagogia Social como objeto de investigação em um contexto marcado pela marginalidade, vulnerabilidade e violência, portanto, é essencial interpretar o pós-conflito e sua relação com os processos educacionais no país, principalmente desde a perspectiva da Pedagogia Social, devido à magnitude e complexidade dos dados obtidos como resultado de um confronto interno de mais de 52 anos de violência indiscriminada, o que deixa para trás um resultado histórico lamentável para uma sociedade em transição.

O processo de paz e sua assinatura definitiva representam, legislativa e legalmente, uma resposta à onda de violência que se origina praticamente desde a proclamação da República até os dias atuais, o acordo e a anistia internacional estabelecida constituem de alguma forma um esforço institucional para neutralizar as várias ações beligerantes no país. Nesse processo, a educação desempenha um papel fundamental, a escola e seus atores unem esforços para garantir a não-repetição de atos violentos, construir uma cultura de paz, memória e reconciliação a partir do exercício da cidadania plena. Para abordar o contexto pós-conflito a partir dos fundamentos da Pedagogia Social, a violência, sua trajetória e efeitos na sociedade devem ser clara e historicamente compreendidos.

Portanto, este capítulo vincula os pressupostos teóricos da Pedagogia Social (apresentados anteriormente) aos desafios socioeducativos de um país que, segundo os acadêmicos, apresenta mais de 200 anos de violência sistemática, que serão abordados para entender holisticamente a magnitude e evolução das práticas educacionais sociais nos diversos espaços territoriais para a capacitação e reincorporação (ETCR).

Atualmente, a Colômbia está em tensão política que pode dividir sua história em duas. Em meio ao otimismo de alguns e ao pessimismo de outros, o Governo Nacional assinou um acordo de paz com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, Exército do Povo (FARC-EP). O objetivo deste acordo é claro: alcançar uma condição de paz entre o Estado colombiano e o grupo insurgente, o que permitirá acabar com mais de 50 anos de conflito armado interno. A este processo se adicionam uma série de

intenções políticas e democráticas que buscam arar o terreno de um cenário de paz. Ao longo dos últimos anos, o governo e algumas organizações sociais têm se esforçado para criar um ambiente propício à coexistência em um estado pacífico. Nessa tensão, a escola e seus atores ganharam relevância evidente (MORENO, 2017, p. 126).

De modo que, propõe-se uma discussão inicial sobre as características do conflito armado interno colombiano, seus antecedentes (gênese), seus protagonistas (atores) e seu curso (trajetória) para interpretar e analisar as maneiras pelas quais esse conflito pode ser enfrentado e assumido pela escola, pela educação e pela perspectiva da Pedagogia Social.

Ao considerar a violência na Colômbia como objeto de estudo, acadêmicos, analistas e especialistas determinam que existem dois períodos principais durante os quais o pós-conflito transita, o primeiro é chamado estabilização e o segundo é normalização, essas duas categorias emergem de um processo de análise e observação periodicamente dos principais processos de paz bem-sucedidos em vários países da África e da América Latina (devido às condições e semelhanças).

2.1 ANTECEDENTES DO CONFLITO ARMADO

Ao contrário de outras nações latino-americanas, os dois principais partidos políticos da Colômbia, desde a sua criação até a segunda metade do século XX, vão consolidar-se como instituições significativas e decisivas com uma presença nacional profunda e forte. A definição de dois partidos políticos em termos de instituições expressa a relevância e transcendência que os militares representavam nas fileiras conservadoras ou liberais no final do século. A lealdade e o compromisso com uma série de posições ideológicas são traçados a nível político e social, que se transmite através de gerações e mesmo de populações. A iconografia política toma forma após a sucessão de guerras civis do século XIX, os partidos políticos nascentes proclamam os seus projetos erguidos conjuntamente em armas, liberais e conservadores que enfrentam a morte em busca do poder legislativo, executivo e judicial de uma nação em desenvolvimento, o que representa a extensão e a radicalização da violência sistemática.

Numa perspectiva interpretativa, o desenvolvimento da violência na Colômbia é descrito como um conflito de interesses políticos e econômicos, desde sua gênese até os dias atuais, esses dois fatores constituem as causas profundas

de uma guerra interna que ocorreu em vários contextos, com múltiplos atores e de inumeráveis modalidades. Devido à extensão do tema, iremos apresentá-los de forma sintética neste capítulo, a fim de saber como se relacionam com o estado atual da educação no país, especificamente com o processo de reincorporação e formação de ex-combatentes.

A natureza multiforme e multidimensional do conflito interno na Colômbia significa que a abordagem da violência entre os especialistas é particular de acordo com o foco da investigação. Segundo o Professor Echeverri Uruburu (2007), as fases da violência na Colômbia são definidas em relação às suas características gerais, protagonistas e perspectivas de interpretação com as quais se divide em três momentos ou fases da perspectiva do autor nas guerras civis do século XIX, a fase da chamada "Violência" de meados do século XX (as FARC-EP serão protagonistas) e a fase contemporânea da violência.

Portanto, quando falamos de violência bipartidária, referimo-nos à primeira fase, que é a de que as guerras civis do século XIX têm lugar no contexto do conflito interno, porque os partidos conservadores e liberais são definidos e constituídos politicamente após as sete guerras de carácter nacional e as cinquenta e nove guerras e insurreições armadas entre os estados federais, que se distinguem pelo fato de serem confrontos entre vários grupos elitistas regionais, disputando geralmente concessões aos escravos negros, limites e orientações na organização territorial, interesses das igrejas estatais e distribuição da riqueza de forma federalista ou centralista.

Os frequentes confrontos armados tornaram o desenvolvimento do país difícil e extremamente lento. No início do século XX, a Colômbia era um país destruído à beira da desintegração, em consequência da sua última e mais sangrenta de todas as guerras civis, a Guerra dos Mil Dias (1899 - 1903), que deixou mais de cem mil mortos, de um total de população que mal chegava a três milhões (ECHEVERRI URUBURU, 2007, p. 38).

Mas o início do século XX também não se revela um terreno fértil para a paz. A repressão, as violações dos direitos humanos e os assassinios seletivos são o indicador da violência deixada para trás pela luta entre os partidos tradicionais da história nacional. A origem do bipartidarismo na Colômbia remonta a 1830 como resultado do confronto entre Santanderistas e Bolívaristas por ideais para configurar

as bases de uma nova organização territorial, a crise econômica e social resultante das batalhas pela independência são o desencadeador das guerras civis, as principais das quais tiveram lugar entre 1867-77, 1885-86, 1895 e 1899-1902, que é interpretada como a gênese da violência entre vários sectores, os conservadores e os liberais jogam as suas cartas, estabelecendo uma guerra interna de natureza política e social. Na Colômbia, as pessoas eram conservadoras ou liberais, e não por convicção política, mas por consequências históricas. As populações indígenas, de origem africana, crioulas e elites tomaram partido depois de terem sido registadas.

Em conclusão, a violência bipartidária se transforma em violência subversiva e, na subsequente formação de guerrilhas e grupos de autodefesa camponeses nas décadas de 1950 e 1960, as elites geram uma setorização e fragmentação do país em busca de capital e de pequenas propriedades, sendo a terra e a propriedade privada os bens em disputa e pelos quais, na Colômbia, a cidadania foi definida como liberal ou conservadora.

O prolongamento dos problemas do confronto bipartidário se estende até meados do século XX, conseqüentemente as organizações camponesas e líderes comunistas são forçados a pegar em armas, o ressurgimento da violência se estende das cabeceiras (capitais departamentais) até os municípios mais longe da geografia nacional, o governo é incapaz de recuperar o terreno perdido, e suas limitações para garantir e velar pelos direitos de seus cidadãos são evidentes, e tudo isso com um pano de fundo onde as revoluções triunfantes da China e Cuba eles se tornam um exemplo a seguir para grupos subversivos fora da lei.

Para alguns historiadores, a cronologia da violência bipartidária atinge seu ponto crucial com o assassinato em Bogotá de Gaitán, candidato presidencial dos liberais, em 9 de abril de 1948, que será decisivo para a formação de guerrilheiros de primeira geração, fato desencadeia uma série de protestos, saques e manifestações violentas nas principais cidades do país, especialmente na capital que deixa a cidade semidestruída. O saldo de vítimas é estimado entre 500 e 3.000 pessoas, danos à propriedade material por motins. Incêndios são inúmeros, incluindo hotéis, centros de negócios internacionais e até o Capitólio Nacional (que representava influência conservadora através da igreja).

A morte de Jorge Eliecer Gaitán em 9 de abril de 1948, enquanto ocorria a IX Conferência Pan-Americana, refletia a fúria de uma comunidade inteira contra um governo que os via como uma 'massa'. Os seguidores de Gaitán se armaram e destruíram Bogotá, mataram o assassino, percorreram várias ruas com seu corpo, chegaram à capital nacional para protestar enquanto aguardavam uma resposta do presidente Mariano Ospina e espalharam as notícias por todos os cantos do país para gerar expectativas de desordem em todo o território nacional (Braun, 1987). A morte do caudilho tornou-se tão difundida que desencadeou o que muitos historiadores conhecem como violência, porque, em primeiro lugar, aparecem diferentes formas de violência política e social que são realizadas publicamente, ou seja, que a violência politizada entre liberais e conservadores que anteriormente foi feita clandestinamente agora é expresso publicamente; segundo, aparece como produto de toda uma série de violência politizada e, finalmente; o conflito durou muito mais tempo até as elites políticas serem transformadas com a frente nacional (LENIS, 2014, p. 7).

As consequências do Bogotazo não foram apenas imediatas, os seus efeitos são tão profundos e devastadores que ainda prevalecem na sociedade colombiana, porque os grupos camponeses que pegaram em armas durante os anos 60 tornaram-se a primeira geração de guerrilheiros, A começar pela genealogia do Exército de Libertação Nacional (ELN), do Exército de Libertação Popular (EPL) e das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC-EP), grupos apoiados pelos sectores privado e governamental formaram juntos os primeiros grupos camponeses de autodefesa, que mais tarde se tornaram os grupos paramilitares (anos 80-90).

Em sua famosa obra *O Bogotazo: Memórias do Esquecimento* (1985), o escritor Arturo Alape relata a magnitude e o paradoxo do assassinato de Jorge Eliecer enquanto se realizava a IX Conferência Pan-Americana patrocinada pelos Estados Unidos, cujo principal objetivo era convencer os países participantes para declarar o comunismo como uma atividade ilegal e que mais tarde, se tornaria a Organização dos Estados Americanos (OEA). Foi realizado o congresso latino-americano de estudantes, em resposta às intervenções dos Estados Unidos na América Latina, segundo documentos desclassificados em 2000 a intervenção e a interferência dos Estados Unidos nas ditaduras do cone sul, patrocinadas pelo governo peronista⁶. Neste evento se destaca a figura de um jovem estudante de direito cubano chamado Fidel Castro, que se encontra com Jorge Eliecer Gaitán e

⁶ O peronismo ou o justicialismo é um movimento político argentino que surgiu em meados da década de 1940 em torno da figura de Juan Domingo Perón e de um número considerável de sindicatos. Desde o seu surgimento, teve uma influência importante na política latino-americana.

outros estudantes do Panamá, Costa Rica, México, Venezuela e Cuba, e concordam em realizar uma marcha como protesta contra o presidente da época Mariano Ospina Pérez, mas devido à fatalidade da história e aos interesses políticos conservadores, essa nomeação nunca é concreta e ele é assassinado, marcando uma onda sem precedentes de crescente violência. Portanto, a história dos guerrilheiros da primeira geração começou estruturalmente em 9 de abril de 1948, em vários departamentos camponeses e liberais, eles formaram grupos de autodefesa para enfrentar a dura repressão do governo, por exemplo, no Tolima e Sumapaz com influência comunista floresce o ELN e as FARC-EP.

As Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, o Exército Popular conhecido por suas iniciais FARC-EP, proclamaram-se como um grupo ideológico e subversivo em 1964, mas sua origem é historicamente mais antiga. Ela vem das lutas de organizações, comunidades e grupos de autodefesa camponesa no final da década de 1940, após o assassinato de camponeses e liberais de Jorge Eliecer Gaitán (candidato liberal à presidência), formando grupos para deter os assassinatos, desaparecimentos e deslocamento em massa depois da repressão do governo "El Bogotazo" de maneira sistemática e com índices inimagináveis de violência.

As Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, Exército Popular conhecido pela sigla FARC-EP, proclamaram-se um grupo ideológico e subversivo em 1964, mas a sua origem é historicamente mais antiga. A origem é das lutas de organizações, comunidades e grupos camponeses de autodefesa no final dos anos 40, após o assassinato de Jorge Eliecer Gaitán (candidato liberal à presidência). Camponeses e liberais formaram grupos para acabar com os assassinatos, desaparecimentos e deslocamentos em massa, depois do "Bogotazo" a repressão governamental está presente de forma sistemática e com taxas de violência inimagináveis.

Por esse motivo, camponeses, comunistas e liberais se reúnem nos arredores dos centros urbanos e pretendem enfrentar juntos a repressão e o governo conservador. Em 1964, o estado decidiu atacar com uma forte ofensiva contra os movimentos de autodefesa pelo seu extermínio total e, em resposta, os

grupos de autodefesa decidiram formar um grupo revolucionário armado, estabelecendo assim a gênese da primeira guerrilha comunista na Colômbia.

O Governo do Presidente Guillermo León Valencia anunciou um ataque frontal contra todos os grupos comunistas com o apoio dos Estados Unidos, tendo sido configurado o Plano LASSO⁷, cujo objetivo era erradicar todos os grupos rebeldes liberais da época. O ataque teve início em maio de 1964, chamando-se Operação Soberania, e foi destacado principalmente contra os grupos móveis de Marquetalia e Riochiquito, tendo o exército sido surpreendentemente derrotado, nas décadas seguintes, as FARC-EP, sob o comando de Manuel Marulanda Vélez, conhecido como "Tirofijo". Expandiram-se para várias regiões do país, inicialmente para Caquetá, Cauca, Huila e Tolima, e mais tarde para a região do Magdalena Média e Urabá.

As FARC-EP, é um grupo cujas origens se encontram no fenômeno das lutas rurais nas primeiras décadas do século XX, nomeadamente na autodefesa agrária camponesa [...]. As origens deste grupo encontram-se nos conflitos agrários de Sumapaz e Tequendama nas décadas de 1920 e 1930, em torno da luta pela propriedade e posse da terra e pelo valor do salário do dia na plantação de café. Mais tarde, durante as décadas de 1930 e 1940, teve lugar a luta entre as elites políticas liberais e conservadoras da época, apoiada pelos processos de produção e industrialização promovidos pelo governo Olaya Herrera, e que persistiu no desenvolvimento dentro do modelo da acenda (utilizando a violência como instrumento), tudo no quadro da incerteza económica e social da crise mundial dos anos 30 e 40. Durante este período, o camponês foi induzido a tentar reforçar a sua lealdade pessoal, familiar e social através do ódio e do ressentimento (CADAVID, 2010, p. 2).

Desde a sua gênese, a insurgência comunista identificou nas áreas rurais a possibilidade de organizar e ocupar estrategicamente espaços territoriais com pouca (ou nenhuma) presença governamental, e entre os camponeses houve notória oposição ao estado corrupto e negligente, disputas por posse de terra na Colômbia, esse tem sido um dos principais fatores estruturais da violência, sem dúvida, as FARC-EP representam historicamente as principais protagonistas no confronto com o governo.

Na década de 1960, 48 homens estavam ativos entre suas fileiras, mas no final da mesma década contava com mais de 200, então, durante a presidência de

⁷ O Plano Lasso, como uma aposta política militar na luta contra movimentos insurrecionais, tornou-se a estratégia usada para erradicar a subversão no país.

Carlos Lleras, eles crescem estatisticamente 100% e no final de seu mandato, em meados da década de 1970, têm 400 unidades entre suas fileiras.

O crescimento das FARC-EP é exponencial e, embora a princípio parecessem liderar uma ofensiva contra injustiças, violência e desigualdade social, nos anos seguintes, devido a uma série de erros militares e ideológicos contra a população civil, conjuntamente com seu financiamento ao narcotráfico, foram definidos como um grupo terrorista de uma ordem nacional. Em 1974, segundo dados fornecidos pelo CNMH, eles são agrupados em 6 frentes de guerra, acrescentando mais de 760 homens e crescendo 93%, para o ano de 1978 ultrapassado o número de mil homens. Esse crescimento mostra a incapacidade do estado de enfrentar nas regiões mais remotas da capital do país.

Seguindo as ideias leninistas marxistas, as FARC-EP continuam sua ascensão à tomada do poder, e foi assim que, na década de 1980, eles dominaram amplos setores territoriais, atingindo 12 frentes, mas a administração que mostra qualitativamente o maior fortalecimento do grupo guerrilheiro é com o de Belisario Betancourt e, apesar dos esforços para realizar um processo de paz, anistia internacional e conter a onda de violência, cresce 180%, passando de 1.840 membros para 5.159 distribuídos estrategicamente em 33 frentes.

Na década de 90, ocorre a maior escalada de assassinatos seletivos, sequestros e ataques, perdendo o pouco apoio popular que possuía entre alguns setores críticos e liberais do país, sem mencionar a crise social decorrente do narcotráfico. A Colômbia liderou a lista de países produtores de narcóticos com os quais a guerra respondeu a uma dinâmica econômica e militar complexa.

O fortalecimento militar e a expansão territorial são possibilitados pelo fortalecimento dos laços das FARC com o negócio do narcotráfico, no qual eles não apenas assumem o papel de protetores de cultivos ilícitos e cobradores de impostos de contribuições forçadas, mas cada vez mais envolvidos diretamente na produção da droga através de 'laboratórios' pertencentes à organização armada. A ideologia 'difusa' de seu início se torna ainda maior quando a expansão territorial leva as FARC a confrontar os grupos paramilitares nas áreas por eles controladas ou nas regiões onde estes pretendem expulsar os guerrilheiros. Os massacres de populações afetadas pelo paramilitarismo e suas consequências de expulsão da população camponesa são um recurso cada vez mais frequente das Farc e com os mesmos traços de desumanidade que caracterizam seus oponentes armados (ECHEVERRI URUBURU, 2007, p. 145).

São precisamente as ligações acima referidas que tornam possível e fazem do conflito armado interno uma sucessão de violência durante mais de meio século, o mais antigo grupo guerrilheiro do continente tem uma economia forte que é evidente nos seus números ao longo dos vários governos, com mais de 12.545 combatentes distribuídos em 99 frentes até 1998, no final do período da era Pastrana, em 2002, as FARC-EP cresceram para 17.000 homens e 108 frentes, que incluíam 29 colunas móveis (CADAVID, 2010).

Este crescimento foi dizimado durante os dois mandatos consecutivos do Presidente e atual Senador Álvaro Uribe Velez, que esteve envolvido em vários escândalos de corrupção e por fazer parte de um fenômeno conhecido como falsos positivos, com o qual as FARC-EP passaram de 17.000 para 11.000 homens e perderam cinco frentes estratégicas. Compreender as dimensões e as ações das FARC-EP de forma integral não só faz parte das manobras pelo poder político, como torna evidente a influência agrária da economia, a luta pela terra, a interferência das multinacionais nos hidrocarbonetos e na exploração mineira num quadro de capitalismo que exige na América Latina uma melhor distribuição de bens, serviços e riqueza.

2.2 RADIOGRAFIA DA VIOLÊNCIA NA COLÔMBIA

A história da humanidade foi contada através de seus confrontos bélicos, essa narrativa se constitui como dominante, mas se fizermos uma oposição nessa lógica, ela poderia ser contada através de processos de paz bem-sucedidos duradouros, interpretando que a paz não é um fim, mas um processo social, econômico, político e cultural que é construído em conjunto. A assinatura do acordo de paz não garante necessariamente ou leva à paz, mas faz parte de um esforço para direcionar as instituições e suas políticas para ela.

O fim do confronto armado na Colômbia não implica o fim das fontes de conflito, o término do mesmo supõe o início de uma nova etapa que, se não for estudada e tratada a tempo, pode ser ainda mais desastrosa que a anterior e construir um círculo vicioso em que as consequências da guerra se tornam a causa de novos problemas sociais. Daí a importância de falar sobre pós-conflito na Colômbia. Embora pareça uma utopia, o pós-conflito é uma realidade e apresenta uma série de problemas que devem ser examinados. (GALIANO; GONZÁLEZ; NEISA, 2003, p. 13)

Consequentemente, no território colombiano é difícil visualizar claramente o progresso em direção à paz, devido à coexistência predominante de ações de guerra, portanto a primeira etapa é resumida nos 36 meses após a verificação e execução dos acordos, o que tem três objetivos principais extraídos da ontologia da violência como desafios históricos, condensados interpretativamente na categoria estabilização. Trata-se de fato, de uma pesquisa exploratória para garantir e legitimar os direitos humanos, a não repetição de atos violentos e a implementação inicial dos acordos internacionais de anistia, de forma que o primeiro objetivo tenha como finalidade reduzir as taxas e os fatores estruturais da violência, evitando o ressurgimento de novas facções beligerantes, portanto o modelo de prevenção e segurança é fundamental para este período de implementação.

O segundo objetivo é realizar ações com a população que, durante anos, viveu sob a subjugação e controle de grupos subversivos em contextos de ilegalidade, combatendo progressivamente economias ilegais e meios inconstitucionais de produção de vida, é claro que a anistia internacional e a execução de acordos de paz não resolve imediatamente as causas profundas do conflito armado interno, mas busca neutralizar as causas estruturais dessa violência sistemática, por meio de investimento, educação e reincorporação.

E o terceiro objetivo geral é promover economias agrárias e solidárias, impedindo que outros atores subversivos assumam os territórios em que foi realizado o abandono de armas, erradicando os focos de reinserção.

Após esse período frágil de estabilização, segue o que é conceituado como uma categoria de normalização, que por sua vez é direcionada para garantir três objetivos: primeiro, as áreas que viviam à margem da dinâmica da guerra devem preparar e executar planos de desenvolvimento estáveis no sentido de reivindicar o estado social de direito, buscando soluções e alternativas para os atores do conflito. O segundo objetivo refere-se ao modelo de justiça de transição que deve ser implementado e mostrar resultados como parte do processo de não repetição. E, finalmente, é preciso avançar em ações institucionais que mitiguem o panorama do conflito interno da nação a partir das contribuições das instituições e perspectivas educacionais. Com esta breve visão geral, sintetiza-se o cenário pós-conflito a fim de compreender a magnitude de abordar um processo de reincorporação e

integração na vida civil dos atores da violência no território a partir dos fundamentos da Pedagogia Social.

Três anos se passaram desde a assinatura da paz e o balanço do pós- conflito expõe os sucessos e deficiências que o Estado deve assumir para consolidar uma cultura de paz, e é que falando em termos de segurança, participação política e garantias democráticas a realidade ainda no país é precário. Restrepo (2019, p.1) expressa-o de forma argumentativa:

Assim, três anos após esse marco histórico e quase um ano e meio após a presidência de Iván Duque, o panorama da violência e a implementação do acordo no país é, para dizer o mínimo, uma bomba-relógio. Em vez de desenvolver esforços para implementar o acordo, este governo concentrou seus esforços na deslegitimação do processo e do acordo. Desde antes de conquistar a presidência, o centro democrático orquestrou no Congresso um plano legislativo de sabotagem que impedia a implementação de cadeiras especiais para os territórios mais afetados pela guerra, a reforma política que buscava fortalecer a representação e democratizar o aparato institucional e também atraso os processos regulatórios para a implementação do acordo.

De fato, todos os atos do poder legislativo mostram uma polaridade diante da anistia internacional e a reincorporação de ex-combatentes, o primeiro item a ser discutido mostra uma conjuntura entre as projeções nos índices de violência e a realidade dos números associados ao conflito armado. Dessa forma, observaremos os dados nacionais, bem como os índices de escalada da violência. Antes de começar com a apresentação e o desenvolvimento dos atores na violência, traçando uma radiografia do conflito interno do país, é necessário ter clareza sobre duas figuras-chave para a subsequente interpretação dos dados, por um lado, Observa-se que as FAREC-EP mantiveram presença documentada por várias décadas em 242 municípios dos 1.122 que compõem o país, ou pelo menos estão expressos na última década, e por outro lado, o Exército de Libertação Nacional (ELN) operou ilicitamente em 99 municípios, dos quais em algumas regiões as duas facções insurgentes coexistiram.

A primeira cifra a ser interpretada mostra a porcentagem de homicídios desde 2002, quando começaram os primeiros avanços no diálogo sobre a paz, a redução progressiva que atinge uma cifra histórica entre 2016 e 2017, convertendo uma taxa de homicídios de 34 por mil habitantes até 24 por cem mil habitantes. Este fenômeno na redução dos números mostra o impacto das negociações em Havana e

os esforços regionais para conter crimes contra a humanidade, esse efeito continua em 2018, mas com um número indiscriminado de líderes sociais assassinados em ascensão que atinge um nível alarmante em 2019.

O assassinato de líderes, ativistas políticos e defensores dos direitos humanos visualiza o ressurgimento da violência e a falta de presença do Estado nos locais onde as FARC-EP operavam antes de conseguir a assinatura da paz, a organização Somos Defensores contabilizou 591 ataques só durante o primeiro trimestre de 2019, dos quais 59 terminaram em homicídios.

A organização não apenas denuncia as consequências da situação social, mas faz um apelo, porque esse número é o mais alto desde que começaram seu trabalho de investigação há dez anos. E os assassinatos planejados não param de aumentar, por exemplo, o programa Somos Defensores, uma organização não governamental que rastreia a violência contra líderes sociais e defensores de direitos humanos na Colômbia, expressa no relatório para o ano de 2018 no decorrer, 155 líderes sociais e defensores dos direitos humanos foram assassinados. Esse número é 46,2% superior ao registrado por essa mesma ONG em relação ao ano anterior (2017), no qual foram registrados 106 homicídios de líderes sociais. Esse número também é maior do que o fornecido pelo escritório do Alto Comissariado para os Direitos Humanos na Colômbia, que registrou 113 líderes sociais assassinados naquele ano.

Obviamente, é feito um balanço negativo em relação à dimensão da violência pós-conflito, o que indica que 87% dos departamentos do território nacional da Colômbia têm sido foco de violência, portanto, defendendo ou tornando visíveis esforços e garantindo os direitos humanos no país. A Colômbia tornou-se sinônimo de estigmatização, agressão e morte. Podemos comparar esses números com os dados do relatório do Instituto Colombiano Especializado em Estudos da Paz (INDEPAZ), que destaca que desde a assinatura dos acordos, 627 líderes sociais e defensores dos direitos humanos foram assassinados no país. E esse número é apresentado oficialmente, deixando de lado por razões populacionais, na preparação dos relatórios, os 137 ex-combatentes das FARC-EP e seus 37 membros da família que participam de programas de reintegração mortos no mesmo período de tempo.

