



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA RIBEIRO DOS SANTOS

**ESTADO DO CONHECIMENTO DA PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA:
DESAFIOS DA *PRÁXIS* TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO SOCIAL**

Salvador
2023

VANESSA RIBEIRO DOS SANTOS

**ESTADO DO CONHECIMENTO DA PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA:
DESAFIOS DA *PRÁXIS* TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Professor orientador: Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Salvador
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Vanessa Ribeiro dos.

Estado do conhecimento da pedagogia social brasileira [recurso eletrônico] : desafios da práxis transformadora na educação social / Vanessa Ribeiro dos Santos. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Pedagogia. 3. Práxis pedagógica. 4. Transformação social. 5. Educadores. 6. Estado do conhecimento. I. Leiro, Augusto Cesar Rios. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.115 - 23. ed.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER

**ESTADO DO CONHECIMENTO DA PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA:
DESAFIOS DA PRÁTICA TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO SOCIAL**

VANESSA RIBEIRO DOS SANTOS

Data de aprovação: 01 de novembro de 2023.

Augusto Cesar Rios Leiro / UFBA (Orientador)

Documento assinado digitalmente
gov.br CANDIDA ANDRADE DE MORAES
Data: 11/12/2023 12:24:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Cândida Andrade de Moraes / UFRB

Documento assinado digitalmente
gov.br CELI NELZA ZULKE TAFFAREL
Data: 12/12/2023 00:47:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Celi Nelza Zulke Taffarel / UFBA

Daniela Santana Reis / FADMINAS

Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula / UEM

Érico Ribas Machado / UEPG

A educadora social que existe em mim saúda o(a) educador(a)
social que existe em você.

AGRADECIMENTOS

À fé que me sustenta e à força do meu trabalho.

Às amigas irmãs e aos irmãos amigos, pela retaguarda nos momentos de calma e tormenta; aos(às) pesquisadores(as) dos trabalhos que fundamentam este texto e compartilham o interesse e respeito pela Pedagogia Social; às contribuições dos professores(as) da banca para a qualificação e desenvolvimento do estudo; aos mestres(as) e colegas da Universidade Federal da Bahia, pela rica experiência formativa, a exemplo da profa. Celi Taffarel, personificação da *práxis* transformadora; ao querido Cesar Leiro, pela parceria e orientações nos âmbitos da vida objetiva e subjetiva; aos(às) companheiros(as) do Fecomel, pelas trocas de conhecimentos e afetos nos encontros e despedidas; à nobre Daniela Bispo, diretora da Escola Frei Eliseu Eismann, pelo precioso apoio, empatia e representatividade; à comunidade da Frei e espaços educativos anteriores, por propiciarem o aprimoramento da minha *práxis* pedagógica na educação social; aos meus professores(as) de pilates, pelo cuidado com a saúde e alívio das dores do meu corpo físico; à escola espiritualista Cepa, pela referência de religiosidade e ancestralidade que conscientizam a alma; ao meu psicólogo Estevan, pelo acolhimento e diálogos assertivos com a minha singularidade; às mensagens solidárias e positivas nos diferentes tempos do percurso investigativo; ao meu filho, Victor Ribeiro, menino de ouro, amor da minha vida, pela presença e aceitação da minha complexa simplicidade. Gratidão.

É...

*A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor*

*A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar, mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade*

É...

*A gente não tem cara de panaca
A gente não tem jeito de babaca
A gente não está
Com a bunda exposta na janela
Pra passar a mão nela*

É...

*A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo respeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação.*

(Gonzaguinha, 1988)

RESUMO

Ao longo das últimas décadas, o diálogo sobre a pedagogia social vem sendo instituído e ampliado no contexto da Educação brasileira. Embora seja reconhecida internacionalmente como ciência, disciplina curricular, área de intervenção sociopedagógica, campo de pesquisa e profissão, apreender a complexidade da pedagogia social no cenário nacional torna-se desafio, devido à prevalência da prática sobre a teoria, bem como, à abrangência do campo, multidisciplinar e polissêmico. Nesse contexto, o estudo se delimitou a partir do objetivo geral de compreender o campo científico da pedagogia social brasileira em diálogo com os pressupostos da *práxis* transformadora, por meio da análise das teses e dissertações produzidas no Brasil. Ancorada na abordagem filosófica do materialismo histórico- dialético, e de caráter qualitativo, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, através de interlocução com autores materialistas referenciados. Por conseguinte, a tese apresenta as sínteses da pesquisa, tomando como referencial teórico preferencial, aportes que explicam a realidade brasileira concreta em sua historicidade, bem como, corroboram para a análise das totalidades que compõem o campo científico em questão. Desta forma, o estado do conhecimento explicita tendências e lacunas teóricas que chamam a atenção para novas pesquisas na área, ressalta a *práxis* dos educadores(as) sociais nos diversos espaços e públicos da educação social catalogados e sistematiza os constructos teóricos que confluem para a *práxis* transformadora da pedagogia social brasileira. A Pesquisa integra as produções do Grupo Mídias, Memórias, Educação e Lazer (MEL), atuante na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Palavras-chave: pedagogia social; educação social; educador (a) social; *práxis* transformadora; estado do conhecimento.

RESUMEN

En las últimas décadas, el diálogo sobre pedagogía social se ha establecido y ampliado en el contexto de la educación brasileña. Si bien es reconocida internacionalmente como ciencia, disciplina curricular, área de intervención sociopedagógica, campo de investigación y profesión, comprender la complejidad de la pedagogía social en el escenario nacional se convierte en un desafío, debido a la prevalencia de la práctica sobre la teoría. Así como el alcance del campo, multidisciplinario y polisémico. En este contexto, el estudio fue delimitado por el objetivo general de comprender el campo científico de la pedagogía social brasileña en diálogo con los presupuestos de la praxis transformadora, a través del análisis de tesis y disertaciones producidas en Brasil. Anclada en el enfoque filosófico del materialismo histórico-dialéctico, y de carácter cualitativo, la metodología adoptada fue la investigación bibliográfica del tipo estado del conocimiento, a través del diálogo con autores materialistas referenciados. Por lo tanto, este informe presenta los resúmenes de las investigaciones, tomando como referencia teórica preferencial, contribuciones que explican la realidad brasileña concreta en su historicidad, además de corroborar el análisis de las totalidades que componen el campo científico en cuestión. Como resultado, el estado del conocimiento explica tendencias y vacíos teóricos que llaman la atención sobre nuevas investigaciones en el área, resalta la praxis de los educadores sociales en los diversos espacios y públicos catalogados de la educación social y sistematiza los constructos teóricos que convergen en praxis transformadora de la Pedagogía social brasileña. La investigación forma parte del Grupo Medios, Memorias, Educación y Ocio (MEL), de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía.

Palabras clave: pedagogía social; educación Social; educador social; praxis transformadora; estado de conocimiento.

ABSTRACT

Over the last few decades, the dialogue on social pedagogy has been established and expanded in the context of Brazilian Education. Although it is internationally recognized as a science, curricular discipline, area of socio-pedagogical intervention, field of research and profession, understanding the complexity of social pedagogy in the national scenario becomes a challenge, due to the prevalence of practice over theory, as well as the scope of the field, multidisciplinary and polysemic. In this context, the study was delimited by the general objective of understanding the scientific field of Brazilian social pedagogy in dialogue with the assumptions of transformative praxis, through the analysis of theses and dissertations produced in Brazil. Anchored in the philosophical approach of historical-dialectical materialism, and of a qualitative nature, the methodology adopted was bibliographical research of the state of knowledge type, through dialogue with referenced materialist authors. Therefore, this report presents the syntheses of the research, taking as its preferred theoretical reference, contributions that explain the concrete Brazilian reality in its historicity, as well as corroborating the analysis of the totalities that make up the scientific field in question. As a result, the state of knowledge explains trends and theoretical gaps that draw attention to new research in the area, highlights the praxis of social educators in the various cataloged spaces and audiences of social education and systematizes the theoretical constructs that converge into praxis transformative of Brazilian social pedagogy. The research is part of the Media, Memories, Educations and Leisure Group (MEL), Faculty of Education of the Federal University of Bahia.

Keywords: social pedagogy; social education; social educator; transformative praxis; state of knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Catálogo Geral em Planilha do Excel	44
Figura 2	– Sistematização dos Resumos (Bibliografia Sistematizada)	46
Figura 3	– Análise dos Resumos I (Bibliografia Sistematizada).....	46
Figura 4	– Análise dos Resumos II (Bibliografia Sistematizada).....	47
Figura 5	– Sistematização das palavras-chave (Bibliografia Sistematizada)	48
Figura 6	– Nuvem de Palavras das Categorias do Estudo (Bibliografia Categorizada)	51
Figura 7	– Corpus do Estado do Conhecimento (Bibliografia Propositiva)	52
Figura 8	– Ciclo da escrita do Relatório do Estado do Conhecimento	53
Figura 9	– Áreas de Concentração acadêmica dos trabalhos	80
Figura 10	– Distribuição dos trabalhos por regiões brasileiras.....	82
Figura 11	– Distribuição dos trabalhos por estados brasileiros.....	82
Figura 12	– Categorias de análise	92
Figura 13	– Nuvem de palavras sobre a Pedagogia Social	101
Figura 14	– Charge: Negros são as maiores vítimas da violência	111
Figura 15	– A rendição ao celular.....	115
Figura 16	– Charge: desigualdade social no contexto digital.....	116
Figura 17	– Nuvem de palavras sobre a Educação Social	119
Figura 18	– Guarda-chuva dos espaços e públicos da educação social.....	120
Figura 19	– Nuvem de palavras dos trabalhos sobre educador(a) social	137
Figura 20	– Movimento dinâmico da pedagogia social brasileira.....	141
Figura 21	– Guarda-chuva das concepções pedagógicas transformadoras	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Detalhamento do quantitativo de teses e dissertações localizadas por descritores.....	42
Quadro 2 – Descrição das Etapas Bibliográficas do Estado do Conhecimento (continu.....	42
Quadro 3 – Categorias do Estado do Conhecimento (Bibliografia categorizada)....	49
Quadro 4 – Sínteses das Concepções Pedagógicas Transformadoras	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por tipo de pesquisa	73
Gráfico 2 – Distribuição cronológica e quantitativa dos trabalhos.....	75
Gráfico 3 – Distribuição quantitativa por descritores da pesquisa	76
Gráfico 4 – Principais IES brasileiras com publicações a respeito do campo da Pedagogia Social	83
Gráfico 5 – Principais IES com publicações sobre a pedagogia social.....	85
Gráfico 6 – Principais IES com publicações sobre a Educação Social.....	86
Gráfico 7 – Principais IES com publicações sobre o (a) educador (a) social.....	87
Gráfico 8 – Principais orientadores(as) por número de trabalhos sobre o tema.....	89

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Abrapsocial	Associação Brasileira de Pedagogia Social
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEJI	Associação Internacional de Educadores Sociais
Aesmar	Associação dos Educadores Sociais de Maringá
Aessp	Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
C&T	Ciência & Tecnologia
Cadúnico	Cadastro Único
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC	Constituição de Comissão de Justiça e de Cidadania
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico
COMPED	Comitê dos produtores de informação educacional
CP	Conselho Pleno
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Edusobrasil	Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social
Engrupeps	Encontro de Grupos de Pesquisa, Educação e Pedagogia Social
ESV	Programa Educador Social Voluntário
Fecom	Formação do Educador, Comunicação e Memória
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Iseb	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MEL	Mídia, Educação e Lazer
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OBPOP	Observatório Brasileiro de Políticas Públicas
ONG	Organização Não Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PL	Projeto de Lei
Poprua	População em Situação de Rua
PPG	Programa de Pós-Graduação
PR	Paraná
Proerd	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PSB	Pedagogia Social Brasileira
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RU	Repositório Universitário
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unisal	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	IMPLICAÇÕES FORMATIVAS E AFETIVAS COM A PEDAGOGIA SOCIAL.....	22
1.2	POR QUE PESQUISAR A PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA?	28
2	PRÁXIS METODOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	33
2.1	O MÉTODO PESQUISA BIBLIOGRÁFICA - ESTADO DO CONHECIMENTO .	35
2.1.1	A Construção do <i>corpus</i> do conhecimento.....	38
3	ARCABOUÇO DA PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA	54
3.1	A EDUCAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA E BRASIL.....	63
3.2	DESCRIÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	70
3.3	ANÁLISE DOS TRABALHOS POR DESCRITORES	89
3.3.1	Pedagogia Social	93
3.3.2	Educação social.....	104
3.3.3	Educadores(as) Sociais	125
4	CONSTRUCTOS TEÓRICOS PARA A PRÁXIS DA PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA	140
4.1	PEDAGOGIA SOCIALISTA.....	145
4.2	PEDAGOGIA LIBERTÁRIA.....	149
4.3	PEDAGOGIA LIBERTADORA	152
4.4	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	156
4.5	PEDAGOGIAS DE RESISTÊNCIAS	159
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	174
	APÊNDICE A – Levantamento dos trabalhos sobre pedagogia social	201
	APÊNDICE B – Levantamento dos trabalhos sobre educação social	206
	APÊNDICE C – Levantamento dos trabalhos sobre educador(a) social ..	215
	ANEXO A – QR Code drive trabalhos baixados	228

1 INTRODUÇÃO

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Freire (2011).

Esta tese apresenta as sínteses da compreensão sobre o campo científico da Pedagogia Social Brasileira, elaborado por meio do levantamento do estado do conhecimento e análises das teses de doutorado e dissertações de mestrado publicadas sobre o tema nos contextos dos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior do país. Desse modo, coloca-se perante a missão de dialogar com a sociedade através da pesquisa científica em educação.

A atuação profissional nos campos da Pedagogia e da pesquisa em educação, unida à experiência de vida no contexto da sociedade brasileira, conferem sentidos objetivos e subjetivos a esta investigação por, principalmente, colocar em pauta a educação brasileira sob a perspectiva teórica da Pedagogia Social. Uma perspectiva vivenciada e discutida no campo da vida real, sempre que as evidências ontológicas, epistemológicas e utópicas dos atos de ensinar e aprender para a vida humana em sociedade estejam percebidas, sentidas e racionalizadas.

Em meio a um cenário sociopolítico global tenso e incerto, a sensação de mal-estar das civilizações¹ sentida por Freud já em 1930, bem como, a crise de valores democráticos situada no contexto da modernidade líquida de Baumann² (2011), têm-se acentuado com o protagonismo das redes sociais e expressões da *práxis* humana na sociedade contemporânea. Aprecia-se, nesse contexto, exponencial desenvolvimento vivenciado nas últimas décadas em que a tecnologia avança e surpreende. Hoje, o mundo está à disposição em dispositivo celular com acesso à Internet e a inteligência artificial dos filmes de ficção virou realidade.

A Internet, dentre seus muitos benefícios para a sociedade, fortalece as lutas em prol da justiça social e torna possível a ruptura de barreiras físicas que não era possível, ou bastante difícil, nas décadas anteriores ao seu advento. Hoje é possível

¹ A patologia nos apresenta grande número de estados em que a delimitação do Eu ante o mundo externo se torna problemática, ou os limites são traçados incorretamente; casos em que partes do próprio corpo, e componentes da própria vida psíquica, percepções, pensamentos, afetos, nos surgem como alheios e não pertencentes ao Eu; outros, em que se atribui ao mundo externo o que evidentemente surgiu no Eu e deveria ser reconhecido por ele. Logo, também o sentimento do Eu está sujeito a transtornos, e as fronteiras do Eu não são permanentes (Freud, 2010, p. 12).

² O conceito de modernidade líquida diz respeito a nova época (pós-modernidade) em que as relações sociais, econômicas e de produção são fluídas, imprevisíveis, em constante movimento, análoga aos líquidos.

acessar à diversidade cultural mundial de forma mais democrática. A cada dia, há nova descoberta, possibilidades surpreendentes e socialização de informações e saberes que constituem a teia da vida na sociedade capitalista.

Entretanto, essa mesma realidade vem sendo alvo de preocupações decorrentes do uso abusivo e distorcido das redes sociais e celular, excessivo tempo gasto em telas, grande circulação de *fake news*, leitura de algoritmos, golpes financeiros, fraudes e crimes virtuais, convocando à reflexão contextualizada sobre o contexto cultural brasileiro e a necessidade de estudar e compreender novas formas de educação do ser social situado, mediatizado pelo mundo informatizado.

Somado a esse cenário globalizado contemporâneo, a espécie humana se destaca no ranking de protagonista histórica de barbáries nos múltiplos setores da vida no planeta, a começar pelas relações predatórias com as biodiversidades habitantes e as correlações de dominação entre sujeitos da mesma espécie. O decurso da História atesta trajetória repleta de experiências e consciências variadas em constantes movimentos na prática social.

Nessa conjuntura, a formação dos seres humanos sociais se constitui núcleo, objetivos e sentidos das ciências sociais, em especial a pesquisa em educação, fundamentada a partir dos fatos que afetam o mundo, e que por eles são afetados, no viver em sociedade. No contexto tecnológico, o *modus operandi* da sociedade de classes agrega novas dinâmicas e influenciam o agir e o pensar dos sujeitos.

No que concerne à classe trabalhadora, pertencida e pertencente, essa mesma sociedade da informação amplia a visibilidade dos debates e das lutas que são de interesse dos sujeitos sociais. Dessa maneira, os coletivos representados e anônimos reivindicam direitos humanos e constitucionais, sendo a prática social pauta cotidiana em diversos âmbitos das diferentes ciências humanas.

Nos âmbitos didáticos, políticos, teóricos e científicos das pedagogias progressistas, a pedagogia social converge para a necessidade permanente de formar para a conscientização crítica e transformação da realidade social vivenciada. Essa essência é constituída de pilares pedagógicos e ideológicos que conduzem à empreitada investigativa.

Partindo do campo do concreto e imbuída pela relação direta entre a teoria e a prática, e vice-versa (Vázquez, 2011), a tese emerge no diálogo dialético com as contradições, mediações, postulados, elementos, valores e hipóteses que a evidenciam, tomando foco de análise a educação social na esfera brasileira. Em

consonância com a diversidade das realidades que condicionam esta empreitada, e consciente dos problemas sociais que afligem historicamente o país, a iniciativa constitui referência teórica integradora das expressões das *práxis* e concepções pedagógicas transformadoras.

Em outras palavras, a discussão proposta sobre a pedagogia social está direcionada à formação do sujeito social, tendo como *locus* de abstração os diferentes contextos da educação social representados pelos traços das identidades nacionais diversas e posicionamentos políticos ressaltados. Fazendo jus à tradição teórica confirmada na análise das pesquisas consultadas, a pedagogia social brasileira alinha-se à base epistemológica Freiriana, devido à sua identidade política e sua *práxis* voltada à educação do povo brasileiro.

Efetivamente, ao buscar fundamentar a *práxis* da pedagogia social brasileira na perspectiva Freiriana, se reafirma teoria comprometida com a concepção de educação como ato político, principalmente, e delinea o público para o qual se destina, pois, em acordo com Freire (2011b, p. 16), “[...] o meu ponto de vista é o dos condenados da terra, dos excluídos”. Além desse ponto de vista, amplia a lupa examinadora e acolhe outros sujeitos e outras pedagogias (Arroyo, 2012).

