

Dossiê: Disciplinas e profissões em debate

O elemento político no disciplinar

A identidade da Pedagogia Social entre difusidade e “olhar” próprio

The political dimension in the disciplinarity
The identity of Social Pedagogy between diffusivity and a proper “view”

Bernd Dollinger*

Resumo: O texto se defronta com o fato de que a Pedagogia Social precisa lutar por sua posição de modo especial. Em algumas áreas, ela é vista como oferta relativamente normalizada a destinatários e destinatárias. Em seu cerne, entretanto, confronta-se com insegurança em relação a seu status: suas referências teóricas são muito heterogêneas, e o mesmo se aplica aos campos práticos em que ela atua, aos métodos de pesquisa e ação por ela usados e a suas tradições históricas. Além disso, na maioria dos casos não existe consenso duradouro em torno dos problemas sociais de que ela trata; pelo contrário, a forma de lidar com esses problemas é, muitas vezes, controversa. O texto explora a consequente falta de clareza de uma identidade da Pedagogia Social no plano disciplinar: se a identidade da Pedagogia Social é objeto de questionamento, ela se confronta de modo especial com a necessidade de se posicionar pública e politicamente como forma de conhecimento e de ação. No texto, essa dimensão política implícita em teorias da Pedagogia Social é associada com diagnósticos de época: eles assumem a função – central para a Pedagogia Social – de um posicionamento público e político.

Palavras-chave: Pedagogia social. Serviço Social. Engajamento político. Diagnóstico de época. Identidade.

Abstract: The text is dealing with the fact that social pedagogy is confronted with a permanently contested position. Even though social pedagogy has been ‘normalized’ in specific areas of practice, it is essentially afflicted with a vague status: Its theoretical references are intricate, and it is engaged in various contexts of practice. Its methods of

* Doutor e livre-docente em Pedagogia Social/Serviço Social pela Universidade de Bamberg (Alemanha) e professor titular no Departamento de Ciências da Educação, Psicologia, Pedagogia Social e Serviço Social da Universidade de Siegen (Alemanha) <bernd.dollinger@uni-siegen.de>. Tradução do alemão, com apoio do CNPq (edital 15/2011): Luis Marcos Sander.

research and practice are as heterogeneous as its historic traditions. Furthermore, the social problems that social pedagogy is dealing with do not represent a moral consensus but they are highly controversial. The text discusses the resulting vague identity on a disciplinary level: If social pedagogy's identity is at stake, then it is plausible that it is utilizing particular manners to position itself publicly and politically. This political dimension of social pedagogical theories is associated with 'Zeitdiagnosen': Their crucial function is to provide social pedagogy with a specific position in public and political discourse.

Keywords: Social pedagogy. Social work. Political engagement. Zeitdiagnose. Identity.

Introdução

O cenário teórico da Pedagogia Social é amplo e heterogêneo. Está se reconhecendo em grau crescente que isso não representa uma situação de crise, mas pode ser entendido como “indicador de uma disciplina desenvolvida dentro das ciências sociais” (Füssenhäuser, 2011, p. 114). Na Pedagogia Social¹ coexistem posições teóricas muito diferentes (cf. Lambers, 2013; May, 2008; Thole, 2010, p. 31ss), e essa pluralidade se mostra como oportunidade de não precisar continuar procurando uma identidade consistente da Pedagogia Social. Assim como na Pedagogia Social profissional deve valer o princípio fundamental de reconhecer a diversidade, isso também deve ser admitido para a própria teoria sociopedagógica: a diversidade é parte constitutiva também da disciplina da Pedagogia Social.

Embora isso esteja, sem dúvida, certo, não se pode diagnosticar apenas uma “heterogeneidade estrutural” (Kappeler, 2011, p. 15). A Pedagogia Social é complexa e diversificada, mas também se mostra uma perspectiva que é específica dela. Neste sentido se fala da existência de um “olhar” sociopedagógico (Füssenhäuser, 2011, p. 115; Rauschenbach et al., 1993). Numa retrospectiva histórica se pode reconstruir o fato de que posições específicas são características da Pedagogia Social. Num texto importante sobre clássicos da Pedagogia Social, Michael Winkler (1993, p. 182) as descreveu como foco em problemas sociais que tornam questionáveis processos e práticas profundamente enraizadas de socialização e educação.

¹ O texto se confronta com a Pedagogia Social. A distinção para com o Serviço Social é feita para levar a sério as diferenças históricas relevantes entre uma Pedagogia Social de cunho pedagógico e um Serviço Social mais fortemente fundamentado pela assistência aos pobres e pela ciência da assistência. Se, em vez disso, se falasse integrativamente de “Serviço Social” – que faz perfeitamente sentido numa confrontação não histórica e, na sequência, também é feito em contextos de sentido apropriados –, o argumento central do texto ainda seria corroborado: a heterogeneidade dos conhecimentos em pauta seria claramente maior ainda.

Por conseguinte, a Pedagogia Social se mostraria numa imbricação de diagnósticos de crises sociais com uma problematização de possibilidades educacionais. De modo semelhante, Uhlendorff (2009) descreve o olhar da Pedagogia Social como um ponto de vista particular: ele o diferencia como foco em transformações estruturais da sociedade, problemas de educação ou apropriação e mediação com repercussões individuais, bem como recursos pedagógicos para remediar os respectivos problemas. Como já havia feito Mollenhauer (1959), Uhlendorff (2009, p. 578) remete, neste contexto, a uma carga ideológica, pois essa perspectiva comunica determinadas pressuposições e atitudes valorativas. Assim, por exemplo, percebe-se regularmente uma decadência das condições contemporâneas de integração e se associa com contramedidas pedagógicas a esperança de uma sociedade melhor, mais justa. Sem tal perspectiva pré-ajustada não é possível diagnosticar crises sociais: elas só se mostram à pessoa que já sabe como a sociedade deveria estar organizada (cf. Liessmann, 2012, p. 7-8).

Essas referências explicitam uma oscilação entre heterogeneidade e o estabelecimento de uma identidade, que, no caso da Pedagogia Social, pode ser entendida como tentativa de estabelecer uma determinada perspectiva a respeito de processos sociais e subjetivos – uma perspectiva que construa problemas sociais ou crises da sociedade de tal modo que medidas de educação e fomento da formação possam ser implementadas de maneira promissora e digna de crédito (cf. Dollinger, 2010a). A seguinte contribuição parte da ideia de que as particularidades dessa construção identitária da Pedagogia Social até agora só foram aclaradas de maneira insuficiente. Existem numerosos debates sobre uma identidade sociopedagógica, mas “o estado do conhecimento e da pesquisa sobre teoria” continua sendo “[...] acentuadamente insatisfatório e insuficiente” (Rauschenbach e Züchner, 2010, p. 153). Na maioria dos casos, segundo Rauschenbach e Züchner, se persegue uma “estratégia do tipo ‘mais do mesmo’”, apresentando-se novas ofertas de teorias, mas praticamente não se enfocam as implicações centrais da produção de teorias sociopedagógicas em si. Por isso, será apresentada aqui uma tentativa de lançar luz sobre a formação de teorias da Pedagogia Social sob uma perspectiva particular: ela é tematizada como tentativa de posicionamento político, para estabelecer ou reproduzir o “olhar” acima mencionado. No que se segue, inicialmente se fundamenta o fato de que particularmente os diagnósticos de época estabelecem uma mediação de conhecimentos diacrônicos e sincrônicos junto com a respectiva função de legitimação da Pedagogia Social. Com isso elas remetem, como se argumenta na sequência, ao momento político da teoria sociopedagógica.