Todos eles colaboradores e comprometidos em assinar e reincorporar no âmbito da paz na Colômbia.

De fato, desde uma perspectiva qualitativa, através da revisão bibliográfica documental do conflito interno colombiano é pretendido identificar os principais atores, cenários, eventos, modalidades e consequências para a elaboração e compreensão de uma radiografia da violência (em geral), para sua posterior abordagem desde os fundamentos da Pedagogia Social (desenvolvidos no primeiro capítulo), portanto, são expostos três momentos-chave e intertextuais no desenvolvimento da investigação: Radiografia da Violência na Colômbia (primeiro momento); Consequências, Dimensões e Modalidades do Conflito (segundomomento) e finalmente; Conflito, Pós-conflito e Educação (terceiro momento), definindo o pano de fundo no qual são pensadas as contribuições, possibilidades e limites teóricos e práticos das iniciativas, projetos e propostas pedagógicas próximas das concepções epistemológicas da Educação Social como uma possibilidade disciplinar de enfrentar o pós-conflito no país.

Em outras palavras, através da apresentação dos principais atores da violência na Colômbia e os eventos documentados mais relevantes que permitem situar a investigação são traçados de uma perspectiva histórica, não é possível falar de pós-conflito na Colômbia e interpretar suas possibilidades de abordagem a partir de uma perspectiva educacional, sem compreender o processo histórico da evolução da violência, seus antecedentes, suas consequências e sua trajetória até os dias atuais.

Desde a formação da República (1819) até os dias atuais, a Colômbia experimentou sistematicamente múltiplas manifestações de violência, a magnitude e a dimensão do conflito armado mostram um dos episódios mais sangrentos da história contemporânea da América Latina. Existem inúmeras perguntas, análises, interpretações, reflexões e conclusões que podem ser alcançadas olhando para 200 anos de violência em retrospecto, mas o número de assassinatos, massacres, sequestros, desaparecidos, falsos positivos, extorsões e estupros (crimes de gênero), entre outros, expressam os dados de uma realidade única e incontestável. E não há adjetivo qualificado que possa expressar com precisão a dor, a crueldade e a complexidade do tópico a ser desenvolvido.

As dimensões da violência letal mostram que o conflito armado colombiano é um dos mais sangrentos da história contemporânea da América Latina [...]. Sua dimensão é tão avassaladora que, se a esfera interna é tomada como referência, os mortos chegam ao desaparecimento da população de cidades inteiras como Popayán ou Sincelejo. É preciso reconhecer que a violência que a Colômbia sofreu por muitas décadas não é simplesmente uma soma de fatos, vítimas ou atores armados. A violência é o produto de ações intencionais que se inscrevem principalmente em estratégias políticas e militares e se baseiam em alianças complexas e dinâmicas sociais. Dessa maneira de entender o conflito, diferentes responsabilidades políticas e sociais podem ser identificadas em relação ao que aconteceu (BELLO, 2013, p. 31).

Portanto, analisaremos os principais episódios que compõem uma sucessão histórica de eventos que traçam a radiografia da violência na Colômbia, que são apresentados de maneira sintética para entender o impacto e a relevância do fenômeno pós-conflito, resultado da assinatura da paz entre o governo nacional e a principal guerrilha do país, a partir da possibilidade epistemológica da abordagem qualitativa de sua dimensão em relação aos fundamentos da Pedagogia Social.

De uma perspectiva histórica, a gênese e o desenvolvimento da violência na Colômbia são interpretados como uma sucessão de conflitos, confrontos e disputas de natureza política, econômica e social. Para iniciar nossa jornada na interpretação de nosso objeto de estudo, deve-se entender que desde a conquista até a modernidade, o território definido e entendido como a República Independente da Colômbia vive imerso em múltiplas manifestações de violência, o que representa para especialistas em estudos da violência, um fenômeno constitutivo dos estados-nação modernos, ou seja, que a história das nações pode ser entendida em relação aos seus confrontos que traçam e configuram as fronteiras territoriais e conferem aos estados características organizacionais posteriores para sua conformação (legislação).

Por esse motivo, é necessário definir a concepção que assume sobre o conceito de violência, devido às suas múltiplas interpretações e significados, a violência é definida e conceituada como uma manifestação bélica que ataca diretamente a humanidade de indivíduos ou comunidades. Martinez (2016, p.9) reúne três concepções e abordagens que ampliam a perspectiva da interpretação:

A primeira é feita pelo pesquisador francês Jean Claude Chesnais, que afirma: 'Violência no sentido estrito, a única violência mensurável e

indiscutível é a violência física. É o ataque direto e corporal contra as pessoas. Ela tem um caráter triplo: brutal, exterior e doloroso. O que define é o uso material da força, a grosseria voluntariamente comprometida em detrimento de alguém”. Uma segunda definição é encontrada em uma citação que o autor faz de Jean-Marie Domenach: 'Eu chamaria a violência de uso de força aberta ou oculta, a fim de obter de um indivíduo ou grupo o que eles não desejam consentir livremente’. A última definição refere-se a ela do pesquisador Thomas Platt, que fala de pelo menos sete significados do termo violência, entre os quais o que ele menciona como o mais preciso é: 'força física usada para causar danos'.

E, de fato, a escala de violência na Colômbia mostra as características acima, especialmente se uma atenção maior for dada ao pesquisador francês Chesnais, que os dados mostram o caráter triplo de sua concepção, pelo fato de o conflito interno ter sido caracterizado por gozar de uma singularidade em sua expressão de maneira brutal, externa e dolorosa, como nenhuma outra na região, as dimensões e tipificações da violência como categorias mostram suas evidências.

Segundo o Centro Nacional de Memória Histórica (CNMH), entre 1958 e 2018, na Colômbia, foram executados 4.210 massacres, que deixaram 24.447 mortes. A população civil é o setor mais afetado, indígenas, camponeses e comunidades afrodescendentes de várias regiões do país compõem a iconografia das vítimas do conflito armado interno, com um saldo de 23.937 fatalidades, além do aumento da violência expresso com maior clareza nas últimas décadas, 2001 foi o ano com o maior número de massacres realizados, com um total de 406, 67% desses atos de guerra concentraram-se em 166 municípios, que apresentam abandono estatal e um claro domínio de vários guerrilheiros e grupos paramilitares.

Embora o fenômeno da violência na Colômbia tenha o seu pico mais alto neste século, sua gênese é definida na guerra bipartidária do século XX, que atingiu seu estado mais crítico com o assassinato do líder liberal Jorge Eliecer Gaitán em 9 de abril de 1948 e desencadeou um conflito fratricida de mais de 10 anos, que resultou na formação de várias guerrilhas camponesas em todo o território nacional. Portanto, quando falamos sobre o período de confrontos da chamada violência em maiúscula, nos referimos a um período que começa em 1964 e termina em 2016 com a assinatura do processo de paz entre as FARC-EP e o Estado. Esse esclarecimento mostra a importância de nosso estudo ao periodizar a violência desde a gênese da primeira guerrilha marxista colombiana até seu processo de anistia internacional. Portanto, os elementos que analisaremos para periodizar

correspondem à nossa abordagem de estudo devido a seu caráter e ênfase no pós-conflito (esclarece-se que alguns autores definem a violência no país de maneira diferente).

O total de vítimas fatais do conflito interno do país é de 261.619 entre 1958 e 2018, segundo o CNMH os ataques nesse período deixaram para trás um saldo de 3.549 feridos e 732 mortos. A violência de gênero documentada mostra 15.738 casos com 15.222 vítimas, assumindo que 70% dos casos de violência sexual no país não são relatados devido a ameaças, falta de garantia e medo. Os desaparecimentos forçados registram 68.432 casos relatados entre outras formas sistemáticas de agressão.

Em resumo, o CNMH possui registros documentais de 352.786 vítimas em meio de violações de direitos humanos e homicídios, assassinatos seletivos 177.719 das 261.619 fatalidades, estimadas 94.579 foram cometidas por grupos paramilitares, 36.682 por guerrilheiros e 9.837 por agentes estatais, o saldo permanece incerto; finalmente, os danos aos ativos da população civil e o total de danos são 20.870 nessas últimas seis décadas, período entre 1958 e 2018.

Os desastres que deixaram meio século de guerra na Colômbia foram até agora imperceptíveis. Mortes, exilados, destruição e profunda dor humana são o legado deixado pelos atores armados. A magnitude do dano que o conflito armado produziu é confundida com os outros múltiplos tipos de violência que nossa sociedade está enfrentando. No entanto, a guerra foi chocante e tanto sua longa permanência entre nós quanto sua degradação merecem uma reflexão [...]. O mais grave é que 180.000 dos mortos (81%) eram civis. A guerra colombiana não foi uma guerra de combatentes, mas todos eles apontaram seus rifles contra os desarmados. Às vezes coletivamente, com massacres, mas na maioria das vezes seletivamente através de assassinos ou comandos que agem com rapidez e quase sempre sem deixar vestígios (BELLO, 2013, p. 31).

A degradação e dimensão do conflito armado interno é um tema recorrente da análise política, sociológica e econômica. No nível educacional, é feito um balanço de um conflito que requer uma abordagem pedagógica como um processo de transição para a paz, memória e reconciliação, os processos de formação e reincorporação como possibilidades de ação pedagógica na perspectiva da Educação Social. Por esse motivo, passamos aos capítulos principais da história da violência até concluirmos o fenômeno pós-conflito, começando com; a) a história da violência desde a formação das repúblicas independentes; b) as primeiras etapas e

a formação da primeira geração de guerrilhas serão observadas abaixo, dando lugar à primeira guerrilha comunista do país (FARC-EP); c) identificar como o ELN nasceu influenciado pela revolução cubana; d) seguido pelo processo da frente nacional (com traços claros de ditadura); e) continuar com o nascimento do M19 e das guerrilhas de segunda geração; f) crescimento e expansão dos guerrilheiros através do narcotráfico; g) o surgimento do paramilitarismo através dos primeiros grupos de autodefesa (parapolíticos); h) a partir da década de 1990, com o aumento da violência nas cidades e o desenvolvimento dos principais cartéis de drogas no país; i) e, finalmente, o conflito no início do século (2000) com o aumento de execuções extrajudiciais ou falsos positivos, até atingir o processo de paz e seu posterior desenvolvimento no chamado pós-conflito.

Esclarece-se que é necessário percorrer cada um destes elementos de um ponto de vista histórico para compreender a disseminação da violência no contexto delimitado e interpretar a superação de um dos seus capítulos dando origem ao processo de paz e os seus possíveis estudos a partir das concepções teórico- práticas da Pedagogia Social num contexto que revele a complexidade e profundidade do presente estudo

Continuando com o desenvolvimento do objeto de estudo, são expostos os principais dados que revelam os efeitos, magnitude e tipificações (modalidades) do conflito interno colombiano em um contexto caracterizado pela vulnerabilidade social, violação de direitos humanos e abandono do Estado, portanto, e dando continuidade à investigação, é percorrido um caminho histórico em direção a um caminho interpretativo da violência, que há décadas afeta o desenvolvimento educacional de várias populações, especialmente a primeira infância; crianças e jovens sujeitos às atrocidades, crueldade e desumanidade da guerra prolongada e sistêmica que a nação está testemunhando.

Entre 1984 e 2015, cerca de 1,9 milhão de pessoas foram vítimas de violência em idade escolar, entre 6 e 17 anos, sem contar os números dos episódios de sequestro, desaparecimento, deslocamento, ameaça e assassinato de professores, diretores e funcionários de instituições de ensino.

As crianças têm vivido a violência de formas dramáticas e cruas. Morreram ou foram vítimas diretas nos vários acontecimentos de guerra, testemunhas

em primeira mão das atrocidades, e muitos deles sobrevivem com corpos amputados por minas antipessoal ou com as marcas deixadas por abuso sexual, tortura e recrutamento ilícito. Ainda hoje, milhares de crianças estão fugindo da guerra como deslocadas [...]. As meninas sofreram particularmente com a violência sexual, um crime que a partir de uma certa idade gera grande confusão para as vítimas. A militarização de muitas regiões e a presença prolongada dos atores armados levaram muitas meninas e adolescentes a se envolverem em relações afetivas e sexuais com os combatentes, o que levou a doenças sexualmente transmissíveis, gestações, maus tratos e abandono. O controle e as ações dos atores armados nos territórios transformaram a vida cotidiana das crianças. Muitos deles cresceram fechados, sem espaços para brincar, com poucos vizinhos e amigos. Muitas vezes tiveram de abandonar os seus estudos e deslocar-se, rompendo os laços com pessoas e lugares que amavam. Ou fugiram sob a ameaça constante de serem recrutados por grupos armados. Em outros casos foram reportados como colaboradores com estes grupos (BELLO, 2013, p. 31).

A sociedade colombiana testemunha os efeitos e traços de um conflito armado interno de magnitude sem precedentes no contexto latino-americano. Sua história é marcada por uma sucessão de violência que, da década de 1960 até o presente, configura e modifica a estrutura, desenvolvimento e as formas de operar do estado. Cada uma das instituições e suas comunidades enfrentou os danos causados pela guerra indiscriminada de diferentes maneiras.

Em termos gerais, a sociedade colombiana enfrenta os efeitos sociais, culturais, políticos e econômicos de meio século de confrontos armados entre grupos fora da lei e membros do estado (militares estaduais). A seguir, apresentamos os dados que mostram as consequências imediatas e de longo prazo (efeitos secundários) da violência na Colômbia, buscando uma alternativa metodológica para abordá-la a partir da perspectiva da Pedagogia Social, ou seja, interpretaremos os casos documentados a propor, a partir das ações dos Educadores Sociais, alternativas para a construção de uma cultura de paz, reconciliação e memória no país.

Compreender a violência e suas consequências é uma tarefa complexa e rigorosa, especialmente para aqueles que não sofreram os efeitos imediatos desse fenômeno particular e divergente, aqueles que testemunharam o inevitável horror da guerra e seus traços devastadores constroem com seus testemunhos e histórias de vida os bancos de dados de várias entidades, fornecendo elementos para entender a narrativa de nosso estudo de 50 anos de conflito armado que parece não ter fim.

Com o objetivo de expandir nossas observações, tanto dos territórios quanto das populações afetadas pelo conflito para sua posterior abordagem na perspectiva dos estudos de Pedagogia Social, são delimitados os dados obtidos de várias fontes primárias e secundárias, diferentes disciplinas contribuem para a estudos de violência, isso inclui a Pedagogia como um campo não apenas de interpretação, análise e estudo, mas essencialmente como um campo de ação para suavizar, prevenir e enfrentar os efeitos devastadores da guerra interna do país.

A base de dados mais completa sobre o conflito armado colombiano foi compilada pelo Centro Nacional de Memória Histórica (CNMH), com um total de 10.236 casos documentados por 592 fontes oficiais. No meio deste oceano de números e dados estatísticos, destacam-se várias chaves para medir o alcance da violência, uma vez que a base de dados sintetiza e compila de 1958 a 2012 uma série de manifestações beligerantes entre as quais se destaca o número alarmante de mortes em mais de meio século de violência, atingindo o número de 262.197 assassinatos.

Durante 5 anos, mais de 100 pessoas trabalharam no tratamento e revisão de 10.236 casos armazenados na base de dados, documentando 353.531 factos para pesquisar o fenômeno do conflito armado interno. Assim, este esforço acadêmico e investigativo procura interpretar as 46.533 vítimas de ações bélicas entre os combatentes, os casos mais importantes são os seguintes: 178.056 vítimas de assassinios seletivos, 80.514 casos de desaparecimento forçado, 37.094 casos de rapto, 15.687 vítimas de violência sexual, 24.518 vítimas de massacres, 1.532 vítimas de ataques a populações, 748 vítimas mortais de ataques terroristas e 3.686 feridos, 17.812 vítimas de recrutamento de menores, para além de 9.597 vítimas de minas antipessoal.

Esses dados não são apenas apresentados como reveladores para a comunidade acadêmica, mas podem ser essenciais para as organizações de vítimas, de acordo com o Observatório da Memória e Conflitos (OMC), a guerra que durou décadas deixou 80.514 desaparecidos, dos quais 70.587 são considerados Atualmente, ainda não há dados registrados para encontrar seu paradeiro, e eles não significam apenas um número, são testemunhos e metatextos de uma narrativa

atual, que serve como justificativa para honrar os estudos e revelar os eventos que ainda são apresentados como difusos e pouco claros.

Os dados apresentados a seguir, expressam o referencial de interpretação e expõem o cenário em que a Pedagogia Social concentrará seus esforços, devido ao desafio e à magnitude desta pesquisa, por esse motivo as principais modalidades executadas durante o curso do conflito serão as categorias nas quais se interpretarão as contribuições, possibilidades e limites das propostas, iniciativas e projetos educacionais nos espaços territoriais de capacitação e reincorporação próximos e elaborados a partir dos fundamentos da Pedagogia Social.

2.3 PANORAMA SOCIAL NA COLÔMBIA

O tópico que se apresenta a seguir procura sintetizar e situar o estado da Pedagogia Social no contexto colombiano, delimitando o caráter disciplinar das produções documentais, as práticas e os debates socioeducativos em um palco histórico caracterizado pela violência política e social, definido pela brutalidade de um conflito interno a mais de cinco décadas, portanto, nos dirigimos ao encontro da Pedagogia Social desde as proximidades epistemológicas de práticas, produções e discussões sociais como medidas emergentes elaboradas por diversos agentes educativos para transformar, denunciar e repensar a realidade que o submete. Clarifica-se que o percurso está disciplina no contexto latino-americano é ainda exploratória e as suas produções são recentes em comparação à tradição clássica europeia. Não existe no caso colombiano uma definição ou batismo formal entre os anteriores elementos e a Pedagogia Social, os laços e os vínculos cognitivos se estabelecem desde a possibilidade de refletir e implementar os seus fundamentos no enquadramento do pós-conflito para definir as suas possibilidades e limites desde uma abordagem intertextual.

Existem evidências documentais de práticas educativas sociais no país, vinculadas com a educação para adultos, educação especializada, educação comunitária, etnoeducação e por suposto educação popular, todas as anteriores gestadas por e para setores multiculturais, pluriétnicos e diversificados, onde o comum denominador é a necessidade de construir alternativas pedagógicas. Para além do âmbito institucional e escolar que situa o modelo tradicional educativo e as

suas Pedagogias como insuficiente, esta característica sustenta o objetivo de refletir desde diversos âmbitos as práticas dos educadores como forma de resistência desde o quefazer pedagógico coletivo, crítico e contestatário.

Ao transcender o âmbito escolar a Pedagogia/Educação Social e o seu discurso localiza-se geralmente no campo não formal, isto é, no âmbito extrainstitucional que rege as práticas tradicionais, portanto, as suas experiências se estendem em uma larga gama de exercícios e dinâmicas pedagógicas integrando comunidades, contextos e saberes, “entendemos a educação social como uma prática educacional que tem como fim último, a incorporação de um sujeito particular às redes padrão da sua época, a educação social promove a sociabilidade do sujeito” (PETRUS, 1997, p. 107), gerando e discutindo novas categorias de abordagem na construção do campo disciplinar, no contexto pós-conflito os seus abordagens resultam como efeito do processo de reincorporação e formação de concorrências cidadãs permitindo a integração de um setor populacional desvinculado do tecido social fruto da historicidade e trajetória dos atores do conflito durante as últimas décadas, de ali a necessidade das definir, as pensar e as implementar.

A configuração, o panorama e a trajetória da Pedagogia Social em Colômbia se reescreve com as discussões, produções e práticas, portanto definem-se quatro momentos finques para o seu desenvolvimento, em um primeiro momento descrevem-se umas noções preliminares, em um segundo momento estabelecem-se as aproximações disciplinares da Pedagogia Social, em um terceiro momento identificar-se-á o enquadramento referencial através da literatura e por último abordaremos os encontros da Pedagogia Social através de experiências e iniciativas educativas no contexto colombiano especificamente. Este tópico define-se como um exercício investigativo de aproximação ao nosso objeto de estudo desde a sua delimitação como atividade preliminar de síntese no âmbito de análise investigativo para compreender aprofundar no objeto de estudo.

Elaborar uma radiografia da Pedagogia Social no contexto colombiano permite aproximar teorias, conceitos e produções com práticas, reflexões e iniciativas contrastando as discussões acadêmicas com a realidade educativa do país, ao observar as experiências extraescolares (não formais) se estabelece uma

ponte para interpretar como se gesta no contexto o novo vínculo entre o saber, a comunidade e a educação, portanto, é possível desde uma mirada qualitativa estabelecer laços em direção à intervenção educativa desde os fundamentos da Pedagogia Social. Estes laços são determinados pelas características dos palcos socioeducativos com as suas necessidades, demandas e historicidade própria, com o qual se evidencia uma proliferação de produções documentais que se elaboram em um relacionamento dialógico entre agentes educativos, saberes multidisciplinares e práticas comunitárias.

A seguir, se enunciam estas características dialógicas no contexto colombiano definindo noções particulares do nosso objeto para a sua abordagem, desde conceitos de base até elementos intertextuais de outras Pedagogias em direção às finalidades, objetivos e perspectivas da Educação Social como um enquadramento disciplinar de intervenção, transformação e reflexão cognoscitiva. No caso colombiano caracterizam-se as produções e práticas como uma série de continuidades e descontinuidades, aproximações e distanciamentos, relacionamentos e discussões em direção a esta disciplina como possibilidade de abordagem desde a multiplicidade dos seus âmbitos no atual pós-conflito.

Dentre as diversas definições que se estabelecem para a Pedagogia Social concordamos com Pérez Serrano (2004, p.13) ao afirmar que a Pedagogia Social (como disciplina) sustenta a teoria pedagógica de forma autônoma e a Educação Social (como prática) alimenta e diversifica as atividades metodológicas dos educadores, no caso da nossa investigação orienta o abordagem tanto teórico como prático do pós-conflito para incorporar os membros insurgentes desmobilizados à sociedade procurando a harmonia, integração, equilíbrio e formação da pessoa em todos os âmbitos, para assim contribuir no desenvolvimento, portanto, tem como finalidade conseguir a maturidade social do indivíduo na sua dinâmica relacional contexto, comunidade e indivíduo.

O conceito da Pedagogia/Educação Social é amplo e apresenta diversas perspectivas, focagens e características, dentre os que se destacam Petrus (1997, p. 20) qualificando o seu saber como: adaptação, socialização, aquisição de concorrências sociais, ação profissional qualificada, ação a respeito da inadaptação

social, como trabalho social educativo, como paidocenosise e como educação extraescolar.

Para definir e apropriar um conceito deve-se compreender holisticamente a procedência epistemológica e o seu contexto de gênese, portanto a Pedagogia Social nasce como uma crítica à Pedagogia tradicional, as raízes desta Pedagogia se sustentam no sistema prussiano que dá origem à educação moderna de ordem obrigatório, gratuito e público, este esclarecimento sustenta a tese que não todas as Pedagogias são sociais, aliás a Pedagogia nasce desde uma ordem instrumental para formar indivíduos com as características que exigem os mercados e os meios de produção de vida nas diferentes épocas da humanidade, desde a antiguidade até a modernidade.

As raízes da Pedagogia Social em Colômbia respondem ao percurso da educação na América Latina e as suas diversas focagens, na atualidade o seu debate desenvolve-se em um nível acadêmico de formação superior, onde surge a necessidade de estabelecer um modelo para atender os problemas sociais das populações vulneráveis, discriminadas, violentadas, explodidas, abusadas e precarizadas no conflito interno armado do país, portanto abordado diversos desafios de ordem investigativo para a sua constituição e conformação do desenvolvimento de propostas emergentes e alternativas para a construção de novos espaços sociais, acadêmicos e coletivos, até a multiplicidade de saberes para a formação cidadã, a memória, a reincorporação e a reivindicação.

Compreender e situar o devir da Pedagogia Social no contexto latino-americano implica interpretar a sua origem e tradição desde a sua historicidade europeia, no caso de Colômbia e a região a conformação não só dos sistemas educativos senão também a configuração sociopolítica possui um forte ônus e herança eurocêntrica, o humanismo e a sua corrente de pensamento dá início à reflexão educativa das Américas. Tanto as culturas gregas como as romanas impregnam o positivismo aos currículos educativos, a divisão das ciências e os seus estudos chegam desde os albores da renascença e a ilustração europeia, alguns pedagogos também fazem parte deste legado e das novas narrativas para a construção do campo de investigação educativo, dentre os que se destacam; Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Lancaster, Piaget, Decroly, Freinet e Montessori

entre outros, todos outorgando relevância ao elemento socializador da educação e o seu papel transcendental na formação do indivíduo.

A Educação Social promove uma sociedade que eduque e uma educação que socialize, além de ajudar educando a prevenir, compensar e reconduzi-la dificuldade, a exclusão ou o conflito social dos grupos e os seus indivíduos; tem, então, duas orientações básicas, a uma de ordem “maiêutica”, incitador dinamizador; e a outra de ordem estabilizador, que compensa ou reeduca; fazendo isto de maneira grupal, comunitário, onde o indivíduo é um sujeito membro de grupo e os seus problemas são problemas sociais do indivíduo na sua vida na comunidade e não como uma circunstância de um indivíduo isolado.

A Educação Social caracteriza-se fundamentalmente, de um lado, pelo seu maior concreção e delimitação na busca da socialização e integração de indivíduos e grupos sociais com fins de convivência e participação social; e de outro lado, porque fá-lo ao longo da vida preferencialmente em tempos e espaços não escolares e não convencionais.

O desenvolvimento da Educação Social em Colômbia não só está unido com a Pedagogia Social, o que resulta interessante e complexo, também se estabelece relacionamentos com outras educações anteriormente mencionadas, dentre as que sobressaem o carácter comunitário popular e sua ênfase na formação de adultos, permitindo a conceitualização e o desenvolvimento de práticas de intervenção social onde os educadores constroem o saber desde a transformação e caulificação de comunidades, grupos humanos e indivíduos. Ao pensar no carácter emergente e alternativo da Educação Social como Pedagogia da urgência se destaca a crise humanitária, política e social que vive Colômbia, apesar da assinatura de paz que supõe o fim do confronto mais longo das Américas, isto é, em um contexto fundamentalmente de conflitos de múltiplos setores onde se afeta o tecido e desenvolvimento social. Isto não significa essencialmente que a Pedagogia Social só possa se pensar em contextos de vulnerabilidade e crises, um claro exemplo são as práticas que se desenvolvem em países como Suíça, Espanha e Suécia. Em consequência, a tarefa e os reptos que supõe enfrentar a realidade sociocultural contemporânea transcende o enquadramento tradicional de ação educativa da escola para tomar forma em espaços não formais integrando comunidades privadas

da educação como no caso das populações camponesas, indígenas e afrodescendentes.