A complexidade e a relevância do tema levaram à escolha da Pesquisa bibliográfica do tipo Estado do conhecimento como método apropriado para mergulhar no campo científico da pedagogia social brasileira, uma vez que a estratégia prevê inventário da produção acadêmica e identifica as diferentes perspectivas com as quais o objeto de estudo vem sendo enriquecido ao longo das últimas décadas (Soares³; Maciel, 2000).

Conforme asseveram as autoras,

Da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise em pesquisas do tipo estado do conhecimento produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração dos resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é

³ No processo de escrita deste relatório, o falecimento da Professora Magda Becker Soares, em janeiro de 2023, entristeceu profundamente, entretanto, eterniza a sua contribuição fundamental neste estudo sobre a compreensão metodológica e estética das pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, além do seu histórico exitoso nos âmbitos Nacionais da Pedagogia e Alfabetização.

aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados (Soares; Maciel, 2000, p. 6).

Diante dessa lógica e dos princípios do método, assinala-se a necessidade de constante atualização deste estudo, sendo pertinente ressaltar a importância de incluir no levantamento novos ou ausentes trabalhos, em qualquer tempo de comprovação, visando desenvolver o conhecimento a partir da prática. Isso implica partir da intuição viva ao pensamento abstrato, por um lado, e do pensamento abstrato à prática como critério da verdade, por outro (Cheptulin, 1982).

Vale lembrar que o negacionismo da ciência, o boicote às universidades e o corte nas verbas institucionais ocorridas no governo federal, durante os anos de 2019 a 2022, causaram impactos catastróficos nas políticas públicas em educação e pesquisa acadêmica⁴. Esse fato englobou o descaso com órgãos indispensáveis à gestão e difusão do conhecimento científico, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sítio estratégico desta investigação.

Dito isso, registra-se que a busca pelos trabalhos refletidos na concretude deste texto foi iniciada em 2019 e encerrada no dia 14 de março deste ano, em atenção ao cronograma da pesquisa e prazo institucional. Portanto, consta no inventário geral, até a presente data, o registro de 159 trabalhos, estando incluídos tanto os que tivemos seus arquivos baixados na íntegra, quanto os que tiveram apenas os seus resumos localizados no Catálogo da Capes, Repositórios Universitários (RU) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O catálogo de teses e dissertações está disponibilizado para acesso da comunidade científica e demais interessados.⁵

Nessa perspectiva, o presente estudo se delimita a partir das questões suscitadas pela relação com o objeto e processos formativos da pesquisa em educação, a saber: como está constituído o campo científico da pedagogia social brasileira? Quais as tendências temáticas e lacunas investigativas que pedem atenção a esse campo? Como se caracterizam os cenários da Educação Social relatados nas experiências empíricas registradas? Como estão ressaltadas as *práxis* dos (as)

⁴ Fonte: Balanço do orçamento Geral da União, publicado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc, 2022).

⁵ Consta em anexo, além do catálogo, o *QR code* que permite acesso aos trabalhos baixados e e-mail para contato e/ou solicitação de compartilhamento.

educadores(as) sociais mediante as experiências empíricas? Quais as concepções influenciam sua teoria pedagógica historicamente?

Visando responder a essas questões, o objetivo geral elaborado foi **compreender o campo científico da pedagogia social brasileira em diálogo com os pressupostos da *práxis* transformadora**, tomando como fonte de informações a análise de teses e dissertações produzidas no Brasil sobre o tema. Para contemplá-lo, três objetivos específicos foram planejados e se constituem pilares da pesquisa. O primeiro trata de **explicitar tendências investigativas e lacunas teóricas que pedem atenção ao campo científico investigado**; o segundo foi **ressaltar as *práxis* dos(as) educadores(as) sociais na abrangência da educação social registrada nos trabalhos**; o terceiro buscou **sistematizar constructos teóricos que confluem para a consolidação da *práxis* transformadora da pedagogia social brasileira**.

Ancorado na análise materialista histórico-dialética, elegem-se cinco palavras-chave que representam a investigação - pedagogia social, educação social, educador(a) social, *práxis* transformadora e estado do conhecimento - estando o texto organizado em cinco capítulos que constituem o *corpus* da Tese produzida, relatório final da pesquisa.

Nesse devir,

Se o fazer uma tese é uma imposição, norma ou lei, a tese é, paradoxalmente, uma atividade lúdica que apanha diversas perspectivas em contraponto, exacerba dinamicamente os contrastes e nos faz descobrir nova maneira de ler ou de ver o já visto ou lido. Peculiar originalidade, lança-se mãos dos dados para inventá-los: ganha-se a precisão do pensamento na verticalização de um tema que se restringe para se tornar mais seguro, a nuance da reflexão que incorpora, sem falsa modéstia, o imprevisto, o insólito, o dissociado, a capacidade dialética que apreende as vozes que se dispersam na compreensão e/ou interpretações dos fenômenos (Eco, 2003, p. 12).

Com efeito, as experiências no âmbito da pós-graduação conscientizam para a necessidade de defender a Universidade, *ethos* principal da produção científica e espaço inseparável das ideias de formação, reflexão e crítica⁶ que articula as diferentes áreas do conhecimento humano. Nesse contexto, os ideais democráticos e a democratização do saber – incluindo o pensar livre e autônomo – constitui-se alicerce

⁶ Chauí (2021) discorre que a gênese da Universidade está pautada nos princípios da diferenciação e autonomia perante outras instituições sociais, sua legitimidade está fundada na ideia de independência em face da religião e do estado, ou seja, orientada por sua própria lógica e necessidades científicas.

histórico que fundamenta o papel social da Universidade pública e, por consequência, dá sentido à *práxis* científica.

Atuando como agente no campo da pesquisa social em educação, ressalta-se a responsabilidade de visitar, revisar e renovar o conhecimento produzido pelas ações dos sujeitos históricos. Nesse movimento, percebe-se o quanto a pesquisa está subsumida à identidade docente e reporta-se aos estudos de Freire (2011b), Giroux (1997), Gramsci (1982), Tardif (2019), Nóvoa (1991), Soares e Miranda (2019), Gatti (2010), Leiro (2004) e demais que sustentam a indissociabilidade entre pesquisa e formação.

No decurso do Doutorado em Educação oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, as aulas do componente curricular “Abordagens, métodos e técnicas de pesquisa em Educação”⁷ trouxeram a consciência de que o conhecimento científico se constitui na ação social humana, sendo responsabilidade investigativa a assimilação do movimento de refletir e teorizar sobre a prática em contextos (Marx; Engels, 2001).

E nesse movimento, o entrelaçamento teórico da Pedagogia Social com as concepções pedagógicas transformadoras abordadas nesta iniciativa se constitui estratégias para a formação, por revigorarem a utopia de presenciar a superação das desigualdades sociais no Brasil, principalmente, às que impedem o acesso equitativo aos direitos constitucionais e comprometem a dignidade humana.

Diante do exposto, o estudo reconhece integrantes do campo da educação social, ou seja, todos os lugares onde o direcionamento pedagógico esteja voltado para a ação e a formação estratégica dos indivíduos que não possuem cidadania legitimada constitucionalmente ou que precisam assegurá-la, impulsionando os seus agentes para o enfrentamento consciente dos desafios que estão postos na sociedade capitalista e que atinge, profundamente, o tecido social em suas partes e em sua totalidade.

Essa realidade social promove reflexões e sentimentos contraditórios, antagônicos e, por vezes, angustiantes, que convocam a força do pensamento revolucionário visando à conscientização de ações individuais e coletivas em prol da democracia e da transformação do que está posto – que possa oprimir ou estimular a

⁷ Componente ministrado pela professora Dra. Celi Taffarel, referência sobre a abordagem materialista histórico-dialética na produção de pesquisas qualitativas em Educação no PPGE da UFBA.

opressão. São ações que fizeram e fazem a diferença na História do Brasil, considerando os diversos tempos e conjunturas sociais vivenciadas pelo povo brasileiro.

1.1 IMPLICAÇÕES FORMATIVAS E AFETIVAS COM A PEDAGOGIA SOCIAL

Nestas linhas, compartilho a minha implicação com esta pesquisa e alguns pontos de vista sobre a realidade concreta onde vivo, sinto e reflito. Expresso minhas subjetividades nessa interação. Na minha aparência, exponho os traços das minhas heranças biológicas, étnicas e culturais, oriundas dos povos indígenas, negros e brancos, predominantes na formação da população brasileira.

Do solo deste território onde nasci e vivo a contradição de “padecer no paraíso”, comunico o meu lugar de fala⁸ ao me reconhecer mulher, brasileira, estudante, mãe, amiga, pedagoga, coordenadora, pesquisadora, dentre outras identidades que habitam a minha psique humana e me estruturam socialmente. Na minha essência, sou a típica mulher brasileira e, assim como a maioria delas, sou filha da classe trabalhadora, que depende da própria força de trabalho para viver.

Estudei na escola pública a maior parte da vida e cursei educação básica, graduação, mestrado e doutorado na universidade pública. Assim, devido ao fato de me manifestar de um ponto de vista próprio, corro o risco de transparecer aspectos da minha identidade política nas linhas que se seguem. Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), atuo desde 2010 na coordenação pedagógica, tendo vivido experiências significativas também na docência e orientação pedagógica neste percurso.

A experiência comprova a consolidação da minha *práxis* no campo da coordenação pedagógica, função exercida em diferentes espaços, modalidades e segmentos na maior parte da minha trajetória profissional. Tenho registros de experiência na coordenação pedagógica em creche, escolas de ensino fundamental, ensino superior, educação à distância, educação de jovens e adultos, educação empresarial, educação social.

⁸ Conforme afirma Ribeiro (2017, p. 36): “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo”.

No ano 2017 fui selecionada, através de concurso público, para atuar na coordenação pedagógica da rede de educação municipal de São Francisco do Conde, município situado na região metropolitana de Salvador e localizado geograficamente no Recôncavo baiano⁹. Neste momento, atuo na Escola Municipal Frei Eliseu Eismann, em mediação com professoras e estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos I.

Com isso, ressalto o meu processo formativo que vem sendo construído na diversidade das experiências vivenciadas nos diversos âmbitos da Educação, como estudante e profissional, o que evidencia a complexa rede de relações humanas que influenciam a minha *práxis* pedagógica. Neste *vir a ser*, a formação inicial na Uneb foi divisora de águas na minha trajetória de vida.

Ao escolher o curso de Pedagogia, por sua natureza transdisciplinar, humanística e social, fui direcionada a compreender melhor a complexa sociedade brasileira e pensar pedagogicamente sobre as questões que afligem o meu campo de vivência e estudo. Desde então, a *práxis*, “[...] indissociabilidade entre teoria e prática” e a ação consciente (Marx, 1845; Vázquez, 2011; Freire, 2011) tem despertado meu interesse de estudo na vivência do exercício da profissão.

Embora a graduação da Uneb tivesse enfoque predominantemente voltado para a educação escolar¹⁰ durante o meu período formativo, as aulas, professores(as), estudantes, referenciais teóricos, debates, congressos e demais experiências fizeram transcender a abrangência dessa formação. E desde então, o fluxo da vida real, a formação continuada e a experiência profissional em diferentes contextos, nas duas últimas décadas, influenciaram a elaboração da consciência que orienta a minha *práxis* e a consagração da Pedagogia Social como ciência e objeto de estudo.

A minha relação com a Pedagogia Social teve início na graduação, mais precisamente, nas disciplinas finais do Estágio Supervisionado cursadas nos anos 2006 e 2007. Na oportunidade, conheci o trabalho realizado pela ONG Escola de Circo Picolino¹¹, situada em Salvador, no bairro de Pituacú. Constatei que parte do

⁹ Entende-se aqui como Recôncavo Baiano a região que se desenvolveu com a economia canavieira sob o comando de Salvador. Envolve os municípios que se distribuem no entorno da Baía de Todos e se estende por um raio de 100 km a partir da cidade de Salvador, abrangendo uma superfície de aproximadamente 1.000 km² (Bomfim, 2006, p. 20).

¹⁰ A professora Bernadete Gatti (2012) resgata a trajetória do curso de licenciatura em pedagogia no Brasil, destacando seus dilemas e convivências.

¹¹ A Escola de Circo Picolino é uma ONG sem fins lucrativos situada em Salvador, Bahia, fundada em 1985 pelos Artistas Anselmo Serrat e Verônica Tamaoki. Sobre a proposta do Circo Social, realiza ensino de práticas circenses para público em situação de vulnerabilidade social. A História e

planejamento educacional era direcionada ao público das comunidades pertencentes e adjacentes ao referido bairro.

Na companhia dos(as) educadores(as) sociais e de três colegas da equipe do estágio, participei de alguns planejamentos e diálogos. Os momentos proporcionaram a observação sobre a prática educativa no espaço e como esta ressoava na aprendizagem dos educandos que frequentavam as oficinas de trapézio, malabares, saltos e imersões na magia circense. Dentre tantos ensinamentos gravados na minha memória, ressalto a busca pela conscientização dos educandos sobre valores comportamentais, a exemplo da disciplina, do compromisso, da segurança e da força de vontade.

Alguns dos jovens participantes eram vítimas de violência doméstica ou da rua. Muitos apresentavam comportamentos retraídos, inseguros e de baixa autoestima. Era papel dos(as) educadores(as) sociais do circo estimular a autoconfiança dos(as) educandos(as) e isso ocorria com práticas que envolviam tanto dar às mãos ao(à) aprendiz no momento da execução do exercício e demonstração da técnica, quanto proferir frases de efeito, dando ênfase aos avanços e capacidades alcançadas.

Ao final das oficinas, rodas de diálogos eram formadas e os(as) educadores(as) sociais davam orientações sobre o desempenho dos movimentos, comportamento durante a aula e orientações sobre a vida em sociedade, destacando a luta para viver no contexto pobre da cidade de Salvador. De fato, em estágio no Circo Picolino, eu compreendi a amplitude e as possibilidades do fenômeno educativo. Percebi, também, a potência formativa dos(as) educadores(as) sociais. Em simples palavras, encontrei a minha turma.

Em 2010, já formada e com alguma experiência na área, assumi a coordenação pedagógica do projeto social “Programa de Criança Petrobras”, desenvolvido e financiado pela empresa estatal brasileira. No referido projeto, fiquei responsável pelo processo de formação continuada de cerca de cem educadores(as) sociais durante cinco anos e, também, pela gestão da aprendizagem de mil e duzentos educandos e educandas, que eram matriculados anualmente e distribuídos em nove municípios baianos¹². As crianças participantes eram oriundas das escolas públicas e das

proposta pedagógica do Circo está registrada na tese de Gallo (2009), intitulada *Da rua ao picadeiro: Escola Picolino, arte e educação na performance do Circo Social*. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9624>. Acesso em: 27 ago. 2023.

¹² Araçás, Alagoinhas, Candeias, Cardeal da Silva, Catu, Entre Rios, Esplanada, Pojuca e São Sebastião do Passé.

comunidades com altos registros de vulnerabilidade social. O projeto realizava oficinas de artes, esportes, conhecimentos escolares, desenvolvimento psicossocial e rodas de conversação.

Visando coordenar os planejamentos das atividades pedagógicas desenvolvidas para os (as) educandos(as), fundamentar teoricamente o projeto político pedagógico institucional e elaborar o plano de formação continuada da equipe, busquei fundamentação teórica na Pedagogia Social, após entendimento de que o referido projeto social se inseria em contexto de educação social. Além disso, para contextualizar o conhecimento, visitei e estudei sobre outros espaços de educação social que já possuíam trajetória consolidada na minha cidade, a exemplo dos representativos projetos Axé¹³, Ilê Ayê¹⁴ e Steve Biko¹⁵.

Durante o processo, foi despertando-me o interesse em aprofundar mais sobre a Pedagogia Social e o fenômeno da educação social. A *práxis* pedagógica e a formação de professores(as) e educadores(as) sociais(as) são campos que estão sob minha responsabilidade e interesse na coordenação pedagógica que exerço, então, me senti motivada a avançar nos estudos acadêmicos.

As ações vividas me conduziram ao engajamento no campo da pesquisa, inicialmente cursando, na condição de aluna especial em 2012, o componente curricular “Educação no Mundo” ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ministrada pelo professor Cesar Leiro, líder dos grupos de pesquisa Formação do Educador, Comunicação e Memória (Fecom) da Uneb e Mídia, Educação e Lazer (MEL) da UFBA. Nessa experiência, conheci o meu orientador e companheiro de jornadas investigativas.

¹³ Axé significa "a energia positiva que permite que todas as coisas venham a existir". A escolha dessa palavra da língua africana Yorubá é mais que uma homenagem a cultura afro-brasileira, é também uma convicção de que as crianças, adolescentes e jovens são a energia mais preciosa de cada nação. <https://www.projetoaxe.org/brasil/>

¹⁴ Nesse idioma, a palavra *Ilê* significa casa, e *Aiyê*, significa terra. Por isso, a tradução do nome pode ser entendida como “nossa casa” ou “nossa Terra”, indicando a ligação do bloco com as heranças dos orixás e com os costumes sociais e culturais da mãe África. <https://ileaiyeoficial.com/origem-ileaiye/>. O Projeto Axé é *locus* da tese de doutorado de Pereira (2009), participante deste estado do conhecimento. Obs: Soma-se a essa lista, outras referências reconhecidas, a exemplo do Olodum. https://www.instagram.com/olodum_oficial/.

¹⁵ O instituto cultural Steve Biko foi fundado em 31 de julho de 1992, por iniciativa de professores e estudantes negros e negras que - de forma pioneira - criaram o primeiro curso Pré-Vestibular voltado para negros no Brasil. Em muitas reuniões nos jardins da Faculdade de Economia da Universidade Federal da Bahia, no centro de Salvador e embasados nas lutas antirracistas ao redor do mundo, viu-se a urgente necessidade de reunir a militância negra em nível nacional ao redor da Educação. O Instituto surge, então, buscando a inserção dos negros no espaço acadêmico como estratégia para sua ascensão social e o combate à discriminação racial. Disponível em: <http://www.stevebiko.org.br/sobre-nos>. Acesso em: 2 out. 2023.

A participação nos encontros que reuniam os dois grupos de pesquisa, a presença em diversos eventos acadêmicos e a oportunidade do momento estimularam o estudo e a segurança necessária para submeter projeto na seleção de mestrado. O professor Cesar Leiro já registrava, em seu currículo, a orientação da dissertação de Moraes (2011) sobre a Pedagogia Social, o que favoreceu a adesão ao tema e a consolidação dessa parceria acadêmica.

Na pesquisa de mestrado intitulada *O lugar da pedagogia social na formação e práxis de educadores: um estudo de caso*, produzida na ambiência do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, foi possível constatar de que forma os(as) educadores(as) sociais expressavam teoricamente as suas práticas efetivadas no contexto do projeto social, *locus* do estudo. O estudo deu início ao mergulho na teoria da *práxis* transformadora de Marx (1845), seguido por, principalmente, Vázquez (2011), Freire (2011), Gramsci (1982), passando a criar sentido formativo e político na minha profissão e consciência no direcionamento das ações pedagógicas experimentadas.

O mestrado oportunizou publicações de trabalhos sobre o tema em Revistas, Anais de Eventos Nacionais, Comunicações em Congressos e Colóquios, a exemplo dos trabalhos *Educação popular e pedagogia social: diálogo singular e experiência plural* (Leiro; Moraes; Santos, 2015); *A pedagogia social na formação e práxis de educadores sociais; Vozes do contexto socioeducativo* (Santos; Leiro, 2015); *Pedagogia Social na Escola: Desafios e interseções* (Santos; Leiro, 2015); *Pedagogia Social e formação do educador: práxis e desafios socioeducativos* (Santos; Leiro, 2014).