O posicionamento do conhecimento sociopedagógico

O (nem tão) novo conhecimento da Pedagogia Social

Pode-se ilustrar, com base numa contraposição simples, que a construção de um “olhar” sociopedagógico apresenta peculiaridades que fazem com que uma análise mais acurada pareça valer a pena.

Para tanto, observemos inicialmente temas do atual debate sobre teorias: um dos mais importantes temas era, desde os anos 1990, a confrontação com a suposição de que a sociedade esteja ficando cada vez mais individualizada e perdendo força de integração social não questionada; suposições desse tipo foram objeto de uma ampla recepção na Pedagogia Social (cf. Baader, 2004; Dollinger, 2007). Um outro tema associado com isso era – e ainda é – a tese de que teria ocorrido uma normalização do Serviço Social; o século 20 seria, supõe-se, um século sociopedagógico, pois o Serviço Social se torna em grau crescente uma oferta normal feita a todos os membros da sociedade (cf. quanto ao debate Schaarschuch, 1996; Seelmeyer, 2008). Em terceiro lugar, supõe-se que a sociedade esteja perdendo, face a uma crescente complexidade e desilusão, orientação moral consensual; ela seria agora – como se constata de um ponto de vista sociológico – uma “sociedade sem baldaquino” (Soeffner, 2000, p. 22), na qual “nos encontramos em lugar nenhum, e não em solo firme”. Outro tema atual remete a uma eliminação de limites da situação social e pedagógica; limites anteriormente fixados de modo inequívoco se erodiram em grau crescente e tornaram necessárias contramedidas sociopedagógicas especiais (p. ex., Böhnisch et al., 2005).

Essa lista poderia ser ampliada. Ainda assim, com esses quatro temas se delinea uma gama de aspectos que, atualmente possuem e no passado mais recente possuíam uma relevância muito elevada para debates teóricos em torno da Pedagogia Social. Um segundo olhar é útil para poder abordar a questão do posicionamento político do conhecimento sociopedagógico. Esse segundo olhar revela que esses temas estão sendo discutidos há pelo menos cem anos na Pedagogia Social – embora essa continuidade histórica geralmente não seja tematizada. Pelo contrário, com ambição de propor um diagnóstico de época, nos próprios debates sempre se indica que se trataria de uma situação *nova* da sociedade, que colocaria a Pedagogia Social diante de tarefas inteiramente *modificadas*. Entretanto, continuidades claras estão se mostrando: quanto ao primeiro ponto, da individualização, constata-se uma confrontação de longo prazo com atitudes semelhantes. Quase todos os clássicos das ciências sociais – particularmente também do século 19 – focavam processos análogos (cf. Kippele, 1998). Alguns, como Emile

Durkheim (1892[1999]), por exemplo, consideravam a pergunta a respeito do nexos existente entre individualização e diferenciação social seu interesse central. Na Pedagogia Social isso também é discutido e problematizado há muito tempo, por exemplo por Ballauff (1862) ou por Natorp (1899[1925], p. 127), que, interessadamente, identificou uma “individualização contínua” não só como problema, mas como tarefa importante da Pedagogia Social. De modo semelhante se mostram afinidades com a tese de uma normalização da Pedagogia Social, o segundo tema mencionado acima. Não foram só Hans Thiersch (1992) e Thomas Rauschenbach (1999) que descreveram sua época ou o século 20 como sociopedagógico, mas diagnósticos semelhantes já foram feitos anteriormente, quando Johann Tews (1898, p. 542) escreveu o seguinte com vistas à ocorrência de reviravoltas sociais e à ampliação de medidas educacionais: “Nossa era pode, portanto, ser chamada, com razão, de uma era sociopedagógica”. O fato de que ele tinha em vista principalmente também a escola como instituição da Pedagogia Social e de que uma separação entre Pedagogia Social e pedagogia escolar teria feito pouco sentido para ele não é algo estranho a debates atuais sobre a formação (Rauschenbach, 2009). Também se encontram correspondências com o terceiro ponto: é bem conhecida a referência de Schleiermacher (1826[2000]) ao dissenso em questões éticas e à complexidade da sociedade, de modo que nem a ética nem a sociedade poderiam servir de referência inequívoca para a ação educacional. Para ele, o conflito em questões éticas e normativas não era um obstáculo para a reflexão pedagógica, mas seu elemento constitutivo. E, por fim, em quarto lugar, que a eliminação de limites seja um tema central da Pedagogia Social é um fenômeno que foi reconstruído recentemente num estudo sobre a história da teoria sociopedagógica no contexto do herbartianismo desde meados do século 19: como momento importante das respectivas teorias se evidenciaram exigências de eliminar os limites da Pedagogia com vistas à sua fundamentação científica, sua organização institucional e à prática educacional e fundamentá-la, com isso, como uma Pedagogia Social. Assim a prática pedagógica “foi constantemente perturbada por discursos sobre a ampliação [...]. Dessa maneira se postularam e também realizaram reajustes do conhecimento pedagógico” (Dollinger et al., 2010, p. 169). Isso aconteceu com o argumento, entre outros, de uma eliminação dos limites de formas sociais anteriormente organizadas de maneira estamental e tradicional na sociedade.

Esses debates históricos não são idênticos às posições posteriores. As condições gerais de caráter social, político e cultural mudaram. Além disso, em exposições atuais – vinculando-se a uma “experiência de incompromissivi-

dade e incerteza” (Doering, Manteuffel e Raphael, 2012, p. 133) amplamente discutida desde os anos 1980 – se tematiza com frequência uma lógica de intensificação segundo a qual a sociedade estaria ainda mais acentuadamente individualizada, pluralizada e sem limites do que sociedades mais antigas, de modo que não se repetem simplesmente as mesmas afirmações sobre o respectivo presente. Ainda assim, aparece uma repetição de argumentais centrais. Os diagnósticos de época da Pedagogia Social buscam argumentativamente, em cada caso, distanciamentos semelhantes de um passado que, na maioria dos casos, é desenhado como imagem contrastante para distinguir o presente em sua (possível) particularidade como conclamação à ação sociopedagógica: o passado se torna, seja lá em que sentido concreto, uma caricatura do presente, estruturada de modo mais simples, relativamente não complexa ou fixada por tradições ao se modularem motivos da intensificação da complexidade, de sobrecarga individual e da dissolução de condições de socialização socializatoriamente essenciais.