O desenvolvimento teórico da Pedagogia Social no país não se define de forma sintética e é divergente na sua natureza de abordagem ao igual que na sua fundamentação. Existem produções sustentadas na teoria clássica Europeia, outras tomam como fonte os teóricos e comentadores espanhóis, e inclusive o mesmo Paulo Freire representa uma aproximação desde uma perspectiva própria latino-americana para dotar de significados e sentidos as reflexões acadêmicas, com o qual se destaca a sua heterogeneidade no contexto colombiano.

Existem dificuldades para delimitar, coletar e sistematizar as produções na área, portanto, é difícil definir o seu panorama e situação, sobretudo quando se explora a literatura produzida nos países, os autores que mais contribuíram e luzes deram ao estudo são Francisco José do Pozo Serrano, Cinthia Milena, Astorga Acevedo, Claudia Vélez da Rua, Alfredo Ghiso Cotos e Gerardo Mondragón Varela, mas ainda resulta insuficiente em comparação com outros países da região. Na Colômbia, ainda não foi atingido o estado de desenvolvimento epistemológico necessário para oferecer ferramentas particulares no contexto de investigação, tanto que a intertextualidade é a chave no seu desenvolvimento. Porém, isto não representa que não existam grupos ou entidades especializadas no tema, significa que o seu desenvolvimento é recente e em curso.

O estatuto cognitivo encontra-se em construção apesar das carências nas produções literárias, embora as categorias de intervenção temática não se registam de forma documental fazendo ênfases ao uso da Pedagogia/Educação Social se aproximam e supõem vias de encontro com as categorias de práxis definidas no seu campo disciplinar, em consequência, abordamos os seus âmbitos em relacionamento a categorias de formação, reincorporação, cidadania, memória e resiliência como forma educativa de propor ações desde o pós-conflito.

A escassa literatura também se dificulta estabelecer a sua correspondência institucional. No país não existem programas de formação superior específicos, algumas universidades desenvolvem cátedras de Pedagogia Social como a Universidade do vale, Universidade de Antioquia e Universidade do Atlântico, evidenciando o crescente interesse de acadêmicos por construir e qualificar um

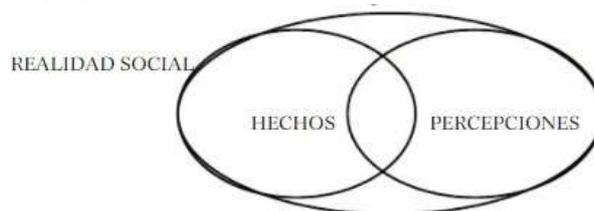
corpo docente próprio na área, capaz de efetuar discussões conceituais e práticas desde a intervenção socioeducativa território e a região (GHISO COTOS; VARELA, 2010).

Nos países ibero-americanos e com especial atenção em Colômbia, todas as suas características sociopolíticas de violência e iniquidade, a Pedagogia Social emerge como parte das ações reivindicativas desde o exercício político, isto é, a sua trajetória se determina graças a novas políticas educativas públicas, pensadas como práticas sociais e dirigidas a fechar as brechas socioeconômicas que submetem maioritariamente ao território nacional, estas desigualdades notavelmente marcadas no contexto estudado possibilitam a prática e o exercício da Educação Social, como desenvolvimento comunitário em múltiplas esferas e âmbitos, se situando disciplinarmente com o pedagógico dado o seu caráter político-social e, por este motivo, o seu efeito é transformador, crítico e emancipador.

Em concordância com Freire (1992, p.52) a educação tem de ser libertadora, “a educação deve começar pela superação da contradição educador-educando. Deve fundar na conciliação dos seus polos, de tal maneira, que ambos se façam simultaneamente educadores educandos”. Esta visão contrasta com a realidade educativa onde tradicionalmente se observa o papel do maestro como sujeito de conhecimento em frente ao aluno como sujeito que precisa aquele conhecimento, este paradigma hegemônico transcende a educação popular, comunitária e social, onde o processo é contínuo, significativo e coletivo.

Ademais, é possível situar a Pedagogia Social em Colômbia desde as suas produções, diálogos e debates, tanto em espaços de educação superior (academia) como em palcos não formais (comunitários), com o qual adquire um corpo, uma narrativa e uns rasgos epistemológicos próprios, os grupos de pesquisa emergem com diversas focagens, práticas e posturas o debate é amplo ao igual que o seu campo disciplinar.

FIGURA 1 – REALIDADE SOCIAL.



FONTE: GHISO COTOS, A.; MONDRAGÓN VARELA, G. **Pedagogia Social**. Santiago de Cali: Universidad Del Valle, 2010.

No caso concreto do nosso objeto de estudo define-se a realidade no seu devir histórico. Na radiografia da violência que foi elaborada no segundo capítulo, resume de forma clara os palcos pelos quais se constroem, pensa e desenvolve a prática educativa social desde a sua dinâmica preventiva, integradora e socializadora. A situação de deficiência e conflito social presente aos espaços territoriais do país evidência a necessidade de interpretar a figura exposta como uma olhada dialética da comunidade educativa, os seus agentes e a construção social, com o qual o contexto não só determinar a leitura e entendimento do texto, senão articula as suas dinâmicas para a superação dos elementos divergentes, opressores e contraditórios desde o reconhecimento das tensões, conflitos e deficiências sociais.

Na Colômbia, a Pedagogia Social e o seu equivalente definida como prática da Educação Social não responde como na tradição Europeia ao estado do bem-estar, em contraste, as políticas e os delineamentos governamentais para garantir os objetivos sociais e democráticos carecem de uma estrutura clara, definida e protegida pelas suas instituições, a Pedagogia Social no contexto latino-americano emerge desde os movimentos sociais e as coletividades contestatárias, procurando nas dinâmicas e práticas educativas os modos para atingir os objetivos de bem-estar e segurança constitucionais que não foram assumidos de forma integral pelo estado, portanto, o debate e o panorama segue aberto a interpretações, perspectivas e entendimentos.

A crise não só social senão educativa conduz à busca de metodologias e correntes emergentes, e desde ali, surge uma nova Educação Social em contexto. É uma difícil tarefa rastrear e delimitar uma Pedagogia tão diversa, plural e

polifuncional, por tanto, situamos umas noções preliminares como aproximações na sua arqueologia do saber, reconhecendo que as suas fronteiras epistemológicas se acham em desenvolvimento.

Em outra ordem de reflexão em torno da configuração de alguns dos palcos contemporâneos nos que a Pedagogia Social possa se sentir concernida, se situa o relacionamento desta com outros campos de conhecimento. Existem, então, locais discursivos diferentes dispostos para a conversa, em condições de expressar a possibilidade de estabelecer conexões respeito daquilo que se vai assinalando como limite próprio da cada disciplina. Agorabem, também nestes locais de relacionamento podem existir perigos. Por exemplo, a supeditaram de uns discursos a outros ou a soma de disciplinas com a pretensão de que assim se dá conta de um maior leque de saber. Em ocasiões falamos de territórios comuns, de fronteiras muito estabelecidas, de fronteiras esmaecidas, e inclusive de apagamento das bordas. No entanto, falamos de discursos diferentes, de titulações formativas diferentes, de exercício profissionais diferentes, de práticas diferentes (MOYANO, 2013, p. 107).

É precisamente nestas múltiplas delimitação e fronteiras que transita a Educação Social no país, especificamente entre os discursos e práticas Educativas Populares, dadas as suas características e metodologias, a construção da diferenciação na atualidade parte do reconhecimento dos Educadores Sociais na América Latina, embora é recente e em formação existe uma articulação entre limites e possibilidades, âmbitos e fronteiras, teorias e práticas, a seguir se situa o panorama atual do debate para localizar o pós-conflito e os seus âmbitos como possibilidade e alternativa educativa no contexto de estudo, clarificando a intertextualidade e em análise crítico de uma área exploratória.

Pensar, discutir e desenvolver propostas, e legislações educativas como eixo fundamental de desenvolvimento humano e social em contextos de vulnerabilidade representa interpretar os processos pedagógicos assim que expressão cultural das comunidades, portanto, as intervenções socioeducativas são uma prioridade nas agendas dos governos e tema central de reflexão em foros e congressos que procuram orientar integralmente as políticas e práticas em palcos de transição, conflito e divergência política. No pós-conflito atual significa construir processos de incorporação civil, inclusão social e participação democrática. Estas três categorias são garantes essenciais para o devir da convivência pacífica, o reparo integral das vítimas e a promoção dos direitos.

Apesar do consenso sobre a imediata necessidade de desenvolver executar o trabalho educativo para o pós-conflito no meio das tensões e arbitrariedades

prevalecem desacordos que são necessários analisar, um deles se relaciona à definição e conceitualização do pós-conflito, e como deve ser a sua direção social e educativa para restituir e garantir os Direitos Humanos. Das inúmeras interpretações desta pergunta surgem também múltiplas perspectivas de abordagem centradas na construção, consolidação e desenvolvimento de uma cultura pacífica.

Esta tarefa de magnitudes inimaginável para uma nação que emerge desde o profundo da violência colonial até os nossos dias a configuração elitista, a política e o domínio de várias extensões de terras por alguns e com ela os seus recursos, afundando no profundo de uma sociedade a pobreza, corrupção e desigualdade que faz com que nos denominamos países do Terceiro mundo ou subdesenvolvidas. Este fenômeno prevalente duradouro demonstrando as características de uma oligarquia a serviço de interesses econômicos estrangeiros.

Não generalizamos ao definir conceitualmente o contexto sociopolítico mas, ao contrastar, se observa presente sem exceção em todas as nações latino-americanas, piedade claro ao analisar o atual panorama administrativo em frente a uma pandemia que tomou por surpresa ao continente inteiro, definido pela ONU em um recente relatório que a crise provocada pela propagação do COVID-19 de forma atípica e generalizada, repercutindo no aumento de 20% dos níveis de pobreza com uma estimativa de 45 milhões de pessoas, panorama pouco tranquilizador expressando a crise da iniquidade e precariedade de um vasto território controlado por capitais e investimentos estrangeiros, na macroestrutura de distribuição de recursos.

A distribuição do produto interno bruto PIB em o 9,1% destaca-se pela dramática queda das remessas meio de 20%, e não só ser vamos condições de acesso a bens e consumos requintados, esta cifra impacta na qualidade de vida e com ela as suas expectativas, as taxas de morte disparadas pela disseminação da atual contaminação deixa claro as brechas e distinções sociais, estes e sustentáveis níveis de pobreza são a leitura de uma realidade opressora, em um sentido Freire (1997), se expressa a contradição constante de opressor-oprimido nesse sentido de dupla contradição operante e funcional.

Este desafio de transformação social só é possível desde a contribuição integral de todas as entidades, organizações e os ramos dos poderes estatais as

quais se encaminham até a proteção, segurança e dignificação da sua população, os governos são os maiores encarregados de velar pelos direitos internacionais, promovendo a dignidade e a educação acima de qualquer tema na agenda política, lamentavelmente as cifras expõem o contrário, situando aos diversos poderes como violadores, vulnerador é e opressores em indiscriminadas maneiras, a resposta multilateral deve contribuir para a melhoria dos sistemas tributários e em general para qualificar a proteção social como razão e eixo de justificativa para empreender qualquer ação.

Ademais, se somamos a radiografia que faz o Cepal junto ao relatório as Nações Unidas publicado o 26 de fevereiro do 2020 expondo a modo de denúncia a inquietante realidade, efetivamente se discute o processo de paz e a sua educação, como existem elementos estruturais questionáveis para observar as categorias pós-conflito com asseverações como a seguinte:

Dos 108 casos de assassinatos documentados pelo ACNUDH, o 75% ocorreu em zonas rurais, o 86% em municípios com um índice de pobreza multidimensional superior à média nacional, o 91% em municípios com taxas de homicídios que indicam a existência de violência endêmica e o 98% em municípios caracterizados pela presença de economias ilícitas e do ELN, bem como de outros grupos violentos e de grupos criminosos. O 55% destes casos ocorreram em quatro departamentos: Antioquia, Arauca, Cauca e Caquetá. Os âmbitos do exercício de defesa de direitos humanos mais afetados continuaram sendo aqueles nos que se defendem os direitos das comunidades e os grupos étnicos, representando o 65% de todos os assassinatos, mantendo uma tendência que documentou o ACNUDH desde 2016.

Com o qual se põe em evidência as deficiências estatais para garantir a execução dos acordos assinados na Habana e o desafio educativo para as iniciativas e propostas nestes departamentos e espaços com prevacentes manifestações de violência, a Pedagogia Social se propõe em função da sua necessária atuação e Impacto, agora bem, devemos estabelecer de forma crítica o panorama em general do acordo e os seus avanços em matéria educativa. Para observar os espaços territoriais de capacitação e integração é necessário a priori identificar a proposta do pós-conflito na sua dimensão pragmática.

O relacionamento e o impacto entre os processos educativos e o pós-conflito é evidente para o desenvolvimento da agenda e construção de uma cultura de paz, distante para a atualidade, a formação educativa é utilizada pelos diferentes interesses dos atores do conflito armado, que acabam por corromper o aspecto educacional em objetivos militares, na contramão dos Direitos Humanos. Faz-se evidente o atraso em matéria de execução integral dos acordos expressando a falta de compromisso governamental para o reparo das vítimas, o pouco avanço processo de reincorporação e as escassas garantias de segurança para executar mecanismos de participação cidadã.

Em linhas gerais, depois de quatro anos da assinatura de paz o caminho por percorrer é difícil. Em matéria legislativa, das 107 leis previstas como necessárias para a implementação do acordo de paz só foram expedidas 66, o 50% do negociado na Habana, lamentavelmente só quatro delas foram desenvolvidas no atual governo, opositor e na contramão da anistia em termos gerais, devido à cercania com o centro democrático e a sua resistência ao acordo histórico atingido pelo governo do ex-presidente Juan Manuel Santos, como se cumpriram quatro anos se observam os pontos mais relevantes em matéria de restituição de terras, reincorporação e erradicação de cultivos ilícitos, o qual resulta preocupante, até agora foram assinadas 15 das 33 leis que se consideram esse simples para o desenvolvimento da transição para a não repetição da violência e a reforma rural.

2.4 APROXIMAÇÕES, ENCONTROS E CARACTERÍSTICAS DAS PRODUÇÕES INTELECTUAIS

As produções literárias endêmicas, isto é, próprias sobre a Pedagogia Social na Colômbia ainda são escassas, que observamos desde a comparação e multiplicidade de produções dos países europeus, se constituindo como referente do tema. Na América Latina o movimento epistemológico adquire uma consonância e conotação relevante em frente à realidade educativa da região, o atual pós-conflito adquire um carácter crítico e problematizador, como eixo de reflexão e ação socioeducativa, países como Brasil e Uruguai encabeçam a tabela de Nações com um maior número de produções, com o qual, é evidente a necessidade de articular um movimento latino-americano de Educadores Sociais, respaldado por políticas, currículos e programas de formação próprios da área.

Ao delimitar e analisar a literatura colombiana se destacam o papel de autores como Del Pozo Serrano (2017), Ghiso Cotos e Varela (2010) junto de De La Calle (2010) entre outros, com o qual adquire notoriedade entre os diversos temas de reflexão educativa do país, evidenciando o relacionamento cognoscente entre educação e sociedade como fundamento para a teoria e prática pedagógica em diversos níveis, palcos e âmbitos, ademais é notório que entre os anos 1990 até a atualidade o desenvolvimento de trabalhos, projetos investigações em palcos impactados pela força da violência, cobra maior interesse se caracterizando como comum denominador, e em concordância com a nossa investigação se sublinha o carácter e a necessidade de replantar, redefinir e elaborar novas ferramentas tanto teóricas como metodológicas para a sua intervenção, abordagem e reflexão.

Desde aí, atrevemo-nos a manifestar que a mudança educativa profissional mais relevante que deve dar o país para o pós-conflito será reconhecer que os novos profissionais da Educação para a cultura de paz serão, da mão dos educadores escolares, as e os Educadores sociais (DEL POZO SERRANO, 2017), quem como licenciados/ as em educação comunitária, de adultos, rurais e camponeses e etnoeducadores, trabalharão principalmente na neutralização das violências culturais e/ou simbólicas para reconstruir o país. (DEL POZO SERRANO; JIMÉNEZ BAUTISTA; BARRIENTOS SOTO, 2018, p. 44-45).

Em consequência, redefine-se a construção de mecanismos legislativos para o fortalecimento das iniciativas e projetos socioeducativos, envia de garantir a não repetição da violência, isto é, não só basta com o alcance e esforço desde a academia para construir um corpo de profissionais qualificados especificamente para a intervenção desde os espaços territoriais de integração e reincorporação, a possibilidade de criar um gênesis da não violência como prática social em um momento de transição responde ao esforço estatal no seu conjunto, com o qual as instituições devem garantir o exercício pleno da convivência pacífica como carácter cultural, educacional e social. Profissionais que trabalham nos diversos departamentos não só enfrentam e procura neutralizar a violência fruto da historicidade entre as FARC senão também a violência simbólica e Estatal que opera nas diversas esferas e dinâmicas da vida.

O fenômeno da violência como exercício de vulnerabilidade, violação e controle ainda prevalece o acordo de paz põe fim a uma dos diversos ramos de uma grande árvore genealógico complexo, enraizado e dissonante, mas é também o ponto de partida de múltiplas investigações, debates e diálogos multidisciplinares, portanto, a construção da literatura vai da mão do tecido social e a sua demanda continua, isto é, as produções acadêmicas que sobressaem desde 1990 se sustentam e proliferam desde a comunidade e as suas exigências de atenção intervenção para contra restar as suas necessidades sociais. Os diversos encontros no território colombiano procuram o intercâmbio de saberes, perspectivas e experiências para a constituição, desenvolvimento profissionalização de uma área em construção.

O nascimento da Pedagogia Social como discurso, prática e epistemologia educativa se associa ao percurso de propostas extraescolares, isto é, se associa a dinâmicas educativas executadas em espaços não formais, geralmente em palcos comunitários e populares, onde se alternam elementos sociológicos, antropológicos e linguísticos no construtor de um saber próprio, portanto, as produções documentais variam na sua delimitação disciplinar e conceitual, em outras Pedagogias e focagens também se identificam elementos praxiológicos no desenvolvimento preventivo, formativo e socializado. Com isto se faz evidente que as publicações e aí para o encontro da Pedagogia Social no país não contêm necessariamente como título os limites da Pedagogia/Educação Social devido à sua leitura intertextual e implícita.

O acolhimento da Pedagogia Social como teoria e prática na América Latina se sustentam exercício transformador e emancipador em concordância com os movimentos sociais, a teologia da libertação e a inflexão moral de um dos maiores pensadores latino-americanos, nos referimos ao brasileiro Paulo Freire, portanto, as produções documentais em encontro ou distanciamento com os anteriores elementos surgem desde o debate de temas atuais como direitos humanos, construção de cidadania, emancipação e pensamento crítico, palcos de diálogos, correntes e tradições na América Latina, intervenção e animação sociocultural, educação em todas as faixas etárias, Pedagogia especializada entre outras. Este sem fim de temas são discussões e componentes emergentes da

Pedagogia/Educação Social como forma da sua expansão, entendimento e desenvolvimento “o conjunto conformado pela extensão de palcos, espaços e momentos de educação, o desordenamento dos saberes, a deslocação e formas de aprender, constitui uma das mais profundas transformações que uma sociedade pode viver” (GHISO COTOS; VARELA, 2010, p.7). Esta transformação no seu trânsito atual deve identificar, abordar e replantar o pós-conflito desde os seus marcos estruturais, desde a complexidade epistêmica das ciências humanas e sociais, já que a perspectiva da Pedagogia Social não só confronta aos agentes educativos nas suas práxis, senão à sociedade onde se produzem, modificam interrelacionam os sentidos, as expressões e as dinâmicas sociais da modernidade.

Toma-se as produções de três autores de base do contexto nacional, quais analisamos elementos para definir os âmbitos da Pedagogia Social em frente à historicidade da violência, com os seus efeitos, dimensões, modalidades e impactos.

Existem diversos autores, coletivos pesquisadores no tema, com foco, perspectivas e correntes heterogêneas, mas se delimitam as seguintes produções desde os seus rasgos e contribuas na discussão da Pedagogia Social no atual pós-conflito, dando conta do devir emergente e alternativo para a atenção de “coletivos em condição de vulnerabilidade, exclusão e marginalidade do sistema educativo em general, formal e não formal como resposta às necessidades desumanização e de inequidade do ser humano” (TORRES, 2019, p. 114), vinculando e indagando saberes, discursos e práticas socioeducativas para o seu abordagem implementação e avaliação.

Definir a produção documental da Pedagogia Social como campo disciplinar de indagação epistemológica representa rastrear as fontes acadêmicas de produção literária no país, existe uma rica variedade textual de resenhas, monografias, relatórios, artigos e livros sobre o tema, mas como se menciona anteriormente ainda resulta escassa em comparação com a tradição Europeia, na América Latina o movimento intelectual que prioriza este saber como base para a discussão educativa cresce junto ao debate proposto desde a decolonialidade na sua ação e luta social.

As lutas sociais também são palcos pedagógicos onde os participantes exercem as suas Pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É só reconhecer que as ações dirigidas a mudar a ordem do poder colonial partem com frequência da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam a desconformidade com e a

oposição à condição de dominação e opressão, se organizando para intervir; o propósito: derrubar a situação atual e fazer possível outra coisa. Tal processo de ação, tipicamente levado de maneira coletiva e não individual, suscitam reflexões e ensinamentos sobre a situação/condição colonial mesma e o projeto inacabado da des- ou de-colonização, ao mesmo tempo que engendram atenção às práticas políticas, epistêmicas, vivenciais e existências que lutam por transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a existência mesma foram circunscritos, controlados e subjugados. As Pedagogias, neste sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrecruzam com e se constroem tanto na resistência e a oposição, como na insurgência, o cimarronaje, a afirmação, o re-existência e o re-humanização (WALSH, 2014, p. 201).

De igual maneira, a literatura na área contribui e alimenta as Pedagogias do cone sul no seu caminho dialógico, sociológico e crítico, isto é, as Pedagogias do social interpretam-se e produzem na sua leitura holística a realidade, revelando, traçando, reconstruindo e ressignificando categorias como parte epistemológica e ontológica de uma ciência em desenvolvimento, por causa se subverter a ordem tradicional de enfrentar a intervenção educativa em uma nova via, para redefinir as práticas em contextos de marginalização, vulnerabilidade e precarização.

Tendo em conta que esta forma de construir narrativas desde a reflexão educativa se dirige ao encontro de um setor populacional definido desde a narrativa hegemônica do controle de massas como vitimizador e não no duplo sentido da sua vitimização, devido à historicidade inegável, inerente e inevitável de comunidades camponesas, afrodescendentes e indígenas maioritariamente, ao encontro de uma Pedagogia humanizadora e crítica (FREIRE, 1970).

Autores como Pérez Serrano (2004), Del Pozo Serrano (2015) e Mendizábal (2016) reconhecem que ao igual que o campo disciplinar as produções se enfrentam a inúmeras tensões devido à pluralidade de objetivos, perspectivas, focagens, orientações e metodologias provenientes de fontes discordantes, confrontar e em uma pugna onde se confrontam profissionais contra técnicos, assistentes e voluntários. Esta divergência mostra a luta quotidiana educadores sociais no seu reconhecimento, legitimidade e legislação, ante semelhante multiplicidade resulta difícil definir no país o percurso da produção documental impregnada deste complexo paradoxo.

Em definitiva, tanto prática como teoria (produção documental) combina focagens e racionalidades na positividade, mistura e formalidade do trânsito epistemológico para construir uma proposta clara, se observamos em

detalhe as fronteiras da epistemologia na América Latina diversos teóricos concordam no seu encontro com as Pedagogias emergentes, contestatárias e alternativas, de corte analítico, histórico e interpretativo configurando o seu discurso. Por este panorama inquietante não só se desenvolve na vida da problematização, existem elementos indiscutível como rasgosprevalentes no entendimento disciplinar e científica, isto é, a Pedagogia Social latino-americana se funda no seu discurso como “um enunciado de sentidos, significado e significante diversos que Integra códigos sociolinguísticos universais e restringidos na busca de instaurar novos horizontes de sentido e inteligibilidade sobre uma prática social refletida me envias de sistematização disciplinaria” (DE LA CALLE, 2010, p. 38).

Na Colômbia apresenta-se uma discussão importante fruto da crise do pós-conflito, extrapolando ideias e conceitos tradicionais, em um abordagem transversal que se caracteriza no seu desenvolvimento por implementar métodos desde o âmbito da Educação Popular e a Educação para Adultos, embora têm transcendido outras perspectivas no país se destacam as experiências pedagógicas que utilizam estas duas focagens para elaborar um conjunto metodológico de práticas em umavia de intervenção, como consequência se associa produções literárias com proximidades aos fundamentos da Pedagogia Social desde estas vertentes, a copiosa literatura destaca o seu papel e reflexão como enquadramento e estatuto teórico, misturando componentes não só da área senão também de disciplinas complementares, nos contextos onde a violência impacto de forma radical trabalham não só educadores populares, comunitários e sociais, também profissionais do trabalho social, a psicologia e a sociologia.

A fim de teorizar, sistematizar implementar estas intervenções mais que definir desde um campo disciplinar se definem o seu desenvolvimento, e exercício pedagógico, neutralizando as impressões da violência sistêmica a mais de meio século de assassinatos, torturas, violações, deslocações e um sim fim de atrocidades que no atual enquadramento internacional revelam a profundidade da violação dos direitos humanos, portanto, a cada categoria e aresta de intervenção possui categorias próprias desde os seus conceitos, objetos, métodos e âmbitos de reflexão/implementação (SOLÓRZANO BENÍTEZ; DE ARMAS URQUIZA, 2019)

Encontros e rupturas, paridades e distanciamentos, fronteiras e possibilidades desde um contexto complexo, embora a cada uma com rasgos interpretações próprias confluem em um mesmo palco, situações de incapacidade, analfabetismo, pobreza e abandonou estatal exigindo um atendimento abrangente em todas as dimensões humanas, em essência , a cada área trabalha em um palco

como comum denominador de realidades e sentidos, exercendo uma força que parece inverossímil no seu processo transformador, já que se pensam em si mesmas para além dos seus fundamentos e pilares, trabalhando não só aos conteúdos ou saberes que limitam o seu saber senão às condições que configuram a realidade sociocultural, política a transformação da mesma.

Nos movimentos sociais destacam-se as produções consonantes com a Educação Social no território colombiano, como por exemplo o movimento contra o racismo, movimento diverso LGBT, movimento operário, movimento feminista, movimento estudantil, movimento de vítimas da violência, movimentos camponeses e movimentos de esquerda emergentes entre os mais destacados em relacionamento a categorias de análises, problematização e reflexão encaminhando o debate educação- sociedade nível tanto teórico como prático, contribuindo como fonte epistemológica de produções com miradas próprias, endêmicas e contextuais, contribuindo na produção e aprimorar a literatura d campo.