Além dos trabalhos apresentados, *A relevância dos projetos socioeducativos para o fortalecimento da rede: escola, família e comunidade* (Santos, 2012); *E a vida, o que é? Diga lá, meu irmão: história de vida e formação de educadores sociais* (Santos, 2013); *Sexualidade na infância: oficina psicossocial no enlace com a Pedagogia Social* (Viveiros; Santos, 2014); *Educação Social: prática de resistência em tempos de crise* (Santos, 2018); *Os direitos das juventudes sob a ótica da Pedagogia Social* (Santos, 2019), dentre outros temas de interesse.

Atualmente, vivencio a experiência da Pedagogia Social no contexto da escola pública do recôncavo baiano, município de São Francisco do Conde, palco das lutas

pela independência do Brasil na Bahia, registrados no dia 2 de julho de 1823¹⁶. Nesse decurso, o reflexo da realidade social brasileira na formação da minha consciência está muito marcado pela desigualdade social, violência desenfreada, corrupção, desmatamento, feminicídio, homofobia, crime organizado, racismo, desemprego, genocídio e até mesmo, o “fantasma real” da fome. O meu esperar, no sentido freiriano, se firma no trabalho, orientado pela *práxis* transformadora, que resulte na metáfora da “Flor de Lótus surgindo do lodo”¹⁷.

Nesse sentido, me percebo agente da Pedagogia Social brasileira, escolhi trabalhar e me desenvolver em nome da *práxis* na qual acredito, sempre colocando-a ao crivo da razão científica, pedagógica e jurídica. No entanto, faz-se oportuno reconhecer que a análise dos modos de produção no sistema capitalista, a partir do materialismo histórico-dialético, permite entendimento real do funcionamento dinâmico da sociedade, o que produz dilemas e conflitos de diversas ordens no cotidiano da ação-reflexão-ação do fazer educativo.

Diante disso, o texto mantém enfoque nos aspectos referentes à ciência e à teoria pedagógica. As contradições permitem pensar que a revolução está no trabalho cotidiano que se exerce diariamente. Está em ajudar as dificuldades dos educandos e praticar a atualidade dos ensinamentos de Freire (1997), reconhecendo, porém, limites que estão acima de desejo, dedicação e trabalho. Esses limites, conflitos e dilemas da área são questões que permeiam as causas e os efeitos da realidade concernente à saúde mental da classe trabalhadora da Educação, convocando à reflexão, pesquisas e debates.

Verificou-se que o campo de discussão teórica sobre a vida e a obra de Karl Marx é complexo, difícil, contraditório, minado e tenso. A falta de consenso é comum

¹⁶ Neste ano, 2023, comemoramos o bicentenário da Independência da Bahia, ressaltando sempre a participação popular nas lutas e batalhas que levaram à Independência do Brasil na Bahia.

¹⁷ Em um pântano, com sua água parada, lodosa, muitas vezes fétida por causa da decomposição das plantas que não sobrevivem a esse ambiente, nasce a mais bela e significativa das flores: a flor de lótus. Essa flor de raríssima beleza, como um lírio, só vive em lagoas e lagos ou terrenos alagadiços. Ela tem suas raízes fixas na lama, no lodo. Seu caule percorre todo o espaço com água, do chão até a superfície. Então, na superfície, desabrocha uma linda e rara flor – completamente pura, sem nenhuma marca do lodo que a gerou. A semente da Flor de Lótus é capaz de permanecer viva e resistente por um período de até 30 séculos. E isso sem perder seu poder de fertilização. Durante a noite, a flor de lótus “sai de cena” fechando suas pétalas e mergulhando nas águas. Ao amanhecer ela está linda novamente por sobre aquele lamaçal sujo. (Autoria desconhecida). Como pode algo tão puro como a flor de lótus nascer da mais impura das matérias? Permanece um mistério o processo de filtragem da sujeira do ambiente que ocorre no interior desse formoso vegetal, já que a ciência não conseguiu, até os dias de hoje, explicar como isso ocorre. O nome científico da Flor de Lótus é *Nelumbo nucifera*.

em meio aos gabaritados estudiosos brasileiros e estrangeiros. Na visão marxista, por exemplo, é impossível a transformação sem a revolução do proletariado proposta pelo manifesto do partido comunista (Marx; Engels, 2011), ou seja, são questões que vão do fundo à superfície, da aparência à essência.

Então, visando ampliar a compreensão e dialogar com parte da obra do autor relevante a essa empreitada, buscou-se dialogar com clássicos e contemporâneos, mirar no alvo na educação nacional em sua dimensão social, realizando a mediação entre passado, presente e futuro. Com isso, ancorada na realidade social brasileira, persegue-se a difícil tarefa de expressar, aprimorar, aprender e propor sobre a *práxis* transformadora da pedagogia que orienta a educação social em contexto vivenciado.

Por fim, se todo ponto de vista é a vista de um ponto (Boff, 1998)¹⁸, sublinha-se a localização desse ponto de vista em Salvador, no contexto da Bahia, estado nordestino onde as contradições e desigualdades sociais que envolvem a sua materialidade, historicidade e dialética influenciam a vida, a educação e a formação da cultura da sua população, incluindo a formação acadêmica e as relações que são, contraditoriamente, vivenciadas no âmbito do sistema capitalista.

1.2 POR QUE PESQUISAR A PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA?

Ao longo das últimas décadas, o diálogo sobre a Pedagogia Social no Brasil vem sendo instituído e ampliado na área da Educação. Todavia, tendo em vista o espaço geográfico, contingente populacional e demandas sociais do país, ainda é insatisfatória a representatividade neste *locus* específico. Embora seja reconhecida internacionalmente como ciência, disciplina curricular, área de intervenção sociopedagógica, campo de pesquisa e profissão, compreender a complexidade da Pedagogia Social no cenário brasileiro torna-se desafio devido à prevalência da prática sobre a teoria, bem como, à abrangência do campo - multidisciplinar e polissêmico.

Diante disso, a necessidade de ampliação da sua fundamentação teórica é reconhecida e ressaltada (Machado, 2009; Ribas Machado; 2014). As lacunas teóricas proporcionam redundâncias, dispersões, desconhecimento das

¹⁸ BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998, p. 9. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/240054/todo-ponto-de-vista-e-a-vista-de-um-ponto-ou-em-defesa-da-igualdade-de-genero-no-governo>. Acesso em: 25 ago. 2023.

generalidades, particularidades e singularidades, o que causa deturpações e conflitos acerca das formas de reivindicá-la e sobre os conteúdos específicos de teoria produtora de *práxis* transformadora. Esses obstáculos dificultam o avanço e a superação da luta iniciada há décadas por educadores(as) sociais, pesquisadores(as) e interessados(as) pelo tema.

Do ponto de vista da prática pedagógica, a necessidade de mais pesquisas sobre a Pedagogia Social genuinamente brasileira dificulta a popularização da sua dimensão singular e essência, o que posterga maior influência na formação e *práxis* transformadora para educadores(a) sociais, pedagogo(as), professore(as) e áreas interessadas. Do ponto de vista teórico, termina-se por importar ainda as concepções originadas em outros países, ou tende-se a generalizar a educação social/pedagogia social com a educação popular/pedagogia libertadora, devido à forte associação entre as duas.

Ribas Machado (2010) corrobora sobre a variedade de conceitos relacionados à Pedagogia Social e a dificuldade em defini-los. Segundo o autor, os registros históricos iniciais remontam ao contexto europeu, fazendo-se oportuno reconhecer que a produção existente sobre a Pedagogia Social guarda, em suas bases teóricas, as influências alemã, espanhola, italiana, dentre outras. Esses pressupostos levam à sugestão de que o estado do conhecimento sobre a Pedagogia Social genuinamente brasileira contribui para esclarecer e fortalecer a sua identidade teórica nacional e difundi-la ainda mais, ao ressaltar a sua *práxis* transformadora.

Na grande esfera das ciências modernas, as ciências sociais constituem arcabouço do conhecimento que abrange a pesquisa de abordagem preponderantemente qualitativa. Minayo (2001) explica que as sociedades humanas existem em determinados contextos, sendo o tempo presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, no confronto entre o que está dado e o que está sendo construído socialmente.

Esse devir explica a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade como características fundamentais para a compreensão da pesquisa social. Essas características geram reflexos, tanto no desenvolvimento, quanto na decadência de teorias voltadas ao campo e realidades sociais.

Nesse sentido, a autora sustenta que

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é

mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (Minayo, 2001, p. 15).

Nesse bojo, a pesquisa em educação se debruça sobre os fenômenos empíricos e teóricos que a constituem campo amplo e leque imensurável de possibilidades investigativas. O objeto de estudo surge da experiência educativa que é vivenciada nos cotidianos reais dos espaços de educação que estão ativos na sociedade brasileira e precisam ser procurados, localizados, estudados, compartilhados.

E no caso do Brasil, enorme nação sul-americana, historicamente colonizada e transformada em cenário de escravidão e genocídio de seres humanos, estudar a pedagogia social e os campos que a constituem contribui para as políticas de reparações históricas e enfrentamento quando esta socializa e inspira a *práxis* transformadora, ou seja, a *Revolutionare Práxis* (Marx, 1845).

Sobre a Pedagogia Social, segue compartilhados alguns conceitos plurais que demonstram, em síntese, a sua amplitude temática e as batalhas a vencer, a complexidade da sua cosmovisão em construção teórica e dialética, bem como, o grande campo a ser investigado e teorizado no âmbito da pesquisa social em educação.

A pedagogia social surge como um novo paradigma pedagógico, unindo correntes e propostas que falam na formação de um indivíduo capaz de **interagir e transformar a sua realidade**. Sua proposta consiste em uma contribuição fundamental para que o educando construa uma representação de si mesmo e do mundo do qual é parte. Neste processo, ele revela criticamente o sentido e o significado de sua presença diante do mundo, dos outros homens e de si mesmos, a partir dos nexos que o **ligam à totalidade mais ampla do social**. (Graciani, 2014, p. 38, grifos nossos).

A pedagogia social é uma ciência que estuda a prática educativa no contexto da situação de **vulnerabilidade social** de pessoas e grupos. O campo dessa pedagogia é o da educação social, onde coexistem diversas ações educativas de enfrentamentos de tipos também diversos de **exclusão e marginalização**. Nesse sentido, a **pedagogia social se define pela teorização** e a educação social pela prática educativa concreta. (Pereira, 2013. p. 10, grifos nossos).

Pedagogia Social é o **referencial teórico que fundamenta, dá organicidade e cientificidade** às práticas de Educação popular, social e comunitária

forjadas nos movimentos populares, sociais e comunitários no Brasil. Adotada como **Teoria Geral da Educação Social** (que serve também à Educação Popular e à Educação Comunitária), sua vocação primordial é tirar estas práticas educativas da posição marginal a que foram relegadas, tanto pela academia quanto pela legislação e pelas sucessivas políticas educacionais. (Silva; Souza Neto; Moura, 2011, p. 10, grifos nossos).

A pedagogia social desponta como **formadora de cidadãos reflexivos e autônomos** que possam se posicionar autenticamente na realidade social em que vivem e adotar uma **postura de não neutralidade frente às questões que afligem os homens e as mulheres, tanto de forma objetiva quanto subjetiva**. Mesmo esbarrando nos limites impostos pelos fatores socioeconômicos, políticos e ideológicos, que atravessam e influenciam os contextos sociais, ela estimula a ruptura e a ultrapassagem de barreiras, por meio da construção de ideias, caminhos e **possibilidades de mudanças**. (Santos, 2015, p. 108, grifos nossos).

Diante desse panorama, pode-se inferir que a Pedagogia Social possui delineamento próprio e potencial teórico no contexto brasileiro, sendo fecundo desbravar os seus territórios e ações. No entanto, importa estar atenta ao conselho de Triviños (1987) sobre não se estruturar teoria fechada e ancorada em critérios de verdades ditados pelo capitalismo e impostos pela persuasão, individualismo e utilitarismo. Segundo ele, é a própria prática social, pautada nos avanços da ciência, preexistência, dinamicidade e cognoscibilidade do mundo que servirá como critério da verdade.

Têm-se, diante disso, o campo científico da Pedagogia Social brasileira como referência plural, indícios para investigar como vem se construindo a identidade e a prática de teoria complexa e multidimensional, todavia, convergente em pilares ideológicos e pedagógicos fundantes. Essas conjecturas justificam a relevância integral deste estudo.

Sabe-se que, no Brasil, as peculiaridades históricas retratam um cenário cheio de contradições, onde “a construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (Candau, 2011, p. 42), pondo obstáculos para as relações interculturais propiciadoras da construção identitária da população brasileira.

Sabendo-se, portanto, que os fatores determinantes e condicionantes da realidade social brasileira são múltiplos e complexos, importa: fortalecer as identidades nacionais, por meio, também, de integração latino-americana; defender a sua diversidade cultural incontestemente; alinhar a ética da pesquisa aos pressupostos

constitucionais da República Federativa em questão, sobretudo, compreender a concretude da dinâmica social da sua população constituinte e constituída.

Nesse sentido, apresenta-se, neste introdutório, o contexto do estudo no âmbito da pesquisa em educação, bem como, os objetivos, geral e específicos, e a abordagem teórica e metodológica. Em seguida, implicações formativas e afetivas são compartilhadas na síntese da trajetória pessoal que culminou no apaixonamento pelo objeto em questão. Finalmente, o problema de pesquisa é detalhado visando expor a sua relevância ao responder a interrogação “porque estudar a pedagogia social brasileira?”

Dando sequência ao texto, o segundo capítulo “*Práxis* metodológica da pesquisa em educação” está voltado para a teoria metodológica e seus procedimentos práticos. Nele consta a descrição detalhada de cada etapa vivenciada na construção do *corpus* do Estado do Conhecimento, ilustrada com imagens dos instrumentos aplicados e inferências que permitem a replicação do método por meio da *práxis* metodológica, já que o diálogo com os referenciais teóricos orienta a operacionalidade das etapas.

O terceiro capítulo, intitulado “Arcabouço da Pedagogia Social brasileira”, descreve e analisa o Estado do Conhecimento, buscando contemplar os objetivos geral e os específicos do estudo, consoante com a abordagem materialista histórico-dialética. Como prevê a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, a descrição e a análise dos trabalhos evidenciam os descritores e categorias emergentes dos procedimentos metodológicos e apresenta inferências fundamentadas nas sínteses das pesquisas e referenciais estudados.

O quarto capítulo, “Referências para a *práxis* da pedagogia social brasileira”, se constitui análise das concepções pedagógicas históricas que confluem para a compreensão da *práxis* transformadora e da formação da Pedagogia Social no contexto brasileiro. Finalmente, as considerações finais enfatizam as análises realizadas e os resultados obtidos no Estado do Conhecimento, apontando perspectivas promissoras da Pedagogia Social em contraste com desafios enraizados na histórica configuração social brasileira.

2 PRÁXIS METODOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Todo começo é difícil em qualquer ciência (Karl Marx, 1867).

Para que haja avanço científico, é essencial que a pesquisa se assente em outras e integre os resultados que diferentes estudos investigativos obtiveram (Flick, 2013). Sob essa ótica, ganha importância o fato de este estudo não se iniciar no marco zero, e sim, agregar novas contribuições e enfoques sobre o objeto estudado e suas conjunturas.

Ancorado na abordagem da pesquisa qualitativa do tipo descritivo-analítica (Romanowski; Ens, 2006), o presente estudo toma como referência o materialismo histórico-dialético (Marx; Engels, 2001), paradigma lógico de interpretação da realidade, o que exigiu a compreensão do método em Marx (Netto, 2011) e o aprofundamento na concepção dialética da realidade natural e social, ou seja, ter em mente que existe uma realidade objetiva fora da consciência.

Nessa perspectiva, quanto mais se analisa e se abstrai o objeto, mais ele se concretiza. Conhecê-lo é alcançar suas múltiplas determinações e numerosas relações (Martins, 2006). Sendo a matéria o princípio primeiro e a consciência, propriedade mais organizada e derivada da matéria, esta última têm como função refletir sobre a realidade objetiva (Triviños, 1987).

A partir dessas prerrogativas, busca-se examinar a Pedagogia Social de modo a ampliar a sua compreensão, tornando-a mais concreta e real. Seguindo os passos de Marx (2013) no que concerne à aparência dada pela realidade social empírica, buscou-se chegar à sua essência. Esta que está condicionada à historicidade dos fatos e permanece turva atrás do “véu” da ilusão, engendrado pelo sistema capitalista, até que a investigação e a análise científica revelem seus nexos e contradições.

Por esse motivo, a abordagem dialética foi explorada na análise dos constructos teóricos extraídos no decurso da pesquisa. As suas Leis e Categorias estiveram nos centros das reflexões sobre o tema e estão abordadas ao longo do texto, conforme fruição. Para a discussão, a complexa dialética materialista cheptuliana (1982) foi referência nas aulas do Doutorado da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e serviu substancialmente para a apreensão da lógica do pensamento dialético e aperfeiçoamento da consciência reflexiva sobre o objeto de estudo almejado.

Dessa forma, durante os processos contínuos de decisões e revisões que levaram à realização desta pesquisa, compartilho as reflexões que orientam o raciocínio e a escrita acadêmica. Primeiramente, o meu conceito de teoria está sustentado na concepção de Marx, que assevera que “teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (Netto 2011, p. 20).

Nessa concepção, o conhecimento sobre a realidade é o meio pelo qual a consciência, após assimilar processos de produção, reproduz intelectualmente a existência humana. Sobre essa questão, Martins (2006) agrega que a atividade teórica somente pode transformar os fatores determinantes e condicionantes se influenciar a intervenção prática na realidade social concreta.

Igualmente, a relação entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento teórico não se funda na externalidade. Trata-se de uma relação em que o sujeito está implicado no objeto e, por esse motivo, a pesquisa e a teoria resultante dessa relação excluem qualquer pretensão de “neutralidade” (Netto, 2011, p. 23). Ademais, faz-se necessário atentar para o fato histórico fundamental de que vivemos em uma sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, essencialmente alienada e alienante, e que precisa ser superada (Martins; Lavoura, 2018).

Em alinhamento com a epistemologia do materialismo histórico-dialético, faz sentido a argumentação de Martins e Lavoura (2018) quando afirmam que não se trata apenas de constatar como as coisas funcionam e estabelecer conexões superficiais entre os fenômenos durante o percurso investigativo. O conhecimento científico se constitui como produto de decodificação abstrata sobre a realidade concreta.

Neste estudo, a pedagogia é acolhida como ciência multi/inter/transdisciplinar, computada com o coletivo das ciências humanas, exatas e biológicas para as suas fundamentações teóricas. Portanto, para a contextualização do objeto em questão, conta-se com o suporte de autores críticos e contemporâneos dos campos, principalmente, da História, da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia e da Psicologia em favor de compreender o campo científico da Pedagogia Social brasileira, tomando como referências estratégicas a abordagem dialética, a pluralidade de ideias e o respeito-valorização à cultura brasileira.