Na teoria da Pedagogia Social, tais diagnósticos de época desempenham um papel destacado. Eles não são estranhos às teorias estabelecidas, mas, via de regra, as teorias da Pedagogia Social apresentam, por sua vez, elementos de um diagnóstico de época ou, ao menos, potencial para retomar diagnósticos de época (cf. Dollinger, 2008). Por isso, pode-se acrescentar às referências acima a um olhar sociopedagógico específico a afirmação de que ele não faz apenas um diagnóstico da crise social com a problematização de condições ligadas à educação e socialização. Muitas vezes ele está, além disso, associado com referências do diagnóstico de época a uma dramatização e exacerbação de problemas e crises em relação às teorias da socialização e educação. Por conseguinte, a história das teorias sociopedagógicas pode ser reconstruída (também) como uma exposição de crises da educação e socialização causadas pela sociedade bem como de sua piora sucessiva, sendo que a estrutura argumentativa que transparece no transcurso diacrônico tem uma semelhança que chama a atenção (cf. Dollinger, 2006).

Os dois diagnósticos de época da Pedagogia Social

A tese da existência de uma semelhança estrutural dos diagnósticos de época da Pedagogia Social necessita de uma explicação mais detalhada. Por um lado, os distintos diagnósticos são diferentes, já que, a partir de posições sociopedagógicas específicas – que se constituem performativamente por meio dessas tematizações –, determinadas características da sociedade presente são salientadas, avaliadas e ajustadas com um potencial de ação sociopedagógica. Por outro lado, entretanto, os argumentos são muitas vezes semelhantes tanto

em si mesmos quanto na comparação histórica. De relevância central é a figura do perdedor da modernização, que – sobretudo por causa de condições de socialização desintegradoras – parece carecer de apoio pessoal, visto que, de outro modo, ele tenderia a uma ausência duradoura de orientação, à violência ou outra coisa.

Essencialmente, os numerosos diagnósticos de época da Pedagogia Social podem ser avaliados com base em dois tipos ideais. Embora essa afirmação não possa ser demonstrada com validade última, pode-se mostrar plausivelmente que as opções que entram em cogitação são, em princípio, limitadas. Surte efeito aqui o fato de que os diagnósticos de época da Pedagogia Social narram frequentemente, de maneira semelhante a posições da crítica da cultura, “histórias de perda” (Bollenbeck, 2007, p. 9). A crítica da cultura, segundo Bollenbeck (ibid.), “processa de modo um tanto não sistemático e osmótico (do conhecimento cotidiano até o conhecimento filosófico) os mais diferentes componentes de conhecimento”; o que dirige o conhecimento são noções de uma “‘identidade bem-sucedida’, de uma ‘vida que deu certo’ ou de uma ‘forma verdadeira de prática humana’”. Essas noções se distinguem dependendo do autor ou da predisposição teórica, mas no olhar sociopedagógico se persegue uma direção argumentativa específica ao se relacionar uma imagem da crise da sociedade com o diagnóstico da subjetividade ameaçada, de modo que uma certa sistemática se torna perceptível. Para sua reconstrução é útil recorrer a Carl Mennicke (1926), que definiu como cerne da Pedagogia Social o trato com a liberdade induzida pela sociedade; como liberação incontrolada ou não regulada por valores, ela ameaçaria virar desvio e necessitaria de tratamento pedagógico. Na atualidade sociopedagógica essas definições são retomadas não só historicamente, mas também com uma intenção teórico-sistemática (Bender-Junker, 2012; Böhnisch et al., 2005; Dollinger, 2006, p. 333ss.; Müller, 2005; Uhlendorff, 2009). Isso é coerente, pois Mennicke designa com essas referências a perspectividade sociopedagógica acima descrita, atestando que sujeitos “modernos” têm um problema relacionado à liberdade que deve ser tratado pedagogicamente. Com tal posição podem-se formular, em nível de tipos ideais, duas posições básicas do diagnóstico de época da Pedagogia Social: por um lado, a tese da existência de uma liberdade do sujeito que foi induzida por processos de modernização, que está indo longe demais e necessita de vinculação e controle realizados pela educação; por outro lado, a suposição da existência de uma re-regulação abrangente demais da liberdade, de modo que se atribui à Pedagogia Social a tarefa de criar espaços de liberdade contra um excesso de controle. Vamos esboçar sucintamente as duas posições aqui.

a) ***O sujeito sobrecarregado pela liberdade***: Este ponto de vista domina o discurso teórico da Pedagogia Social, particularmente na forma de teorias da modernização e, mais especialmente, de teses a respeito da individualização (cf. Dollinger, 2012). Segundo essa suposição, no processo de mudanças da sociedade se teriam erodido os limites sociais, institucionais e/ou morais que seriam necessários para processos ordenados de socialização e educação. Com base nisso, a Pedagogia Social é mobilizada para instituir orientação e encenar elementos comuns. Esse diagnóstico de época é, em seu cerne, conservador em relação às estruturas: o argumento central se volta para uma perda das funções de socialização, que existiam antigamente, mas agora se perderam e necessitariam de restituição. O que funcionava antigamente em termos de socialização também funcionaria essencialmente ainda hoje, mesmo que na forma de uma recriação da Pedagogia Social (p. ex., como imitação de comunidades “autênticas”, que, já segundo Tönnies (1887 [1991]), perderam-se em meio às mudanças da sociedade. Existem numerosas versões dessa postura. O que lhes é comum é o medo da liberdade do sujeito. Historicamente ela se mostra de maneira exemplar nas advertências de Hegel (1821 [1986], p. 389) contra a “produção” histórica “do populacho”, cuja atitude mental poderia criar uma “indignação interior contra os ricos, contra a sociedade, o governo, etc.”. Uma Pedagogia Social com essa orientação procura alcançar uma regulação da liberdade, para que grupos da classe baixa da sociedade, determinadas famílias ou indivíduos – especialmente jovens – façam uso correto de sua liberdade (quanto a isso, cf. Fach, 2003). Se isso não é feito, a liberdade do indivíduo mostra ser um perigo para outros; a Pedagogia Social ameaça com sua clientela. Nas palavras de uma Pedagogia Social e sua teoria da modernização e da anomia: “Os impulsos sociais de individualização e biografização liberaram de maneira mais acentuada ainda o comportamento de risco (de jovens)”; por isso, os jovens mostrariam frente à sociedade uma “oposição caracterizada pela necessidade de vivência imperiosa e imediata” (Böhnisch, 1999, p. 135).

b) ***O sujeito (super)controlado***: Enquanto o primeiro diagnóstico de época vê principalmente um excesso de liberdade, este diagnóstico de época fala da excessiva supressão da liberdade. Nesta, a liberdade compete legitimamente ao sujeito, e é a sociedade que, com suas instituições e sua moral, tende à supressão da liberdade. Pode-se chamar esse diagnóstico de época de variante rousseauiana, já que ele dificilmente pode ser expresso de modo mais enfático do que na proposição “O ser humano nasceu livre, mas em toda parte encontra-se em cadeias” (Rousseau, 1762 [2003], p. 5). É verdade que Rousseau também conhecia, em sentido afirmativo, a sutil regulação pedagógica à distância, que

usa a liberdade como modalidade de controle (cf. Rousseau 1762 [1998]). Mesmo assim, o ser humano que se encontra em cadeias ilustra o enfoque central de um diagnóstico de época sociopedagógico que se entende, via de regra, como “crítico” e denuncia o controle sutil, assim como esquemas de coerção social ou também sociopedagógica. Seu adversário é a sociedade policiada, e por vezes a Pedagogia Social é acusada de ser cúmplice dela.² Isso é retomado, em termos de motivos, por diversas teorias, tanto posições marxistas quanto foucaultianas ou, p. ex., interacionistas, na medida em que decifram, de modo diferente em cada caso, o controle social e o exercício de poder sociopedagógico – p. ex., através de categorizações linguisticamente constituídas de beneficiários. Em termos de diagnóstico de época se adverte nesse contexto contra a crescente punitividade ou o surgimento da sociedade da segurança (Dollinger, 2010b; Lutz, 2010). O aspecto comum a essas posições é que, para elas, o problema da sociedade não é tanto o indivíduo tornado livre, mas é a sociedade que constitui o problema para o potencial de liberdade do sujeito.³ Quase não há necessidade de mencionar que essas opiniões são importantes na Pedagogia Social, mas permanecem numa posição marginal.