Contribui-se de maneira integral ao estudo das problemáticas educativas, vigentes e atuais, partindo desde uma concepção crítica que rompe os esquemas ultrapassados das Pedagogias tradicionais, arraigadas e proliferadas pelo continente ibero-americano, como herança do modelo norte-americano que impregnou currículos, práticas e até legislações, esta nova perspectiva centra a sua atenção em coletividades invisibilizadas e tomadas como força de trabalho analfabeta (acadêmica e politicamente) para silenciar um setor populacional excluídos de qualquer participação democrática ativa. De acordo este panorama de reflexão, observa-se de forma inquietante na célebre obra de Freire, o qual de forma acentuada denuncia em uma época de crescimento agrário, ditaduras e grandes monopólios. Propõem um debate aberto e disfônico de diferentes vozes, enquadradas e alienadas com os esquemas, ademais se gesta com força o curso das Pedagogias do popular, do antagônico, do diferente, do próprio, isto é, as Pedagogias do cone sul.

Esta é uma das características que impregna a literatura referente à área da Pedagogia Social tanto em Colômbia como no continente, e é que não se pode conceituar e teorizar na área sem entender as suas contribuições, possibilidades e limites no contexto próprio das Américas, a sua origem suscita um sem fim de

interrogantes expressos nas produções que alimentam a sua episteme como construção documental, como a sua origem pertence a um contexto externo, diferente e hegemônicos se alargamos o debate desde a tradição filosófica e científico positivista, “a pedagogia, como outras muitas ciências, se desenvolveu estreitamente vinculada à filosofia e não atingiu a sua autonomia até faz umas décadas. Desde esta ótica apresenta-se a sua evolução” (PÉREZ SERRANO, 2002, p.195), sem mencionar as suas contradições, arbitrariedades e limites, isto é, resulta inegável falar da Pedagogia Social sem fundamentar o seu discurso no desenvolvimento europeu, tomar esta disciplina como própria seria negar a sua historicidade, como hibridá-la com outras Pedagogias próximas resulta limitante, no nosso contexto adquire caráter próprio, e se distancia a cada vez mais das misturas na sua constituição, delimitando produções, práticas e políticas educativas como fenômenos de legitimação, reconhecimento e avaliação do seu campo, recuperando uma narrativa coletiva que se constrói nos espaços acadêmicos, discursivos e comunitários para redefinir palcos políticos e epistemológicos.

A recuperação coletiva da história, surgida na América Latina a fins da década dos setenta e implementada como corrente de pensamento durante os oitenta do século XX, se constituiu em um dos antecedentes mais claros na configuração de palcos políticos e epistémicos críticos no campo da memória coletiva. Surgida desde contribua-los provenientes da investigação-ação participativa e a educação popular, bem como baixo a particular influência de intelectuais e ativistas como o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda e o pedagogo brasileiro Paulo Freire, a recuperação coletiva mostrou as possibilidades de produzir conhecimento desde a práxis, política e ética, bem como desde as diversas lógicas do saber ao interior dos setores populares. Isto enquanto se dotou de um corpus teórico e metodológico desde o qual se começou a produzir “outras” narrativas históricas que deram forma dissidente aos oficiais, assinalando o alcance de um conhecimento surgido a partir do movimento popular daquele momento (WALSH, 2013, p. 69).

É precisamente, deste conhecimento que hoje se nutre a Pedagogia/Educação Social em um enquadramento diverso tanto de realidades como conceituações, pelo anterior, a configuração e desenvolvimento do pensamento na região dista dos pilares europeus não só na sua historicidade, percurso e desenvolvimento, senão na narrativa proveniente de correntes de estudos interculturais decoloniais, onde confluem duas tradições que se nutrem de situações pós-guerra de índole diferenciadas mas com efeitos, dimensões e

consequências análogas para desafiar à comunidade educativa na sua intervenção, como processo de atenção, formação e prevenção com um acento socializador.

Ainda prevalece na escola a abstinência de refletir as disciplinas formais curriculares desde a realidade próxima, sendo instrumentais da sua estrutura, portanto, a Educação Social se produz de sou necessária ação e leitura, “a eclosão da Educação Social é resultado também de outros factos: a tendência da educação escolar a proteger dos problemas e conflitos derivados da convivência social na cómoda Assepsia e neutralidade dos conteúdos instrutivos” (PETRUS, 1997, p. 33), e faz-se evidente esta característica na florescente literatura que problematiza a escola, pensando o processo de formação educativa para além do escolar, institucional e estabelecido como norma.

Em síntese os conteúdos e produções da Pedagogia Social no país reúnem diversas áreas, correntes, tradições e conceptualizações em um constructo epistémico plural com um acento desde as Pedagogias emergentes da América Latina, influenciada fundamentalmente pelas ideias do pedagogo Paulo Freire que se faz notório nos desenvolvimentos de cátedras, eventos encontros seminários congressos debates e inúmeras atividades académicas como enquadramento de desenvolvimento para a sua produção, profissionalização e consolidação.

CAPÍTULO 3

ÂMBITOS DA PEDAGOGIA SOCIAL NO PERÍODO PÓS-CONFLITO

Antes de iniciar o percurso conceitual dos elementos que tornam possível a intervenção socioeducativa a partir dos campos da Pedagogia Social como campo disciplinar de desenvolvimento no atual pós-conflito, é necessário delimitar quatro componentes para a análise das categorias propostas para o desenvolvimento qualitativo do presente estudo, que compõem e traçam o curso das iniciativas. Os elementos mais relevantes para a delimitação, análise e reflexão das categorias para definir a via educacional no pós-conflito são identificados nas componentes socioeconômica, sociopolítica e administrativa, sociolegal e criminal, e sociocultural; reincorporação civil, inclusão social e participação democrática.

A intervenção/ação socioeducativa que entendemos em conjunto com a Ghiso (2016, p. 67), está sujeita aos diálogos, trocas multidisciplinares, em relação aos contextos de desenvolvimento, neles as atuais referências teóricas, metodológicas e práticas lógicas dos educadores sociais e profissionais próximos do campo educativo nos territórios onde a violência se tornou visível com mais força, a Pedagogia Social tem sido também a caracterizar a partir da função social que desenvolve, salientando que é um campo teórico/prático de ensino, que tem entre os seus vários objetivos (implícitos) a formação e qualificação dos profissionais da Educação Social (PÉREZ SERRANO, 2004).

Assim, ao observar implicitamente as práticas sociais educativas com as características metodológicas fundamentais para definir a sua proximidade e encontro com a Pedagogia Social no contexto colombiano, é essencialmente fundamental interpretar os campos próprios da intervenção disciplinar para contribuir para a transição para a implementação do acordo para uma paz duradoura e definitiva.

Este desafio de desenvolver e qualificar uma população antagônica a cada um dos direitos civis do Estado colombiano contrasta com o clima político e econômico do país. Por conseguinte, esta proposta de investigação visa desenvolver as possibilidades em relação à historicidade do conflito colombiano, especificamente com o grupo guerrilheiro mais duradouro e mais proeminente a nível militar no seu

território, a definição das áreas de Educação Social/Pedagogia nos espaços territoriais preparados para a transição para a vida civil é uma tentativa de clarificar o estatuto da Educação Social no país, e dadas as características cognitivas do nosso objeto, interpretamos no caso dos territórios e de acordo com Del Pozo Serrano e Peláez (2014, p 5)

A educação social constitui uma prática educativa centrada na sociabilidade dos sujeitos e das comunidades sociais a partir, principalmente, dos fundamentos da Pedagogia Social como área de conhecimento científico-pedagógico. A sua crescente importância e desenvolvimento tem significado uma contribuição, no campo da Educação, de grande significado para a profissão do campo socioeducativo. As suas contribuições permitem a melhoria da realidade, transformação e mudança social com base na investigação neste campo e no diálogo entre profissionais de diferentes contextos educativos e escolares com o mundo académico.

A partir desta abordagem interpretativa, a Educação Social pós-conflito está associada à intervenção holística dos problemas, necessidades e riscos individuais e coletivos, a fim de garantir condições de vida decentes, qualificando assim as condições estruturais que sujeitam o desenvolvimento social nos territórios onde as ações educativas para a paz, a convivência e a cidadania são implementadas. O acompanhamento profissional de grupos ou pessoas realizadas pelos educadores e agentes educativos do país nos territórios onde o acordo é verificado, facilitando os processos de ensino e aprendizagem sobre questões sociais, econômicas, políticas, culturais e familiares, entre outras. Da mesma forma, a transformação das condições estruturais que tornam possível a violência e os seus efeitos devastadores é procurada, portanto, de uma forma qualitativa definiremos as áreas da Pedagogia Social no pós-conflito é da sua relevância, transcendência e ação social.

De forma transversal, delimitaremos para cada componente a esfera de intervenção mais próxima para a reincorporação civil, inclusão social e participação democrática. Isto não significa que fragmentamos ou dividimos os campos disciplinares da Pedagogia Social para o caso do pós-conflito, representa a possibilidade da epistemologia definir práticas específicas a partir dos âmbitos específicos de intervenção dos diversos componentes que delimitam no estudo e análise das categorias, em relação a Ribas Machado (2014), Del Pozo Serrano (2018) e Pérez Serrano (2003) a Educação Social é multidisciplinar e os seus campos se inter-relacionam, misturam e diversificam, tornando possível de forma

teórica e prática a qualificação, prevenção e formação socioeducativa em contextos de vulnerabilidade e violência, o que reduz as lacunas sociais e procura uma solução estrutural para os problemas históricos.

3.1. PEDAGOGIA SOCIAL EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

O primeiro que se deve ter presente ao indagar sobre a Constituição da Pedagogia Social em contextos de vulnerabilidade são as características sociopolíticas, econômicas e culturais onde se situa o objeto de investigação, determinado pela historicidade que permeia a cada um dos recantos cognoscente no mundo das ciências sociais e humanas, portanto, o diálogo que surgem das dinâmicas, os meios e formas de produzir a vida em sociedade são particularmente singulares, endêmicos e autóctones, respondendo à interação comunidade-contexto a qual determina o enquadramento estrutural organizacional das instituições e as formas de operar dos diferentes grupos humanos inseridos e modelagens nelas, com o qual, ressalta o papel e focagem da escola como palco finque de formação, socialização e modelação do pensamento/ comportamento para o devir de uma coletividade.

Pensar, discutir e desenhar praticas socioeducativas em Colômbia no enquadramento atual requer interpretar as iniciativas educativas do pós-conflito como Pedagogia do social ao encontro emergente, contestador e crítico da realidade que a diferença de outros países, ônus com a forte herança a mais de 50 anos de violência ininterrompida e indiscriminada contra a população de todo o território. Del Pozo Serrano e Astorga Acevedo (2018, p. 173) sublinham que o país avançado em termos de políticas educativas integrais para as comunidades vulneráveis falta “desenvolvimento na sua dimensão de ação profissional, a resposta necessária como título profissional, institucionalizado acadêmico-laboral, práxis socioeducativa profissionalizada de uma forma consolidada” que integrei diversos agentes espaços e focagens.

A investigação tem como propósito identificar os âmbitos da Pedagogia em contexto pós-conflito como práticas iniciativas e projetos encaminhados ao encontro desde saber e desenvolvimento desde a sua intervenção disciplinar, portanto, limitaremos as nossas reflexões ao estudo dos âmbitos da Pedagogia Social como

modelo de análise estrutural para abordar as possibilidades sobre o palco de violência expressados em detalhe no capítulo anterior, outorgando uma radiografia do conflito para o seu entendimento e posterior abordagem socioeducativo.

É evidente que são múltiplos os projetos que se executam atualmente nos espaços de paz, situados cerca de cabeceiras autárquicas e distribuídos ao longo e largo do país, estes espaços outorgam uma possibilidade e não só é das suas conceptualizações como análises, senão desde as suas práticas como abordagens próximos em via dos fundamentos da Pedagogia Social, se clarifica, que as focagens são variadas e múltiplas, sendo hibridações entre Pedagogias comunitárias, populares e sociais, outorgando ao docente e a sua comunidade um local preponderante de sentido, construção e reflexão.

O conflito armado colombiano vulnera os direitos humanos afetando no seu conjunto à sociedade, embora existem níveis de impacto diferenciais, interpreta-se a violência como um sintoma social em todo o território, a qual se apresenta de forma Mais direta em populações fronteiriças, comunidades indígenas e colectividades afrodescendentes, segundo a Cepal, existe uma necessidade presente por entender as condições de vida dos povos indígenas, afrodescendentes e rurais, portanto, existe uma necessidade crescente de criar ferramentas e indicadores metodologicamente coerentes e significativos para transformar as brechas e assituações de marginalidade existente no âmbito da educação, a saúde, a morada e afamília.

Os palcos educativos são locais estratégicos tanto de reprodução dos conflitos como de transformação das causas estruturais que os originam, e é por este motivo que a mirada está posta nos agentes educativos e as suas práticas como ação pedagógica para integrar e consertar setores violentados pelo conflito, insegurança e abandono estatal. Formas negativas e ondas que sejam as impressões da violência, na educação se encontra a esperança e práxis da mudança social, da formação em valores e o giro das condições adversas para identificar e erradicar a diferença desde o seu gênese criadora.

O carácter polissêmico define os parâmetros nos que o conflito redefinirá as práticas educativas nos contextos impactados pela violência, a seguir, se expõem as

principais características dos espaços territoriais para a capacitação e reincorporação dos ex-integrantes das FARC de forma que se estabelece um debate por definir os âmbitos de intervenção socioeducativa em palcos de vulnerabilidade, violência e violação dos direitos humanos.

Depois da negociação de um dos conflitos mais longevos da história se deixa um resultado de 52 anos de violência, oito milhões de vítimas, 46,000 desaparecidos, 6,9 milhões de deslocados, 220,000 mortos entre outras atrozes cifras as quais devem ser abordadas desde os diversos agentes educativos do país, pensar o acordo em matéria socioeducativa é um labor que compete às entidades que regem e elaboram as diretrizes curriculares, tanto a participação política como a participação em processos educativos são o eixo fundamental de trânsito e amnistia, a palavra "educação" aparece portanto 27 vezes ao longo das 297 páginas do livro final e "pedagogia" 12 vezes, ressaltando o seu papel, transcendência e importância.

O desenvolvimento de práticas, iniciativas e projetos educativos garante a reincorporação da guerrilha à sociedade, o acordo estabelece uma aliança com o governo nacional e as suas instituições para adiantar programas educativos e de capacitação nos espaços territoriais onde se localizam os desmobilizados, priorizando a formação para o trabalho e a nivelção escolar nos diversos níveis como o são básica, primária, secundária ou técnica segundo corresponda o caso, possibilitando posteriormente a formação superior, técnica e tecnológica em diversas áreas, para a reincorporação civil em termos laborais, este é um componente chave de análise, os âmbitos da Pedagogia Social se propõem desde o seu impacto como possibilidades e contribuições socioeducativas para a reincorporação, integração e dignificação.

E sociocultural para definir as categorias de análises tomamos os componentes que caracterizam as dinâmicas estruturais que se desenvolvem nos espaços territoriais de capacitação e reincorporação, definir como socioeconômicos, sociojurídicos e penais, sociopolíticos e administrativos, e sociocultural, se deve entender que a cada uma das zonas veredales de paz conta com um líder educativo e em desenvolve labores pedagógicos em coordenação com diversas entidades

governamentais e privadas, ademais também existem organismos de verificação internacional como a ONU quem destina recursos para a implementação do acordo, todas as dinâmicas de formação se situam desde a ação Social para dinamizar o trânsito entre uma vida armada na ilegalidade e uma vida pacífica na legalidade.

A implementação de iniciativas formativas para a reincorporação decorre em um espaço caracterizado pela reforma rural que procura dignificar o campo colombiano, o qual foi o palco da violência histórica que some ao país na pobreza e desigualdade, a atual reforma rural inclui um tópico sobre o direito à educação pertinente em um espaço onde a ausência institucional a propiciou a violência, ademais o acordo desde o âmbito educativo procura combater e mitigar a deserção escolar, o analfabetismo e as economias ilegais, acercar as instituições educativas à zona rurais abre a possibilidade para melhorar a abrangência e a qualidade educativa do país, investir em projetos produtivos, iniciativas sociais e infraestrutura dotando de maestros qualificados com acesso a tecnologias da informação, podese uma nova oportunidade para comunidades cercadas pela violência sistêmica nas diversas regiões do país.

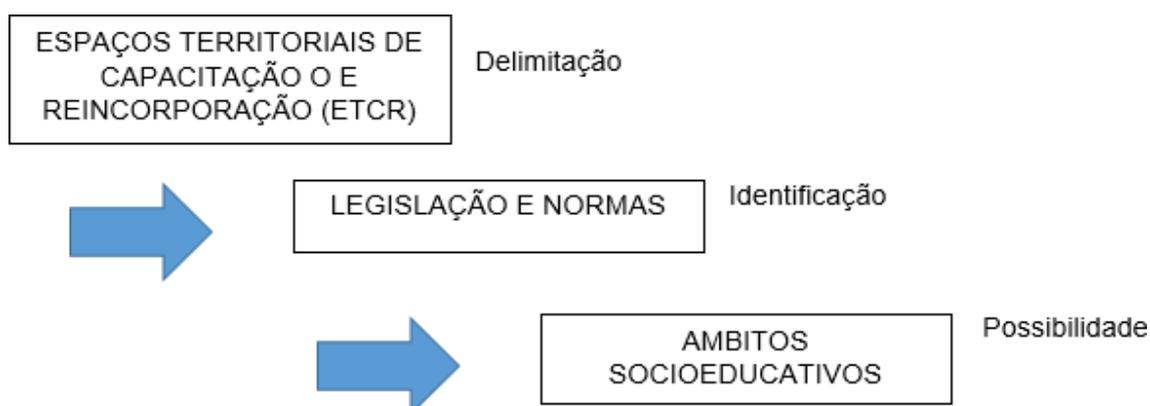
A oferta educativa constrói-se desde a intervenção das necessidades e demandas da população ex-mobilizada das FARC, as tuas famílias e as populações aledadas aos espaços de paz, portanto caracterizar temos os espaços para a análise dos componentes de intervenção para identificar os âmbitos na reincorporação civil, inclusão social e participação democrática de um setor marginalizado imerso nas dinâmicas da violência, portanto este projeto é uma possibilidade de intervenção e ajuste social,

apesar do risco que supõe esta visão da educação como fator de ajuste social, uma análise da sua função demonstra que o déficit sociais e culturais prévios à educação escolar...são fatores de desigualdade social que devem ter um tratamento educativo que vai bem mais lá do escolar (PETRUS, 1997, p. 15).

Portanto, interpreta-se o papel da Educação Social no pós-conflito como possibilidade de intervenção desde os seus diversos âmbitos em concordância com o tópico “Garantias para a Reconciliação, a Tolerância e a não Estigmatizarão” que reúne o desenvolvimento de um conselho nacional para a reconciliação e a convivência desenhado para promover estratégias para a reincorporação de forma integral, garantindo assim uma nova dinâmica para a paz.

O alcance dos acordos pactuados na Habana projetam-se na reivindicação dos Direitos sociais, educativos, democráticos e culturais de setores explodidos, oprimidos e marginalizados em função dos interesses da guerra, basicamente pelo lucro e o poder, interpretar a transcendência pedagógica contempla construir programas de formação e capacitação para a apropriação cidadã e territorial nos espaços transitórios de paz, como palcos de novas ações socioeducativas para o desenvolvimento da implementação e verificação do pós-conflito. A seguir, apresenta-se qualitativamente os palcos onde as possibilidades dos âmbitos de intervenção da Pedagogia Social se refletem.

FIGURA 2 - DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA



FONTE: O autor

Fortalecer o desenvolvimento e constituição dos espaços para a paz é uma das prioridades na agenda para a integração e verificação do acordo de amnistia internacional, diversas entidades dirigiram os seus esforços para a promoção, o exercício e a divulgação dos direitos humanos, encaminhando ações para qualificar os territórios das comunidades em risco, vulneradas e afetadas como afetou do conflito interno armado, desde o 26 de setembro do 2017 dá-se início o processo de verificação da segunda comissão das Nações unidas, segundo relatório da defensoria de povo de Colômbia os espaços territoriais de capacitação ereincorporação (2017) (*) identificando esta etapa como uma fase de transição paraa reincorporação dos membros das FARC à vida civil, esta etapa possibilita odesenvolvimento e execução de projetos socioeducativos para abordar

componentes sociolaborais e culturais, se procura integrar uma população às dinâmicas globais do território que habita em forma democrática e legal.

Segundo o enquadramento do lembro final de paz entre o governo Nacional de Colômbia e a guerrilha marxista das FARC para a finalização do conflito a construção da paz estável e duradoura, lembrou-se a criação de 20 zonas veredales transitórias de normalização (ZVTN) e 7 pontos transitórios de normalização e entrega de armas da guerrilha, maltrato a coordenação e monitoramento da missão especial das Nações Unidas em Colômbia. As ZVTN tinham como objetivo semear o terreno para iniciar diversas atividades institucionais e regionais para propiciar a reincorporação em áreas essenciais como econômica, política e social dos ex-combatentes para uma vida cidadã ativa regida pelas leis e garantias do direito internacional com a culminação do processo da entrega de armas os 15 de agosto de 2017 foram identificados como Espaços Territoriais de Capacitação e Reincorporação (ETCR).

As ações que são dirigidas por diversos profissionais contribuem para a capacitação e reincorporação dos ex-integrantes das FARC, as suas famílias e as comunidades aledadas, facilitando a adaptação das dinâmicas da ilegalidade à vida civil na dinâmica constitucional que garante uma série de deveres e direitos cidadãos, cobijados baixo a normatividade judicial e administrativa. Clarifica-se que os ex-integrantes da guerrilha receberam a sua correspondente acreditação como cidadãos livres para eleger sim participar ou não é os processos desenvolvidos nas ETCR.

Em síntese os espaços territoriais de capacitação e reincorporação definir em um momento como zonas veredales transitórias de normalização por parte do governo, são palcos para localizar à cada um dos integrantes das FARC participantes do processo de amnistia internacional, caracterizados como centros comunitários frutos do acordo de paz, nos quais se mobilizam e organizam diversas dinâmicas de reincorporação e capacitação, dando local a um dos temas cruciais na agenda de verificação e implementação do pactuado na Habana Cuba, esta fase de assentamento estava prevista como um processo de 24 meses nos quais os

integrantes da ex-guerrilla gozariam de segurança e todas as garantias democráticas para voltar à vida civil.

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO ETCR

	Veredas - ETCR	Municipios	Departamentos
ETCR <i>con vocacion a Centro Poblado</i>	La Plancha	Anorí	Antioquia
	Llanogrande	Dadeiba	Antioquia
	Agua Bonita	Montañita	Caquetá
	Miravalle	San Vicente del Caguán	Caquetá
	Monterredondo	Miranda	Cauca
	El Estrecho	Patia	Cauca
	San José de Oriente	Entre La Paz y Manaure	Cesar
	Las Colinas	San José del Guaviare	Guaviare
	Ponedores	Fonseca	La Guajira
	Guajira	Mesetas	Meta
	La Reforma	Vista Hermosa	Meta
	La Fila	Icononzo	Tolima
	El Oso	Planadas	Tolima
ETCR <i>susceptibles de traslado</i>	Santa Lucía	Ituango	Antioquia
	Carrizal	Remedios	Antioquia
	Filipinas	Araucita	Arauca
	El Ceral	Buenos Aires	Cauca
	Los Monos	Caldono	Cauca
	Caracolí	Entre Carmen del Darién y Riosucio	Chocó
	Charras	San José del Guaviare	Guaviare
	Yarí	La Macarena	Meta
	La Variante	Tumaco	Nariño
	Caño Indio	Tibú	Norte de Santander
	La Pradera	Puerto Asís	Putumayo

FONTE: AGÊNCIA PARA A REINTEGRAÇÃO E NORMALIZAÇÃO. **Distribuição das ETCR**. Disponível

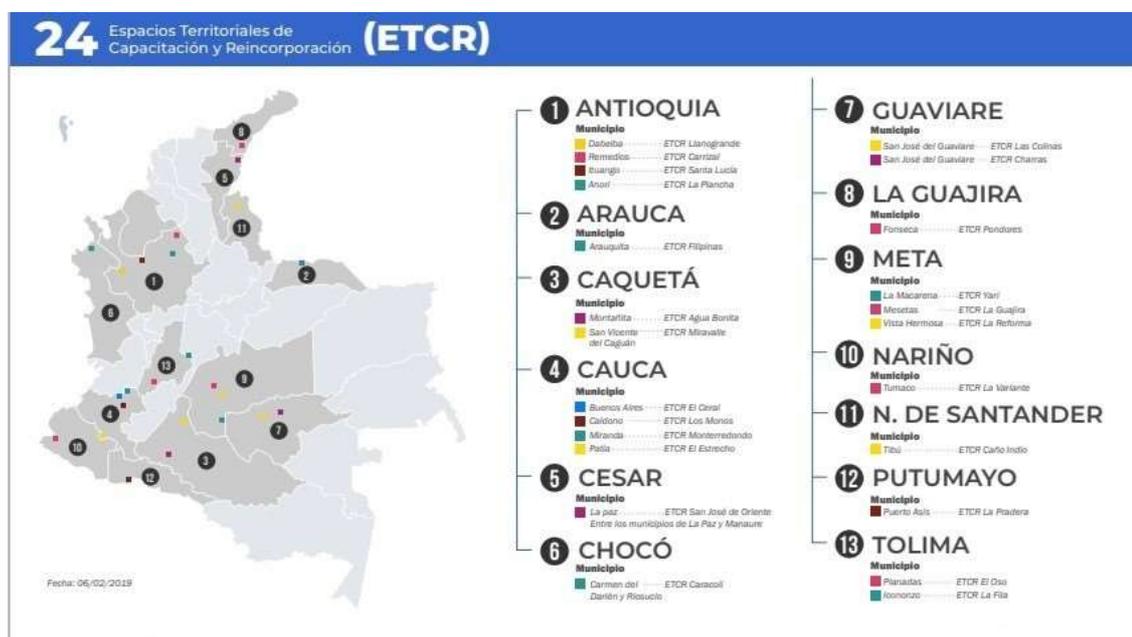
em: <http://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/paginas/los-etcr.aspx>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Nas ETCR se desenvolvem inúmeras atividades de formação sócio laboral para garantir paulatinamente a integração na sociedade colombiana, adiantando tarefas civis dentro do enquadramento constitucional da ARN agência para a reincorporação nacional. Na atualidade existem oficialmente 20 ETCR localizadas por todo o território nacional, e se estima que surgiram aproximadamente 93 novas áreas de reincorporação. (NAR).

Estes espaços são dirigidos e administrados de maneira conjunta entre as autoridades locais, o governo nacional e os membros inscritos no processo de paz,

espera-se que estes palcos contribuam de forma positiva na reinserção à vida civil dos ex-combatentes, possibilitando condições de acesso a terras, desenvolvimento e implementação de projetos produtivos, acesso a condições dignas de moradia, manutenção para provisão de bens e serviços, e todas as condições necessárias de segurança para integrar na sociedade colombiana de forma igualitária, construindo e consolidando um exercício cidadão reivindicativo.