Acrescenta-se que o avanço desenfreado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a saturação do modo de produção capitalista desenham novos

modelos de sociedades contemporâneas que se diferenciam por características particulares, a depender de cada contexto histórico, social e cultural. Ao mesmo tempo, essas sociedades se aproximam, devido às semelhanças oriundas das diferentes culturas e, também, do modelo econômico dirigente nas sociedades modernas.

2.1 O MÉTODO PESQUISA BIBLIOGRÁFICA - ESTADO DO CONHECIMENTO

Para se chegar ao método Pesquisa Bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, longo caminho foi percorrido desde o início da jornada até a etapa da qualificação, quando os objetivos foram redefinidos e a presente metodologia constituiu-se rota segura para a empreitada. Dessa vez, a proposta da pesquisa teórico-conceitual diferia da experiência científica anterior do mestrado, pautada nas expressões dos sujeitos e *locus* empírico específico.

Na presente proposta bibliográfica, “os conceitos e/ou categorias são complexamente instituintes da criação filosófica científica, ou em outros termos, da teoria que é expressão dessa criação” (Bianchetti; Meksenas, 2009, p. 40). Sendo o campo da pesquisa bibliográfica amplo e desdobrado em singularidades e pluralidades de possibilidades metodológicas, o aprofundamento fundamentou a *práxis* científica em prol do alcance dos objetivos propostos.

No âmbito do referencial teórico, as pesquisas bibliográficas denominadas “Estado do Conhecimento”, “Estado da Arte”, “Estado da Questão” ou “Revisão Sistemática” aparecem usualmente como termos sinônimos ou semelhantes (Soares; Maciel, 2000; Ferreira, 2002; Romanowiski; Ens, 2006; Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Constatam-se, entretanto, contradições e diferenças na definição dos termos, a depender da área abordada, e/ou, do pensamento dos autores que se debruçam sobre o método.

Assim, os estudos bibliográficos focados em setores específicos das produções sobre o tema investigado são reconhecidos como Estado do Conhecimento. Por sua vez, os que abrangem toda a área do conhecimento estudado em seus variados nichos de produção científica são denominados Estado da Arte. Estes últimos incluem como fontes de informações, além das teses e dissertações, as publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários etc.

Pode-se, ainda, ser encontrado na literatura o Estado do Conhecimento apresentado como um tipo de Pesquisa de Estado da Arte (Romanowiski; Ens, 2006; Morosini; Santos; Bittencourt, 2021). Em síntese, os variados termos consultados dizem respeito à opção metodológica de caráter inventariante e descritiva da produção sobre determinado tema, ressaltando o desafio de responder quais aspectos e dimensões vem sendo privilegiados nos diferentes tempos e lugares sobre as categorias pesquisadas. Além disso, a estratégia destaca as formas e as condições nas quais tem sido produzido o referente conhecimento.

Resultante da tradução literal do inglês, o termo “Estado da Arte” é o mais conhecido no Brasil, podendo se estender a todas as áreas do conhecimento científico (Ferreira, 2002). A utilização do termo foi registrada inicialmente nos Estados Unidos nas últimas décadas em referência ao campo das artes (Soares; Maciel, 2000; Vosgerau; Romanowiski, 2014).

Contudo, a adesão ao termo “Estado do Conhecimento” tem sido adotada na área das Ciências Humanas por referir-se à construção do conhecimento ancorada na perspectiva teórica do campo científico de Bourdieu (2004), ressaltando a compreensão dos resultados encontrados e o fortalecimento das identidades político-teórico-metodológica concernentes à pesquisa social (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021). Alinhada a esses princípios, tornou-se significativa e estratégica a opção pelo termo Estado do Conhecimento e seu suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa.

Para Romanowiski e Ens (2006), o Estado do Conhecimento contribui vigorosamente para a construção de campo teórico, pois consegue identificar aportes significativos da teoria e da prática pedagógica, além das restrições, lacunas e soluções para os desafios vivenciados no campo investigado. Por esse meio, tornou-se possível identificar, registrar e categorizar ideias e informações que levaram à reflexão e síntese (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021) sobre a Pedagogia Social brasileira, a partir dos tempos e espaços registrados nas teses e dissertações constituintes do *corpus* deste estudo.

Soares e Maciel (2000) acrescentam que o referido método conduz à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento sobre determinado tema, sua amplitude, tendência teórica e vertentes metodológicas. A partir dessa ótica, elas afirmam que

Essa compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (Soares; Maciel, 2000, p. 10).

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 34) corroboram que a finalidade primordial do Estado do Conhecimento é a construção e compreensão do campo científico de um tema específico em determinado espaço. Nesse contexto, chamam a atenção para as etapas de “ruptura dos preconceitos” como procedimentos iniciais essenciais que servirão de alicerce para a construção do modelo de análise e verificação do método proposto. Essas etapas visam minimizar os vieses da pesquisa e assegurar o rigor metodológico imposto pela pesquisa *stricto sensu*.

Vale ressaltar que as pesquisas desse tipo ainda são recentes no Brasil e, conforme sinalizam Romanowski e Ens (2006, p. 40), faltam estudos que desvendem e examinem o conhecimento já elaborado para a orientação de outras pesquisas. As autoras certificam que a necessidade de realizar Estados do Conhecimento foi indicada por Lüdke no Seminário “Didática em questão” em 1984, quando reconheceu a potência do método para construir marco teórico sobre um tema em foco e verificar a sua evolução científica.

Sob essa ótica, constam estudos produzidos nas últimas décadas através de associações de pesquisadores e instituições em parcerias com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e o Comitê dos produtores de informação educacional (Comped). Essas pesquisas tratam de levantamento, análise e avaliação do conhecimento em áreas específicas da educação, como: educação superior, formação de professores, alfabetização, política e administração da educação, avaliação, educação infantil, educação de jovens e adultos e juventude e educação (Romanowski; Ens, 2006, p. 40).

Dentre a relação dos estudos dessa natureza levantados por Romanowski e Ens (2006, p. 42) estão citados: as iniciativas de Feldens (1989), Silva (1991) e Warde (1993) e suas dificuldades de articulação nas épocas das produções; trabalhos da década de noventa que integravam pesquisas de pós graduação, artigos de periódicos da área; trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd) sobre formação de professores que contaram com financiamento do Inep do Ministério de Educação (MEC).

As autoras destacam, ainda, as pesquisas desenvolvidos por André e Romanowski (1999), mapeando dissertações e teses sobre formação de professores; Carvalho (1999), que examinou a formação continuada em periódicos; Brzezinski e Garrido (1999) ao inventariarem os temas abordados no GT de professores da ANPEd; André (2000; 2004), que se debruçou sobre as teses e dissertações que abordavam a formação de professores; Soares (1989) que realizou estado do conhecimento sobre a alfabetização no Brasil; Fiorentini (1994), com sua sistematização sobre a Educação matemática na pós-graduação; Megid (1999), em levantamento de teses e dissertações produzidas nas cinco regiões do Brasil. Constam, também, estudos apresentados em congressos nacionais e internacionais, focalizando os dados parciais ou totais, a exemplo de Alvarenga, Andrade, Ens e André (2003), André, Ens, Mindal e Andrade (2004) e André e Aveiro (2005).

O aporte teórico sobre o método Estado do Conhecimento e suas etapas metodológicas proporcionaram a segurança necessária para atravessar o desafio de realizar o primeiro Estado do Conhecimento da Pedagogia Social brasileira, por meio do levantamento, catálogo e análise das teses e dissertações produzidas pela pós-graduação *stricto sensu* brasileira, considerando a disponibilidade das publicações nas plataformas virtuais. A seguir, detalhamos cada etapa dos procedimentos que materializaram a proposta.

2.1.1 A Construção do *corpus* do conhecimento

O Estado do Conhecimento exige etapas organizadas e cumpridas para que as informações coletadas gerem o *corpus* que se traduzirá no conteúdo abordado na pesquisa, em resposta aos objetivos planejados. Sem esses procedimentos, corre-se o risco de perder o fio condutor do raciocínio no mar de informações com o qual se deparam os(as) pesquisadores(as) do método.

As referências sobre o método diferenciam-se no que concerne às etapas, aos procedimentos e às terminologias referentes aos procedimentos. No entanto, evidenciam a necessidade da coerência e do rigor na execução de cada uma delas. Partindo desses critérios, o passo inicial foi escolher os descritores, palavras que serviriam para buscar os trabalhos e teses nas plataformas oficiais disponíveis para a pesquisa em educação. O entendimento sobre o campo científico da Pedagogia

Social, após exploração conceitual atualizada, levou à eleição da tríade que sustenta o conhecimento elaborado.

Logo, a Pedagogia Social foi prontamente selecionada devido a ser o próprio objeto do estudo, a teoria pedagógica e a ciência social investigada, e que contém os outros dois descritores em seu arcabouço prático e teórico. Em seguida, Educação Social foi eleita pela importância do fenômeno educativo diverso e estar legitimada como *locus* empírico da Pedagogia Social, sendo, conseqüentemente, fornecedora das evidências rastreadas pela lente científica.

Por último, o descritor Educador(a) Social completou a tríade, devido ao protagonismo desses agentes no campo estudado. É objetivo da pesquisa ressaltar a essência das ações conscientes (Vázquez, 2011) para compreender a *práxis* transformadora na Pedagogia Social e sua pertinência para o enfrentamento dos desafios educacionais históricos e contemporâneos da realidade brasileira.

Embora os três descritores estejam intrinsecamente relacionados, cada um deles, em sua particularidade, possui saberes diversos e específicos que contribuiriam visceralmente para chegar às categorias fundantes do Estado do Conhecimento, bem como, as análises que despontariam durante o percurso. Para efetivar o recorte, foram considerados, na busca, os trabalhos que trazem registrados nos seus títulos a grafia e os sentidos dos três subcampos expressados pelos descritores dos trabalhos como critério de coleta.

Sobre os títulos, afirma Souza (2022, p. 5) que,

[...] enquanto elemento que contempla diferentes modalidades de trabalhos científicos, o título possui diferentes características, como, por exemplo, corresponder de maneira adequada ao seu respectivo conteúdo e abordar aquilo que tem de novo para os cientistas da área. Uma das funções do título é permitir que o leitor julgue o conteúdo e a natureza da pesquisa. Mais que tudo, o título é essencial para que uma determinada pesquisa seja indexada e recuperada de maneira eficiente e, posteriormente, seja referenciada em pesquisas por outros autores.

Definidos os descritores, chegou o momento de sistematizar o processo de buscas das teses e dissertações e, nesse sentido, elegemos como principal sítio de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹⁹ pela abrangência e referência

¹⁹ “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. O Catálogo de Teses e

acadêmica nacional. Ferreira (2000, p. 261) explica a relevância dos catálogos para que maior número de pesquisadores(as) interessados(as) em temas afins estabeleçam um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e o intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir.

Desse modo, realizamos levantamento de todos os trabalhos registrados no referido catálogo por descritor definido, sendo que, ao acessar o ícone “detalhes” na relação de trabalhos disponibilizada pela Capes, ocorre o direcionamento via link à Plataforma Sucupira²⁰, onde constam informações de identificação dos trabalhos, resumos e o arquivo em *Portable Document Format* (PDF) para *download*.

Destarte, percorremos sistematicamente o seguinte trajeto procedimental: quando o arquivo do trabalho não estava disponível no catálogo da Capes, nos dirigíamos ao repositório virtual das instituições de ensino onde o trabalho foi realizado. Caso lá também não estivesse disponível, confirmava na BDTD²¹ a existência do mesmo e, finalmente, se ainda assim não o localizássemos, buscávamos informações via descritor na plataforma *Google*.

Após as buscas, sendo o arquivo localizado ou não, copiávamos as informações identificadoras, os resumos e as palavras-chave para compor a etapa específica que estava no protocolo da pesquisa. Essa sistemática aconteceu por diversas vezes nos últimos quatro anos, sendo a última atualização do inventário ocorrida em 14 de março deste recorrente. Nesse sentido, o Catálogo da Capes foi o ambiente acadêmico virtual que disponibilizou maior volume de teses e dissertações.

Dissertações da CAPES consiste em uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca desse tipo de produção intelectual.” Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 24 mar. 2023.

²⁰ A Plataforma Sucupira, ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Foi concebida pela Capes para facilitar o acesso a cada um dos processos de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Capes, como a recomendação de cursos; o módulo de envio de dados Coleta Capes; e o sistema Qualis, de avaliação de periódicos. O nome da Plataforma Sucupira é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>. Acesso em: 25 mar. 2023.

²¹ O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

Nota-se que os trabalhos mais antigos constam apenas com registro básico no catálogo, registro esse que serviu de orientador para a busca nos repositórios virtuais das Instituições de Ensino Superior (IES). Sobre essa questão, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) esclarecem que, a partir do ano 2016, os documentos presentes no Catálogo da Capes, bem como os seus metadados, estão vinculados à Plataforma Sucupira, sendo que algumas das teses e dissertações defendidas antes de 2016 podem não apresentar as informações completas e recomendam acessar as bibliotecas das Instituições de Ensino Superior.

Os repositórios virtuais das IES se destacaram como sítios secundários, porém, fundamentais para complementar o levantamento, já que, boa parte deles disponibilizam os trabalhos no formato em PDF ou os metadados. Em alguns casos, o trabalho só está registrado na Capes, fazendo-se necessário acessar o repositório para *download*. Em outros casos, os trabalhos não estavam disponíveis em nenhuma das duas plataformas citadas, mas estas permitiam o acesso às informações para a construção do conhecimento. Vale ressaltar, entretanto, maior estrutura e facilidade de acesso em alguns repositórios comparado a outros, o que pode influenciar no acesso às informações e análises por regiões e estados.

A BDTD serviu como terceira via, complementar e confirmadora das informações, porém, houve situações de trabalhos localizados inicialmente nessa plataforma e confirmados posteriormente (ou não) no Catálogo da Capes, fazendo-nos percorrer o caminho inverso. A busca na Web serviu de estratégia de persistência para localizar os trabalhos pendentes ou informações específicas que não constavam em alguns estudos, a exemplo dos nomes dos professores orientadores e áreas de concentração das produções.

De posse das teses e dissertações localizadas por meio dos três descritores, foi possível catalogar 159 trabalhos no total, estando os números expostos no Quadro 1, organizados por descritores e tipo de trabalho *stricto sensu*.

Quadro 1 – Detalhamento do quantitativo de teses e dissertações localizadas por descritores

Descritores	Nº Teses	Nº Dissertações	Total
Pedagogia Social	9	20	29
Educação Social	15	37	52
Educador Social	15	63	78
Total	39	120	159

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir desse detalhamento, foi possível efetivar as etapas da Pesquisa Bibliográfica orientadas por Morosini, Kolhs-Santos e Bittencourt (2021, p. 61), caracterizantes pela natureza do estudo e recursos para a operacionalização. Segundo as autoras, o Estado do Conhecimento é constituído pelas etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva, sendo importante frisar que “estas precisam ser sistematicamente realizadas para que, ao final, seja perceptível o rigor científico despendido na pesquisa”. A seguir, constam sistematizadas e detalhadas as etapas e os resultados finais de cada uma delas, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Descrição das Etapas Bibliográficas do Estado do Conhecimento (continua)

Etapas Bibliográficas	Processos	Resultados
Bibliografia Anotada	Leitura flutuante dos documentos baixados e preenchimento de planilha de Excel elaborada com filtros nas colunas contendo: Número do Trabalho, Título, Autor, Orientador, Ano de Defesa, IES, Área, Status do Trabalho, Tipo de Trabalho e Descritor.	- Catálogo geral dos Trabalhos localizados - Imagens Gráficas
Bibliografia Sistematizada	Leitura atenta, fichamento e análise dos Resumos dos Trabalhos com organização em Formulário para cada descritor e tipo de trabalho (Tese ou Dissertação) contendo: Identificação do Trabalho, Problema de Pesquisa, Metodologia, Sujeitos, Referencial Teórico, Resultados, Considerações Finais e Palavras-Chave. Sistematização das Palavras Chaves por descritor.	- Formulários por descritores e tipo do trabalho (Teses e/ou Dissertações) com as informações contidas nos Resumos - Nuvens de Palavras por descritor a partir das palavras-chave

Quadro 2 – Descrição das Etapas Bibliográficas do Estado do Conhecimento (conclusão)

Etapas Bibliográficas	Processos	Resultados
Bibliografia Categorizada	Análises dos Resumos, Evidenciação dos Temas e Categorias por meio de aproximação temática e/ou campos semânticos (Soares; Maciel, 2000);	- Planilha em Excel para filtro de Temas e Categorias do Estudo por descritores; - Quadro de Categorias constituintes do corpus do estado do conhecimento.
Bibliografia Propositiva	Alinhamento das informações obtidas nas análises dos resumos com as categorias do estudo e referenciais teóricos metodológicos (materialismo histórico-dialético e práxis transformadora).	- Planejamento prévio do capítulo sobre a discussão dos resultados.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Vale ressaltar que a **Bibliografia Anotada** com a conseqüente geração do Catálogo Geral de Teses e Dissertações sobre a Pedagogia Social brasileira se constitui esboço que exige permanente atualização e, atendendo ao critério da infinitude do tipo de pesquisa Estado do Conhecimento (Soares; Maciel, 2000), servirá de referência para que outros(as) pesquisadores(as) revisem, complementem e ampliem o material produzido, atendendo ao avanço científico.

Para essa etapa, contou-se com a ferramenta do software de planilhas Excel, já que possibilita a demarcação de filtros de buscas e geração de perspectivas gráficas que contribuem para as análises qualitativas e ilustrações das informações. A planilha foi organizada na seguinte ordem para preenchimento das informações: número fixo de identificação do trabalho - para evitar confusão ou perdas de informações; título do trabalho; autor; orientador; ano de defesa; IES onde o trabalho foi produzido; área de concentração; status que informa se o trabalho foi localizado na íntegra ou parcialmente; tipo de trabalho (Tese ou Dissertação) e descritor correspondente (Pedagogia Social, Educação Social e Educador(a) Social).

No decorrer das análises, foram acrescentados os campos - Estados, Regiões, Temas e Categorias. Dessa forma, por exemplo, se for preciso consultar quantas teses foram defendidas nos últimos anos e quais foram as instituições *locus* de produção, recorre-se aos filtros de busca disponíveis na planilha do Excel e acessa-se a informação específica. Além disso, a planilha gerou diversas perspectivas gráficas que compõem o capítulo descritivo dos achados da pesquisa e foi suporte

fundamental para as etapas seguintes. A Figura 1 apresenta uma amostra do que foi produzido na etapa inicial.