É preciso repetir que essa é uma distinção baseada em tipos ideais. Na realidade aparecem numerosas variações e formas mistas. Já na inovação terminológica da “Pedagogia Social” por parte de Karl Mager (1844 [1989]) os dois diagnósticos de época estavam presentes: Mager criticou com uma verve crítica da dominação a supressão de oportunidades de liberdade dos cidadãos e problematizou, ao mesmo tempo, a liberdade do “populacho” em ascensão. Também Mennicke (1937 [2001], p. 25) conhecia não só a liberação problemática do indivíduo como tarefa da sociedade de produzir um efeito positivo “sobre elementos associais”; ele também conhecia o perigo de uma resposta excessivamente restritiva a ela, chegando até o “sistema coercivo” (ibid., p. 72) nacional-socialista, sob o qual ele próprio sofreu. Neste sentido, numa análise mais detida de posições sociopedagógicas devem-se enfatizar esquemas argumentativos complexos. Não obstante, a exacerbação focada em tipos ideais permite uma classificação do antigo/novo conhecimento dos diagnósticos de época da Pedagogia Social.

² Trata-se, aliás, de um antagonismo com raízes históricas. Os primórdios dos atuais estados-providência surgiram em confrontação com a polícia histórica e, em parte, dando continuidade a ela (cf. Sachsse e Tennstedt, 1986; Schmidt, 2011).

³ Essa contraposição guarda certa semelhança com uma classificação de teses sobre a individualização feita por Markus Schroer (2001), que também atribui um valor especial ao posicionamento para com a liberdade do sujeito e sua promoção ou ameaça.

Posicionamentos da Pedagogia Social

Face à estrutura básica dos diagnósticos sociopedagógicos de época, poder-se-ia descobrir uma afinidade com a concepção estruturalisticamente fundamentada de “longue durée” de Braudel (1977): ele remete a desdobramentos históricos de longo prazo, aos quais Braudel contrapõe acontecimentos e processos mais de curto prazo. Embora, em sua opinião, estes últimos encontrem muitas vezes o interesse das ciências sociais e da história, elas fariam com que se perdessem de vista desdobramentos mais duradouros. Se se aplica isso livremente às condições dos discursos teóricos da Pedagogia Social a serem discutidas aqui, percebe-se que os diagnósticos sociopedagógicos de época documentam uma atenção especial a acontecimentos e desdobramentos atuais, mas que as particularidades mais profundas e historicamente reproduzidas da produção de conhecimento da Pedagogia Social passam para segundo plano. Com isso, o potencial que poderia ser usado para um autoesclarecimento da Pedagogia Social nos moldes de uma análise “re-flexiva” (cf. Dollinger, 2013) ao se aclarar o desenvolvimento diacrônico de seu conhecimento se perde em tentativas sempre novas de um posicionamento sincronicamente direcionado e focado em diagnósticos de tempo por parte da Pedagogia Social. Assim se abordam repetidamente comunidades em processo de desintegração, sujeitos carentes de orientação ou processos abrangentes de individualização. Dessa maneira se projeta uma forma supostamente estruturada com clareza, vinculada à tradição e à moral e socialmente integrada da sociedade passada, cuja dissolução tornaria necessária a ação sociopedagógica. Mas, ao se fazer isso, nem sempre se corresponde plenamente ao fato de que essa é uma perspectiva específica que poderia dar informações sobre o projeto de uma identidade da Pedagogia Social. Com a concepção do *posicionamento* se pode descrever de uma forma possivelmente útil como é possível uma análise ulterior da constituição do conhecimento da Pedagogia Social.⁴

⁴ Quanto ao pano de fundo teórico dessa compreensão de posicionamento, remeta-se à teoria do discurso após Foucault, particularmente à forma como ela foi levada adiante por Jürgen Link (2006): uma posição discursiva é descrita a partir de interdiscursos, isto é, de discursos que produzem ligações ou pontes, também pelo fato de que conhecimento especial é disponibilizado para círculos amplos. Uma posição discursiva é, em consonância com isso, um efeito de “formas de emprego – coerentes em si – da reserva cultural de elementos interdiscursivos” (Link e Parr, 2007, p. 15). Uma característica importante de uma posição é a avaliação específica de acontecimentos com a qual se visa a um posicionamento cultural particular (cf. Link, 1988, p. 290). Quanto às numerosas formas em que essas premissas são retomadas, cf. o panorama descrito por Parr e Thiele (2010), e para referências metodológicas concretas, cf. Dollinger e Urban (2012).

Isso confronta com uma questão básica: por que há, afinal, uma necessidade sociopedagógica especial de se apresentar, mediante diagnósticos de época, como instância de solução para problemas que são definidos como passíveis de ser retomados pela pedagogia? Para encontrar uma resposta e para evitar equívocos, deve-se acentuar de início que as ciências naturalmente sempre (também) constituem, elas mesmas, seu objeto. Isto é relativamente trivial, pois é só mediante a utilização de instrumentos, teorias, métodos de pesquisa específicos, mediante *habitus* científicos etc. que se torna visível o que pode ser visto. Isso foi descrito detalhadamente pela teoria da ciência (um panorama encontra-se, p. ex., em Schützeichel, 2007; cf. ainda Fleck, 1980, Foucault, 1974; Kuhn, 1976). No caso da Pedagogia Social, contudo, isso se coloca como um problema especial.