FIGURA 3 - O FUTURO DOS ESPAÇOS TERRITORIAIS



Fonte: AGÊNCIA PARA A REINTEGRAÇÃO E NORMALIZAÇÃO. **O futuro dos espaços territoriais.** Disponível em: <http://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/paginas/losetcr.aspx>. Acesso em: 13 ago. 2020.

A exitosa distribuição das zonas transitórias veredales de normalização permite o assentamento dos espaços territoriais para a capacitação e reincorporação (ETCR) após um período de 3 anos a partir de 16 de agosto do 2017, contribuindo de forma histórica no processo de reinserção social, política, cultural e econômica de uma população antagonista e à margem da lei, portanto a cada uma das dinâmicas, projetos e propostas educativas são direcionadas como ferramentas de integração, desenvolvimento e equidade.

3.2 ÂMBITO DA INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Para realizar este trabalho de investigação documental, é necessário realizar um desenvolvimento metodológico de acordo com os objetivos estabelecidos, bem como uma elaboração clara e precisa das categorias de análise a desenvolver, procurando de forma interpretativa a compreensão do objeto de investigação como elemento que orienta, justifica e constitui o quadro teórico e conceitual da investigação científica a partir da sua abordagem exploratória. Se considera que esta proposta de investigação pedagógica define as estratégias cognitivas para explorar os campos da Pedagogia Social no contexto colombiano, como já dissemos anteriormente, a partir da sua possibilidade, contribuição ou limite epistemológico.

De acordo com as considerações do autor, a fim de abordar cientificamente a questão da definição das unidades metodológicas e categorias que determinam o modelo conceitual de investigação, delimitamos de forma sintética os procedimentos do nosso estudo da seguinte forma, considerando a análise do conteúdo como uma componente de ação e desenvolvimento na compreensão holística do problema que abordamos a partir do seu caráter qualitativo. (SERRANO, 1994, p. 167)

A complexidade de relacionar os campos da Pedagogia Social com a intervenção educativa, a fim de analisar o desenvolvimento do pós-conflito no seu processo de reincorporação civil, inclusão social e participação democrática, permite-nos observar o alcance e o desafio dos agentes educativos no país, os documentos preparados pela República da Presidência (acordo final de paz) e o estudo da Agência Nacional para a Reincorporação (ARN) em conjunto com o Conselho Norueguês (CNR) e a Universidade Nacional da Colômbia são tomados como fontes primárias, determinando as proximidades conceituais e teóricas na via educacional para a paz.

Para compreender as unidades de análise, as áreas da Pedagogia Social são delimitadas como práticas sociais, comunitárias e populares, os territórios específicos da paz, que podem implicitamente incluir as componentes econômicas, políticas, jurídicas e socioculturais, determinando as características gerais desta ciência, a fim de interpretar o seu campo disciplinar no trânsito para a convivência pacífica. Este desafio coloca um cenário político e legislativo controverso; portanto, é transcendente desenvolver esforços acadêmicos para legitimar e visualizar as ações

pedagógicas de sectores empenhados no quadro da reincorporação em cada um dos níveis e componentes da vida social.

Do acima exposto, define a proximidade nas componentes e estruturas das diferentes esferas de impacto, prevenção e desenvolvimento da Pedagogia Social na Colômbia, ou seja, os elementos conjunturais do processo de construção dos pontos que garantem o trânsito e o culminar do conflito interno entre o governo e as FARC, dando especial atenção no sentido sociopolítico, econômico, jurídico e cultural, relacionando as unidades de análise da intervenção socioeducativa com a delimitação das áreas na sua relevância e com as categorias que elaboramos como elementos centrais no nosso estudo:

QUADRO 3. UNIDADES DE ANÁLISE

UNIDADES DE ANÁLISE	ÂMBITO DA PEDAGOGIA SOCIAL
COMPONENTE SOCIOECONÔMICO	PERTINÊNCIA, PROXIMIDADE, ENCONTRO, ADEQUAÇÃO METODOLÓGICA
COMPONENTE SOCIOPOLÍTICO E ADMINISTRATIVO	PERTINÊNCIA, PROXIMIDADE, ENCONTRO, ADEQUAÇÃO METODOLÓGICA
COMPONENTE SOCIOJURÍDICO E PENAL	PERTINÊNCIA, PROXIMIDADE, ENCONTRO, ADEQUAÇÃO METODOLÓGICA
COMPONENTE SOCIOCULTURAL	PERTINÊNCIA, PROXIMIDADE, ENCONTRO, ADEQUAÇÃO METODOLÓGICA

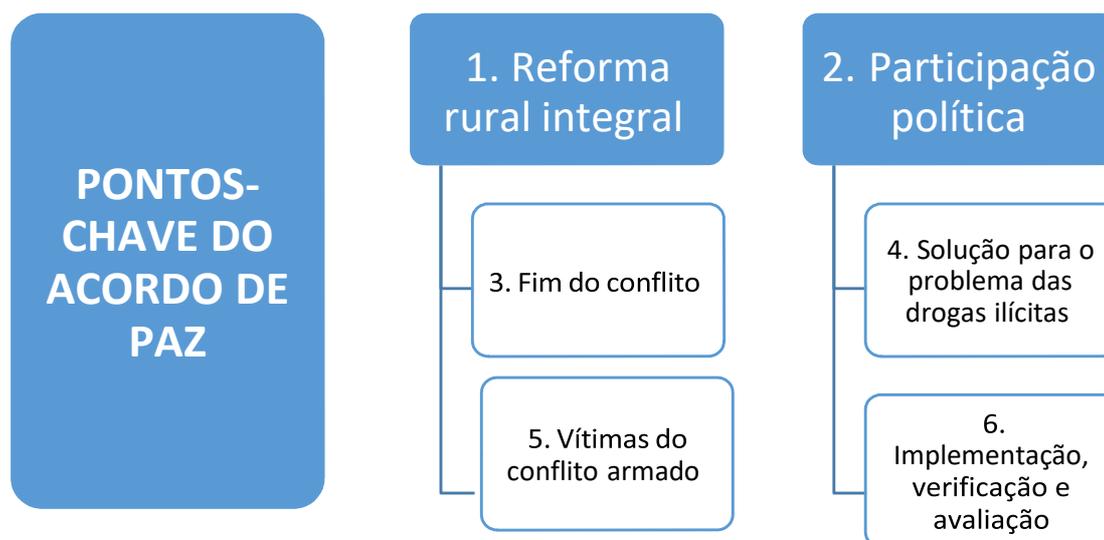
FONTE: O autor

A intervenção socioeducativa a partir da análise da Pedagogia Social na Colômbia permite definir e traçar as áreas que garantem o regresso à legalidade civil dos ex-combatentes, está via de reincorporação é desenvolvida através das ações conjuntas de diversas entidades num processo dialético pedagógico para configurar os eixos centrais do acordo na sua dimensão de reivindicação de direitos, com impacto nas componentes de análise para repensar as práticas socioeducativas em contextos de violência, vulnerabilidade e conflito.

O caminho para a reincorporação da inclusão social é observado de forma integral nos espaços territoriais onde são definidas as condições, benefícios, metodologias, estratégias e ações para promover o desenvolvimento de

competências e a superação definitiva das situações geradoras de conflito. Por este motivo, definimos a partir da análise do conteúdo do acordo de paz os elementos-chave para relacionar as unidades de análise e as suas componentes socioeducativas.

FIGURA 4 - PONTOS-CHAVE DO ACORDO DE PAZ



FONTE: O autor.

Cada um destes seis eixos representa um passo no sentido do fim do conflito e da construção de uma paz estável e duradoura. O documento de 297 páginas centra-se em abordar a reforma rural abrangente, a participação política, o fim do conflito, a resolução do problema das drogas ilícitas, as vítimas (justiça transitória) e a implementação, verificação e endosso do acordo final para a paz na Colômbia, estes elementos são analisados de forma intertextual a partir das quatro unidades de análise definidas como níveis de intervenção nos componentes desenhadas para a interpretação da investigação na área das ciências sociais e humanas, o que permite identificar as contribuições pedagógicas da Educação Social no percurso para a implementação e desenvolvimento do acordado, estes níveis fornecem uma estrutura para a análise qualitativa a partir do seu encontro, proximidade ou distância com as áreas da Pedagogia Social, pelo que desenvolveremos o seguinte procedimento metodológico.

Para iniciar o percurso teórico/prático das áreas de intervenção da Pedagogia Social como uma possibilidade no atual cenário político colombiano, é

necessário observar claramente a delimitação conceptual do termo, da mesma forma que as diversas definições e categorizações estão de acordo com o seu campo disciplinar, em relação às exigências socioeducativas específicas das comunidades multiculturais nos locais onde o conflito se tornou mais visível e devastador, Ou seja, a delimitação das áreas no cenário colombiano é definida pelo seu nível de intervenção socioeconômica, sociolegal, sociocriminal e sociocultural na possibilidade, contribuição ou limite para promover a reincorporação civil, a inclusão social e a participação democrática como categorias que orientam e justificam a presente proposta metodológica.

O que estamos a tentar definir é aquilo de que estamos a falar, especificamente, quando falamos das áreas de intervenção da Pedagogia Social na possibilidade epistemológica de abordar o pós-conflito, portanto, estamos a lidar com um raio-X de intercâmbios, encontros e aproximações pedagógicas entrelaçados com diversas tradições comunitárias. O exercício social e educativo de ensino e aprendizagem das comunidades mais afetadas pela história e características do conflito, adquire igualmente o seu próprio corpo de relevância, contribui e limita o exercício de intervenção dos agentes educativos do país ao encontro da Pedagogia Social.

A Pedagogia Social e a Educação Social na Colômbia precisam de repensar, neste momento histórico, um conhecimento da evolução histórica do conflito colombiano (JIMENEZ; GONZALEZ, 2013), bem como uma especialização da Pedagogia Social que investiga, institucionaliza e profissionaliza a prática socioeducativa a partir das profissões e de maiores fundamentos teóricos e metodológicos, que serão amplamente reconhecidos pelo organismo profissional para tal: licenciados dos vários campos da Educação Social. Isto implica uma nova Pedagogia do social pela paz (DEL POZO SERRANO; JIMÉNEZ BAUTISTA; BARRIENTOS SOTO, 2018, p. 44).

Esta definição do campo disciplinar como exercício e desenvolvimento socioeducativo permite interpretar qualitativamente o papel dos educadores no pós-conflito, o seu papel principal liga uma série de campos de ação definidos como áreas, que são apoiados pela proposta de Petrus (1997) de delimitar o conceito de intervenção socioeducativa como uma área de Pedagogia Social no seu exercício, Portanto, a construção e elaboração da Educação Social como prática tem sido

fortemente condicionada pela sua própria historicidade, é óbvio que o seu campo de intervenção é o espaço sociocomunitario de acordo, qualquer que

seja a abordagem a partir da qual contemplamos a Educação Social, ela será determinada pelas suas características mais distintivas: O seu alcance social e o seu carácter pedagógico' (PETRUS, 1997 p. 9)

Portanto, afirma-se que uma das mais importantes mudanças educacionais que o país deve fazer no atual período pós-conflito será reconhecer que os novos profissionais da educação para uma cultura de paz serão, juntamente com os educadores escolares, educadores sociais (DEL POZO SERRANO, 2017) que, como profissionais da comunidade, adultos e etnoeducação, entre outros, especializados em áreas de ação socioeducativa, trabalharão fundamentalmente para neutralizar o fenômeno latente do conflito e os seus efeitos, a fim de reconstruir o tecido social.

O campo da Pedagogia Social no pós-conflito é definido pelas suas características, ou seja, delimitamos os campos como uma possibilidade a partir da sua intervenção, desenvolvimento e impacto para promover a implementação e verificação do acordo, com o objetivo de assegurar uma paz duradoura e estável, esclarece-se que não é um campo disciplinar fácil de delimitar, não só pelas dimensões e pelo desafio da investigação exploratória, mas pela historicidade de abordar as consequências do conflito interno. De acordo com esta definição, Pedagogia Social é aquela que desenvolve uma série de ações pedagógicas que não se desenvolvem nem na família nem na escola, isto é o que Nohl definiu como o terceiro espaço, este argumento explica a noção não formal de Pedagogia Social como uma possibilidade dinâmica e viva.

Os seus campos são definidos a partir da sua especificidade, realizando as suas próprias ações perante as exigências pedagógicas de grupos humanos e indivíduos, a complexidade e extensão das intervenções socioeducativas fez com que os estudiosos da Pedagogia Social discutissem os seus campos para configurarem seu campo, estes campos de acordo com Nuñez e Úcar (2010) foram delineados nos "*journals sobre la formació d' educadora i agent socioculturals*" que tiveram lugar em 1988 na cidade de Barcelona, a partir daí foram definidos quatro grandes espaços de intervenção educativa interpretados como áreas de desenvolvimento da Educação Social: animação sociocultural e Pedagogia do lazer, educação

especializada, educação de adultos, animação socioeconômica e formação profissional.

Definindo conceitualmente a amplitude e pluralidade da Pedagogia Social no cenário pós-conflito, representa explorar as suas áreas como possibilidades de intervenção socioeducativa, ou seja, como cenário de análise, diálogo e interpretação no eventual processo de paz, a pesquisa é definida num sentido exploratório, metodologicamente reconhece o caminho da Pedagogia Social como disciplina no desenvolvimento, que as suas fronteiras estão misturadas com intervenções multidisciplinares os seus campos são definidos a partir das unidades de análise propostas para intervenção socioeconômica, sociopolítica-administrativa, sociolegal e criminal e sociocultural, estas componentes orientam os procedimentos metodológicos na possibilidade epistemológica de situar a sua contribuição para a reincorporação civil, inclusão social e participação democrática. De acordo com Nuñez e Úcar (2010) os seguintes campos são caracterizados a partir do seu percurso histórico e perspectiva profissional: a) Animação sociocultural e Pedagogia do lazer; b) Educação especializada; c) Educação de adultos; d) Educação e formação sociolaboral.

FIGURA 5 - ÂMBITOS DA PEDAGOGIA SOCIAL



FONTE: O autor

O seguinte descreve cada área como uma possibilidade para a verificação da execução dos acordos de paz, interpretando o seu nível a partir da sua relevância, impacto e desenvolvimento. A ideia é caracterizar o seu conceito a partir de um nível autônomo e adequado, dadas as características do estudo qualitativo.

Em seguida, são desenvolvidas as unidades de análise do modelo de pesquisa qualitativa, essas unidades de análise visam atender as áreas da Pedagogia Social como possibilidades de abordagem no atual pós-conflito, definindo, entretanto, sua relevância, proximidade e desenvolvimento disciplinar diante do aos acordos estabelecidos para a resolução do conflito.

Para definir os campos da Pedagogia e da Educação Social na Colômbia, são delimitados os componentes de intervenção emergentes no período pós-conflito, colocando os temas mais relevantes na agenda para garantir a implementação do acordo de paz de uma perspectiva qualitativa, cada uma das variáveis da análise corresponde a uma componente macrossocial para garantir o desenvolvimento, segurança e sustentabilidade no processo de reincorporação civil, inclusão social e participação democrática, se os processos socioeducativos não visarem a construção da paz para a integração dos ex-combatentes, pode gerar a violação do tecido social, com notáveis implicações negativas para os direitos constitucionais, criando um cenário de incertezas e insatisfações nas populações vulneráveis.

Para iniciar o processo de integração econômica, política, jurídica e sociocultural, é editado o Decreto Lei 899 de 2017, possibilitando de forma abrangente as medidas e instrumentos para modificar a estrutura da agência colombiana de reincorporação de indivíduos e grupos criados em armas, verificando a implementação de parte dos acordos de paz de forma interinstitucional, portanto, os indivíduos que foram credenciados voluntariamente resolveram parcialmente sua situação jurídica e fazem parte da Lei 1820 de 2016, que enfatiza a anistia internacional, perdão e tratamento penal especial na jurisdição de paz.

A referida reincorporação nos diversos níveis que compõem os componentes de análise caracteriza-se como um processo exploratório, socioeducativo sustentável e com uma abordagem diferenciada que não só vincula os membros do mobilizador das FARC e suas famílias, mas também integra as comunidades do entorno e todo o a população colombiana em busca da reconciliação nacional, a promoção de direitos e a transformação das condições que permitiram e originaramo conflito, o governo nacional elaborou e aprovou o decreto nº 2.027 de 2016, por meio do qual é criado o Conselho Nacional Reincorporação (CNR), que tem como

objetivo a organização, visibilidade e implementação do acordo alcançado em Havana-Cuba entre o governo e a guerrilha marxista das FARC.

Logo abaixo, apresenta-se um quadro modelo, o qual será utilizado para categorizar os dados apresentados nos próximos tópicos.

QUADRO 4 - METODOLOGIA.

UNIDADE DE ANÁLISES	ACORDO PARA A TERMINAÇÃO DO CONFLITO	ÂMBITO DE INTERVENÇÃO PED/ EDUCAÇÃO. SOCIAL	CATEGORIAS

FONTE: O autor

3.3 INTERVENÇÃO SOCIOECONÔMICA

Para interpretar a relação entre intervenção socioeconômica como unidade de análise e participação democrática como categorias, é necessário compreender o nível de intervenção desde o seu desenvolvimento neste estudo exploratório, esclarece-se que a Pedagogia / Educação Social na América Latina está sujeita a diversas tradições populares, comunitárias e socioeducativas, portanto, no contexto colombiano busca-se definir seu campo disciplinar na possibilidade epistemológica de abordar o pós-conflito.

Para tal, iremos definir o conceito de intervenção socioeconômica em espaços territoriais de formação e reintegração, determinando a área mais próxima para o desenvolvimento e trabalho pedagógico. Posteriormente, a partir da análise de conteúdo, interpretaremos as variáveis para intervir como as situações emergentes mais prioritárias no pós-conflito, no que se refere aos acordos de paz e sua implementação. O que se busca é definir a Pedagogia Social no contexto dos efeitos do conflito, a fim de compreender sua situação e situar-se no contexto latino- americano.

A fim de definir qual a área de intervenção mais adequada, próxima e pertinente em nosso estudo exploratório, contrastamos as quatro principais áreas da Pedagogia descritas anteriormente em sua interpretação de caráter qualitativo e suas possibilidades de lidar com a abordagem pós-conflito. Ou seja, para definir o

escopo da Pedagogia Social em relação às unidades de análise, sua relevância, proximidade, encontro e adequação metodológica são definidas a partir de um nível alto (A), médio (M) e baixo (B) em relação ao componente de intervenção, neste caso socioeconômico.

QUADRO 5 - ÂMBITO PRÓXIMO DE INTERVENÇÃO SOCIOECONÔMICA

Âmbito	Pertinência	Proximidade	Encontro	Adequação
Animação sociocultural	M	B	B	M
Educação especializada	A	M	M	A
Educação de adultos	A	A	M	A
Formação sociolaboral	A	A	A	A

FONTE: O autor.

Como resultado, interpreta-se que a formação sociolaboral é o campo mais próximo e pertinente de intervenção socioeconômica no pós-conflito, o que não significa que os outros campos como possibilidades não possam contribuir para o desenvolvimento de práticas significativas para o desenvolvimento dos ex-combatentes da componente econômica, representa a definição do campo disciplinar a partir do seu impacto para promover metodologias, conteúdos e práticas na sua especificidade como componente de prevenção / intervenção e formação, não há dúvida de que a integração econômica dos ex-combatentes de forma legítima nos termos da legislação em vigor e em condições dignas para garantir uma vida produtiva e estável, é um componente essencial, que garante com sucesso a sua inserção na sociedade, ou seja, permite a passagem e a permanência na vida civil.

Os fatores que influenciam o sucesso ou o fracasso do atual processo de reincorporação econômica de ex-combatentes das FARC são diversos, indo desde aspectos políticos, jurídico-institucionais até culturais, sociais e educacionais, o

acesso aos processos de empregabilidade depende da vontade política e articulação no desenvolvimento da agenda de paz. A Pedagogia Social desde os seus âmbitos permite o desenvolvimento de ações que abordem as principais variáveis desta unidade de análise que são a recuperação econômica, a geração de recursos, o combate às economias ilegais e o capital de investimento estrangeiro. A partir do estudo de Petrus (1997), propõe-se um desenvolvimento teórico-prático para abordar essas variáveis.

1. Restauração econômica;
2. Geração de recursos;
3. Luta contra economias ilegais;
4. Papel de investimento do setor externo (capital privado).

O âmbito de intervenção da Pedagogia Social através da formação sócio-ocupacional centra-se no desenvolvimento de componentes transversais para a inclusão de pessoas em risco ou exclusão social do trabalho por causas econômicas, sociais, afetivas, cognitivas, motoras, entre outras, ou seja, o que se busca é incluir um setor populacional desvinculado da dinâmica do mercado, da produção e dos bens, tanto de consumo quanto de serviço, para qualificar e dignificar suas vidas a partir de um sentido de empregabilidade, sustentabilidade e desenvolvimento econômico.

A Pedagogia Social discute os elementos que possibilitam o desenvolvimento da inserção no mercado de trabalho de indivíduos com demandas e demandas socioeconômicas determinadas por seus contextos problemáticos, ou seja, a Pedagogia é do campo da educação sociotrabalhista, enfocam-se os processos qualitativos de formação permanente, especificamente para o desenvolvimento profissional e técnico das atividades vinculadas aos setores produtivos do mercado de trabalho, diversificando as possibilidades de crescimento e bem-estar das pessoas e de suas comunidades.

Esta área é reconhecida por articular a formação e o trabalho como eixo norteador das ações educativas, o trabalho como área de desenvolvimento, entendido como uma atividade produtiva que dá sentido e sustenta a vida, seja pela

sua execução manual e intelectual, autônoma dependente, requer meios de relações dinâmicas entre instituições, entidades, empresas e indivíduos, e que se produz pela historicidade respondendo a uma série de fatores sociais, portanto, necessita de um espaço de reflexão, diálogo e debate, ontologicamente a obra é interpretada como uma obra significativa na medida em que permite a mobilidade social, interação e desenvolvimento como meio moderno que caracteriza o tipo e estilo de vida.

Por outro lado, a formação como ferramenta de melhoria contínua, dirigida a jovens e adultos em busca de orientação sociolaboral, privilegiando o desenvolvimento de dinâmicas claras que articulem conteúdos e futuras práticas profissionais, a empregabilidade como meta e finalidade, portanto, a educação se caracteriza seus componentes estruturais, que são definidos para o caso pós- conflito como flexível, contínuo, adaptativo, dinâmico e sociocrítico, que se executa em cenário conflitivo devido à arbitrariedade da verificação para o término definitivo do conflito, que é busca é a reincorporação socioeconômica dos ex-combatentes das FARC, com base na resiliência e no reconhecimento de suas capacidades produtivas para contribuir com a construção de um estado democrático e pacífico, e ênfase especial é colocada na necessidade sociotrabalhista de vincular este setor populacional à nova dinâmica do mercado latino-americano para seu crescimento e sustentabilidade.

O campo da Pedagogia socio-ocupacional tem se conformado como uma das áreas de pesquisa que articula os processos educativos no mundo do trabalho, a perspectiva dessa relação, entretanto, deve ser concebida como uma construção de saberes pedagógicos em torno da dinâmica, métodos e conteúdos que permitam a inserção dos indivíduos nos diversos setores da economia, esta tarefa é um processo contínuo de qualificação das aptidões para o exercício de determinada função com as respectivas responsabilidades e benefícios. Esta reflexão amplia-se a partir da visão prática para desenvolver dinâmicas de formação para a empregabilidade, produtividade e desenvolvimento nos diversos espaços territoriais de verificação e execução de acordos de paz.

Pensar nesta área de intervenção requer uma compreensão holística dos elementos de contribuição e limite para o pós-conflito, portanto, os elementos

substantivos de teorização são combinados para categorizar esta área no seu nível de desenvolvimento prático, o conhecimento científico que sustenta a Pedagogia Social, o que incidem sobre a dignificação das relações sociais e dos meios de produção da vida, os métodos didáticos da Pedagogia Social proporcionam um campo de ação eficaz, as condições especiais da jurisprudência e da legislação para a inserção laboral dos ex-combatentes são definidas em vontade política e desenvolvimento sustentável do país, a seguir caracterizamos esta área por suas características constitutivas:

1. A educação sociolaboral está na construção contínua de estratégias eficazes que respondam às demandas das comunidades em risco de empregabilidade, o processo pedagógico de apoio socioeducativo à inserção laboral pressupõe interpretar os efeitos e consequências dos novos desafios do mercado atual, as suas exigências e a educação/formação contínua como forma de qualificação e colocação profissional.
2. O mercado de trabalho caracteriza-se ao mesmo tempo por ser seletivo, competitivo e superlotado, a possibilidade de desenvolvimento e inserção depende da adaptabilidade às demandas e ofertas de emprego, a realidade expressa que as pessoas devem possuir as características e adequação para atuar em determinada área e campo sociolaboral, portanto, a Educação Social como campo de intervenção qualifica e possibilita a incorporação dos indivíduos fora da dinâmica ocupacional que sustenta e dignifica a vida.
3. A formação e o desenvolvimento de competências laborais são fundamentais para favorecer projetos de inserção laboral bem sucedidos, pelo que a intervenção está orientada para a qualificação das capacidades individuais de forma a participar igualmente nos processos seletivos de empregabilidade, ou seja, trata-se de oportunizar o desenvolvimento socioeconômico de populações carentes de desenvolvimento, sustentabilidade e imersão, que localize e defina os

modos de vida, bens e consumo, possibilidade de ascensão na escala social e dinamismo nas interações coletivas.

4. Destaca-se a flexibilidade e adaptabilidade dos métodos, conteúdos e didáticas para a construção de estratégias eficazes de formação e formação profissional, as equipas educativas têm o desafio de configurar projetos de vida baseados no desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, a exclusão como O limite é abordado a partir da integralidade de pensar e articular projetos de vida socioeconômicos sustentáveis, viáveis e possíveis, para integrar comunidades e contextos em uma contribuição para o crescimento do país.

A seguir desenvolvemos esta área de sua possibilidade no contexto do pós-conflito, interpretando sua contribuição frente às categorias de análise em busca do caminho para a reincorporação civil, inclusão social, participação democrática, que se propõe ser um modelo metodológico de abordagem socioeducativa. Diante da historicidade e das demandas do conflito interno colombiano, recorreremos ao Encontro de Educação Social, que “exige cada vez mais a necessidade de mudança e melhoria. É preciso buscar modelos de pesquisa que promovam a transformação social e educacional” (PETRUS, 1997, p. 375).