Figura 1 – Catálogo Geral em Planilha do Excel

Levantamento das Teses e Dissertações produzidas no Brasil. Método: Estado do Conhecimento (Etapa - Bibliografia Anotada). Autora: Vanessa Ribeiro dos Santos										
Nº	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	ANO DEFESA	IES	ÁREA	STATUS	TIPO	DESCRITORES	
74	VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM ESCUTA E SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA SOCIAL	NATALIA MOREIRA ALTOÉ	MARGARETH MARTINS DE ARAUJO	2022	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	EDUCAÇÃO	OK	DISSERTAÇÕES	PEDAGOGIA SOCIAL	
77	CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA DA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE NITERÓI	FERNANDA MOREIRA BENVENUTO MESQUITA SIMOES	MARGARETH MARTINS DE ARAUJO	2022	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	EDUCAÇÃO	OK	DISSERTAÇÕES	PEDAGOGIA SOCIAL	
80	A EDUCAÇÃO SOCIAL PESTALOZZIANA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	MARA LUCIA TEIXEIRA BRUM	NEIVA AFONSO OLIVEIRA	2022	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	EDUCAÇÃO	OK	TESES	EDUCAÇÃO SOCIAL	
117	TRAJETÓRIA DE EDUCADOR SOCIAL: O VIR A SER NA CULTURA RELATOS DE VIVÊNCIAS	ORLANDO COELHO BARBOSA	FABIANA COELHO FERNANDES	2022	CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	OK	TESES	EDUCADORES SOCIAIS	
130	O Educador Social: A Criança e o Adolescente em Acolhimento Institucional – Um Olhar Sensível	ELAINE LAUMANN	SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO	2022	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	EDUCAÇÃO	OK	DISSERTAÇÕES	EDUCADORES SOCIAIS	
	Os reptos da pedagogia social nas ações educativas da articulação da juventude Salesiana no Nordeste do Brasil.	SEBASTIÃO JACINTO DOS SANTOS	João Clemente de Souza Neto	2022	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA	OK	TESES	PEDAGOGIA SOCIAL	
75	PEDAGOGIA SOCIAL EM UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE	ANGELA CRISTINA GUALINE DOS SANTOS	MARGARETH MARTINS DE ARAUJO	2021	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	EDUCAÇÃO	OK	DISSERTAÇÕES	PEDAGOGIA SOCIAL	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A etapa seguinte, **Bibliografia Sistemizada**, se configurou tarefa desafiadora, já que a necessidade de abrir arquivo por arquivo para coletar resumo e palavras-chave de cada estudo demandou tempo, dedicação e atenção. De fato, existia a indagação de como chegar ao *corpus* do Estado do Conhecimento por meio da análise de tantos trabalhos que estavam ao nosso dispor e como chegaríamos às categorias teóricas para estudo.

A alternativa validada pela literatura consultada contribuiu para a opção da análise dos resumos. Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 64), “a predileção pela leitura e análise dos resumos das produções científicas se dá mediante ao fato de que estes apresentam arcabouço acadêmico e descrevem, de forma sucinta, o objetivo, a metodologia e os resultados alcançados”.

Ferreira (2002, p. 264) amplia ao refletir que, sob aparente homogeneidade, existe grande heterogeneidade entre os resumos, explicáveis tanto pelas marcas textuais e tipográficas, quanto pelas representações diferentes de cada autor desse gênero discursivo, além das diferenças resultantes do confronto dessas representações com características peculiares da situação comunicacional, a exemplo do suporte material de cada trabalho, regras institucionais, dentre outras.

De fato, a consciência sobre esses fatores torna possível analisar, interrogar e explicar convenientemente cada conjunto de trabalhos produzidos em determinada área do conhecimento por meio da análise dos resumos. Sem ignorar a importância

da leitura dos trabalhos na íntegra, Ferreira (2002) apresenta dois caminhos que favorecem a estratégia da análise de resumos como possibilidade para chegar ao *corpus* do Estado do Conhecimento.

O primeiro diz respeito às averiguações objetivas da produção acadêmica, o que permite visualizar narrativas reveladoras de informações necessárias às análises futuras, e o segundo, a possibilidade de evidenciação de tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximações e distanciamentos entre as propostas, surpresas temáticas, acrescentando ainda que

Nesse esforço de ordenação de uma certa produção científica também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar (Ferreira, 2002, p. 265).

Nesse labor, foi necessário copiar à mão, em alguns casos de arquivos bloqueados para cópias virtuais, *ipsis litteris* o resumo do trabalho original, atentando à coerência metodológica. Os resumos dos trabalhos não localizados no catálogo da Capes foram captados dos Repositórios das Instituições de Ensino Superior. Na oportunidade, registra-se que os resumos não disponíveis nas plataformas consultadas, conforme aponta o catálogo geral, não foram incluídos nessa etapa de sistematização.

Ao copiar as informações solicitadas no formulário criado para compreender a identidade de cada pesquisa, foi realizada leitura de 142 resumos organizados, inicialmente, pois a análise minuciosa aconteceria mais tarde. Esse processo formativo ampliou a consciência sobre o tema estudado, aguçou a curiosidade epistemológica (Freire, 2011b) e propiciou o contato com trabalhos que chamaram a atenção e fizeram pulsar o coração pesquisador. A Figura 2 apresenta o formulário da sistematização dos resumos.

Figura 2 – Sistematização dos Resumos (Bibliografia Sistematizada)

PEDAGOGIA SOCIAL – TESE – SISTEMATIZAÇÃO DOS DOS RESUMOS (Bibliografia Sistematizada)	
TRABALHO	2015 - GRACIANI, J.S. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO A PRÁTICA EDUCATIVA À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIAL E DA PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA: ESTUDO DO PROGRAMA INTEGRAÇÃO AABB COMUNIDADE
PROBLEMA	Os aspectos teóricos e metodológicos da pedagogia social e psicologia social comunitária podem contribuir para a compreensão deste projeto social
OBJETIVOS	Refletir sobre a prática educativa por meio da análise dos Planos Pedagógicos de Atividades dos Educadores Sociais do Programa Integração AABB Comunidade.
METODOLOGIA	Metodologia qualitativa e o procedimento técnico da análise documental, referente aos Planos Pedagógicos de Atividades enviados ao concurso Capa da Agenda de 2013. Para a realização da pesquisa foi solicitada a aceitação do termo de autorização de utilização dos dados do Concurso e para a escolha do critério das práticas educativas optamos em analisar todas as 105 experiências enviadas. A análise foi realizada a partir das três categorias da Psicologia Social Comunitária (Participação Ativa, Fortalecimento dos Vínculos Afetivos e Impacto Comunitário) e dos quatro domínios da Pedagogia Social (Epistemológico, Sociopedagógico, Sociocultural e Sociopolítico).
SUJEITOS	X
REFERENCIAL TEÓRICO	À luz dos fundamentos da Pedagogia Social e da Psicologia Social Comunitária
RESULTADOS	O domínio Sociocultural e a categoria Participação Ativa foram as que mais se sobressaíram, logo a seguir, o domínio Sociopolítico, e por último simultaneamente com o mesmo score, os domínios Epistemológico e Sociopedagógico da Pedagogia Social e as categorias relativas ao Fortalecimento dos Vínculos Afetivos e os Impactos Comunitários, prevaleceram em segundo e terceiro lugar da Psicologia Social Comunitária
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Concluímos que as práticas educativas incentivaram as ações artísticas, culturais, esportivas, ambientais, de complementação socioeducacional e de cidadania, favorecendo ao exercício pessoal, familiar e comunitário de propostas educativas que produzem transformações na realidade vivida individualmente e em sociedade, aspectos estes que transversalizam os fundamentos teóricos e práticos da articulação entre as ciências Pedagogia Social e Psicologia Social Comunitária frente à prática educativa.
PALAVRAS - CHAVE	Pedagogia Social, Psicologia Social Comunitária, Participação, Cidadania e Criticidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Posteriormente, foi realizada leitura sistemática de cada resumo e anotações específicas foram pontuadas na análise de cada campo do trabalho que continha no formulário: título, problema, objetivos, metodologia, sujeitos, referencial teórico, resultados, considerações finais e palavras-chave. Essas informações foram compiladas em quadro denominado “Análise dos Resumos”, no qual foram sintetizadas as informações e que entregou o panorama geral dos trabalhos. As Figuras 3 e 4 apresentam o formulário anotado e a tabela que subsidiaram essa etapa.

Figura 3 – Análise dos Resumos I (Bibliografia Sistematizada)

Dissertações TRABALHO	2016 - A relação da escola com a sociedade: manifestações de professores sobre ações de educação social Autor: WASHINGTON LOPES GOES TEMA: Educação social na Escola PRÁXIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL MODALIDADES/SEGMENTOS/OUTROS LÓCUS	V Vanessa Análise se e de que forma a escola tem se relacionado com outras instituições.
PROBLEMA	A presente pesquisa problematiza a relação entre escolas e seu entorno social, buscando entender possíveis relações com instituições de Educação Social ou Educação Socioeducativa. Analisa, sobretudo, se e de que forma a escola tem se relacionado com outras instituições.	V Vanessa Problematiza a relação entre escolas e seu entorno social buscando entender possíveis relações com instituições de Educação Social e Educação socioeducativa.
OBJETIVOS	Problematiza a relação entre escolas e seu entorno social, buscando entender possíveis relações com instituições de Educação Social ou Educação Socioeducativa. Analisa, sobretudo, se e de que forma a escola tem se relacionado com outras instituições.	V Vanessa Pesquisa empírica em 4 escolas públicas do município de sp. Análise documental, questionário com escala.
METODOLOGIA	A pesquisa empírica foi realizada por meio de coleta de informações em quatro escolas públicas de ensino fundamental do município de São Paulo, obtidas por meio de documentos, de questionário para caracterizar os professores e questionário com escala, que permitiram obter tendências de opiniões de 20 (vinte) docentes.	V Vanessa 20 docentes
SUJEITOS	20 (vinte) docentes.	V Vanessa Vide os citados
REFERENCIAL TEÓRICO	O principal conceito utilizado foi o de realocização da escola apresentado por Rui Canário. Outros autores foram mobilizados para compreensão do percurso da escola e suas alterações atuais, como Willard Waller; David Hamilton; Mariano Fernandez Enguita; Antônio Cândido e, para conceituação da Pedagogia Social, Rui Batista; Isabel Carvalho; Geraldo Caliman; Josué de Oliveira Carvalho e Evelyn Monteiro Machado.	V Vanessa Os resultados demonstram isolamento da escola
RESULTADOS	Os resultados demonstram isolamento da escola, e que os professores percebem a participação dos alunos em outras instituições a partir das manifestações deles. Desta forma, a escola não parece criar condições para se realocar, apesar de estar previsto em documentação.	
PALAVRAS - CHAVE	Escolas; Educação Social; Instituições educativas ok	

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Figura 4 – Análise dos Resumos II (Bibliografia Sistematizada)

ANÁLISE DOS RESUMOS – EDUCADOR (A) SOCIAL					
Educador (a) Social – 15 Teses + 63 Dissertações (Total: 78 Trabalhos)					
PROBLEMAS	OBJETIVOS	METODOLOGIAS	REF. TEÓRICOS	SUJEITOS	RESULTADOS
Trata da profissionalização e da normatização da Educação Social no Brasil	Investigar as características da demanda profissional do Educador Social e o processo de normatização de sua atividade na realidade brasileira	Pesquisa-ação Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental Análise documental Levantamento bibliográfico	Michel Foucault e suas concepções sobre poder.	Educadoras (es) sociais de Porto Alegre	A necessidade da normatização da profissão é evidenciada no contexto
a experiência brasileira da Licenciatura em Educação do Campo, de outro lado, a experiência uruguaia de formação superior de Educadores (as) Sociais no país vizinho	Compreender quais as contribuições de dois modelos de Educação, um brasileiro e outro uruguaio para busca de entendimento de um caminho possível, constituinte para a formação de Educadores (as) Sociais no Brasil	Entrevistas Teoria do Reconhecimento como guia analítico Entrevistas	Perspectiva Deocolonial Educação Comparada	Três educadores do Projeto Casa Amarela, da Secretaria de Assistência Social de Campinas	desejado da valorização da área e do profissional da Educação Social, esta que se configura como um complemento da educação escolar, necessária para que o direito geral do cidadão à Educação seja atingido
Reconhecimento social das(os) Educadoras(es) Sociais de Porto Alegre.		caráter qualitativo com ênfase na técnica do grupo focal	Sociologia das Profissões Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth	Educadores Sociais de ONG situada na Região Administrativa da Ceilândia	
Não informado no Resumo	investiga quais são as demandas por	Pesquisa de campo em 2 ONGS e 2 instituições escolares	concepções de criança, adolescente, educação e educador	Professores e Educadores Sociais	Confirmando a relevância para o desenvolvimento

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Foi vivenciado o que observa Ferreira (2002) sobre a heterogeneidade dos resumos, o que não é de impressionar, considerando a diversidade brasileira e as abordagens metodológicas de pesquisa que se têm à disposição. Além disso, os (as) autores(as) trazem as suas marcas pessoais e coletivas, que se expressam na escrita, na leitura e na relação com o objeto de estudo.

Na maioria dos trabalhos foi possível apreender o problema de pesquisa abordado, pois, consta apresentado explicitamente em formato de questões a que se referem os estudos ou afirmativas diretas. No entanto, a ausência ou indefinição da questão de estudo foi notada em alguns deles. Nesses casos, amparamo-nos nos objetivos e contextos empíricos das investigações realizadas.

Foi possível, ainda, compreender melhor a importância do resumo como item pré-textual obrigatório previsto pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e sua importância no contexto da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. O resumo desponta como convite à leitura do trabalho, difusor do conhecimento, comunicador assertivo do estudo e anunciador do tema, servindo ao pronto entendimento do contexto geral da pesquisa.

Após a etapa dos resumos, foram reunidas todas as palavras-chaves encontradas nos trabalhos, conforme Figura 5, e utilizado o aplicativo WordCloud.app

para gerar “nuvens de palavras” por descritores. Essas representações e gráfico-visuais servem para mostrar o grau de frequência das palavras. Segundo Vilela, Ribeiro e Batista (2020), quanto mais recorrentes, mais realçadas aparecem na imagem.

Figura 5 – Sistematização das palavras-chave (Bibliografia Sistematizada)

Sistematização das Palavras-Chave (Bibliografia Sistematizada) Educação Social – 37 Dissertações	
2018 – SANTOS, Penha da Glória. Os reptos de Santa Joana de Lestonnac na práxis da educação social na ordem da companhia de Maria nossa senhora; AUTORA:	Educação Popular/Educação Social. Exclusão. Transformação. Humanização. Pedagogia da Libertação. Espiritualidade.
2016 – BRAVIN, Rodrigo. (Trans) pensando a educação social: os sentidos de ser (trans) educadora social	Pedagogia Social; Educadora Social; Travesti. Ser (trans) Educadora; Rua.
2016 – GOES, Washington Lopes. A relação da escola com a sociedade: manifestações de professores sobre ações de educação social.	Escolas; Educação; Social; Instituições educativas
2014 - THIECKER. Gabriele Daiana. Um estudo sobre o trabalho educativo com famílias no programa mais educação sob as perspectivas ecológica e da educação social.	Políticas públicas, Programa Mais Educação, Famílias, Trabalho educativo em tempo integral, Educação Social.
2009 - BARROS, Francisco Erlon. Educação social: práticas pedagógicas em espaços não escolares. O caso do Projeto “Ponte de Encontro”.	Educação social; Prática pedagógica; Educadores Sociais; Exclusão social; Crianças e adolescentes em situação de rua.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Vilela, Ribeiro e Batista (2020) citam as variadas utilidades da nuvem de palavras em diversas áreas do conhecimento, incluindo tecnologia e educação. Souza (2013) acrescenta que a estratégia pode ajudar a aprofundar interpretações realizadas nas ciências sociais aplicadas, incluindo a análise semântica, análise de conteúdo e análise do discurso. Por meio desse procedimento, foi possível ilustrar quais palavras se destacam nos trabalhos consultados, e, conforme pertinência, contemplar os seus sentidos no diálogo com as categorias levantadas na etapa seguinte.

Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 69), a **Bibliografia Categorizada** refere-se à análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção do que elas chamam de “unidades de sentido”. Diante disso, as publicações organizadas por descritores e analisadas nas etapas anteriores foram associadas por

aproximações temáticas por conjunto de trabalhos e análise dos resumos (Pedagogia Social, Educação Social e Educador(a) Social).

No decorrer das análises constituídas de exames dos títulos, problemáticas das pesquisas, objetivos, metodologias, referenciais teóricos, sujeitos, resultados e palavras-chave foram ressaltados os assuntos específicos dos quais tratavam cada estudo, ou seja, foram atribuídos, aos trabalhos, temas representativos de um conjunto de publicações. “Esses conjuntos são denominados categorias. As categorias podem ser criadas a partir da literatura ou a partir apenas dos trabalhos encontrados” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 69).

Ao apreender a avaliar as múltiplas perspectivas e enfoques sob os quais vem sendo construído o conhecimento sobre a Pedagogia Social brasileira, emergiram as seguintes categorias dos trabalhos levantados, relacionadas e detalhadas no Quadro 3, organizado por descritor.

Quadro 3 – Categorias do Estado do Conhecimento (Bibliografia categorizada)

DESCRIPTOR □ TRABALHOS □ TEMAS □ CATEGORIAS	
PEDAGOGIA SOCIAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esclarecem sobre as bases ontológicas e epistemológicas do objeto; 2. Contribuem para o entendimento sobre a teoria da pedagogia social; 3. Ressaltam experiências empíricas da práxis nas perspectivas da pedagogia social; 4. Enfatizam as experiências da Pedagogia social de Rua; 5. Dão indícios sobre a formação no campo da pedagogia social; 6. Abordam modalidades, segmentos ou lócus diferenciados que agregam à compreensão.
EDUCAÇÃO SOCIAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esclarecem sobre as bases ontológicas e epistemológicas do objeto; 2. Contribuem para o entendimento sobre a teoria da educação social; 3. Apresentam os valores da educação social; 4. Ressaltam experiências empíricas da práxis no âmbito da educação social; 5. Enfatizam as experiências da Pedagogia social de Rua; 6. Discutem sobre avaliação na educação social; 7. Abordam modalidades, segmentos ou lócus diferenciados que agregam à compreensão.
EDUCADOR(A) SOCIAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discutem sobre a Formação dos educadores (as) sociais; 2. Ressaltam experiências empíricas da práxis, através do protagonismo dos educadores (as) sociais; 3. Contribuem para a profissionalização dos educadores (as) sociais; 4. Enfatizam as experiências dos educadores (as) sociais de Rua; 5. Exaltam o diálogo entre educadores (as) sociais e professores (as); 6. Abordam modalidades, segmentos ou lócus diferenciados que agregam à compreensão.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Cabe esclarecer que, a depender da natureza e abrangência do trabalho, ocorreu de ele ser associado a duas ou mais categorias. Contudo, seguindo

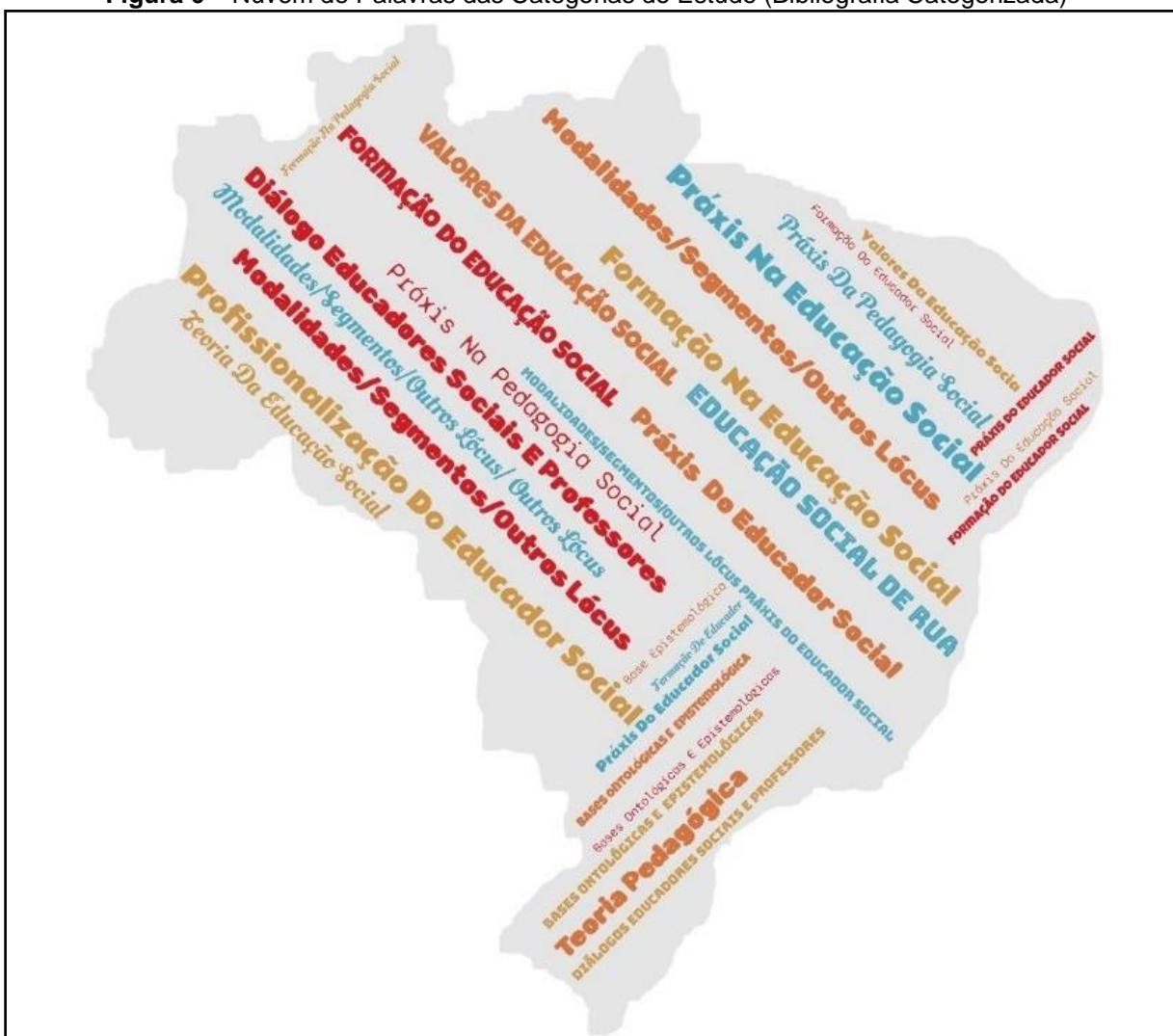
orientações de Soares e Maciel (2020), algumas entraram no quadro das categorias devido à sua singularidade e exclusividade, a exemplo da tese de Souza (2016), *Educação social e avaliação: indicadores para contextos educativos diversos*, única a discutir diretamente sobre a avaliação na educação social, tema de grande relevância para o avanço do campo científico.