Pode-se demonstrar isso com base numa comparação: quando, p. ex., um câncer é diagnosticado numa pessoa, é amplamente inquestionável que o diagnóstico só é digno de crédito se ele tiver sido feito por médicos. Além disso, recomenda-se deixar médicos avaliarem o que deve ser feito na sequência. Mas o que dizer a respeito das questões com as quais se confronta a Pedagogia Social? Será que é também inequivocamente certo que no caso de problemas educacionais é necessária a Pedagogia Social, no caso de criminalidade juvenil é necessária a educação extraescolar, ou no caso de extremismo de direita é necessário um curso de treinamento social? Obviamente não. Pontos centrais da autocompreensão da Pedagogia Social – elementos semânticos e termos como “formação”, “bem-estar das crianças”, “assistência”, “criminalidade juvenil”, “biografia”, “prevenção” etc. – são, na maioria dos casos, igualmente centrais não só em outras disciplinas e têm, com isso, um direcionamento transdisciplinar; eles são, além disso, parte integrante de debates públicos, de modo que são tratados não só dentro das ciências, mas também publicamente e no âmbito da política. Koerrenz e Winkler (2013, p. 58-59) descrevem isso a partir do exemplo dos termos “educação” e “formação”: “Eles carecem de clareza e determinação. [...] Geralmente o conteúdo dos termos só é preenchido através de ligações com palavras. Ou se procede a esquematizações [...] ou a conexões com nexos específicos.” Embora os dois termos tenham uma longa tradição pedagógica e sociopedagógica, eles não são, por conseguinte, pedagogicamente e sociopedagogicamente qualificados por si. Eles só o são quando – formulando-o de modo deliberadamente circular – são objeto da respectiva qualificação. Quando da utilização dessas terminologias existe sempre o perigo de que outras disciplinas possam “invadir o território” (ibid., p. 59) ou interpretações públicas ou políticas se tornem determinantes em contextos onde, a rigor, se deveria argumentar pedagogicamente e

sociopedagogicamente. O atual debate sobre a educação, o emprego sociopolítico de retóricas de ativação, a confrontação pública em torno do “bem-estar das crianças”, o discurso sobre a “educação” no contexto do direito penal juvenil, entre outras coisas, oferecem abundante material ilustrativo para esse perigo. Ele não é algo secundário para a Pedagogia Social; antes, nessas negociações a respeito da legitimidade de conhecimentos específicos se define se a Pedagogia Social tem, afinal, direito de agir e se articular. Ela deve ter um interesse elevado em que sua perspectiva e sua compreensão dos conceitos encontrem reconhecimento público, para que se possa fazer um trabalho sociopedagógico em relação a esses problemas.

Se este é o caso é algo que não reside numa natureza da questão – e se este é o caso é algo que geralmente não está nas mãos da Pedagogia Social, mas isso é definido no nível do estado-previdência. O estado-previdência regula – em conjunto com os meios de comunicação – de maneira central que reconhecimento público ganham as definições de problemas e, particularmente, que recursos são disponibilizados para seu tratamento (cf. Best, 2008, p. 194ss.; Schetsche, 2008, p. 156ss.). Por parte da Pedagogia Social é significativo que ela não só deveria participar ativamente desses debates, mas, como instância autocrítica, ela também deveria ter condições de questionar a própria perspectividade. Basta pensar nos possíveis efeitos colaterais de uma interpretação socioetiológica dos problemas que anda de mãos dadas com o olhar da Pedagogia Social. Por um lado, as pessoas em pauta são protegidas quando seus problemas são concebidos como socialmente causados, pois com isso se relativiza sua participação própria. Quando os problemas são concebidos de tal modo que não podem ser controlados pelos próprios atingidos, isso muitas vezes está associado com a disposição de ajudá-los (cf. Oorschot, 2006), de modo que a Pedagogia Social pode se beneficiar de tais interpretações. Por outro lado, porém, isso pode ter efeitos colaterais para as pessoas atingidas. Se, por exemplo, a criminalidade juvenil massiva fosse interpretada como problema de socialização ou educação, a maioria dos jovens seria patologizada. Em consonância com isso, o legislador também constatou, fazendo referência a “pesquisas criminológicas” mais recentes, “que a criminalidade na juventude geralmente não é indício de um déficit educacional, mas na maioria dos casos, como extravagância condicionada pelo estágio desenvolvimental, diminui com a entrada na idade adulta e não se repete” (Bundestags-Drucksache, 1989, p. 1). Além disso, mesmo nos casos em que se usa o argumento do déficit educacional, questiona-se uma forma de tratar a delinquência baseada no estado-previdência, já que, por sua orientação pelo infrator, ela corre o perigo de minar a proporcionalidade das medidas a

serem tomadas e de ameaçar o status de sujeito dos acusados ao atribuir-lhes a condição de menoridade (cf. Muncie, 2009, p. 288-289; Pickford e Dugmore, 2012, p. 33ss.). Na história se encontram ocorrências inequívocas que atestam a necessidade de levar em conta essas admoestações, pois a incumbência educacional, no caso de jovens infratores, foi, em parte, implementada como puro disciplinamento (cf. Peukert, 1986). E também atualmente percebem-se tendências em que jovens infratores, quando o foco é colocado em sua carência educacional, são mais malvistas ou punidos mais duramente do que infratores adultos (cf. Heinz 2012, p. 547-548; Kemme e Stoll, 2012). Às vezes, no caso de jovens infratores são executadas medidas sociopedagógicas onde no caso de infratores adultos nada se segue. Por conseguinte, o olhar da Pedagogia Social precisa permanecer autocrítico. Algo análogo poderia ser dito, além da criminalidade juvenil, também no tocante a outras confrontações atuais, como, p. ex., em torno do conceito de “bem-estar das crianças”, da “ativação” fundamentada sociopoliticamente etc. Em cada caso está em questão se, até que ponto e com que a tarefa a Pedagogia Social deveria se envolver nas respectivas formas do trabalho com esses problemas.

Nesse contexto, perguntar se a Pedagogia Social deveria, em princípio, participar de negociações em torno das interpretações públicas de problemas é uma questão que nem se coloca, pois ela está existencialmente envolvida nelas. De certa maneira, a Pedagogia Social não tem a opção de não lutar por suas interpretações distintivas dos problemas. Podem-se aduzir quatro razões pelas quais isso é assim:

- Em *primeiro* lugar, uma razão importante deve residir na grande heterogeneidade da Pedagogia Social. Tanto suas teorias quanto os campos de trabalho por ela abordados, suas referências históricas ou os métodos de pesquisa e ação empregados são extremamente diversificados. Ela não tem um cânone de conhecimentos que pudesse exercer de modo incontestado a função de base de uma identidade sociopedagógica. Em consequência, não tem uma posição segura e precisa, muitas vezes, legitimar-se, dependendo do respectivo contexto e tema, como instância que tem direito a intervir. Isso tange a todas as esferas da política em que se decide que interpretações de problemas sociais e que medidas contra eles serão reconhecidas pelo estado. Sem esse reconhecimento a Pedagogia Social não tem oportunidades de ação duradouras nos respectivos contextos práticos e, por conseguinte, praticamente também não tem chances de agir nas confrontações disciplinares a eles associadas.