QUADRO 6 - RESULTADOS COMPONENTE SOCIOECONÔMICO

(continua)

Unidade de análises	Acordo para a resolução do conflito	Âmbito de intervenção desde a Ped. / Edu. Social	Categorias
Componente socioeconômica	1.3.3.3 Subsídios de geração de rendimentos e crédito (p.30).	A educação social como aquisição de competências sociais, incluindo o desenvolvimento e a sustentabilidade no âmbito da atual dinâmica econômica, para a promoção e desenvolvimento pessoal	Reincorporação: Um dos principais desafios no quadro pós-conflito é o reforço e a construção do precário tecido social, portanto, todas as apostas educativas em formação e desenvolvimento

QUADRO 6 - RESULTADOS COMPONENTE SOCIOECONÔMICO

(continuação)

Unidade de análises	Acordo para a resolução do conflito	Âmbito de intervenção desde a Ped. / Edu. Social	Categorias
Componente socioeconômica	1.3.3.3 Subsídios de geração de rendimentos e crédito (p.30).	autossustentável e estável.	do trabalho apoiam os interesses próprios e da comunidade. Criação de cooperativas e associações para reforço econômico, com impacto positivo na macroestrutura territorial do país.
Componente socioeconômica	3.2.2.1 sobre a reincorporação econômica e social coletiva (p.72).	A educação social como elemento de inserção laboral qualificada, através dos conteúdos e métodos socioeducativos, liga uma população com poucos (ou nenhum) critérios de empregabilidade de acordo com as leis atuais.	Inclusão social: Com a intenção de promover um processo de inclusão econômica comunitária, as FARC estão a trabalhar na criação de uma organização coletiva de economia social e solidária, denominada (ECOMUN) economia social comum, uma entidade que procura a formalização legal como forma de participar na dinâmica de apoio e crescimento territorial,

QUADRO 6 - RESULTADOS COMPONENTE SOCIOECONÔMICO

(conclusão)

Unidade de análises	Acordo para a resolução do conflito	Âmbito de intervenção desde a Ped. / Edu. Social	Categorias
Componente socioeconômica	3.2.2.1 sobre a reincorporação econômica e social coletiva (p.72).		especificamente nos espaços territoriais de formação e reincorporação.
Componente socioeconômica	3.2.2.6 Identificação das necessidades no processo de reincorporação econômica e social (p. 74)	A educação social como formação política dos cidadãos, ou seja, Ortega e Gaset no seu trabalho, a Pedagogia Social como programa político, interpretou a participação na legislatura como um elemento fundamental de transformação social. No contexto colombiano, representa o culminar do conflito.	Participação democrática: Através do censo socioeconômico, são identificadas as exigências da comunidade em trânsito para a vida civil, e os ex-combatentes integram órgãos de força política como forma de participação ativa na construção de um novo Estado.

FONTE: O autor.

Definidos como os elementos emergentes mais prioritários da intervenção econômica, a sua abordagem é proposta através da análise de conteúdo no desenvolvimento das categorias propostas, os pontos do acordo de paz procuram, de forma transversal, promover ações para reduzir as lacunas sociais que se evidenciam como sintoma da macroestrutura organizacional que gera pobreza, desigualdades e violência, além disso, como afirma Freire (1994), a precariedade é uma forma de controle, dominação e opressão.

Um dos principais desafios educacionais no quadro pós-conflito é a abordagem socioeconômica da reincorporação civil, inclusão social e participação

democrática, através do quadro 9, o campo mais próximo da Pedagogia Social é qualitativamente caracterizado contra a unidade de análise como possibilidade de abordagem metodológica, através dos pontos 1.3.3.3.3, 3.2.2.2.1 e 3.2.2.6 do acordo final para a resolução do conflito, são desenvolvidos os principais elementos para a reconstrução socioeconômica e laboral dos ex-combatentes, especificamente na qualificação e desenvolvimento de processos de formação para a empregabilidade e o desenvolvimento sustentável, foram constituídas 70 cooperativas de ex-combatentes das Farc no âmbito das economias sociais (ECOMUN) que associa 3.2.7.6 pessoas em processo de reincorporação, devido às dificuldades políticas dos setores da oposição com o acordo, dessas cooperativas existem apenas 47 que possuem o registro da câmara e do comércio, e é alarmante definir que apenas 7 possuem o procedimento de fiscalização que realiza a superintendência de economia solidária às cooperativas do país.

O campo disciplinar da Pedagogia Social pós-conflito expressa sua invenção na possibilidade de desenvolver programas, iniciativas e projetos socioeconômicos com as seguintes características:

1. Capacitação para o desenvolvimento de competências sociotrabalhistas;
2. Educação para empregabilidade, desenvolvimento e sustentabilidade;
3. Restauração da capacidade de gestão econômica da comunidade coletiva individual;
4. Geração de recursos para o pós-conflito, elaboração de projetos contra economias ilegais;
5. Educação para o desenvolvimento rural e agrícola, planos territoriais de gestão de recursos de infraestrutura;
6. Desenvolvimento de cooperativas camponesas e populares de reintegração civil;
7. Formação e educação de minorias em risco de empregabilidade
8. Abordagem de gênero para o desenvolvimento, igualdade e integração;
9. Inserção e qualificação sociolaboral no mercado atual;

10. Planos de governança para a integração de pessoas com necessidades educacionais e serviços de trabalho em decorrência da violência.

O objetivo desta caracterização é definir o corpo e o desenvolvimento das práticas dos agentes educacionais na sua contribuição para a reincorporação civil, a inclusão social e a participação democrática, portanto, os planos e iniciativas socioeducativas para o pós-conflito da componente econômica vincular a inserção laboral como elemento de inclusão social, pois a integração na estrutura social passa anteriormente pela estabilidade na obtenção de recursos econômicos suficientes para dignificar e qualificar a dinâmica relacional dos ex-combatentes em seu processo de transição para a vida civil.

3.4 INTERVENÇÃO SOCIOPOLÍTICA

Consolidar o acordo de paz do sector é um desafio, pois, desde os alicerces da intervenção socioeducativa, consideram-se meios de reforço do aparelho administrativo e político, promovendo a transição para a estabilização e normalização, o sucesso da transição do processo de paz define em seu nível de execução e arcabouço político, a agenda pós-conflito, ou seja, o aparelho fiscal se configura para legislar e ordenar territorialmente o Estado, portanto, prioriza os mecanismos e instituições que devem legislar e executar ações para a recuperação rápida da sociedade para garantir a participação democrática, a cidadania plena e a restauração dos direitos civis.

As sociedades que conseguem superar parcial ou definitivamente seus conflitos armados por meios militares ou negociados enfrentam o desafio latente de evitar a disseminação e o ressurgimento da violência nos anos subsequentes, por isso a pesquisa científica delimita as variáveis mais importantes a partir de desenvolvimento de práticas, projetos e iniciativas socioeducativas que atendam aos elementos empíricos de transformação e avaliação, definindo conceitualmente o campo da ação disciplinar juntamente com a reflexão dos elementos administrativos estaduais para sua execução.

Os desafios do desenho administrativo pós-conflito e sua dimensão política contrastam com o ceticismo e rejeição de certos setores com o resultado das negociações em Havana, a reintegração política dos combatentes é o principal tema do debate, o caminho para a reconciliação e participação política está sujeita aos debates da Câmara, do Senado e dos deputados, o cenário de diálogo é diverso, o desenvolvimento e a execução dos elementos para a integração da comunidade Fariana no ambiente sociopolítico crítico ainda estão em disputa, portanto, e a partir da intervenção da Pedagogia Social, buscam-se estratégias pedagógicas emergentes para a reparação e superação das arbitrariedades, conflitos e divergências que geram confrontos bélicos.

QUADRO 7. ÂMBITO PRÓXIMO DE INTERVENÇÃO SOCIOPOLÍTICA.

Âmbito	Pertinência	Proximidade	Encontro	Adequação
Animação sociocultural	M	M	M	A
Educação especializada	A	A	M	A
Educação de adultos	A	A	A	A
Formação sociolaboral	A	M	M	A

FONTE: O autor.

A fragilidade do aparato político colombiano define sua capacidade de organizar, desenvolver e executar garantias de segurança, democracia e convivência pacífica nos territórios onde vivem as populações mais suscetíveis e vulneráveis ao fenômeno da violência, camponeses, indígenas e afrodescendentes, portanto a partir da prática crítica da Pedagogia Social, como ciência da prevenção, transformação e reflexão, busca-se aprofundar as discussões sobre os acordos políticos que enfocam o desenvolvimento do pós-conflito, nesta perspectiva são analisadas qualitativamente três variáveis entre as quais se delimitam em primeiro lugar, adaptação e fortalecimento institucional, em segundo lugar, desenvolvimento e planejamento territorial e, por fim, participação democrática, como fatores determinantes no caminho da reincorporação.

QUADRO 8. RESULTADOS COMPONENTE SOCIOPOLÍTICO E ADMINISTRATIVO

(continua)

Unidade de análises	Acordo para a resolução do conflito	Âmbito de intervenção desde a Ped. / Edu. Social	Categorias
Componente sociopolítico e administrativo	2.1.1 Direitos e garantias para o exercício da oposição política (p.143).	A educação social entendida como a influência das autoridades públicas com objetivos políticos para a vida social. Como disse Freire, a educação é uma ação política, portanto, ao qualificarmos os processos de socialização das comunidades em risco contribuimos para a estrutura político-administrativa do país.	Reincorporação: Para reforçar os processos de coordenação e planeamento entre os diferentes atores na reincorporação dos membros das FARC e suas famílias, é necessário reestruturar algumas instituições a favor da transição para a paz. O processo de desenvolvimento sócio-político das FARC é um dos elementos-chave para o sucesso da amnistia internacional.
Componente sociopolítico e administrativo	2.2.4 Garantias de reconciliação, coexistência, tolerância e estigmatização, especialmente para a ação política e social no quadro da civilidade.	A concepção clássica da Pedagogia Social como doutrina de formação política e nacionalista do indivíduo, neste sentido encontra terreno fértil para o pós-conflito a partir de uma abordagem crítica e contextualizada para inverter as estruturas políticas contra o processo de paz, assegurando a reorganização das principais instituições.	Inclusão social: A revisão e modificação das normas para garantir a inclusão de setores aos movimentos políticos, grupos sindicais que garantem a estrutura administrativa do Estado.

QUADRO 8. RESULTADOS COMPONENTE SOCIOPOLÍTICO E ADMINISTRATIVO

(conclusão)

Unidade de análises	Acordo para a resolução do conflito	Âmbito de intervenção desde a Ped. / Edu. Social	Categorias
Componente sociopolítico e administrativo	2.3.7 Promoção da participação política e cívica das mulheres no âmbito do presente acordo.	A educação social como trabalho educativo especializado na identificação de problemas de minorias, grupos étnicos e com uma abordagem diferencial, para a prevenção na luta contraa violência em todas as suas expressões.	Participação política: O reforço da participação política e cívica das mulheres em igualdade inclui a adoção de medidas para ajudar a garantir uma participação equilibrada entre os sexos.

FONTE: O autor

O campo de intervenção socioeducativa da Pedagogia Social na sua área de formação/educação de adultos e idosos se define a partir de duas vertentes particulares, por um lado na formação de adultos fora do sistema escolar e na assistência a idosos que requerem cuidados específicos, ou seja, tem como foco a validação de processos educacionais para pessoas que, por diversos fatores, estiveram localizadas fora do sistema solar, trabalhando basicamente a partir de modelos educacionais flexíveis para integrar uma população com necessidades educacionais especiais na atual dinâmica de formação, e por outro lado, trata do cuidado, prevenção e desenvolvimento humano de indivíduos com envelhecimento físico-cognitivo.

Para o atendimento aos adultos, é necessária uma combinação adequada e pertinente de políticas educacionais e sociais para qualificar o leque de intervenções possíveis, conseqüentemente os educadores sociais atuam na valorização dos serviços, recursos e programas que possibilitem aos idosos viver em harmonia e a segurança, ou seja, o que se busca ao intervir junto à população adulta, seja como forma de escolarização (educação flexível) ou como cuidado aos idosos (educação

gerontológica), é dignificar seus processos de socialização nas esferas de relacionamento que determinam e dar sentido à vida.

A educação de adultos (EDA) tem sido desde as suas origens um espaço em permanente redefinição das suas fronteiras, um lugar contraditório e tenso, tanto propício à promoção de novas oportunidades para grupos marginalizados e à experimentação de novas práticas, como também à reprodução das práticas escolarizadas e para a degradação e empobrecimento dessas práticas. A educação de adultos tem sido marcada pelo princípio da 'compensação', tem sido um ato de "reparação" social referido principalmente à escolaridade não alcançada por uma parte da população adulta (SOLÓRZANO; DE ARMAS, 2019, p. 8).

Como consequência, observa-se a singularidade da abordagem socioeducativa voltada para as características e necessidades da educação de adultos, os problemas pedagógicos não são os mesmos tradicionalmente enfrentados pelos diversos profissionais e agentes educacionais que se desenvolvem principalmente nos espaços de educação escolar de crianças e adolescentes, ou seja, é definido qualitativamente como um processo pedagógico distinto, além disso os materiais, dinâmicas, currículos e metodologias são construídos com finalidades e objetivos específicos, o que os diferenciam e não apenas pelo uso de conteúdos, avaliações e técnicas diferentes, mas por causa das necessidades de uma população que se integra ao sistema educacional de forma flexível na idade adulta para posteriormente reingressar no mundo sociolaboral, ou pelas exigências que a passagem do tempo exige do ser humano.

Os processos que vinculam a educação e a formação de adultos têm sido abordados a partir de diferentes abordagens e tradições educacionais, mas em geral se reconhece que abrangem todos os processos estruturais da formação humana, seja qual for o seu desenvolvimento e construção metodológica, ou pelo seu conteúdo. , método, nível formal, não formal e informal, escolarizado ou não, institucional ou extrainstitucional, por meio do qual as pessoas definidas como idosas pela comunidade a que pertencem, desenvolvem suas competências, habilidades e conhecimentos, orientando e articulando as esferas de inserção e mobilidade social para qualificar a integração do homem na sociedade a partir de sua participação e desenvolvimento sociocultural e sociopolítico.

Na Colômbia, as normas e disposições para a oferta de educação de adultos são definidas pelo Decreto 3.011 de 1997, incluindo alfabetização e educação

básica, que fornece e regulamenta as diretrizes educacionais para jovens e adultos que, devido a várias circunstâncias, não se formaram parte do sistema educacional ou abandonou prematuramente, busca uma formação significativa e de qualidade em habilidades básicas de linguagem e comunicação, matemática, ciências sociais e habilidades de cidadania, usando programas curriculares e metodologias ajustadas às características psicossociais de seu desenvolvimento individual e condição sociocultural do meio em que vivem, com características flexíveis, geralmente mescladas e amparadas por programas técnicos de inserção no mundo do trabalho. Por meio do artigo 5, ele orienta a educação de adultos na oferta de programas destinados a:

1. Alfabetização;
2. Educação básica;
3. Educação média;
4. Educação informal;
5. Educação informal.

A literatura e as práticas de educação de adultos utilizam vários nomes para se referir a seus destinatários, identificados como atores ativos no processo ensino-aprendizagem, portanto, e desde a atualização, a formação específica estimula o desenvolvimento nos componentes psicossociais e psicoativos, eles se diferenciam duas grandes tendências na educação de adultos: uma baseada em correntes modernizadoras integracionistas e outra apoiada em uma abordagem histórico-estrutural (SOLÓRZANO BENÍTEZ; DE ARMAS URQUIZA, 2019), atualmente essas tendências se confundem com a Educação Popular e Comunidade no cenário pós-conflito, os programas e iniciativas que se vinculam a esses processos de desenvolvimento econômico e social constituem-se em contraposição aos programas e iniciativas regulares de ensino. A partir de práticas emergentes de verificação e articulação do processo de paz, os conteúdos e metodologias são desenvolvidos de acordo com as necessidades objetivas e subjetivas da população alvo.

O modo como as duas áreas anteriores de escritos da Pedagogia Social como possibilidade abordarão a educação de adultos a partir de sua natureza qualitativa para a análise e compreensão das contribuições e possibilidades epistemológicas para o pós-conflito.

3.5 INTERVENÇÃO SOCIOJURÍDICA

Pensar nos níveis de intervenção desde os fundamentos da Pedagogia Social no marco do pós-conflito nos leva a delimitar e analisar os componentes mais relevantes da agenda jurídico-penal, os esforços para atender às necessidades humanas no território colombiano ainda são insuficientes tendo em vista a magnitudes e consequências do conflito, apesar de contar com ferramentas para o atendimento à população vulnerável como a lei das vítimas⁸, o programa de restituição de terras e o programa de reincorporação na procura da construção de um quadro legislativo para a desativação do acordo de paz, o verdadeiro desafio consiste em criar as condições adequadas para o desenvolvimento de estratégias que garantam acesso a diversas formas constitucionais de transição para a desmobilização de ex-combatentes.

Como resultado do pós-conflito, a atual administração pretende modificar sua capacidade de controle do direito no seu quadro preventivo, preenchendo as lacunas jurídicas para adequar o aparato jurídico à reativação em todas as instâncias penais. Nesse sentido, as demandas dos ex-combatentes contrastam com o das vítimas. Portanto, deve-se refletir sobre os mecanismos transitórios para mitigar a violência de qualquer uma das partes no processo de anistia internacional, protegendo e blindando contra ameaças e irrupções negativas no processo de reivindicação de direitos civis no decorrer na agenda da reincorporação, ou seja, o desafio da Pedagogia Social é formar ex-guerrilheiros, seus familiares e comunidades do entorno em ações de fortalecimento do aparato jurídico, jurídico e penal.

⁸ Em 10 de junho de 2011, entrou em vigor na Colômbia a Lei de Vítimas e Restituição de Terras (1448 de 2011), que tem permitido dignificar, reconhecer, cuidar, assistir e reparar os sobreviventes dos eventos ocorridos no conflito armado desde 1985, e permitiu-lhes ter espaços de participação e incidência nas agendas municipais, departamentais e nacionais.

QUADRO 9 - ÂMBITO PRÓXIMO DE INTERVENÇÃO SOCIOJURÍDICA E PENAL

Âmbito	Pertinência	Proximidade	Encontro	Adequação
Animação sociocultural	M	M	A	A
Educação especializada	A	A	A	A
Educação de adultos	M	M	A	M
Formação sociolaboral	M	M	A	A

FONTE: O autor

A adaptação da jurisprudência constitucional é um dos principais temas de discussão no contexto da análise do presente pós-conflito, os agentes educacionais atuam fora da margem legal das instituições, portanto, os critérios legais devem contemplar holisticamente as comunidades, minorias e populações mais suscetíveis e vulneráveis ao reaparecimento da violência, esses setores insurgentes controlam os territórios dominados pelos guerrilheiros desmobilizados das FARC é um dos temas de discussão da agenda dos agentes educacionais, afetando o desenvolvimento socioeducativo dos territórios, formação e a reintegração, portanto, busca definir qualitativamente os limites e as contribuições da Pedagogia Social na intervenção da justiça de transição, a comissão da verdade e o processo de verificação na busca de desenhar, desenvolver e avaliar categorias pedagógicas que possibilitem a paz com justiça social.

QUADRO 10 - RESULTADOS COMPONENTE SOCIOPOLÍTICO E ADMINISTRATIVO

(continua)

Unidade de análises	Acordo para a resolução do conflito	Âmbito de intervenção desde a Ped. / Edu. Social	Categorias
Componente sociojurídico e penal	5.1.2 Jurisdição especial para a paz, princípios do sistema integral de verdade, justiça e reparação para a não repetição do conflito (p.143).	A educação social como forma de proteção e promoção social no período pós-conflito, contribuindo para o desenvolvimento de modelos e métodos pedagógicos	Reintegração: O Estado colombiano tem o dever legal de atender e compensar as vítimas num processo gradual de reincorporação, adotando decisões que optem pelo exercício da plena segurança jurídica, proporcionando um sector populacional em risco e vulnerabilidade.
Componente sociojurídico e penal	5.1.3.2 Ações concretas para contribuir para a reparação (p.178)	Tradução social Face ao desajustamento social, a Colômbia deve possibilitar os mecanismos legais penais para reforçar as medidas materiais/ e simbólicas destinadas a atender as vítimas do conflito, ou seja, a formação socioeducativa destinada às vítimas diretas, individuais e coletivas, a fim de unificar a memória e a organização social.	Inclusão social: No âmbito dos planos de reparação, a inclusão é uma categoria chave, através de processos educativos é utilizado o estado de bem-estar e segurança, a reconstrução do tecido social é apoiada pela criação de novos espaços de diálogo, debate e discussão jurídico-criminal.

QUADRO 10 - RESULTADOS COMPONENTE SOCIOPOLÍTICO E ADMINISTRATIVO

(conclusão)

Unidade de análises	Acordo para a resolução do conflito	Âmbito de intervenção desde a Ped. / Edu. Social	Categorias
Componente sociojurídico e penal	6.1.2 Medidas para incorporar a implementação de acordos com recursos territoriais (197).	A educação social como uma das componentes mais relevantes para o desenvolvimento relacional é descrita por vários autores como uma intervenção em situações de risco complexas, no caso da Colômbia, face à dissidência, incumprimento territorial e deficiências legislativas.	Participação política: A implementação e desenvolvimento de planos e programas acordados deve ter em conta iniciativas e processos de desenvolvimento, a fim de reconhecer os esforços na reconstrução e aprofundamento da democracia.

FONTE: O autor

Definir conceitualmente esta área de intervenção pós-conflito requer uma abordagem interpretativa no seu desenvolvimento, constituição e possibilidade, a historicidade da Educação Social especializada expressa uma propostametodológica para o atendimento de setores populacionais definidos (menores, adolescentes, adultos) por suas características, idade, condições sociais e necessidades urgentes, incluindo intervenções educativas que facilitem a articulação e integração dos indivíduos com o seu meio, especialmente para aqueles que necessitam de cuidados especializados para se integrarem à sociedade, problemas como o crime, desajustes, toxicodependência entre outros são dirigidos por pedagogos sociais. A Federação Estadual das Associações Profissionais de Educadores Especializados (FAPES) no ano de 1988, define o educador especializado como aquele profissional da educação, de atenção imediata, que trabalha no cotidiano com indivíduos, grupos e comunidades que por múltiplas circunstâncias; as políticas sociais, econômicas, entre outras, são colocadas em situações de risco, dificuldade consigo mesmas ou com o meio ambiente. A função

do educador especializado é qualificar o desenvolvimento dos recursos, competências e habilidades do indivíduo, possibilitando a inserção social em vários espaços, promovendo o seu desenvolvimento em ambientes comunitários mais amplos e diversos.

A Educação Social Especializada é uma das áreas fundamentais da Educação Social, podendo ser definida resumidamente como ação educativa com pessoas que se encontram em situação difícil ou de conflito social (reclusos de centros penitenciários e ex-reclusos; minorias étnicas; transeuntes e desabrigados; alcoólatras e viciados em drogas; migrantes, refugiados, etc.). Além disso, representa uma forma alternativa de lidar com essas situações de conflito social cada vez mais frequentes, uma vez que a sua atuação está centrada nas pessoas, no grupo como espaço de diálogo e cooperação e na capacidade criativa de cada ser humano.

De acordo com esses orçamentos, é imprescindível defender um processo educativo que responda à necessidade de desenvolver estratégias socioeducativas a partir de um compromisso ético com a pessoa como facilitadora de processos, e que permita o enfrentamento das tensões e conflitos gerados por um sistema social muitas vezes injusto e desumano. É preciso que, a partir do respeito à dignidade humana, a Educação Social Especializada assuma a diversidade e eleve a autoestima de sujeitos e grupos para que se tornem protagonistas de suas próprias vidas (NOGUERO, 2005, p.57).

Esta concepção é apreciada no caso de ex-combatentes, suas famílias e as vítimas do prolongado conflito interno nas diversas regiões do território colombiano, produzindo diversos enfoques e consequências no tecido social, deslocamentos em massa, massacres, assassinatos seletivos, sequestros, ataques terroristas, violência sexual e intrafamiliar, etc. Estas são as tensões e conflitos vistos pela violência e desumanização, as situações de desajustamento requerem intervenção especializada como forma pedagógica de identificar os desafios socioeducativos e abordá-los a partir da sua especificidade

Para definir o conceito de constituição da Educação Social especializada como campo de intervenção da Pedagogia Social clássica, sua tradição

epistemológica e percurso histórico devem ser interpretados, Juan José Piquer e Isabel Díaz Arnal iniciaram os primeiros estudos do <<modelo francês>>, na década de 50, observando atentamente os grandes internatos e instituições de proteção e reforma de menores, que para a época definiam o trabalho de desenvolver um trabalho educacional a partir de um mínimo de formação, que formar para trabalhar com infância e adolescência é chamada educação especializada, os professores anteriores estão sujeitos ao movimento católico francês, promovendo e distinguindo novos estudos na área, No final da década de 60, esses estudos possibilitariam a consolidação da primeira escola de educadores sociais especializados (1968) no Estado espanhol: o centro de formação de educadores especializados que funcionou até o final dos anos 70 (PETRUS, 1997).

O termo educador especializado vem da tradução francesa (*éducateur spécialisé*) que expressa um novo espaço de ação, reflexão e desenvolvimento profissional, abrangendo um campo variável de desenvolvimento socioeducativo, é um setor que desenvolve metodologias e práticas transversais, ao qual está sujeito dinamismo e evolução de fatores como família, infância, adolescência, minorias, pessoas com deficiência, indivíduos imersos no sistema penitenciário, drogas ou internados psicossocialmente, refugiados e assim por diante. Porém, todas essas condições requerem atenção diferenciada e definida para reverter esses problemas, portanto, os conteúdos a serem desenvolvidos são diversos com especial destaque para a atenção de grupos e comunidades atingidos pela violência para o nosso estudo.

1. A Educação Social Especializada se configura historicamente através da intervenção de grupos de infância e adolescência em situação de risco, as questões sociais mais marcantes têm sido o traçado de seu quadro profissional, ou seja, seu curso originário é a tentativa de desenvolver alternativas pedagógicas em situações em que os problemas sociais surgem como resultado de situações de marginalização, violência ou pobreza.
2. A Educação Social Especializada refere-se ao suporte particular que um indivíduo pode necessitar psicológica, emocional e cognitivamente. Portanto,

seu objetivo é integrar-se à rede normalizada de interações que promovem e estimulam o desenvolvimento social em todas as suas esferas.

3. A Educação Social Especializada tem um âmbito de atuação bastante variável, portanto, engloba diferentes abordagens e práticas, atuando em centros de internação juvenil, prisões e centros de reabilitação de dependentes de substâncias químicas, ou seja, seu campo é particularmente amplo, porque seu trabalho oscila entre o educacional, o psicológico e o social (NOGUERO, 2005).

O Educador Social especializado aposta na valorização das capacidades individuais para qualificar as dinâmicas relacionais de intervenção nas esferas que dignificam e sustentam o espaço sociocomunitário, identificando conflitos e abordando a partir de práticas metodológicas de prevenção, formação e transformação.