Os trabalhos que destacam as experiências educativas no contexto da Rua tiveram expressiva incidência nos três descritores analisados, a exemplo da tese de Paiva (2011), *Compreendendo as vivências e experiências, produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua* e, principalmente, a recorrência nos trabalhos mais antigos, o que expressa a necessidade de compreender e valorizar esse legado histórico da educação social brasileira.

Considerando a complexa e vasta abrangência da Pedagogia Social constatada nas variadas e diferentes “segmentos, modalidades e locus”, essa categoria evidenciada nos três descritores analisados aglutina coletivo de trabalhos que agregam, por suas idiossincrasias, particularidades e generalidades, a exemplo da dissertação de Munevar (2021), com o tema *Pedagogia social na colômbia: possibilidades de intervenção socioeducativa no pós-conflito* e a dissertação de Santos (2018), que trata da *Invisibilidade dos hemofílicos nas escolas e na sociedade: o papel da educação social*, tornando-se, essa categoria, de valoroso suporte teórico nas análises e dialéticas produzidas.

A Figura 6 apresenta as categorias do estudo mediante o procedimento da nuvem de palavras.

Figura 6 – Nuvem de Palavras das Categorias do Estudo (Bibliografia Categorizada)



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Chegando na última etapa da construção do *corpus* do Estado do Conhecimento, a **Bibliografia Propositiva** recomendada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 72) busca os resultados das pesquisas e as possíveis propostas presentes nas publicações. Nesse propósito, foi preciso organizar os trabalhos por categorias, sendo necessário acrescentá-las e relacioná-las a cada trabalho registrado no levantamento, articulando os filtros que entregam informações, entre outros, sobre a variedade dos temas, recorrências das categorias, quantitativo de trabalhos por categorias, histórico dos temas abordados ao longo das produções científicas.

Concluída essa etapa, tornou-se possível elaborar as sínteses acerca do objeto de estudo, uma vez que a apuração das informações através dos referidos filtros de busca das categorias conduzia ao resumo analisado, e este, por sua vez, conduzia ao

trabalho na íntegra para consultas, confirmações, confrontos, esclarecimentos de dúvidas, citações dos autores e subsídios para a materialidade do *corpus* elaborado.

A Figura 7 demonstra um panorama geral das categorias organizadas por descritores em perspectiva horizontalizada, interligada e sem hierarquizações, sendo o diálogo dialético entre elas o fio condutor da abstração do pensamento. Nesse sentido, faz-se oportuno sublinhar a contemplação de todas as categorias na escrita do relatório, conforme pertinência argumentativa e em respeito aos procedimentos metodológicos que as evidenciaram.

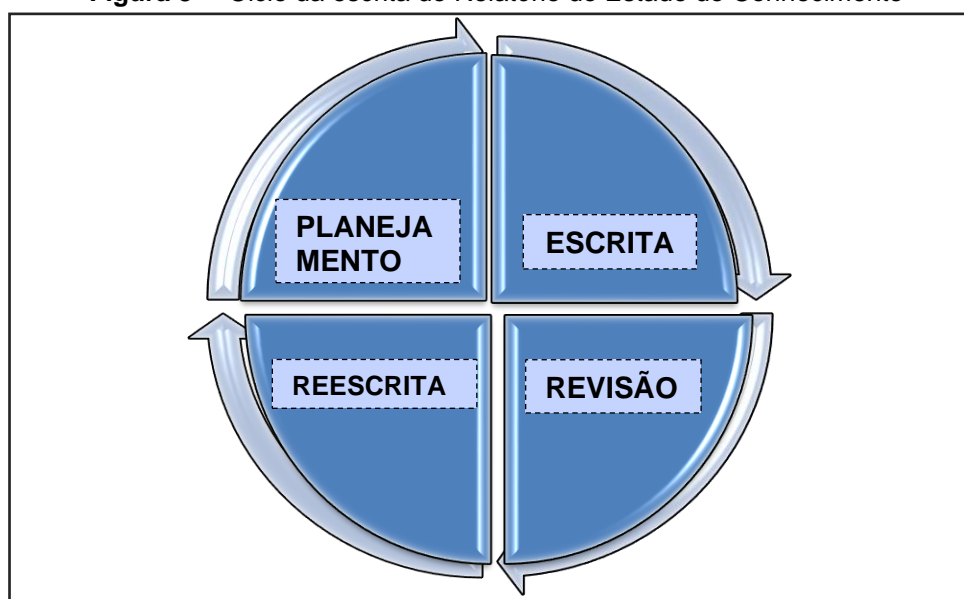
Figura 7 – Corpus do Estado do Conhecimento (Bibliografia Propositiva)



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Somente após a operacionalização das etapas descritas foi possível organizar a escrita do relatório do Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), que seguiu o ciclo dinâmico e contínuo proposto pelas autoras, constando o planejamento prévio, a materialização da escrita, a revisão do texto e a reescrita, conforme expressado no esquema a seguir (Figura 8).

Figura 8 – Ciclo da escrita do Relatório do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para essa tarefa final, foram realizados cruzamentos sistemáticos e assistemáticos das informações empíricas coletadas nos trabalhos, além de cruzamentos de descritores, categorias e referenciais teóricos, em processo de intuição e fluência criativa esperados na produção de tese teórica-conceitual, provenientes da *práxis* metodológica da pesquisa bibliográfica.

3 ARCABOUÇO DA PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA

Nós, até hoje, nos comportamos muito mais como súditos do que como cidadãos (*João Ubaldo Ribeiro*)²².

Considerando o coletivo dos trabalhos que compõem o campo científico deste recorte investigativo, este capítulo apresenta os resultados da pesquisa edificada na experiência do processo formativo e procura responder às questões que suscitaram o estudo, contemplando os objetivos propostos. Logo, está dividido em quatro tópicos, sendo que o primeiro descreve o Estado do Conhecimento sistematizado no levantamento dos trabalhos acadêmicos produzidos e publicados no Brasil.

Os demais tópicos analisam e inferem sobre os descritores e categorias emergentes no percurso metodológico da pesquisa, entendendo o campo científico a partir da abordagem de Bourdieu (2004, p. 22), qual seja, de “mundo físico que comporta relações de forças e dominações”. Seguindo a lógica do autor, busca-se compreender o campo científico da Pedagogia Social brasileira como microcosmo, no qual estão inseridos agentes e instituições que produzem, reproduzem ou difundem a ciência através das relações objetivas existentes entre eles.

Nesse contexto, a Pedagogia Social brasileira é pensada na sua multiplicidade de dimensões (Graciani, 2014), visando contribuir para a autonomia do seu campo, já que, “uma das manifestações mais visível da autonomia do campo é sua capacidade de refratar, retraduzindo sob forma específica as pressões e as demandas externas” (Bourdieu, 2004, p. 22). A intenção é trazer à tona ensinamentos e reflexões provenientes dos trabalhos examinados que contribuam para a mobilização da *práxis* de agentes, maior reconhecimento e mais debates sobre o vasto e complexo âmbito da educação social que abrange o país.

Com esse objetivo, a estrutura textual intercomunica os aportes teórico-filosóficos do materialismo histórico-dialético (Marx; Engels, 2001) e *práxis* transformadora (Vázquez, 2011; Freire, 2011), contando com o suporte dos seus respectivos correligionários. A intenção foi vivenciar a orientação de Cheptulin (1982),

²² João Ubaldo Ribeiro, autor baiano do clássico “Viva o Povo Brasileiro”, sétimo ocupante da cadeira nº 34 da Academia Brasileira de Letras. Faleceu no dia 18 de julho de 2014, no Rio de Janeiro, aos 73 anos. Entrevista concedida em julho de 2012. Disponível em: https://www.bpp.pr.gov.br/sites/biblioteca/arquivos_restritos/files/migrados/File/candido12.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

quando asseverou que à medida que a lente de análise é ampliada, a característica global do conteúdo torna-se insuficiente, exigindo o exame mais apurado das partes e das relações que o constituem.

Nesse propósito, arrisca-se colocar em prática o exercício do pensamento dialético, tomando as considerações de Netto (2022), quando simplifica a complexa riqueza categorial da Dialética marxista e elege as categorias da totalidade, contradição e mediação como pilares fundantes. Sobre essa lógica, o autor sintetiza que a totalidade é compreendida por objetos do pensamento e constituída por outras totalidades subordinadas e subordinantes.

Essa totalidade, por sua vez, está engendrada e estruturada pelas contradições que emergem nas relações entre os agentes constituintes, tornando vivos e dinâmicos os objetos do pensamento. Por fim, acrescenta que as mediações entre as totalidades e as contradições propiciam a cognoscibilidade do pensamento dialético. Em outras palavras, as mediações são as interações, sem as quais, as ligações que realçam a materialidade do objeto tornam-se amorfas, ineptas e vazias (Netto, 2022).

Ademais, na ação autoformativa empenhada no exercício do pensamento dialético nas análises dos trabalhos, o suporte teórico da Dialética Materialista de Cheptulin (1982) foi recorrente, por aprofundar sobre as leis e categorias possibilitadoras de maior entendimento e abstração dos objetos do pensamento estudados. Na oportunidade, vale ressaltar a contradição da formação eurocentrada das universidades brasileiras e a dificuldade de acesso às referências sobre a Dialética traduzidas de outros continentes, a exemplo do ancestral africano.

Nessa perspectiva, a *práxis* transformadora é sublinhada como premissa formativa que dá sentido aos saberes e fazeres pedagógicos críticos. Devido a esse compromisso permanente, assume-se o pressuposto teórico-científico de que “toda pedagogia é teoria da educação, porém, nem toda teoria da educação é pedagogia” (Saviani, 2005, p. 1), sendo pedagogias as que se efetivam em coletivo de ações conscientes orientadoras de mudanças da realidade social vivenciada, melhor dizendo, o que Freire costumava chamar de “práticas para a liberdade” (1967).

Diante disso, revela-se o interesse e a necessidade de alicerçar a Pedagogia Social brasileira - teoria e ciência da educação social - junto aos valores da *práxis* transformadora, através das abstrações investigativas que levam ao contexto concreto da realidade social e à conseqüente difusão das referências empíricas, pedagógicas, formativas e didáticas, propiciadoras da unidade dialética teoria e prática.

Destarte, quando se assinala o termo “pedagogia social brasileira”, pretende-se ocupar espaços pertencidos e pertencentes no campo científico, construindo teoria globalizada e colocando em relevo as produções brasileiras, sem desmerecer as estrangeiras, possuidoras de capital científico historicamente reconhecido. De acordo com Bourdieu (2004), o reconhecimento que concede crédito e capital simbólico ao campo científico é atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior de cada campo.

Os estudiosos do marxismo, embora apresentem dissonâncias, conflitos e contradições nas suas análises teóricas, contribuem com sínteses importantes referentes aos pensamentos sobre a realidade objetiva e a formação da consciência, cabendo trazer à baila alguns conceitos para situar o(a) leitor(a) na perspectiva almejada e conduzir análises que venham a contribuir para a compreensão do campo científico e teórico da Pedagogia Social brasileira pretendida.

Nesse sentido, analisar o objeto pela lente do materialismo histórico-dialético impõe reconhecer *conditio sine qua non* a existência do mundo concreto e objetivo, independente da consciência humana, e que engloba todas as formações materiais conhecidas e desconhecidas pela ciência. Nessa perspectiva, a realidade objetiva é concebida na forma do todo, como o conjunto de todas as formas que constitui o ser objetivo, incluindo suas propriedades, características e relações próprias.

Por sua vez, essa consciência se constitui reflexo da realidade, produto do trabalho humano e resultado do desenvolvimento social. Segundo afirma Cheptulin (1982), a relação existente entre o mundo material e a consciência só pode existir quando a consciência passa a existir de fato, e esse fenômeno ocorre condicionado às condições favoráveis e estágios avançados da atividade psíquica dos animais classificados como superiores na escala biológica. Em suma, a consciência não é uma propriedade universal da matéria, e sim, representa o seu desenvolvimento progressivo no contexto das relações sociais.

Assim, o processo de objetivação do ser humano se traduz pela sua condição de responder às necessidades postas pela vida material, incluindo as subjetivas, mediante a ação social que se materializa em *práxis* historicamente determinada, intervenção ideada constituída por uma teleologia²³ – imanente a esta ação –, que

²³ Teleologia, da palavra grega *télos*, que significa propósito ou fim, é o estudo dos objetivos, fins, propósitos e destinos. Disponível em: <https://www.significados.com.br/teleologia/>. Acesso em: 11 set. 2023.

constrói formas de agir, trazendo, em seu conteúdo intrínseco, determinado nível histórico de apreensão da realidade objetiva pela consciência humana (Mazzeo, 2023, p. 2).

É nessa ótica que as análises dos trabalhos conferem a formação da consciência como premissa da *práxis* transformadora na educação social e categoria teórica a ser considerada na tarefa de teorizar sobre a Pedagogia Social brasileira. Essa constatação está de acordo com Freire, quando busca esclarecer essa essência em sua obra e objetivos pedagógicos.

Embora não seja o único, Freire é a maior referência catalogada nos trabalhos analisados. Ele defendia a prática pedagógica em que o método deixa de ser instrumento do educador, passando a ser a própria consciência do educando (Freire, 2011). Logo, a sua pedagogia libertadora constitui e é constituinte da Pedagogia Social brasileira.

Ele assevera que

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser exemplos para si mesmos, na luta por sua redenção [...] a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na *práxis*, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a sua realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens (e mulheres) em processo de permanente libertação (Freire, 2011, p. 56-57).

Sobre esse tópico, Martins e Lavoura (2018) contribuem ao alertarem a respeito da organização social capitalista calcada na propriedade privada dos meios de produção que tem obstruído o processo de conscientização. Isso porque, a atividade do indivíduo e seu resultado tornam-se independentes, alienados e acarretam a subordinação do produtor ao produto do seu trabalho.

Sob tais condições de alienação, as capacidades e possibilidades humanas para o seu pleno desenvolvimento se deprimem e se deformam, ou seja, é preciso acordar da alienação e esse princípio está ancorado nos ideais marxistas de transformação das condições e das instituições que alienam o trabalho e o trabalhador. “Esse é o mais profundo significado do alcance do método materialista histórico-dialético a serviço da construção do conhecimento acerca do real” (Martins e Lavoura, 2018, p. 32).

Outro fator a se levar em consideração é que, segundo exemplo de Mazzeo (2023, p. 10), não há, no pensamento de Marx, visão de fim, mas sim, de abertura, em que os fins postos pela teleologia humana constituam novas potencializações realizativas, novos desafios, dentro de uma socialidade em que se recupere a essencialidade humana. O pensamento de Marx é situado em determinada realidade, e juntamente com tantos filósofos da abordagem histórico-crítica, contribui para entendimentos às possíveis abstrações pertinentes à pesquisa.

Assim, o MHD não reconhece nenhuma substância absoluta, pois, a realidade social está se modificando continuamente e passando de um estado qualitativo a outro, porém, permanecendo a mesma no sentido da existência. Entretanto, algumas ideias, teses, conceitos, por refletirem de forma justa esse ou aquele aspecto da realidade, permanecem e constituem elos que formam corrente infinita da “verdade absoluta” (Cheptulin, 1982, p. 119).

Diante do exposto, compreender o campo científico da Pedagogia Social brasileira impõe examinar o campo educacional que a formula e firmar princípios fundamentais para o direcionamento e efetivação do percurso pretendido. Isso porque, a educação consiste em fenômeno social complexo, irrestrito, diverso e controverso, estando completamente relacionado aos contextos, práticas e interações sociais produzidos pelos sujeitos históricos.

Importa, sobretudo, situar a educação no bojo das sociedades capitalistas e entendê-la como macrofenômeno dialético composto por diferentes, convergentes e divergentes sentidos e interpretações. Estando conectada por múltiplas teias de elementos e fatos refletidos e vivenciados no devir das realidades sociais, pode-se afirmar que a educação é a própria vida em sociedade.

Por essa razão, revelam-se ponderações que auxiliam na ampliação do conhecimento, como também, expõe-se a necessidade fundamental de reconhecer que as determinações do capitalismo afetam de modo particular e geral todos os âmbitos das sociedades, sendo a educação influenciada nas suas estruturas organizacionais e institucionais.

As transformações societárias resultantes da implantação do capitalismo no século XIX, pela classe burguesa, geraram impactos que perduram e ainda ressoam, tendo como núcleo o capital que sustenta a engrenagem desse sistema econômico. Conforme afirmam Marx e Engels (2011, p. 68), “a sociedade burguesa moderna que

desencantou meios tão poderosos de produção e de comércio, assemelha-se ao feiticeiro que já não consegue controlar as forças ocultas que invocou em sua magia”.