- Em *segundo* lugar, deve-se aduzir a já mencionada abertura interpretativa dos conceitos centrais da Pedagogia Social. Constatou-se acima que a educação e formação são conceitos não apenas sociopedagógicos, mas também políticos e públicos, assim como transdisciplinares, por cujo conteúdo se disputa. A Pedagogia Social está, por si mesma, envolvida em lutas interpretativas em torno deles. Isso se aplica igualmente ao olhar sociopedagógico e às crises da sociedade por ele abordadas, bem como ao envolvimento dos sujeitos: não há consenso a respeito da essência do que é “sociedade”, e existem diferenças consideráveis nas teorias do sujeito; não menos controverso é o que poderia ser uma “crise” social e qual é sua constituição no caso em pauta. Assim, a perspectiva da Pedagogia Social é uma perspectiva ao lado de outras; para que ela seja seguida e reconhecida como “correta”, é preciso trabalhar para convencer as pessoas.
- Em *terceiro* lugar, esse trabalho está estreitamente entretido com o amplo contexto de surgimento da Pedagogia Social. Seria possível, fazendo referência a Husserl (2012, p. 61), falar da existência de “*legados de sentido*” historicamente projetados, que atualmente talvez estejam encobertos, mas permanecem perceptíveis. Um desses legados é, para a Pedagogia Social, a proveniência da sempre controversa “questão social” (cf. Dollinger, 2006; Schröer, 1999). Nunca foi possível decidir o que a questão social “é”, mas em torno dela foram travadas confrontações abrangentes que possuem validade a longo prazo. Em consonância com isso, Kaufmann (2003, p. 33) associa formas organizacionais atuais do estado-previdência à respectiva maneira de lidar com a questão social no passado, ao mesmo tempo em que salienta o caráter fundamentalmente conflituoso da política social (cf. Kaufmann, 1997). As formas organizacionais do estado-previdência e, especialmente, também a Pedagogia Social mostram uma linha de continuidade histórica, mas também debates duradouros em torno da instituição de uma sociedade justa e da produção de bem-estar. Neste sentido, atualmente a questão social não se encontra mais em primeiro plano. Seu legado reside no foco em problemas sociais (cf. Groenemeyer, 2011). Com a predominância de posições construtivistas na sociologia que trata desses problemas se reconhece que – em princípio, do mesmo modo como no caso da questão social histórica – o estabelecimento de problemas sociais remete à prevalência de interpretações particulares de problemas em processos públicos conflituosos. Já que a Pedagogia Social trata de problemas

sociais, ela só pode desenvolver potencial de ação se se afirmar nessas confrontações e fundamentar de maneira bem-sucedida, p. ex., que a educação não remete apenas à pedagogia escolar, que a criminalidade juvenil não constitui apenas um problema do direito penal, que a ameaça ao bem-estar das crianças não pode ser tratada apenas pelos juizados da família e psicólogos etc.

- Em *quarto* lugar, em confrontações em torno da forma de lidar com problemas sociais, a Pedagogia Social se posiciona sempre (também) por meio de diagnósticos da crise e da promessa de pode atacar problemas com êxito. Mas os mais importantes problemas da sociedade não podem ser solucionados. A pobreza, o desemprego, a criminalidade, a ameaça ao bem-estar das crianças etc. continuam existindo. Isso quer dizer que as promessas de solução vão passando da moda e tirando a credibilidade de quem as defendia. Quem já tinha argumentado há 100 anos que podia combater com sucesso a falta de orientação, a perda de limites, a desintegração e coisas semelhantes não pode simplesmente repetir essa promessa de maneira permanente. É verdade que na Pedagogia Social se argumenta com causas estruturais dos problemas da sociedade, que não podem ser atingidos diretamente pela ação sociopedagógica. Mas se não se consegue sequer alcançar uma mitigação dos problemas, por que os atores do universo da política deveriam, então, continuar confiando na Pedagogia Social? Por conseguinte, para diagnósticos de época da Pedagogia Social é funcional não usar exatamente os mesmos argumentos, e sim apresentar dramatizações, de modo que os processos da perda de limites na sociedade agora sejam mais abrangentes, que a complexidade da sociedade tenha se tornado maior ainda, que a mudança social e, junto com ela, a sobrecarga dos sujeitos tenha se intensificado drasticamente etc. Assim a Pedagogia Social procura fundamentar e negociar em cada novo caso que justamente ela tem legitimidade para intervir, embora muitas vezes não consiga demonstrar inequivocamente seus sucessos. As dramatizações são um recurso possível para atingir esse fim (quanto a outros recursos, cf. Best, 2008, p. 30ss.. Um outro recurso significativo na história e na atualidade da Pedagogia Social reside na negação da contingência: pretende-se que seja de fato excluída a possibilidade de que interpretações da sociedade, dos sujeitos e das crises sociais também possam ser feitas de forma diferente daquela do olhar sociopedagógico. Assim, em diagnósticos de época da Pedagogia Social se diz muitas vezes que estaria ocorrendo uma

mera reação sociopedagógica a problemas objetivamente dados e se tematiza a consequente necessidade de atacar o problema com recursos pedagógicos (cf. Dollinger, 2009). Além disso, comunicam-se regularmente dicotomizações com base normativa para fundamentar a Pedagogia Social como modalidade de trabalhar com problemas, p. ex., contrapondo-se comunidade *versus* sociedade, mundo da vida *versus* sistema, integração *versus* desintegração, assistência *versus* controle, reconhecimento *versus* estigmatização etc. Uma análise mais acurada dessas figuras argumentativas e a descoberta de outras é uma tarefa altamente interessante do ponto de vista empírico, particularmente da perspectiva da análise de discurso.

Discussão

Como profissão e como disciplina, a Pedagogia Social está inserida na negociação da interpretação e do reconhecimento de problemas sociais. No caso de conhecimentos disciplinares, são ajustadas, p. ex., experiências culturais de desintegração, de aumento da complexidade da sociedade, de aceleração ou de controle social abrangente de tal maneira que o conhecimento e ação sociopedagógicos são tornados plausíveis. Por conseguinte, o olhar sociopedagógico é, como se indicou acima com a referência de Bollenbeck à crítica da cultura, “osmótico”, na medida em que interpretações do presente percebidas no dia a dia são processadas internamente à ciência, e, com isso, ele continua ligado com horizontes de conhecimentos culturais mais amplos. Em consonância com isso, o posicionamento do conhecimento sociopedagógico não ocorre apenas internamente à ciência, mas esse conhecimento é integrado em discursos mais amplos; nas palavras de Foucault (1971 [2002], p. 210), ele é depositado numa “episteme” que vai além de disciplinas, pois na transferência de conhecimento de instâncias públicas e da ciência se define o que pode tornar-se “um possível objeto de investigação”.

Essa definição não é evidente. Nos últimos anos se colocou um foco na condução por parte de instâncias do universo da política, para tratar da questão de como o Serviço Social é reorganizado (quanto a isso, cf. Benz et al., 2007; Dahme e Wohlfahrt, 2005; Schönig, 2006). A proposta feita aqui de enfocar os posicionamentos não é contrária a isso, mas tem um outro ponto de partida: a perspectiva da condução começa pela política e pergunta a respeito de sua possibilidade de atingir alvos desejados em formas organizacionais complexas e resistentes. O foco nos posicionamentos, por sua vez, parte da Pedagogia Social e tematiza o trabalho que ela faz relativamente aos conhecimentos e aos problemas. O que está em pauta, por conseguinte, não são prescrições