3.6 INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

O conflito, além de causar profundos vestígios econômicos, administrativos e criminais, produz em detrimento da dinâmica social e cultural ao modificar, alterar e precarizar as condições de vida das comunidades imersas nessa dinâmica, direta ou secundariamente, a violência, entre dois setores antagônicos pode ser negociado, como no caso atual desta pesquisa, mas seus efeitos negativos prevalecem no tecido social ainda por décadas, casos como El Salvador, Guatemala e até África do Sul servem de exemplo no eventual desenvolvimento da agenda pós-conflito, observar os antecedentes dos países subdesenvolvidos pode servir de eixo de reflexão e análise para desenhar mecanismos adequados e pertinentes à construção social e cultural dos territórios mais afetados.

Durante o desenvolvimento do conflito interno de mais de meio século, organizações civis, grupos comunitários e líderes sociais foram visados indiscriminadamente a taxas sem precedentes. As situações extremas derivadas da violência são o terreno fértil para agravar os problemas sociais, a pobreza, a criminalidade e a toxicodependência, entre outros, são uma marca clara da destruição do tecido social e cultural do território colombiano, portanto, desde as

áreas de intervenção socioeducativa, pretende-se inverter este fenômeno como componente da ação preventiva, formativa e crítica pois a integração, o cuidado social e a mitigação sociocultural fazem parte das atividades na perspectiva de transição para a convivência pacífica.

QUADRO 11. ÂMBITO PRÓXIMO DE INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

Âmbito	Pertinência	Proximidade	Encontro	Adequação
Animação sociocultural	A	A	A	A
Educação especializada	A	A	M	A
Educação de adultos	A	A	A	M
Formação sociolaboral	M	A	M	A

FONTE: O autor

O desenvolvimento e eventual assinatura final do processo de paz foi um esforço conjunto de vários setores estatais e privados para melhorar as condições sociais de uma nação imersa na violência, a inserção na vida civil no atual processo de reincorporação é uma das principais eixos de desenvolvimento, proteção e sustentabilidade dos acordos alcançados em Havana, portanto, os projetos e iniciativas que contribuem para a construção do tecido social e da cultura são fundamentais no exercício socioeducativo de restituição, recuperação e apoio no pós-conflito. Analisaremos a seguir a partir das possibilidades da Pedagogia Social a intervenção socioeducativa a partir de três variáveis delimitadas para entender nosso objeto de estudo.

QUADRO 12 - RESULTADOS COMPONENTE SOCIOCULTURAL

(continua)

Unidade de análises	Acordo para a resolução do conflito	Âmbito de intervenção desde a Ped. / Edu. Social	Categorias
Componente sociocultural	6.1.4 Promoção da participação de organizações sociais e comunitárias na implementação do acordo (p.198).	Desenvolvimento social e comunitário, desenvolvendo ações para contribuir para a transparência, facilitando monitorização e verificação para o cumprimento dos objetivos governamentais integrando e energizando de forma sociocultural.	Reincorporação: Esta componente estabelece a organização de comissões temáticas territoriais para exercer funções diferenciadas, ou seja, os antigos combatentes têm a possibilidade de voltar a viver com as comunidades étnicas onde nasceram, e devido às diversas dinâmicas da guerra perderam a sua identidade, pelo que a educação social na Colômbia abre a possibilidade de construir as suas próprias identidades críticas e controversas.
Componente sociocultural	4.1.3.5 Construção participativa e desenvolvimento de planos comunitários e municipais abrangentes de substituição e desenvolvimento alternativo (109).	Através da animação sociocultural como possibilidade de desenvolvimento educativo, o trabalho integral das comunidades na preservação e desenvolvimento dos seus próprios costumes é interpretado, centrando a	Inclusão social: A construção de processos de integração e inclusão social são parte integrante dos acordos, portanto, a partir das ações dos vários agentes educativos procuramos construir as bases para a caracterização

QUADRO 12 - RESULTADOS COMPONENTE SOCIOCULTURAL

(continuação)

Unidade de análises	Acordo para a resolução do conflito	Âmbito de intervenção desde a Ped. / Edu. Social	Categorias
Componente sociocultural	4.1.3.5 Construção participativa e desenvolvimento de planos comunitários e municipais abrangentes de substituição e desenvolvimento alternativo (109).	atenção em novas produções nos espaços territoriais a partir da expressão das identidades étnicas dos diferentes territórios.	Inclusão social: A construção de processos de integração e inclusão social são parte integrante dos acordos, portanto, a partir das ações dos vários agentes educativos procuramos construir as bases para a caracterização econômica, social e ambiental do território.
Componente sociocultural	5.1.3.2 Ações concretas para contribuir para a reparação (p.178)	A Pedagogia social como elemento de reparação das lacunas sociais contribui para o pós-conflito como metodologia educativa nos espaços de paz, contribuindo para a reparação, memória e resiliência das novas abordagens diferenciais, identificando a magnitude das ações de guerra e contribuindo para a construção dos factos para esclarecer as	Participação política: A expressão ativa das vítimas e das suas organizações juntamente com as autoridades territoriais será a base dos planos educativos para promover a reparação coletiva e territorial, por conseguinte, as ações dos educadores. Procuram promover espaços de participação para assegurar as medidas de

QUADRO 12 - RESULTADOS COMPONENTE SOCIOCULTURAL

(conclusão)

Unidade de análises	Acordo para a resolução do conflito	Âmbito de intervenção desde a Ped. / Edu. Social	Categorias
Componente sociocultural	5.1.3.2 Ações concretas para contribuir para a reparação (p.178)	narrativas vítima-vítima.	implementação.

FONTE: O autor

O atual cenário sociopolítico e administrativo é uma maldição para a implementação dos objetivos estabelecidos em Havana para o período pós-conflito e exige ações educativas imediatas em resposta às novas realidades sociais vividas pelo país. Estas realidades exigem respostas urgentes a fenômenos como a exclusão social, a violência institucional e a perda cultural, entre outros. Assim, a animação sociocultural e a Pedagogia do lazer foram transformadas em referências teóricas práticas nas últimas décadas na América Latina identificando a sua relevância como elementos de integração e desenvolvimento social, "neste sentido podemos dizer que a animação sociocultural constitui um poderoso meio de construção da identidade cultural de uma comunidade de pessoas" (NOGUERO; LEÓN; 2002, p. 139).

Através da própria metodologia deste âmbito de intervenção socioeducativa, as tensões são qualificadas e procura-se ultrapassar as contradições que produzem perda e prejuízo sociocultural, o que se procura é reforçar os laços entre a sociedade e as suas expressões culturais, sem cair na exploração ou perda de entidade.

Na Colômbia, a animação sociocultural e a Pedagogia do lazer são definidas como a possibilidade de abordar um vasto conjunto de práticas e produções definidas pelo seu papel de liderança como meio de transmissão da cultura. Naturalmente, requer uma polissemia ao tentar definir o seu campo disciplinar neste estudo, delimitado num conjunto de mecanismos, processos e dinâmicas dentro das margens formativas que permitem a observação de inúmeras expressões socioculturais. Este campo centra-se no desenvolvimento de elementos ligados na

cultura popular, ou seja, enfatiza o desenvolvimento de processos formativos para configurar um amplo âmbito no quadro das intervenções socioculturais que constituem as expressões das comunidades, definidas na sua interação e dinâmica na sua vida quotidiana.

Como acabamos de ver, a expressão animação sociocultural não é, naturalmente, unívoca. As definições existentes são tantas e tão diferentes que se nos atrevemos a propor aqui as nossas, é com a convicção de que mais uma não irá aumentar demasiado a confusão existente. Tentando reunir as componentes que nos parecem mais essenciais da ideia de animação sociocultural, compreendemos por ela: o conjunto de ações realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (um setor da mesma) e no âmbito de um território concreto, com o objetivo principal de promover nos seus membros uma atitude de participação ativa no processo do seu próprio desenvolvimento tanto social como cultural (PETRUS, 1997, p.140).

Esta definição expressa para o caso específico do nosso objeto de investigação a promoção e desenvolvimento de atividades dinâmicas de consolidação de uma cultura de paz, convivência cidadã e resiliência democrática, nos espaços transitórios de formação e reincorporação de diversos agentes educativos que desenvolvem metodologias fortalecer os processos comunitários, populares e sociais junto às próprias manifestações culturais, no reconhecimento do outro, como campo ou unidade que produz e dá sentido às suas diversas expressões identitárias, diversificando as manifestações e conhecimentos da própria cultura. No âmbito de um determinado território.

Consequentemente, caracterizamos essa prática em seu percurso, trajetória histórica e definição profissional para o contexto do pós-conflito com as seguintes características que nos permitem observar seu encontro praxiológico:

1. A animação sociocultural e a Pedagogia do lazer como ação, intervenção e desenvolvimento cultural, ou seja, é composta, a partir do seu sentido prático, como um conjunto de ações que possibilitam a produção e a manifestação cultural em uma sociedade ou grupo humano;
2. A animação sociocultural e a Pedagogia do lazer como fenômeno protestante, preventivo e educativo, ou seja, como elemento de inclusão social e cultural, facilitando a difusão e democratização da cultura, e não só

da cultura dominante, mas em sentido amplo e crítico, no reconhecimento e democratização da cultura popular dos agentes e seus contextos;

3. A animação sociocultural como método, modo de fazer ou técnica com a qual o patrimônio de comunidades expropriadas de sua cultura é preservado, promovido e disseminado por inúmeras variáveis, incluindo o conflito como prejuízo sociocultural, portanto, o desenvolvimento é mobilizado de práticas para promover a reconstrução e expressão cultural no contexto pós-conflito;

4. A animação sociocultural e a Pedagogia do lazer como iniciativa, projeto ou proposta educativa, procura no seu exercício de ensino-aprendizagem reforçar a rede de relações comunitárias, promovendo a formação permanente para o exercício cultural crítico, criativo e construtivo. Ou seja, as metodologias para projetos são desenvolvidas a partir da promoção e animação do setor cultural a partir de sua identidade, produção e visualização para a articulação comunitária, popular e social.

Esse campo emergente da Pedagogia Social como possibilidade de abordagem do pós-conflito será interpretado a partir das unidades de intervenção socioeducativa de forma qualitativa, definindo sua contribuição a partir das categorias propostas para a reinserção civil, inclusão social e participação democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem relações conceituais e pragmáticas entre as várias correntes e abordagens pedagógicas nos projetos educativos implementados nos espaços territoriais de formação e reincorporação com a Educação Social. Cada uma das dinâmicas desenvolvidas é um esforço para consolidar novos cenários de convivência pacífica, procurando incorporar criticamente os seus participantes nos processos sociais civis na sua totalidade, promovendo a reflexão para encontrar a reconciliação, a paz e a memória.

A educação nos espaços verdes de transição hoje transformados e consolidados como ETCR mostram o alcance do compromisso social nos processos educativos, a educação como instrumento de paz, a educação como forma de reincorporação, a educação como ato político, de transformação e tecido social.

O panorama é adverso, as instituições nacionais e internacionais acompanham os ex-combatentes das FARC, num processo de adaptação e mudança, mas esta mudança não é só para eles, esta mudança e transformação envolve todos os colombianos, como cidadãos, como atores diretos ou indiretos de um dos conflitos mais arrepiantes e incríveis do continente, a região e a comunidade internacional apostam na paz, na coexistência e na educação, para combater as desigualdades, as injustiças e os crimes contra a humanidade

A estabilidade, a obtenção de recursos econômicos e o funcionamento dos processos de formação para a empregabilidade nos termos da lei é um desafio no atual quadro pós-conflito, a Pedagogia Social através da sua área mais próxima desenvolve ações como possibilidades de reincorporação de ex-combatentes no mercado de trabalho atual, ou seja, como possibilidade o campo de ação disciplinar é interpretado em seu campo de formação/educação sociolaboral reduzir as brechas sociais, a pobreza e as condições de opressão que as comunidades vivem fora da dinâmica de desenvolvimento e autosustentabilidade que gera condições de marginalidade e violência.

A formação e qualificação para o trabalho é um dos eixos centrais no estudo da Pedagogia Social na Colômbia, interpretando seus cenários, atores e contribuições para o seu desenvolvimento, ou seja, há uma relação latente entre

formação e empregabilidade, em um nível educacional superior. As possibilidades de obtenção de emprego são maiores, portanto, a constituição e a legislação educacional devem priorizar a formação superior dos educadores sociais, definindo os parâmetros curriculares e disciplinares para sua profissionalização no país.

Os efeitos da violência estrutural afetam de forma abrangente o desenvolvimento socioeconômico das diversas regiões do país, as comunidades mais afetadas estão localizadas no campo colombiano, como cenário de conflito e luta por recursos, o que impõe uma considerável carga administrativa e fiscal para a capacidade de desenvolvimento e sustentabilidade, portanto, as ações dos educadores sociais são legisladas a partir da desconstrução dos fatores estruturais para fortalecer o tecido social em todos os seus componentes.

Através do estudo do pós-conflito, o campo disciplinar da Pedagogia Social se situa como possibilidade metodológica, este campo disciplinar como exercício e desenvolvimento socioeducativo permite interpretar qualitativamente o papel do educador no pós-conflito, seu protagonismo vincula uma série de campos de ação definidos como esferas, que se baseiam na proposta de Petrus (1997, p.9) de delimitar o conceito de intervenção socioeducativa como esfera da Pedagogia Social em seu exercício, construção e elaboração, portanto, da Educação Social no pós- conflito, através deste estudo, uma prática

fortemente condicionada pela sua própria historicidade é interpretada como uma prática, é óbvio que o seu campo de intervenção é o espaço sociocomunitário nesse sentido qualquer que seja a abordagem a partir da qual contemplamos a Educação Social, ela será determinada por suas características mais distintas: seu alcance social e seu caráter pedagógico.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PARA A REINTEGRAÇÃO E NORMALIZAÇÃO. **Distribuição das ETCR** . Disponível em: <http://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/paginas/losetcr.aspx>. Acesso em: 13 ago. 2020.

AGÊNCIA PARA A REINTEGRAÇÃO E NORMALIZAÇÃO. **O futuro dos espaços territoriais**. Disponível em: <http://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/paginas/los-etcr.aspx>. Acesso em: 13 ago. 2020.

AGOSTO, P. **El Nazismo: La otra cara del capitalismo**. México: Ocean Sur, 2008. Disponível em: <https://cronicon.net/paginas/Documentos/Nazismo.pdf> Acesso em: 03 ago. 2019.

ANGULO, L. N.; LEÓN, A. R. Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. **Educere**, Merida, v. 9, n. 29, p. 159-164, abr.- jun. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602903>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BELLO, M. N. (Coord.). Centro Nacional de Memoria Histórica. **¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad**. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Paris: Reveu française de sociologie. 1966.

CADAVID, E. **Historia de la guerrilla en Colombia**. Online. 2010. Disponível em: <http://ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/HGC.pdf> Acesso em: 30 out. 2019.

CARIDE, J. A. **Las fronteras de la pedagogía social**. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa, 2005.

CARRERAS, J. S. La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. *In*: PETRUS, A. (org.) **Pedagogia Social**. Barcelona: Ariel, 1997, p. 40 – 64.

CARRERAS, J. S.; GARCIA MOLINA, J. **Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión**. Madrid: Alianza Editorial. 2006.

CARVALHO, A. D. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto: Afrontamento, 1996.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. **Diario Oficial**, Bogotá, 1 de setembro de 2014. Disponível em: https://normograma.info/men/docs/ley_1732_2014.htm. Acesso em: 07 out. 2020.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. **Diario Oficial**, Bogotá, 8 de fevereiro de 1994. Disponível em: https://normograma.info/men/docs/ley_0115_1994.htm. Acesso em: 07 out. 2020.

DE LA CALLE, C. V. **Pedagogía Social en Colombia**. San Buenaventura: Buenaventuriana Editorial. 2010.

DEL POZO F. Y PELÁEZ, C. **Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014.

DEL POZO SERRANO, F. J. Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la universidad del norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *In: Revista Iberoamericana de Educación*, v. 70, p. 77-90, 2016.

DEL POZO SERRANO, F. J. Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la Educación Popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. **Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 97-116, jul. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1644>. Acesso em: 5 maio 2019.

DEL POZO SERRANO, F. J.; ASTORGA ACEVEDO, C. M. La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. *In: Foro de educación*. v. 16, n. 24, jan./jun. 2018. p. 167-191. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.477>. Acesso em: 11 jun. 2019.

DEL POZO SERRANO, F., JIMÉNEZ BAUTISTA F.; BARRIENTOS SOTO A. Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. **Zona Próxima**, n. 29, p. 32 - 51. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/853/85358797004/85358797004.pdf> Acesso em: 29 de março de 2020.

ECHEVERRI URUBURU, Á. Orígenes y desarrollo de la violencia em Colombia. **Revista Iusta**. Instituto de Sociología Jurídica de Oñati, País Vasco/España, n. 1, p. 136-151, mar. maio 2007. Disponível em: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/11982> Acesso em: 26 out. 2019.

ENTEL, A.; LENARDUZZI, V.; GERZOVICH, D. **Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad**. Buenos Aires: Eudeba. 1999.

ESCRIBANO HERVIS, E. La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 17, n. 2 maio/ago. 2017. p. 1-23. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316572667_La_educacion_en_America_Latina_desarrollo_y_perspectivas. Acesso em: 25 out. 2019.

FERMOSO, P. **Pedagogia Social. Fundamentación científica.** Barcelona: Herder, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia ,do oprimido.** Río de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.** Río de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALIANO, J. D. G.; GONZÁLEZ, A. P. P.; NEISA, A. S. P. **El Posconflicto en Colombia: Coordenadas para la paz.** Trabajo de Grado en Derecho. Centro de estudios en criminología y victimología, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, 2003.

GHISO, A. M. Profesionalización de pedagogos sociales en latinoamerica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. **El Ágora USB**, v. 16, n. 1, p. 63-75, jan. 2016. Disponível em: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2165> Acesso em: 14 jul.2019.

GHISO COTOS, A.; VARELA, G. M **Pedagogia Social.** Santiago de Cali: Universidad Del Valle, 2010.

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento.** Coimbra: Arménio Amado, 1980.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

LENIS, D. H. El Bipartidismo en Colombia: una historia de violencia y conflictos socio-políticos en el territorio nacional entre 1865-1957. **Notas de aula: Historia Política y Económica de Colombia.** 2014. (Notas de aula) Disponível em: https://www.academia.edu/7197437/EL_BIPARTIDISMO_EN_COLOMBIA_UNA_HISTORIA_DE_VIOLENCIA_Y_CONFLICTOS_SOCIO-POL%C3%8DTICOS_EN_EL_TERRITORIO_NACIONAL_ENTRE_1865-1957 Acesso em: 27 out. 2019.

MARTÍN, J. L. El aporte de la Escuela de Francfort a la Pedagogía Crítica. **El equilibrista, Revista Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social.** Salvador, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/elequilibrista>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MARTINEZ PACHECO, A. La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. **Polít. cult.**, México, n. 46, p. 7-31, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007&lng=es&nrm=iso Acesso em: 11 set. 2019.

MENDIZABAL, M. R. L. La Pedagogía Social: Una disciplina básica en la sociedad actual. **Holos**. v. 5, n. 32, p. 55 - 69, jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554869007.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

MORENO TRUJILLO, E. Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. **Diálogos de saberes**, n. 46, p. 125-142, 1 jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/2578/2009> Acesso em: 03 set. 2019.

MOYANO, S. **Acción Educativa y funciones de los educadores sociales**. v. 1. Barcelona: UOC. 2012.

MOYANO, Segundo. Oportunidades de una Pedagogía Social contemporánea. **Educatio Siglo XXI**, v. 31, n. 2, p. 97 - 11, 2013. Disponível em: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187111/154211> Acesso em: 09 dezembro de 2020.

NÁJERA, E. A la búsqueda del sujeto pedagógico: Encuentros entre Pedagogía Social y educación popular en Chile. In: KRICHESKY, M. (Coord.). **Pedagogía Social y educación popular**. La Plata: UNIPE, 2011. p. 71-87. Disponível em: <https://es.scribd.com/document/71983896/Cuaderno-TRABAJO-N%C2%BA-2-Pedagogia-Social-y-educacion-popular-Perspectivas-y-estrategias-sobre-la-inclusion-y-el-derecho-a-la-educacion>. Acesso em: 24 maio 2019.

NATORP, P. **Pedagogía social, Educación Social**. Madrid: La lectura, 1915.

NATORP, P. **Kant y la escuela de Marburgo**. Ciudad de México: Ediciones filosofía y letras UNAM, 1956.

NOHL, H. **Teoría de la Educación**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

NOGUERO, F. L.; LEÓN, L. S. La animación sociocultural como contribución a la construcción de la identidad comunitaria. **Cuestiones Pedagógicas: Revista de ciencias de la educación**. n. 16, p. 139 – 150. 2002. Disponível em: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/16/art_8.pdf Acesso em: 02 de novembro de 2020.

NUÑEZ, H.; ÚCAR, X. Los ámbitos de intervención de la Pedagogía Social. **Contenidos teóricos asignatura on-line: Pedagogía Social y Comunitaria**. Facultat d'Educació: Universitat de les Illes Balears. 2010

PÉREZ SERRANO, G. Origen y evolución de la Pedagogía Social. **Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria**, Sevilla, n. 9, p. 193-231, dec. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135018332011>. Acesso em: 7 maio 2019.

PÉREZ SERRANO, G. **Pedagogía Social - Educación Social: Construcción científica e intervención práctica**. Madrid: Narcea. 2003.

PEREZ SERRANO, G. **Pedagogía Social/Educación Social: construcción científica e intervención práctica**. Madrid: Narcea, 2004.

PÉREZ SERRANO, G.; LLAMAS, J. L. G.; FERNÁNDEZ-GARCIA, A. Fundamentos de la Pedagogía Social y Educação Social. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 21-32, oct. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1630/977>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PETRUS, A. (coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Ariel, 1997.

PIZZARO, E. Una lectura múltiple y pluralista de la historia. *In: Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas, p. 17-106, 2015.

QUINTANA, J. M. **Pedagogia Social**. Madrid: Dykinson, 1984

QUINTANA, J. M. **Textos Clásicos de Pedagogía Social**. Madrid: Nau Libres, 1994.

RESTREPO, D. A. **Tres años después: un buen acuerdo en malas manos**. Coordinador de la Línea de Investigación en Conflicto, Paz y Postconflicto, Pares. Nota online, 24 nov, 2019. Disponível em: <https://pares.com.co/2019/11/24/tres-anos-despues-un-buen-acuerdo-en-malas-manos/>. Acesso em: 10 set. 2019.

RIBAS MACHADO, E. **O desenvolvimento da Pedagogia Social Sob a Perspectiva Comparada: O estágio atual no Brasil e Espanha**. 2014. 304 f. Tese.(Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,São Paulo, 2014.

RINCÓN VARDERA, J. C. Hermann Nohl: Educación y Pedagogía. **BORDÓN Revista de Pedagogía**, Madrid, v. 68, n. 3, p. 107 - 130, 2016. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/33484> Acesso em: 17 jul. 2019.

RYYNÄNEN, S. Os fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 45-56, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1632/979>. Acesso em: 7 maio 2019.

SÁNCHEZ, J. F. La realidad sobre la educación Social: La participación comoproceso de profesionalización. **Aposta**. n. 52, p. 1 – 28, 2012. Disponível: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/ifscanovas.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2019.

SANTOS, B. S. **Discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa: retos e interrogantes**. Madrid: La Murralla. 1994.

SOLÓRZANO BENÍTEZ, M. R.; DE ARMAS URQUIZA, R. La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social. **Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina**, v. 7, n. 3, p. 231-244, sep. 2019. Disponible em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000300014. Acceso: 18 de agosto de 2020.

TORRES, N. V. Ámbito de la Pedagogía Social en América Latina. **Estudios Latinoamericanos**. n. 1, p. 13 – 24, 2013. Disponible em: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3758/4432> Acceso em: 01 de agosto de 2020.

TORRES, Nelson Veja. Desafíos de la Pedagogía Social en Colombia. **Revista Boletín Redipe**. v. 1, p. 104 – 117. 2019. Disponible em: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/747/689>. Acceso em: 03 de agosto de 2019.

ÚCAR, X. La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. **Zona Próxima**. n. 29, p. 52-69. 2018. Disponible em: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n29/2145-9444-zop-29-52.pdf> Acceso em: 24 de julho de 2020.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya-Yala. 2014.