Ao proferirem tais palavras, Marx e Engels (2011) buscam explicar de que forma as forças produtivas substituíram as relações de propriedades feudais - baseadas na agricultura e indústria manufatureira - pela subjugação da natureza pela maquinaria, navegação a vapor, aplicação de química na indústria e na agricultura, estradas de ferro, exploração de continentes inteiros, criação da navegabilidade dos rios, livre concorrência, domínio da classe burguesa sobre a classe proletária etc.

Na medida em que a expansão e o domínio do capitalismo ganham proporções jamais imaginadas nos séculos anteriores, trazem consequências desastrosas para o próprio sistema. Como exemplos, Marx e Engels (2011) já denunciavam, em 1848, o estado de barbárie traduzido pela fome, a guerra, a devastação e a aniquilação dos meios de subsistência ocasionados pelos excessos de produção, civilização, indústria e comércio.

Oriunda desse contexto, a classe trabalhadora é composta por operários modernos que dependem do próprio trabalho para sustentar a própria sobrevivência, ao mesmo tempo que se torna peças indispensáveis para a manutenção da engrenagem na qual estão inseridos. “Constrangidos a vender-se em parcelas, são uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio e estão, por isso, igualmente expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado” (Marx; Engels, 2011, p. 69).

Essa realidade vem se alastrando no decorrer dos séculos, ganhando novas nuances e problemáticas, a depender do modelo, do status econômico e dos valores defendidos pelas diferentes sociedades. De lá para cá, diversos autores que se utilizam da lente do materialismo histórico-dialético para analisar as estruturas sociais desenvolvem outros pontos de vista e trazem novas perspectivas conjunturais.

Logo, a questão social (Netto, 2012, p. 206) produzida nos processos de produção do capitalismo e indissociável da dinâmica específica do capital ganha destaque, por revelar o fenômeno da pobreza – sempre presente nos registros históricos da humanidade – mas, que se apresentava como nova, devido ao crescimento do contingente populacional sem acesso aos bens e serviços produzidos pelo sistema em ascensão.

A pobreza acentuada e generalizada no primeiro terço do século XIX – o pauperismo – aparecia como nova precisamente porque ela se produzia

pelas mesmas condições que propiciavam os supostos, no plano imediato, da sua redução e, no limite, da sua supressão. Este pauperismo marca a emergência imediatamente visível da dimensão mais evidente da moderna barbárie, a barbárie capitalista (Netto, 2012, p. 204).

No cenário brasileiro, a questão social é tema permanente e marcado por diferentes causas e efeitos. De acordo com Ianni (1989), ao longo das várias repúblicas formadas desde a abolição da escravidão e fim da monarquia, passou a ser elemento essencial das formas e movimentos da sociedade, sendo que as várias modalidades do poder estatal – compreendendo autoritarismo e democracia – se defrontam com ela, “Enquanto a economia cresce e o poder estatal se fortalece a massa dos trabalhadores padece” (p. 145).

Nos relatos de Ianni, datados dos anos 80/90, havia duas sociedades superpostas, mescladas e diversas, estando na base da problemática a desigualdade e o antagonismo, aspectos que trouxeram graves prejuízos para a classe trabalhadora, tendo suas expressões na pobreza, no desemprego e subemprego, na fome e no analfabetismo, questões persistentes na realidade atual da sociedade brasileira, mesmo com ações atenuantes do Estado e da sociedade civil.

Paralelo a isso, manifestam-se as lutas sociais polarizadas e atravessadas por fatores raciais, regionais e culturais, juntamente com os econômicos e políticos, o que torna a questão social brasileira hercúlea e desafiadora para o campo educacional. Do ângulo da interpretação dialética, esse termo requer ser compreendido sempre no plural, pois são muitas as questões sociais brasileiras. Cada uma delas, contudo, precisa ser tratada à parte, sempre relacionada ao seu todo concreto, onde acontecem as práticas sociais.

Essa constatação leva à reflexão crítica e perturbadora de Mézaros (2008) sobre a natureza incorrigível do capital como totalidade reguladora sistêmica. Segundo ele, as suas determinações gerais atingem a educação substancialmente porque estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais e só podem operar adequadamente se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Isso implica que, uma reformulação significativa da educação torna-se impossível sem a correspondente transformação da estrutura social, na qual as práticas educacionais devem cumprir os seus vitais e importantes propósitos históricos de transformação. Entretanto, faz-se necessário romper radicalmente com

a lógica do capital, ou seja, concretizar a realização de estratégias que superem o controle exercido pelo sistema de forma planejada, criativa e coesa (Mészáros, 2008).

A lógica do capital no campo educacional ressalta o antagonismo histórico das sociedades cingidas em classes. De um lado, a educação conservadora defendendo os interesses da classe dominante e formando pessoas submissas a essa hierarquização. No extremo oposto, a educação de natureza transformadora representando a classe trabalhadora e grupos descendentes, buscando romper com o padrão instituído por meio da conscientização, das lutas e das ações em prol de mudanças.

Dessa perspectiva, a educação moderna, pensada pela classe dominante, passou a ser mecanismo central na constituição da nova ordem social que estava em construção, sendo necessário vencer a barbárie e preparar o novo homem livre para o mercado econômico, social e político. Isso implicou na organização educacional para cada uma das classes sociais em específico, sendo apenas validadas como sujeito de participação no convívio social as pessoas civilizadas, modernas e educadas (Arroyo, 2010).

Com os mesmos propósitos, a escola foi arquitetada como espaço privilegiado para exercer a função de aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970) e perpetuar os valores e interesses da classe hegemônica que dirigia e comandava os rumos da produção e a manutenção do *status quo* do sistema capitalista. Para a classe trabalhadora, o projeto previa um ensino voltado para a aprendizagem das competências básicas, a exemplo, de ler, escrever e contar, visando à produção, à instrução e à ordem convenientes ao sistema (Arroyo, 2010).

A respeito dessa polarização, Gadotti (2003, p. 60) alerta que os modelos mencionados cumprem a função de “abstrações pedagógicas”, uma vez que não existe sociedade totalmente conservadora ou totalmente libertadora. Todavia, essas duas referências servem como horizontes aos quais a pedagogia recorre para problematizar a realidade, instituir a dialética entre o velho e o novo, a reprodução e a revolução.

Arroyo (2010) contrapõe que essa polarização faz parte de um movimento maior de interpretação dos processos de constituição das sociedades modernas que buscou passar a imagem de que o convívio social girava basicamente em torno de polos antagônicos, a exemplo da liberdade-servidão, civilização-barbárie, república-

absolutismo, racionalidade-irracionalidade, saber-ignorância, modernidade-tradição, o que elevou a centralidade política da educação.

Segundo o autor,

Se na velha ordem era Deus quem vencía o diabo, era a virtude que dominava o vício, e era a graça divina que criava o novo homem livre – “livres pela graça de Deus” -, na nova ordem deveria ser a educação quem venceria a barbárie, afastaria as trevas da ignorância e constituiria o cidadão. Enfim, da educação se espera o milagre de configurar o novo homem livre para o novo mercado econômico social e político (Arroyo, 2010, p. 41).

Considerando a educação como centralidade política, remete-se ao contexto brasileiro para analisar as suas questões sociais, uma vez que o ideário capitalista globalizado imprimiu a sua marca e busca perpetuar a sua hegemonia por meio de formas de dominação e opressão produzidas no desenrolar da história até a contemporaneidade. Nesse sentido, a análise crítica e dialética faz-se necessária.

A partir das exigências provenientes das práticas pedagógicas contextualizadas e objetivadas na realidade social brasileira, a teoria pode ser sistematizada e atuar em prol dessas práticas, se constituindo no que Marx denominou de *Revolutionare Praxis* (Marx; Engels, 2001), ou seja, a união indissolúvel entre a prática (atitudes, ações, comportamentos, etc.) e a teoria (consciência, pensamentos, ideias, etc.) compreendida como estratégia potencial de transformação da realidade.

Em conexão com essas ponderações, Vázquez (2011, p. 251) esclarece que "a prática em seu mais amplo sentido e, particularmente a produção, manifesta seu caráter de fundamento da teoria, na medida em que essa se encontra vinculada às necessidades práticas do ser humano social". O autor se refere ao fato de que as teorias são elaboradas para atender às demandas reais da sociedade, sendo fundamentais para a transposição do senso comum e exclusivamente pragmático.

Os conhecimentos empíricos acumulados durante milênios fizeram surgir os primeiros embriões do conhecimento teórico e essa origem inicial sempre esteve vinculada à necessidade de construir os primeiros instrumentos de trabalho e criar soluções estratégicas para as primeiras práticas produtivas, a exemplo da caça, da agricultura e da pecuária. Desde então, o progresso do conhecimento teórico aparece associado às necessidades práticas dos seres humanos (Vázquez, 2011).

A partir do exposto, direcionam-se os pressupostos desta *práxis* – fundamentada no materialismo histórico e dialético (Marx; Engels, 2001) – para o

contexto do progresso do conhecimento científico moderno. A passagem a uma teoria científica firme e coerente vê-se impulsionada pela vivência humana na realidade prática, seja pela experiência da produção organizada e controlada, seja através de experimentos (Vázquez, 2011).

O presente estudo sublinha, em específico, as necessidades e os anseios que colocam em pauta a educação social, resgatando as influências passadas, reconhecendo a sua *práxis* no tempo presente e apontando caminhos para a elaboração teórica, identitária e transformadora da Pedagogia Social brasileira.

3.1 A EDUCAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA E BRASIL

As questões sociais decorrentes dos impactos do capitalismo nos países mundo afora ganham tónus no universo brasileiro, devido ao profundo abismo das desigualdades sociais, consequentes dos processos históricos de colonização, escravidão e aculturação ocorridas no referido território.

Assim como outros países colonizados da América Latina, o Brasil sofreu forte abalo em sua cultura nativa, devido à articulação entre religiosidade, dominação política, social e econômica provenientes da Europa. Um exemplo é a chegada dos imigrantes nos séculos XIX e XX, com seu legado político, cultural e sindical que afetou a região e cada país de maneira particular.

Fernandes (1975, p. 11) identifica que, especialmente nos países latino-americanos, ocorreu, de forma acelerada, um “tipo moderno de colonialismo organizador sistemático”, como consequência da expansão do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos. Esse quadro se exacerbou demasiadamente, se comparado às potencialidades históricas dos países colonizados, criando padrões inexoráveis de dominação e hegemonia.

Conseqüentemente, a institucionalização e a concentração da riqueza, do poder e do prestígio social em alguns estratos privilegiados – a exemplo das organizações aristocráticas, oligárquicas e plutocráticas – promoveu a exclusão do povo, impediu a ocorrência de integrações nacionais e formações revolucionárias, além de desenvolvimento econômico, sociocultural e político. Verifica-se, então, que os interesses particularistas das camadas privilegiadas passaram a ser apreendidos como interesses supremos das nações, estabelecendo conexão estrutural interna, bem como manipulação do exterior (Fernandes, 1975).

O autor explica, ainda, que a combinação entre “estamentos e castas” produziu autêntica sociedade colonial, na qual apenas os colonizadores eram capazes de participar das estruturas de poder existentes e expressão do *status quo*, através da linhagem europeia. Entretanto, a estratificação resultante possuía flexibilidade, favorecendo a absorção e o controle das massas de nativos, africanos e mestiços, classificados e mantidos fora da estrutura estamental como estratos dependentes.

Sob tais condições societárias, o tipo legal e político de dominação colonial adquiriu caráter de exploração ilimitada, em todos os níveis da existência humana e da produção, para o benefício das coroas e dos colonizadores (Fernandes, 1975, p. 13). Assinala-se, nesse sentido, que o conflito de interesses entre a classe trabalhadora aspirante por mudanças e as reivindicações dos grupos locais – que já ocorriam na região – acerca da terra e da produção, dificultou a fusão dos grupos, bem como, a elaboração de uma base de pensamento genuinamente latino-americano (Camors, 2011).

Quijano (2009) corrobora que, após a constituição da América Latina e a mundialização do capitalismo, os centros hegemônicos localizaram-se na Europa e estabeleceram eixos centrais assentados no padrão de dominação eurocentrada. Intitulados *colonialidade e modernidade*, tais padrões resultam da fusão do colonialismo com as necessidades emergentes do sistema econômico, estando ainda em vigência.

Nas palavras do autor,

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob essa hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo mundial moderno e que *naturaliza* a experiência dos indivíduos nesse padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como *naturais*, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (Quijano, 2009, p. 74, grifos do autor).

Desse modo, os efeitos da globalização e suas crises econômicas subsequentes trazem à tona uma lógica que opera segundo a conveniência do lucro e a homogeneização de culturas. Destaca-se, no Brasil, um cenário em que as lutas sociais defenderão a inclusão dos sujeitos e grupos em situação de vulnerabilidade

social, ocasionadas por diversos fatores, notadamente, pobreza, desemprego, violação de direitos e abandono do Estado.

A pobreza, juntamente com a ameaça constante de revoluções sociais, presenças contínuas nos séculos precursores do capitalismo, se mantiveram no século XIX, em que o capitalismo se consolidou e impuseram-se no século XX, após a Revolução Russa e a crise econômica de 1929 a 1933. Além disso, a adversidade do desemprego tecnológico e estrutural caracterizada como exclusão dos processos produtivos, econômicos e sociais a partir do século XX, podendo-se destacar a própria educação pública.

Nesse mesmo cenário, a temática da *exclusão social* desafiava os cientistas sociais no início do século XX. “A realidade que faz o termo exclusão afirmar seu estatuto sociológico é o desemprego em massa associado à reestruturação produtiva, à globalização econômica e à destruição do Estado social” (Ribeiro, 1999, p. 40).

Nesse sentido, o termo explica, até certo ponto, os processos de desemprego, porém, é insuficiente para abarcar o contrassenso que expulsa o trabalhador da produção, ao mesmo tempo que o mantém preso ao mercado de bens de consumo. Segundo a autora, o uso do termo exclusão pode implicar na aceitação da ordem que também exclui. Isto é, a luta pela inclusão torna-se combustível para a incoerência que assenta a própria sociedade produtora da exclusão.

O sentido, a imagem e a realidade dos excluídos revelam seres humanos localizados do lado de fora de uma sociedade cujos mecanismos de impermeabilização das suas fronteiras não permitem o retorno ou a possibilidade de estabelecer relações com os que estão dentro, os incluídos, estes aterrorizados diante da ameaça constante de serem os próximos a ficarem do lado de fora (Ribeiro, 1999, p. 42).

Assim, o olhar sociológico amplia o entendimento sobre a noção de exclusão, tomando como base os eventos marcantes do período, dentre os quais: a) o enfoque culturalista no bojo das lutas de libertação e movimentos sociais; b) experiências de autogestão que questionam as formas tradicionais de poder; c) contestação à utopia socialista, à teoria revolucionária e aos conceitos marxistas como condutores dos processos de transformação social (Ribeiro, 1999).

No bojo desses acontecimentos, a partir da década de 1990, o novo associativismo gerado em nível de poder local – denominado *terceiro setor* – se apresenta com fins públicos e não lucrativos. Essas organizações passam a atuar como mediadoras de ações desenvolvidas em parceria entre setores da comunidade

local e aparelhos do poder público, através de programas estruturados para a área social da educação, da saúde, do meio ambiente, da geração de renda etc. (Gohn, 2011, p. 27).

Na área da educação, as ONGs e os projetos sociais passam a atuar com meninos e meninas em situação de rua, jovens imersos na problemática das drogas, capacitação de trabalhadores da rede escolar, creches de Educação Infantil, campanhas e programas de educação para os direitos humanos, civilidade no trânsito, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, educação ambiental etc.

Todavia, conforme Gohn (2010) explica, essas organizações estabeleceram relações incompatíveis com o “antigo” associativismo advindo dos movimentos sociais populares legitimados nos anos 1970 e 1980. Os movimentos anteriores, em linhas gerais, fizeram da política seu eixo básico de articulação, reclamação de direitos e identidades, enquanto o novo associativismo do terceiro setor ficou mais integrado às políticas neoliberais.

Ocorre, então, “uma metamorfose do sistema de desigualdade social no capitalismo para um sistema de exclusão social” (Gohn, 2011, p. 21). A educação, nesse contexto, é convocada para promover o acesso dos excluídos a uma sociedade mais justa e igualitária por meio de novas formas de associativismo nacional, a exemplo de programas, projetos sociais e ONGs. A partir daí, o conceito de Educação não formal emerge, no final da década de oitenta, como novo campo de atuação educacional que complementaria a educação recebida nas escolas, ou seja, na educação formal.

A perspectiva de Gohn (2011, p. 23),

Aborda a Educação como promotora de mecanismos de inclusão social, que promove o acesso aos direitos de cidadania. Trata-se de uma concepção ampliada, que alarga os domínios da educação para além dos muros escolares e que resgata alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como por exemplo, o de civilidade.

Para a autora, e aos seguidores dessa perspectiva, a Educação não formal é um dos elementos fundantes e constitutivos do processo de formação dos sujeitos, independente de classe, etnia ou qualquer outra forma de pertencimento social, econômico, cultural, linguístico ou político. Embora reconheça a Pedagogia Social, através do trabalho dos(as) educadores(as) sociais, Gohn busca se distanciar de termos, “tais como educação social, porque estas categorias trazem, historicamente,

um grande legado – a da assistência aos pobres e desfavorecidos, confinando-as a dado segmento social” (Gohn, 2011, p. 12).

Tudo indica que esse motivo tenha corroborado para autores como Silva, Souza Neto e Moura (2011) contestarem a associação da expressão educação não formal às práticas da educação social. Segundo eles, sob o mesmo rótulo, terminam sendo relacionadas manifestações do espírito humano, formação para o trabalho e preparação para o exercício da cidadania, passando a ideia de que ambas compartilham dos mesmos propósitos, matrizes teóricas, técnicas e metodologias.

Diante disso, importa diferenciar a Educação não formal e Educação social no que tange à essência da Pedagogia Social que vem sendo intencionada. Embora os dois campos e denominações estejam relacionados às categorias pobreza e exclusão, a Educação Social que predomina na literatura nacional refere-se, especialmente, aos sujeitos/educandos que sofrem os efeitos dos problemas sociais históricos, políticos e econômicos, conforme averbam reconhecidos autores da área específica consultados.

Ademais, é possível inferir que a perspectiva teórica apontada nos trabalhos analisados predomina a Educação Social vinculada aos estudos e à compreensão de processos e experiências de exclusão social, com ênfase em múltiplas realidades sociais e abordagens teóricas que apresentam recortes possibilitadores de reflexão sobre o fenômeno. Em vista disso, a opção pelo termo educação social demonstra o reconhecimento das conotações históricas, políticas e ideológicas que dão sentido à Pedagogia Social brasileira explorada neste estudo.

Souza Neto (2020, p. 32) afirma que,

A educação social ocorre em contextos sociais diferenciados e está estreitamente vinculada à realidade de exclusão, marginalização e conflito social, desvio e abandono. Procura oferecer respostas positivas a milhares de pessoas vítimas de processo de injustiça social, especialmente de violação de direitos. De uma forma ou de outra, ela rejeita algumas práticas da escola que buscam explicar a conduta dessa população pela ótica de um déficit de socialização primária e mesmo secundária, como se o processo de socialização ocorresse num único momento da vida e não ao longo da existência humana.