que *o universo da política* apresenta à Pedagogia Social, e sim o momento *da dimensão política* que compete a ela (cf. Dollinger, 2011). Dimensões políticas estão no centro, pois a Pedagogia Social comunica, em seu olhar, valorações e noções de ordem que se manifestam claramente em seu autoposicionamento em termos de diagnóstico de época. A Pedagogia Social faz parte de um jogo de poder político em que a renúncia à participação seria respondida com exclusão. O empenho do jogo é fundamental: visa-se à percepção em princípio de processos sociais e à possibilidade de apoiar sujeitos na tarefa de dar conta deles. Em consequência, as definições de posição não são uma questão de negociação apenas superficial, mas o elemento político é fundamental, embora não possa exercer a função de um fundamento seguro (cf. Laclau, 2007, p. 119-120). A construção identitária da Pedagogia Social não trata de um convencimento superficial, e sim de *trabalho de persuasão epistêmica*, isto é, da pergunta a respeito do que a sociedade e a subjetividade “realmente são” e “devem ser” em cada caso e em sua imbricação mútua. Por conseguinte, a questão do elemento político obriga a Pedagogia Social a fazer uma reflexão fundamental. Bedorf (2010, p. 14) formula isso para a filosofia como um necessário “tornar-se reflexivo do pensamento que contempla sua própria constituição política”. Isso também se aplica à Pedagogia Social. Pode-se resumir a argumentação deste texto dizendo que a Pedagogia Social não é primordialmente um produto da sociedade, mas um projeto político. Processos sociais são importantes para ela, e sua discussão é necessária e instrutiva para a Pedagogia Social. Porém, como não existe um conceito de sociedade ou socialidade que seja, por assim dizer, isento de ideologia (cf. Lüdemann, 2004; Reckwitz e Moebius, 2008), para a Pedagogia Social, na medida em que está interessada em seu autoesclarecimento, a pergunta a respeito de seu momento de dimensão política é mais fundamental (ainda que não fundante).

Referências

- BAADER, M. S. Modernisierungstheorien in der Diskussion. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, v. 10, n. 1, p. 16-21, 2004.
- BALLAUFF, L. Ueber die Gefahren einer Revolution der Volksmeinung. *Pädagogisches Archiv*, v. 4, p. 422-437, 1862.
- BEDORF, T. Das Politische und die Politik: Konturen einer Differenz. In: T. Bedorf; K. Röttgers (Orgs.). *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp, 2010. p. 13-37.
- BENDER-JUNKER, B. Sozialpädagogische Reflexionen in der Weimarer Republik und in der Emigration. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, v. 10, p. 302-314, 2012.
- BENZ, A. et al. (Orgs.). *Handbuch Governance*. Wiesbaden: VS Verlag, 2007.

- BEST, J. *Social problems*. New York: W. W. Norton & Company, 2008.
- BÖHNISCH, L. *Abweichendes Verhalten*. Weinheim: Juventa, 1999.
- BÖHNISCH, L.; SCHRÖER, W.; THIERSCH, H. *Sozialpädagogisches Denken*. Weinheim: Juventa, 2005.
- BOLLENBECK, G. *Eine Geschichte der Kulturkritik*. München: Beck, 2007.
- BRAUDEL, F. Geschichte und Sozialwissenschaften. Die *longue durée*. In: C. Honegger (Org.). *Schrift und Materie der Geschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977. p. 47-85.
- BUNDESTAGS-DRUCKSACHE [BT 11/5829] (1989). Gesetzesentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Ersten Gesetzes zur Änderung des Jugendgerichtsgesetzes (1. JGGÄndG).
- DAHME, H.-J.; WOHLFAHRT, N. (Orgs.). *Aktivierende Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider, 2005.
- DEGELE, N.; DRIES, C. *Modernisierungstheorie*. München: Fink, 2005.
- DOERING-MANTEUFFEL, A.; RAPHAEL, L. *Nach dem Boom: Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970*. 3. ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012.
- DOLLINGER, B. *Die Pädagogik der sozialen Frage*. Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
- DOLLINGER, B. Reflexive Individualisierung als Mythologem pädagogischer Zeitdiagnostik. Skepsisdefizite und Reflexionsaufforderungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, v. 10, n. 1, p. 75-89, 2007.
- DOLLINGER, B. Sozialpädagogische Theorie zwischen Analyse und Zeitdiagnose. *Widersprüche*, v. 27, p. 31-42, 2008.
- DOLLINGER, B. Wie die Sozialpädagogik vom Sozialen spricht. Oder: Weshalb der “cultural turn” in der Sozialpädagogik nicht stattfindet. In: S. Neumann; P. Sandermann (Orgs.). *Kultur und Bildung: neue Fluchtpunkte für die sozialpädagogische Forschung?* Wiesbaden: VS Verlag, 2009. p. 113-136.
- DOLLINGER, B. Doing social problems in der Wissenschaft: Sozialpädagogik als disziplinäre Form der Problemlösung. In: A. Groenemeyer (Org.). *Doing social problems*. Wiesbaden: VS Verlag, 2010a. p. 105-123.
- DOLLINGER, B. Wie punitiv ist die Soziale Arbeit? *Sozial Extra*, v. 34, p. 6-10, 2010b.
- DOLLINGER, B. Die politische Identität der Sozialpädagogik: Bruchstücke einer herrschaftstheoretischen Reformulierung. *Neue Praxis*, v. 41, p. 228-242, 2011.
- DOLLINGER, B. Ansätze der Modernisierung und Individualisierung als Referenzen sozialpädagogischer Selbstvergewisserung. In: B. Dollinger et al. (Orgs.). *Gesellschaftsbilder Sozialer Arbeit*. Bielefeld: Transcript, 2012, p. 65-101.
- DOLLINGER, B. “Re-Flexive Sozialpädagogik”. Ansatzpunkte einer Reflexionswissenschaft. In: B. Birgmeier; E. Mührel (Orgs.). *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Berlin: Springer, 2013. p. 141-154.

- DOLLINGER, B. et al. *Sozialpädagogik und Herbartianismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010.
- DOLLINGER, B.; URBAN, M. Die Analyse von Interdiskursen als Form qualitativer Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, v. 13, 2012 <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202258>>.
- DURKHEIM, E. *Über soziale Arbeitsteilung*. 3. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1893 [1999].
- FACH, W. *Die Regierung der Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.
- FLECK, L. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980.
- FOUCAULT, M. Gespräch mit Michel Foucault. In: M. Foucault. *Dits et écrits. Schriften*, v. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971 [2002]. p. 191-211.
- FOUCAULT, M. *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974.
- FÜSSENHÄUSER, C. Die Identität Sozialer Arbeit in Theoriebildung und Ausbildung. In: H. Thiersch; R. Treptow (Orgs.). *Zur Identität der Sozialen Arbeit*. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, 2011. p. 114-117.
- GROENEMEYER, A. Soziale Probleme. In: H.-U. Otto; H. Thiersch (Orgs.). *Handbuch Soziale Arbeit*. 4. ed. München: Reinhardt, 2011. p. 1390-1405.
- HEGEL, G. W. F. *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*. Frankfurt am Main: Ullstein, 1821 [1986].
- HEINZ, W. Aktuelle Entwicklungen in der Sanktionierungspraxis der Jugendkriminalrechtspflege. In: DVJJ (Org.). *Achtung (für) Jugend! Praxis und Perspektiven des Jugendkriminalrechts*. Mönchengladbach: Forum, 2012. p. 513-562.
- HUSSERL, E. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Hamburg: Meiner, 2012.
- KAPPELER, M. Von der Unmöglichkeit einer Identität der Sozialen Arbeit. In: H. Thiersch; R. Treptow (Orgs.). *Zur Identität der Sozialen Arbeit*. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, 2011. p. 14-16.
- KAUFMANN, F.-X. *Herausforderungen des Sozialstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- KAUFMANN, F.-X. *Varianten des Wohlfahrtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.
- KEMME, S.; STOLL, K. Bestehende Benachteiligungen junger Straftäter im Lichte der Forderungen nach Verschärfungen im Jugendstrafrecht. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, v. 95, p. 32-51, 2012.
- KIPPELE, F. *Was heißt Individualisierung?* Die Antworten soziologischer Klassiker. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998.
- KOERRENZ, R.; WINKLER, M. *Pädagogik*. Stuttgart: UTB, 2013.
- KUHN, T. S. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 2. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976.