**ANEXO A - BANCO DE DADOS MISTO DO CENTRO NACIONAL DE
MEMÓRIA HISTÓRICA**

ASSASSINATOS SELETIVOS DO CONFLITO ARMADO COLOMBIANO 1981 - 2012
(FONTE MISTA, FRAGMENTO)

Día	Mes	Año	Departamento	Municipio	Lugar de Ocurrencia	Tipo de Implicado (1)	Tipo de Implicado (2)	Nº Víctimas	Fuente
6	1	1981	Santander	Barrancabermeja		Grupo Armado No Identificado	Grupo Armado No Identificado	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 2
7	1	1981	Huila	Algeciras		Grupos Paramilitares	Grupos Paramilitares	2	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 2
10	1	1981	Cesar	Valledupar		Fuerza Pública	Policía Nacional	2	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 2
17	1	1981	Distrito Capital	Bogotá D.C.		Fuerza Pública	Policía Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 2
20	1	1981	Valle del Cauca	Cali	Sector de "Vojes"	Grupo Armado No Identificado	Grupo Armado No Identificado	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 2
20	1	1981	Antioquia	Puerto Berrío		Grupos Paramilitares	Grupos Paramilitares	2	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 2
20	1	1981	Distrito Capital	Bogotá D.C.		Fuerza Pública	Policía Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 2
27	1	1981	Distrito Capital	Bogotá D.C.		Fuerza Pública	Policía Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 2
31	1	1981	Distrito Capital	Bogotá D.C.		Fuerza Pública	Policía Nacional	2	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 3
6	2	1981	Tolima	Melgar		Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión

									Oficial y Militar en 1981. Pp. 3
3	3	1981	Cauca	Santander de Quilichao		Fuerza Pública	Ejército Nacional	2	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 5
5	3	1981	Caquetá	San Vicente del Caguán	Sitio 'Las Perlas'	Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 5
8	3	1981	Cundinamarca	Yacopí		Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp. 5
18	3	1981	Cauca	Jambaló		Grupos Paramilitares	Grupos Paramilitares	4	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.6
18	3	1981	Boyacá	Tutasá		Fuerza Pública	Policía Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.6
23	3	1981	Guaviare	San José del Guaviare	Sitio Caño Cafre	Fuerza Pública	Ejército Nacional	2	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.7
24	3	1981	Caquetá	Florencia	Norcasia	Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.7
25	3	1981	Cauca	Puerto Tejada		Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.7
26	3	1981	Tolima	Melgar		Fuerza Pública	Policía Nacional	3	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.7
28	3	1981	Caquetá	Florencia		FuDerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la

									Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.7
30	3	1981	Boyacá	Otanche		Fuerza Pública	Agentes Secretos	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.8
30	3	1981	Meta	San Juan de Arama	Batallón Vargas	Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.8
8	4	1981	Antioquia	Mutatá		Grupos Paramilitares	Grupos Paramilitares	2	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.8
8	4	1981	Antioquia	Turbo		Grupos Paramilitares	Grupos Paramilitares	2	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.8
23	4	1981	Guaviare	San José del Guaviare		Grupos Paramilitares	Grupos Paramilitares	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.9
24	4	1981	Caquetá	Albania		Fuerza Pública	Ejército Nacional	3	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.9
24	4	1981	Caquetá	El Paujil		Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.9
26	4	1981	Caquetá	Puerto Rico		Fuerza Pública	Policía Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.9

27	4	1981	Caquetá	Florencia		Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.9
29	4	1981	Santander	Santa Elena del Opón		Grupos Paramilitares	Grupos Paramilitares	3	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.9
4	5	1981	Caquetá	Albania		Fuerza Pública	Ejército Nacional	2	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.10
5	5	1981		San Juan Bosco		Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.10
5	5	1981	Santander	San Francisco		Fuerza Pública	Policía Nacional	3	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.10
6	5	1981	Antioquia		Río León	Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.10
6	5	1981	Antioquia	Mutatá		Grupo Armado No Identificado	Grupo Armado No Identificado	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.10

10	5	1981	Guaviare	San José del Guaviare		Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.10
15	5	1981	Antioquia	Puerto Triunfo		Grupos Paramilitares	Grupos Paramilitares	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.11
16	5	1981	Antioquia	Turbo		Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.11
17	5	1981	Valle del Cauca	Cali	Cabecera Municipal	Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.11
17	5	1981	Cauca	Caldono		Grupos Paramilitares	Grupos Paramilitares	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.11
19	5	1981	Antioquia	Apartadó		Grupos Paramilitares	Grupos Paramilitares	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.11
24	5	1981	Huila	Algeciras		Grupos Paramilitares	Grupos Paramilitares	2	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.12
26	5	1981	Santander	San Vicente de Chucuri		Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.12
2	6	1981	Santander	Cachinay		Fuerza Pública	Ejército Nacional	2	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.13
12	6	1981	Antioquia	Puerto Nare	Vereda La Sierra	Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.14

12	6	1981	Caquetá	Puerto Rico	Cabecera Municipal	Fuerza Pública	Ejército Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.14
12	6	1981	Santander	Vélez		Fuerza Pública	Ejército Nacional	3	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.14
15	6	1981	Valle del Cauca	Cali	Cabecera Municipal	Fuerza Pública	Policía Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.14
17	6	1981	Valle del Cauca	Cali	Cabecera Municipal - Barrio Tres de Mayo	Fuerza Pública	Policía Nacional	1	Itinerario de la Represión Oficial y Militar en 1981. Pp.14

MASSACRES DO CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO 1980 - 2012 (FONTE MISTA, FRAGMENTO)

Día	Mes	Año	Departamento	Municipio	Lugar de Ocurrencia	Tipo de Implicado	Nº Víctimas	Fuente
2	10	1980	Caquetá	Puerto Rico	Vereda El Topacio	Grupos Paramilitares	5	Enterrar y Callar Pp. 109 CPDH
24	10	1980	Arauca	Tame	IPD La Arabia	Fuerza Pública-Ejército Nacional	5	Enterrar y Callar Pp. 89 Boletín de Prensa CPDH. Noviembre de 1980
10	1	1981	Santander	Cimitarra	IPD Puerto Olaya	Guerrilla-FARC	4	Enterrar y Callar Pp. 187 El Tiempo 10 de Enero de 1981 Pp. 12A
16	1	1981	Meta	Mesetas	Sitio Las Brisas	Guerrilla-FARC	4	Enterrar y Callar Pp. 167 El Tiempo 17 de Enero de 1981 Pp. 8B
8	3	1981	Norte de Santander	La Playa	Vereda Mesa Rica	Fuerza Pública-Ejército Nacional	4	Enterrar y Callar Pp. 174 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 5 Norte de Santander Pp. 74
9	3	1981	Norte de Santander	La Playa	Vereda Mesa Rica	Fuerza Pública-Ejército Nacional	7	Enterrar y Callar Pp. 174 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 5 Norte de Santander Pp.

								74	
27	3	1981	Caquetá	El Doncello	Vereda La Gallineta	Fuerza Pública-Ejército Nacional	4	Enterrar y Callar Pp. 108 CPDH	
19	10	1981	Antioquia	Caucasia	Corregimiento Caserí-Vereda La Trampita	Guerrilla-ELN	6	Enterrar y Callar Pp. 30 El Tiempo. 19.10.1981: 3A	
19	10	1981	Boyacá	Puerto Boyaca	IPM Puerto Romero-Vereda Guanegro	Guerrilla-FARC	5	Enterrar y Callar Pp. 101 El Tiempo. 20 de Octubre de 1981: 2A	
23	10	1981	Antioquia	Sonson	Caserío La Mesa-Veredas La Mesa, La Danta y Mulatos	Guerrilla-FARC	8	Enterrar y Callar Pp. 79 El Tiempo. 26.10.1981: 1A y 3A	
25	10	1981	Boyacá	Puerto Boyaca	Vereda Puerto Guevara	Fuerza Pública-Ejército Nacional	4	Enterrar y Callar Pp. 101 CPDH	
5	12	1981	Caquetá	Solita	Vereda Bocana Canelo	Grupo Armado No Identificado	4	Enterrar y callar Pp. 108 Revista Semana # 135, Diciembre de 1984	
12	12	1981	Santander	Santa Helena del Opon	Zona Rural	Guerrilla-FARC	12	Enterrar y Callar Pp. 200 El Tiempo. 13 de Diciembre de 1981 Pp. 17A y 15 de Diciembre de 1981 Pp. 1A y 2A	
6	1	1982	Bolívar	San Pablo	Corregimiento Cañabral	Fuerza Pública-Ejército Nacional	4	Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 5 Sur de Bolívar Pp. 29	
8	1	1982	Córdoba	Monteria	Caserío El Tomate	Guerrilla-FARC	7	Enterrar y Callar Pp. 130 EL TIEMPO, 8 de diciembre de 1982, Pp. 3A	
22	1	1982	Cauca	Caldono	Vereda Guayco Adentro	Fuerza Pública-Ejército Nacional	4	Enterrar y Callar Pp. 114 CPDH	
24	3	1982	Antioquia	Valdivia	Corregimiento Puerto Valdivia	Fuerza Pública-Ejército Nacional	5	Enterrar y Callar Pp. 86 CPDH	
2	4	1982	Cundinamarca	Yacopi		Fuerza Pública-Ejército Nacional	6	Enterrar y Callar Pp. 149 CPDH	
18	4	1982	Santander	Santa Helena del Opon		Grupos Paramilitares	4	Enterrar y Callar Pp. 200 CPDH Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 5 Magdalena Medio Santandereano Pp. 46	
14	6	1982	Boyacá	Puerto Boyaca		Grupos Paramilitares	14	Enterrar y Callar Pp. 101 Colombia Nunca Más. Crímenes de	

									Lesas Humanidad Zona 14 Pp. 173
15	6	1982	Boyacá	Puerto Boyaca	IPM Puerto Romero-Vereda El Delirio	Grupos Paramilitares	9		Enterrar y Callar Pp. 101 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 175-176
25	6	1982	Santander	Bolivar	IP El Peñón	Guerrilla-FARC	5		Enterrar y Callar Pp. 185 EL TIEMPO, 25 de junio de 1982, p. 3A
18	7	1982	Antioquia	Remedios	Vereda Cañaverál	Fuerza Pública-Ejército Nacional	7		Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad. Zona No 14 Pp. 389 GMH. Silenciar la Democracia. Las Masacres de Remedios y Segovia (1982-1997)
29	7	1982	Santander	Cimitarra	IPD Caño Baul	Grupos Paramilitares	9		Enterrar y Callar Pp. 187 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 240
5	8	1982	Antioquia	Amalfi	IPD El Tigre-Vereda El Lagarto	Grupos Paramilitares	8		Enterrar y Callar Pp. 19 y 75. Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad. Zona 14
24	8	1982	Antioquia	Nechi	Vereda Escondido	Grupos Paramilitares	4		Enterrar y Callar Pp. 68 EL TIEMPO, 24 de agosto de 1982, p. 3A
25	8	1982	Santander	Cimitarra		Grupos Paramilitares	6		Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 240
17	9	1982	Antioquia	Puerto Triunfo	Corregimiento Estación Cocorna-Vereda Santa Rita	Grupos Paramilitares	5		Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad. Zona 14 Pp. 365 Enterrar y Callar Pp. 181 Aquellas muertes..., pp. 93-94
11	10	1982	Antioquia	Puerto Berrio		Grupos Paramilitares	4		Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 300
19	10	1982	Cauca	Jambalo	Vereda San Antonio	Guerrilla-FARC	5		Enterrar y Callar Pp. 115 El Tiempo 21 de Octubre de 1982 Pp. 14A

3	1	1983	Santander	Santa Helena del Opon	Vereda Cueva de Pavos	Fuerza Pública-Ejército Nacional	5	Enterrar y Callar Pp. 200 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 5 Magdalena Medio Santandereano Pp. 46
3	1	1983	Antioquia	Puerto Berrio		Grupos Paramilitares	4	Enterrar y Callar Pp. 70 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 300
2	2	1983	Santander	Cimitarra		Grupos Paramilitares	4	Enterrar y Callar Pp. 187 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 242
8	2	1983	Santander	Santa Helena del Opon	IPD Plan de Álvarez-Vereda La Germania	Grupos Paramilitares	14	Enterrar y Callar Pp. 200 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 5 Magdalena Medio Santandereano Pp. 46
11	2	1983	Santander	Sabana de Torres	Vereda El Roldan	Grupos Paramilitares	11	Enterrar y Callar Pp. 198 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 5 Magdalena Medio Santandereano Pp. 222
17	3	1983	Antioquia	Puerto Berrio	Hacienda La Sirena	Grupos Paramilitares	4	Enterrar y Callar Pp. 70 EL TIEMPO, 18 de marzo de 1983, p. 9B
5	4	1983	Boyacá	Otanche	Vereda Palenque	Guerrilla-FARC	4	Enterrar y Callar Pp. 99 EL TIEMPO, 6 de abril de 1983, p. 13D
27	4	1983	Santander	Cimitarra	Cabecera Municipal	Grupos Paramilitares	6	Enterrar y Callar Pp. 188 Colombia Nunca Más Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 242
28	4	1983	Santander	Cimitarra	IPD San Fernando	Guerrilla-FARC	6	Enterrar y Callar Pp. 196 EL TIEMPO, 28 de abril de 1983, p. 1A y 13A
11	5	1983	Santander	Cimitarra	IPD Puerto Olaya	Grupos Paramilitares	4	Enterrar y Callar Pp. 188 VANGUARDIA LIBERAL, 12 de mayo de 1983, p. 1
18	5	1983	Antioquia	Puerto Berrio	Corregimiento San Juan de Bedout-Vereda San Juan	Grupos Paramilitares	5	Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 300 Enterrar y Callar Pp. 70 EL TIEMPO, 20 de mayo de 1983, p. 3A

23	5	1983	Antioquia	Puerto Triunfo	Zona Rural	Fuerza Pública-Policía Nacional	5	Enterrar y Callar Pp. 73 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 368	
24	5	1983	Santander	Cimitarra	IPD Puerto Olaya-Vereda Vuelta Acuña	Grupos Paramilitares	5	Enterrar y Callar Pp. 188 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 242	
9	6	1983	Santander	Cimitarra		Grupos Paramilitares	5	Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 243	
17	6	1983	Boyacá	Puerto Boyaca	IPM Marfil-Vereda La Pizarra	Grupos Paramilitares	6	Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 181	
18	6	1983	Antioquia	Puerto Nare	Corregimiento La Sierra	Grupos Paramilitares	4	Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 346 Enterrar y Callar Pp. 71	
18	6	1983	Boyacá	Otanche	IP Pizarra	Guerrilla-FARC	6	Enterrar y Callar Pp. 99 EL TIEMPO, 19 de junio de 1983, p. 1A y 2A; EL ESPECTADOR, 20 de junio de 1983 p. 11A	
21	6	1983	Santander	Cimitarra	IPD Puerto Olaya-Vereda Vuelta Acuña	Grupos Paramilitares	4	Enterrar y Callar Pp. 188 Colombia Nunca Más. Crímenes de Lesa Humanidad Zona 14 Pp. 243	
23	6	1983	Antioquia	Puerto Berrio	Vereda La Torre	Grupos Paramilitares	5	Enterrar y Callar Pp. 71 CPDH	

SEQUESTROS NO CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO 1970 – 2010 (FONTE MISTA, FRAGMENTO)

Día	Mes	Año	Departamento	Municipio	Lugar de Ocurrencia	Modalidad	Motivo Argumentado	Autor Presunto	Autor Confirmado	Exigencia	Tipo de Desenlace	Primera Fuente
-----	-----	-----	--------------	-----------	---------------------	-----------	--------------------	----------------	------------------	-----------	-------------------	----------------

7	2	1970	MAGDALENA	SANTAMARTA	Cabece ra	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Delincuencia Común	.	Dinero	Libera do Tras Pago	Prensa
31	3	1970	META	VILLAVICENCIO	Cabece ra	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Delincuencia Común	.		Libera do Tras Pago	Prensa
20	5	1970	CASANARE	YOPAL				.	.			Entrevistas
9	6	1970	CALDAS	MANIZALES	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	Guerrilla-ELN	Dinero	Libera do Tras Pago	Publicaciones
23	3	1971	QUINDIO	MONTENEGRO	Resto	Emboscada	Secuestro Económico	Otros	Otros	Dinero	Asesinado en Cautiverio	Sentencias
24	3	1971	SANTANDER	BARRANCABERMEJA	Resto	Retén o Pesca Milagrosa	Secuestro Económico	Otros	Otros	Dinero	Rescate	Prensa
24	3	1971	SANTANDER	BARRANCABERMEJA	Resto	Retén o Pesca Milagrosa	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	.	Dinero	Rescate	Prensa
24	3	1971	SANTANDER	BARRANCABERMEJA	Resto	Retén o Pesca Milagrosa	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	.	Dinero	Rescate	Prensa
24	3	1971	SANTANDER	BARRANCABERMEJA	Resto	Retén o Pesca Milagrosa	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	.	Dinero	Rescate	Prensa
24	3	1971	SANTANDER	BARRANCABERMEJA	Resto	Retén o Pesca Milagrosa	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	.	Dinero	Rescate	Prensa
24	3	1971	SANTANDER	BARRANCABERMEJA	Resto	Retén o Pesca Milagrosa	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	.	Dinero		Prensa
16	4	1971	BOGOTAD. C.	BOGOTAD.C.	Cabece ra	Emboscada	Secuestro Económico	Delincuencia Común	Delincuencia Común	Dinero	Libera do Tras Pago	Publicaciones
20	6	1971				Sobre una persona específica	Secuestro Económico	.	Delincuencia Organizada	Dinero	Libera do Tras Pago	Sentencias
2	7	1971	TOLIMA	NATAGAIMA	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	.	.	Dinero		Prensa
7	7	1971	BOGOTAD. C.	BOGOTAD.C.	Cabece ra	Emboscada	Secuestro	Grupos Paramili	.	Dinero	Libera do	Sentencias

							Económico	tares			Tras Pago	
16	7	1971			Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Otros	Otros		Rescate	Sentencias
3	8	1971	SANTANDER	SAN VICENTE DE CHUCURI	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	.	Dinero	Librado Tras Pago	
15	8	1971	VALLE DEL CAUCA	CALI	Cabece ra	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Delincuencia Común	Delincuencia Común		Librado Tras Pago	Sentencias
17	9	1971	ANTIOQUIA	CARACOLI	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Guerrilla No Identificada	.			Prensa
17	9	1971	BOYACA	PUERTO BOYACA	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	Guerrilla-ELN			Prensa
7	12	1971			Resto	Sobre una persona específica		Guerrilla-FARC	.	Dinero	Librado Tras Pago	Sentencias
12	12	1971	CAUCA	TIMBIO	Cabece ra	Sobre una persona específica		Otros	Otros		Librado Tras Pago	Sentencias
31	12	1971	ANTIOQUIA	MEDELLIN	Cabece ra	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Delincuencia Común	Delincuencia Común		Rescate	Sentencias
7	1	1972	BOLIVAR	SAN PABLO	Cabece ra	Toma	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	Guerrilla-ELN	Dinero	Rescate	Prensa
7	1	1972	BOLIVAR	SAN PABLO	Cabece ra	Toma	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	Guerrilla-ELN	Dinero	Rescate	Prensa
7	1	1972	BOLIVAR	SAN PABLO	Cabece ra	Toma	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	Guerrilla-ELN	Dinero		Prensa
7	1	1972	BOLIVAR	SAN PABLO	Cabece ra	Toma	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	Guerrilla-ELN	Dinero		Prensa
29	1	1972	NARINO	PASTO	Resto	Sobre una persona específica		.	.			Prensa

11	3	1972	CESAR	AGUACHICA	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	.	Dinero	Fuga	Prensa
8	4	1972	TOLIMA	CHAPARRAL	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	.	.			Prensa
30	4	1972	CAUCA	EL TAMBO	Resto	Sobre una persona específica		Otros	Otros		Libera do Tras Pago	Sentencias
22	5	1972	TOLIMA	ROVIRA	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Delincuencia Común	.	Dinero	Asesinado en Cautiverio	Prensa
23	6	1972	VALLE DEL CAUCA	TULUA	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	.	.	Dinero		Prensa
31	8	1972	BOGOTA D. C.	BOGOTA D.C.	Cabece ra	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Delincuencia Común	Delincuencia Común		Libera do Tras Pago	Sentencias
30	9	1972	CAUCA	POPAYÁN		Sobre una persona específica		Otros	Otros			Sentencias
15	11	1972	CAUCA	POPAYÁN	Resto	Sobre una persona específica		Otros	.			Sentencias
20	11	1972	SANTANDER	SAN VICENTE DE CHUCURI	Resto	Retén o Pesca Milagrosa	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	.	Dinero		Prensa
4	12	1972	ANTIOQUIA	MACEO	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	.	.	Dinero		Prensa
5	1	1973	CORDOBA	AYAPEL	Resto	Sobre una persona específica		Guerrilla No Identificada	.	Dinero	Asesinado en Cautiverio	Prensa
5	1	1973	CORDOBA	AYAPEL	Resto	Sobre una persona específica		Guerrilla No Identificada	.	Dinero	Libera do Sin Pago	Prensa

5	1	1973	CORDOBA	AYAPEL	Resto	Sobre una persona específica		Guerrilla No Identificada	.	Dinero	Rescate	Prensa
6	1	1973	ANTIOQUIA	CAUCASIA	Resto	Sobre una persona específica		.	Delincuencia Común	Dinero	Libero Sin Pago	Prensa
6	1	1973	ANTIOQUIA	CAUCASIA	Resto	Sobre una persona específica		Guerrilla Conjunta	.			Prensa
8	1	1973	TOLIMA	CHAPARRAL	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Guerrilla No Identificada	.	Dinero	Libero Sin Pago	Prensa
15	2	1973	TOLIMA	IBAGUE	Resto	Sobre una persona específica		.	.	Dinero	Rescate	Entrevistas
23	2	1973	ANTIOQUIA	VALPARAISO	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Delincuencia Común	.	Dinero	Rescate	Prensa
11	3	1973	CORDOBA	PLANETARICA	Resto	Retén o Pesca Milagrosa		Guerrilla No Identificada	.	Dinero	Asesinado en Cautiverio	Prensa
13	3	1973	ANTIOQUIA	REMEDIOS	Resto	Sobre una persona específica	Secuestro Económico	Guerrilla-ELN	Guerrilla-ELN	Dinero	Libero Tras Pago	Prensa
24	3	1973	ANTIOQUIA	MEDELLIN	Resto			.	.	Dinero	Libero Tras Pago	Prensa

**ANEXO B – LEI 1732 DE 2014
LEI PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA CÁTEDRA DE PAZ NO SISTEMA
ESCOLAR COLOMBIANO**

Ley 1732 de 2014

Los datos publicados tienen propósitos exclusivamente informativos. El Departamento Administrativo de la Función Pública no se hace responsable de la vigencia de la presente norma. Nos encontramos en un proceso permanente de actualización de los contenidos.

Departamento Administrativo de la Función Pública

LEY 1732 DE 2014

(septiembre 01)

Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

EL CONGRESO DE COLOMBIA

DECRETA:

Artículo 1°. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente.

Parágrafo 1°. En observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo.

Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Parágrafo 3°. La Cátedra será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Artículo 2°. Para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional, el carácter de la Cátedra de la Paz será obligatorio.

Artículo 3°. El desarrollo de la Cátedra de la Paz se ceñirá a un pensum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes.

La estructura y funcionamiento de la cátedra serán determinados por el reglamento correspondiente que deberá expedir el Gobierno Nacional dentro de los seis (6) meses siguientes a la expedición de la presente ley a través del

Ministerio de Educación, quien podrá coordinar la reglamentación con los Ministerios del Interior y de Cultura.

Artículo 4°. Las instituciones educativas de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos planes de estudio la Cátedra de la Paz, de acuerdo con la reglamentación que en virtud del artículo 3° de la presente ley, expida el Gobierno Nacional.

Artículo 5°. El Plan Nacional de Desarrollo Educativo de que trata el artículo 72 de la Ley 115 de 1994 deberá tener en cuenta la Cátedra de la Paz como un factor determinante para su ejecución.

Artículo 6°. El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación proporcionará los criterios y orientaciones requeridas para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en la presente ley.

Las entidades territoriales certificadas en educación, en ejercicio de las funciones de inspección y vigilancia que le hayan sido delegadas, verificarán que las instituciones educativas implementen y desarrollen la Cátedra de la Paz.

Artículo 7°. El Gobierno Nacional tendrá un plazo de seis (6) meses para la reglamentación y aplicación de esta ley.

Artículo 8°. La presente ley rige a partir de la fecha de su publicación y deroga todas las disposiciones que le sean contrarias.

El Presidente del Honorable Senado de la República,

José David Name Cardozo.

El Secretario General del Honorable Senado de la República,

Gregorio Eljach Pacheco.

El Presidente de la Honorable Cámara de Representantes,

Fabio Raúl Amín Saleme.

El Secretario General de la Honorable Cámara de Representantes,

Jorge Humberto Mantilla Serrano.

República de Colombia – Gobierno Nacional

Publíquese y cúmplase.

Dada en Bogotá, D. C., a 1° de septiembre de 2014.

JUAN MANUEL SANTOS CALDERÓN

El Ministro del Interior,

Juan Fernando Cristo.

La Ministra de Educación Nacional,

Gina Parody D'Echeona.

La Ministra de Cultura,

Mariana Garcés Córdoba.

El Director Nacional de Planeación,

Simón Gaviria Muñoz.

NOTA: Publicada en el Diario Oficial 43261 de septiembre 1 de 2014

**ANEXO C – LEI 115 DE 1994
LEI GERAL DA EDUCAÇÃO**

Ley 115 de 1994

(febrero 8)

“Por la cual se expide la Ley General de Educación”

EL CONGRESO DE COLOMBIA

DECRETA:

TÍTULO I

DISPOSICIONES PRELIMINARES

NOTA: La denominación de Educación no formal fue reemplazada por: Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, por el art. 1 de la Ley 1064 de 2006

ARTÍCULO 1º.- Objeto de la Ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

La Educación Superior es regulada por la ley especial, excepto lo dispuesto en la presente Ley.

ARTÍCULO 2º.- Servicio Educativo. El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.

ARTÍCULO 3º.- Prestación del Servicio Educativo. Modificado por el art.1, Ley 1650 de 2013. El servicio educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente, los particulares podrán fundar

establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional.

De la misma manera el servicio educativo podrá prestarse en instituciones educativas de carácter comunitario, solidarios, cooperativo o sin ánimo de lucro. Ver Decreto Nacional 1203 de 1996 Decreto Nacional 2253 de 1995 Regular tarifas, matrículas, pensiones y cobros periódicos, Ver la Sentencia de la Corte Constitucional SU-624 de 1999, Ver el Decreto Nacional 2216 de 2003

ARTÍCULO 4º.- Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento.

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. Ver Decreto Nacional 907 de 1996 Suprema inspección y vigilancia.

ARTÍCULO 5º.- Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la Nación. Ver Decreto Nacional 1743 de 1994 Educación ambiental.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. Decreto Nacional 114 de 1996, la Educación no Formal hace parte del Servicio Público Educativo.

Ver la Sentencia de la Corte Constitucional SU-624 de 1999

ARTÍCULO 6º.- Comunidad educativa. De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente Ley. Ver: Artículo 18 Decreto Nacional 1860 de 1994

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto

Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

ARTÍCULO 7º.- La familia. A la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde:

- a) Matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo institucional; Ver Decreto Nacional 1860 de 1994
- b) Participar en las asociaciones de padres de familia;
- c) Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento;
- d) Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos;
- e) Participar en el Consejo Directivo, asociaciones o comités, para velar por la adecuada prestación del servicio educativo;
- f) Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos, y
- g) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral. Ver: Artículo 3 Decreto Nacional 1860 de 1994 Obligaciones de la familia.

Ver la Ley 1404 de 2010

ARTÍCULO 8º.- La sociedad. La sociedad es responsable de la educación con la familia y el Estado. Colaborará con éste en la vigilancia de la prestación del servicio educativo y en el cumplimiento de su función social.

La sociedad participará con el fin de:

- a) Fomentar, proteger y defender la educación como patrimonio social y cultural de toda la Nación;
- b) Exigir a las autoridades el cumplimiento de sus responsabilidades con la educación;
- c) Verificar la buena marcha de la educación, especialmente con las autoridades e instituciones responsables de su prestación;

- d) Apoyar y contribuir al fortalecimiento de las instituciones educativas;
- e) Fomentar instituciones de apoyo a la educación, y
- f) Hacer efectivo el principio constitucional según el cual los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. ARTÍCULO 9º.- El Derecho a la Educación. El desarrollo del derecho a la educación se regirá por ley especial de carácter estatutario.

ARTÍCULO 222.- Vigencia. Esta Ley rige a partir de su promulgación y deroga las normas que le sean contrarias.

Dada en Santa Fe de Bogotá, D.C., a los 8 días del mes de febrero de 1994.

CÉSAR GAVIRIA TRUJILLO.

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA,

HÉCTOR JOSÉ CADENA CLAVIJO.

EL VICEMINISTRO DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO ENCARGADO DE LAS FUNCIONES DEL DESPACHO DEL MINISTRO DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO,

MARUJA PACHÓN DE VILLAMIZAR.

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL,

NOTA: Publicado en el Diario Oficial No. 41.214 del 08 de febrero de 1994.