- LACLAU, E. *Emanzipation und Differenz*. 2. ed. Wien: Turia & Kant, 2007.
- LAMBERS, H. *Theorien Sozialer Arbeit*. Opladen: Budrich, 2013.
- LIESSMANN, K. P. *Lob der Grenze*. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2012.
- LINK, J. Literaturanalyse als Interdiskursanalyse. In: J. Fohrmann; H. Müller (Orgs.). *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988. p. 284-307.
- LINK, J. Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: R. Keller et al. (Org.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. v. 1. *Theorien und Methoden*. 2. ed. Wiesbaden: VS Verlag, 2006. p. 407-430.
- LINK, J.; PARR, R. Projektbericht: diskurswerksatt und kultuRRevolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie. In *Forum Qualitative Sozialforschung*, v. 8, 2007 <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702P19>> (1. mar. 2010).
- LÜDEMANN, S. *Metaphern der Gesellschaft*. München: Fink, 2004.
- LUTZ, T. *Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag, 2010.
- MAGER, K. Schule und Leben. Rez. Curtmann. In: K. Mager. *Gesammelte Werke*. v. 8. Baltmannsweiler: Pädag. Verl., 1844 [1989]. p. 144-184.
- MAY, M. *Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 2008.
- MENNICKE, C. Das sozialpädagogische Problem in der gegenwärtigen Gesellschaft. In: P. Tillich (Org.), *Kairos: zur Geisteslage und Geisteswendung*. Darmstadt: Reichl, 1926. p. 311-344.
- MENNICKE, C. *Sozialpädagogik*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 1937 [2001].
- MOEBIUS, S.; RECKWITZ, A. (Orgs.) *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008.
- MOLLENHAUER, K. *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*. Weinheim: Beltz, 1959.
- MÜLLER, C. *Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.
- MUNCIE, J. *Youth and crime*. 3. ed. London: Sage, 2009.
- NATORP, P. *Sozialpädagogik*. 6. ed. Stuttgart: Frommann, 1899 [1925].
- OORSCHOT, W. v. Making the difference in social Europe: deservingness perceptions among citizens of European welfare states. *Journal of European Social Policy*, v. 16, p. 23-42, 2006.
- PARR, R.; THIELE, M. *Link(s)*. 2. ed. Heidelberg: Synchron, 2010.
- PEUKERT, D. J. K. *Grenzen der Sozialdisziplinierung: Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932*. Köln: Bund-Verlag, 1986.
- PICKFORD, J.; DUGMORE, P. *Youth justice and social work*. 2. ed. London: Sage, 2012.

- RAUSCHENBACH, T. *Das sozialpädagogische Jahrhundert*. Weinheim: Juventa, 1999.
- RAUSCHENBACH, T. *Zukunftschance Bildung*. Weinheim: Juventa, 2009.
- RAUSCHENBACH, T.; ORTMANN, F.; KARSTEN, M.-E. *Der sozialpädagogische Blick*. Weinheim: Juventa, 1993.
- RAUSCHENBACH, T.; ZÜCHNER, I. Theorie der Sozialen Arbeit. In: W. Thole (Org.). *Grundriss Soziale Arbeit*. 3. ed. Wiesbaden: VS Verlag, 2010. p. 151-173.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emil oder über die Erziehung*. 13. ed. Paderborn, 1762 [1998].
- ROUSSEAU, J.-J. *Gesellschaftsvertrag*. Stuttgart: Reclam, 1762 [2003].
- SACHSSE, C.; TENNSTEDT, F. (Orgs.). *Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung*: Beiträge zu einer historischen Theorie der Sozialpolitik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.
- SCHAARSCHUCH, A. Soziale Arbeit in guter Gesellschaft? Gesellschaftliche Modernisierung und die "Normalisierung" der Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, v. 42, p. 853-868, 1996.
- SCHETSCHKE, M. *Empirische Analyse sozialer Probleme*. Wiesbaden: VS Verlag, 2008.
- SCHLEIERMACHER, F. Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: F. Schleiermacher. *Texte zur Pädagogik*. v. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1826 [2000].
- SCHMIDT, S. Armut und Arme in Stadt und Territorium der Frühen Neuzeit. In: H. Uerlings et al. *Armut: Perspektiven in Kunst und Gesellschaft*. Darmstadt: Wiss. Buchges, 2011. p. 120-129.
- SCHÖNIG, W. Aktivierungspolitik. In: B. Dollinger; J. Raithel (Orgs.). *Aktivierende Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, 2006. p. 7-22.
- SCHROER, M. *Das Individuum der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.
- SCHRÖER, W. *Sozialpädagogik und die soziale Frage*. Weinheim: Juventa, 1999.
- SCHÜTZEICHEL, R. (Org.) *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK, 2007.
- SEELMEYER, U. *Das Ende der Normalisierung?* Weinheim: Juventa, 2008.
- SOEFFNER, H.-G. *Gesellschaft ohne Baldachin*: über die Labilität von Ordnungskonstruktionen. Weilerswist: Velbrück Wiss., 2000.
- TEWS, J. Was ist Sozialpädagogik? *Pädagogische Zeitung*, v. 27, p. 541-543, 1898.
- THOLE, W. Die Soziale Arbeit: Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: W. Thole (Org.). *Grundriss soziale Arbeit*. 3. ed. Wiesbaden: VS Verlag, 2010. p. 19-70.
- TÖNNIES, F. *Gemeinschaft und Gesellschaft*: Grundbegriffe der reinen Soziologie. 3. ed. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1887 [1991].

THIERSCH, H. *Lebensweltorientierte soziale Arbeit*. Weinheim: Juventa, 1992.

UHLENDORFF, U. Das Sozialpädagogische Problem. In: N. Meder et al. (Orgs.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. v. III/2: Umwelten. Paderborn: Schöningh, 2009. p. 560-579.

WINKLER, M. Hat die Sozialpädagogik Klassiker? *Neue Praxis*, v. 23, p. 171-185, 1993.

Autor correspondente:
Bernd Dollinger
Universität Siegen – Fakultät 2
Adolf-Reichwein-Str. 2
D-57068 Siegen – Alemanha

Recebido em: 22 ago. 2013

Aprovado em: 15 out. 2013