Segundo endossa Ribeiro (2011, p. 144),

O conceito de Educação social está indissociavelmente vinculado ao de exclusão, como veremos. É como uma resposta afirmativa e adequada que a Educação social emerge no debate sobre: Que Educação oferecer aos milhares de crianças, adolescentes e adultos da e na escola; do e no emprego; da e na terra; das e nas instituições sociais? Seriam os educadores

formados por instituições regulares de ensino, dentro dos princípios, objetivos, conteúdos e métodos tradicionalmente direcionados aos incluídos, os mais preparados para educar os que experimentam as situações de exclusão social?

De acordo com Ribas Machado (2023), a prática educativa compõe a prática social, sendo necessário compreender que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira ampla e a todo o momento, uma vez que os sujeitos sociais estão sempre aprendendo e ensinando. Isso significa dizer que a Educação Social extrapola os muros da escola e se manifesta em outros espaços em que as práticas sociais acontecem. O autor cataloga alguns desses espaços atuantes no contexto brasileiro, ressaltando suas observações a respeito deles:

Diferentes ONGs (com diversos enfoques, várias origens de financiamentos, diferentes interesses); Instituições Abrigos (espaços em que as pessoas frequentam por determinados períodos e ou definitivos); Presídios (existem muitos estudos sobre a educação em presídios, que é muito peculiar); Hospitais (existem estudos avançados na área da Pedagogia Hospitalar); Educação de Jovens e Adultos (vários projetos e programas existentes de diferentes maneiras para efetivar essa meta); Movimentos Sociais (muitas práticas são educativas em Movimentos, a própria participação já configura um tipo de formação); Igrejas (práticas educativas com intenções específicas); Projetos Sociais; Programas Sociais (existe uma gama de ações, denominadas de sociais, que atuam em perspectiva educativa, em meios como a rua, além de outros); Escolas (na própria escola são reconhecidos espaços de práticas de Educação Social, como, por exemplo, projetos de contra – turno, etc.) (Ribas Machado, 2023 p. 15).

Referente a esse assunto, Pereira (2013) reitera que diversas práticas coexistem na Educação Social e cita a educação de rua, a educação comunitária, a educação hospitalar, a educação carcerária, a animação cultural, a educação para a terceira idade, a educação para a promoção da saúde e dignidade de profissionais do sexo, dentre muitas outras. Essa multiplicidade de espaços justifica a observação de Caro (2011, p. 123), ao asseverar que “a preocupação em definir a educação social pode ser tão importante quanto à necessidade de resolver o complexo mundo dos problemas sociais brasileiros”.

Logo, é possível conjecturar que o campo da Educação Social é a totalidade da sociedade concreta onde as práticas sociais se realizam dinâmica e perenemente, sendo que, as suas particularidades se verificam nas realidades dos sujeitos sociais que a protagonizam. Em outros termos, a Educação Social se define como um conjunto de práticas sociais direcionadas à formação de sujeitos em condições de exclusão social, decorrentes das questões e dos problemas sociais situados que

tendem a segregá-los, discriminá-los e torná-los invisíveis no âmbito dos direitos individuais e coletivos.

No entanto, Silva, Silva e Lopes (2011) questionam a participação da Educação Social no bojo das práticas ideologicamente proclamadas como revolucionárias. Segundo a opinião dos autores, a natureza da transformação idealizada não prevê a substituição de uma classe por outra, e sim, diz respeito à melhoria na qualidade das relações estabelecidas. Desse modo, a própria tomada de consciência em relação aos papéis de oprimido/opressor (Freire, 2010) se constitui parte do processo de libertação e conscientização.

Ribas Machado (2023) sintetiza que a educação social – objeto formal da pedagogia social – está intrinsecamente coesa com as diferentes perspectivas teóricas que se criam e se reelaboram a cada nova necessidade de leituras da realidade concreta, estando organizada de diferentes formas e a todo momento. O autor esclarece a interrelação das categorias educação social, pedagogia social e trabalho social oriundas das produções realizadas no contexto europeu, sendo que as duas primeiras possuem perspectivas educativas e pedagógicas e a última se caracteriza por ajudar e cuidar.

É preciso levar em conta essa observação para que cada dimensão seja compreendida e valorizada de forma complementar, porém diferenciada. No Brasil, a área específica da assistência social é parceira e autônoma no labor com as complexas questões concernentes à exclusão social. Paralelo a isso, as instituições religiosas e os coletivos filantrópicos também possuem históricos de ações solidárias confluentes com os contextos da educação social.

Um projeto mais radical é apresentado por Graciani (2014) ao sistematizar os objetivos da educação social, que inclui: a transformação política, superação da ingenuidade, passividade, descrença e resignação por parte dos educandos, a promoção da criticidade, “a militância, a esperança e a utopia de um país mais justo socialmente, no qual todos são sujeitos históricos capazes de ocupar a vida política em seu sentido mais amplo e irrestrito” (p. 21).

Tendo em vista os aspectos analisados, infere-se que o elo dos espaços e públicos em torno de um propósito crítico e transformador, fundamentado pela Pedagogia Social, diz respeito à aprendizagem e à incorporação dos princípios práticos e teóricos da *práxis* transformadora, sendo, esta, a mola mestra que conduz o ideário pedagógico em construção.

3.2 DESCRIÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Inicialmente implantada em 1960, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foi regulamentada pelo parecer n. 977, emitido pelo Conselho Federal de Educação e aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1965. Esse documento, escrito durante o período do golpe militar de 1964, atendia à solicitação do então ministro Moniz Aragão e se constitui marco para a pós-graduação brasileira, ao interpretar com inferências práticas o artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, versão de 1961.

Assinado por nomes como Anísio Teixeira e Newton Sucupira, dentre outros educadores renomados da época, o texto do parecer aborda temas referentes à pós-graduação que vão da herança medieval europeia até o alinhamento com o modelo norte-americano, detentor de tradição no campo da pesquisa científica e influenciador do Brasil nas políticas educacionais. Na conclusão, o parecer apresenta “características fundamentais” para a organização da pós-graduação no país, configuração seguida até os dias atuais, embora ajustes venham sendo discutidos a favor das necessidades e interesses formativos-científicos da contemporaneidade.

Segundo o Parecer 977/65, a pós-graduação *stricto sensu* visa aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduz à obtenção de grau acadêmico; possui dois níveis de formação, mestrado e doutorado. Para o grau de mestre(a), exige dissertação que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de doutor(a), defesa de tese que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema estudado.

Visando contextualizar, Bianchetti e Meksenas contribuem ao afirmar que

O desdobramento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em cursos de mestrado e de doutorado, não necessariamente sequenciados, em um contexto de formação superior marcado pelo caráter profissionalizante e, portanto, ainda carente de produção acadêmica e de titulação pós-graduada, transformou o curso de mestrado em titulação mínima para o recrutamento de docentes para as universidades públicas, sobretudo as federais. As características de tais cursos, apreendidas quantitativa e qualitativamente, passaram a ser avaliadas periodicamente pela Capes, associando-lhes concessão de bolsas de estudos e fomento, o que inegavelmente influenciou a elevação gradativa dos patamares já alcançados. De outra parte, os resultados obtidos na avaliação, sinalizando a maturidade acadêmica alcançada pelos diferentes cursos, induziram à constituição progressiva de programas de pós-graduação que, como se sabe, comportam cursos de mestrado e de doutorado, formato quase generalizado hoje em muitas áreas de conhecimento. (Bianchetti; Meksenas, 2009, p. 22).

Sobre a constituição da pós-graduação no Brasil, Gatti (2001, p. 65) acrescenta a respeito dos trabalhos esparsos embasados por incipiente preocupação científica no Brasil, registrados desde o início do século XX. Destaca, também, a relevância da criação, no final dos anos 1930, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), com centros regionais implantados nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais. A partir daí, segundo a autora, foi-se construindo o pensamento científico da educação nacional mais sistemático sobre as questões que envolvem a área, uma vez que as pesquisas nas instituições de ensino superior e universidades eram rarefeitas ou inexistentes na época.

Dentre diversos acontecimentos que originaram e fizeram amadurecer a trajetória contraditória da pesquisa em educação no Brasil, alguns servem de marcadores temporais da conjuntura e evolução histórica. Durante as décadas de 1940 e 1950, ocorreram a institucionalização da pesquisa e implantação de grupos em universidades, a criação dos organismos impulsionadores, a exemplo da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Coordenação para o Aperfeiçoamento do Nível Superior (Capes), Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico (CNPq) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES).

A política desenvolvimentista no período do golpe militar e contexto de macroplanejamento, a partir da década de 1960, acarretou a implementação de programas de formação no exterior, bem como, o direcionamento dos investimentos para os programas de pós-graduação em educação implantados nas universidades brasileiras. Essa transferência favoreceu, durante a década de 1970, a ampliação e diversidade das temáticas de estudos, apreensão de métodos mais sofisticados de análises nas abordagens, insurgência de referenciais mais críticos. Por outro lado, assinala-se o predomínio dos enfoques tecnicistas, o apego a taxonomias, operacionalização e mensuração de variáveis nas pesquisas (Gatti, 2001).

Bianchetti e Meksenas (2009) ressaltam a implantação dos Planos de Pós-graduação pelo Conselho Nacional de Pós-graduação a partir de 1974. Com vigências e atualizações periódicas, os planos concederam maiores atribuições à Capes²⁴, que ficou com a responsabilidade de formulação e execução da política de pós-graduação

²⁴ Organismo criado pelo MEC em 1951 com o objetivo de promover o aperfeiçoamento de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes ao desenvolvimento nacional (Bianchetti; Meksenas, 2009, p. 23).

no Brasil, tornando-a objeto de preocupação e intervenções sistemáticas para as políticas governamentais.

Na sequência, as décadas de 1980 e 1990 foram de grandes conquistas para a pesquisa em educação no Brasil. Segundo Gatti (2001, p. 69), eventos como as Conferências Brasileiras de Educação e as reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), que desde 1970 já possuía “papel marcante na integração e intercâmbio de pesquisadores (as) e na disseminação da pesquisa educacional e suas questões”. Essas iniciativas abriram o leque para as abordagens de pesquisas qualitativas e heterogeneidade metodológica.

A diversificação dos temas e trabalhos, a consolidação dos grupos de pesquisas em subáreas, outrora desconhecidas, descortinou, no dizer de Gatti (2001), grupos sólidos de investigação em diversas áreas e subáreas, embora tenha sido período de muitas críticas relacionadas aos mais variados assuntos, tais quais as questões de teoria e método, a produção desigual, as lutas de poder na academia, a adesão aos sociologismos e economicismos, a demasiada influência internacional, a ausência de tradição própria, dentre muitos outros.

Com o passar dos anos, e seguindo caminhos irregulares e variados, a pesquisa em educação vem se firmando como estratégia formativa que reafirma a necessidade de combinar o atendimento às demandas do desenvolvimento científico e tecnológico com aquelas provindas da sociedade brasileira. Isso implica a superação das assimetrias e desigualdades regionais e estaduais na oferta de formação na pós-graduação (Bianchetti; Meksenas, 2009).

No íterim da retrospectiva do desenvolvimento da pesquisa *stricto sensu* brasileira, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes - principal fornecedor das informações deste estudo - foi criado para facilitar o acesso aos trabalhos acadêmicos defendidos e integra o Portal de periódicos da Instituição. As pesquisas são fornecidas à Capes pelos programas de pós-graduação, responsáveis pela veracidade dos materiais. Segundo informações conferidas no site da Capes, foram disponibilizados, no catálogo, inicialmente, informações referentes ao período de 1996 a 2001. Com o passar dos anos, foram resgatadas e incluídas referências de trabalhos defendidos desde 1987.

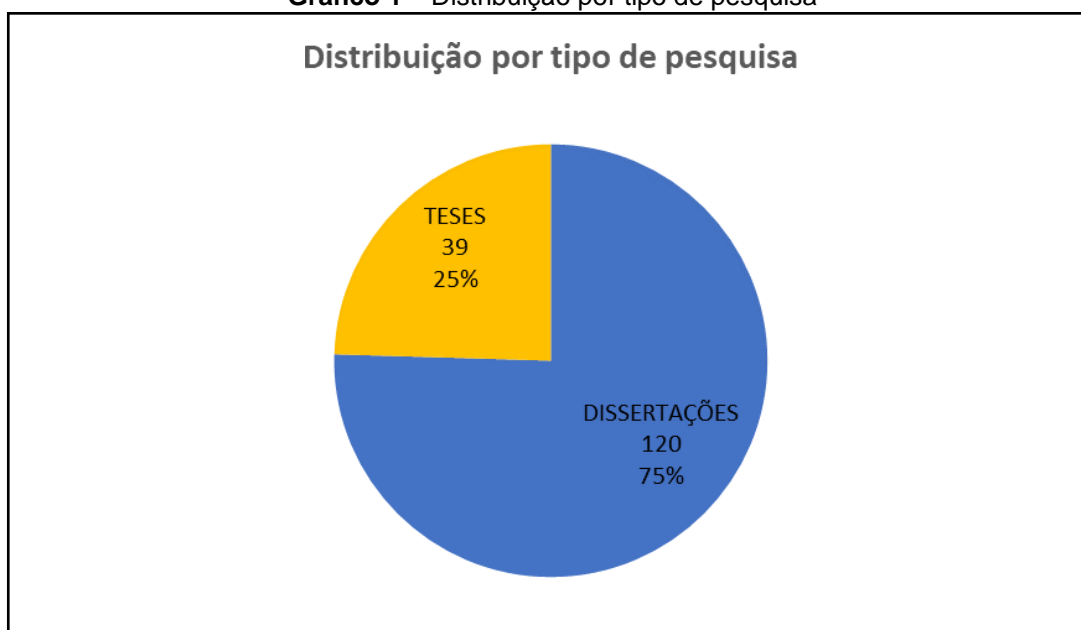
Dado o exposto, ao examinar a trajetória das produções acadêmicas sobre a Pedagogia Social brasileira, objeto deste estudo, constata-se comemoração de 30 anos de publicação do primeiro trabalho registrado no Catálogo da Capes, defendido

no âmbito acadêmico da educação em 1993, intitulado *Aterosclerose: um desafio para a formação do médico enquanto educador social* (Terra, 1993), produzido na pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Todavia, assim como o referido estudo, 15 outros trabalhos não estavam disponíveis para *download*, e de 11 desse montante constavam apenas os resumos das produções, o que leva a julgar a possibilidade de que trabalhos anteriores a 1993 não puderam ser resgatados pela Capes ou que podem não estar em formato digitalizado devido à temporalidade. Portanto, do coletivo de 159 trabalhos registrados na etapa do levantamento, constam 132 trabalhos baixados na íntegra, à disposição no catálogo. Contudo, ressalta-se a participação de todos, através dos seus resumos e/ou títulos, na etapa resultante das categorias formadas na análise e discutidas no percurso do texto.

Do universo de trabalhos levantados, 39 (25%) são teses de doutorado e 120 (75%) são dissertações de mestrado, o que revela o baixo, porém representativo, número de trabalhos sobre a Pedagogia Social publicados no Brasil. Fato que entra em contradição com o variado âmbito da educação social a ser explorado e as grandes necessidades que abrangem o contexto da educação nacional. O Gráfico 1 demonstra a distribuição por números e percentuais de trabalhos levantados.

Gráfico 1 – Distribuição por tipo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

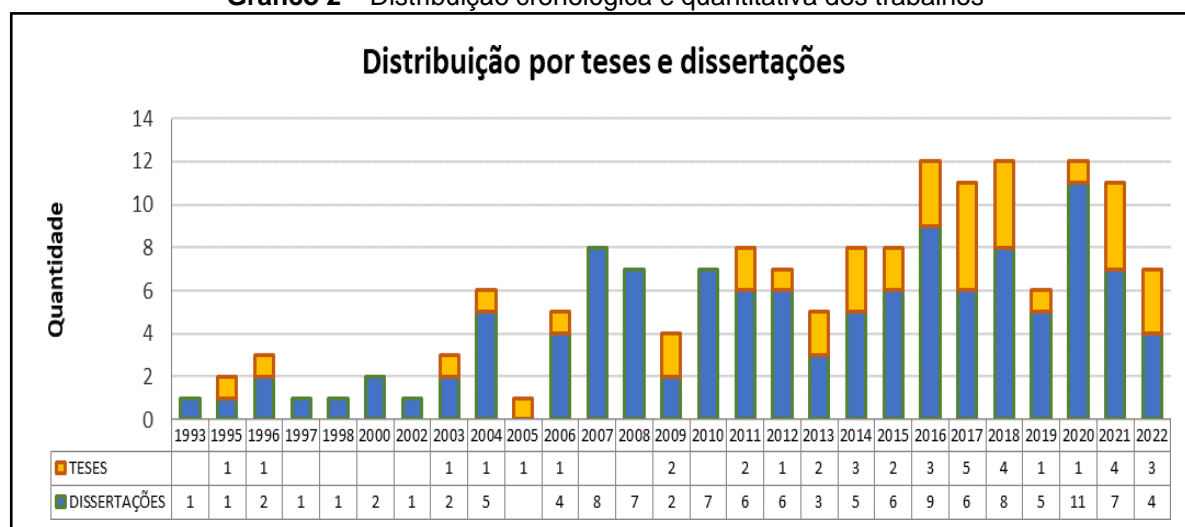
Constatando maior número de dissertações produzidas, implica levar em conta maior influência dessas pesquisas no *corpus* do Estado do Conhecimento e a contribuição desses trabalhos na constatação das tendências de pesquisa e amplitude do campo empírico da educação social. Além disso, tomando a probabilidade de muitos dos estudos de mestrado evoluírem para estudos de doutorado – estes ainda tímidos, conforme revela o levantamento – destaca-se a importância das dissertações na exploração a respeito do tema e consolidação da tradição nas pesquisas em Pedagogia Social.

De 1993 para cá, as produções vêm evoluindo de forma assíncrona, constando anos em que nenhum trabalho foi registrado, como ocorrido nos anos 1994, 1999 e 2001. Somente a partir de 2002 a publicação tornou-se regular e anual, sendo que, nos anos 2007, 2008 e 2010, apenas dissertações foram publicadas. Em relação às teses, em 1995, foi defendida a segunda pesquisa a respeito do tema pela Universidade Federal do Ceará, com o título *A Sátira de Juvenal como instrumento de educação social*, com autoria de Carvalho, fazendo despontar a região Nordeste no interesse científico grafado sobre o tema.

No ano seguinte, 1996, foi defendida, na Universidade de São Paulo, a tese de Graciani, *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*, orientada pelo professor Moacir Gadotti. Esse é o primeiro registro acadêmico que aborda aspectos pedagógicos, teóricos e metodológicos específicos da Pedagogia Social, por meio de experiência empírica em *locus* da educação social que, não por coincidência, representa a essência da educação social brasileira: a rua. O referido trabalho influenciou as produções dos anos seguintes e consolidou a trajetória da professora Graciani como referência a ser recorrida e internacionalizada.

O Gráfico 2 ilustra a distribuição cronológica dos trabalhos. Percebe-se a predominância das dissertações, a evolução desproporcional do quantitativo de trabalhos em relação a alguns anos, bem como, a dissonância entre um ano e outro, a exemplo de 2004, que registrou 4 dissertações e 1 tese, e em 2005, ano seguinte, apenas 1 tese foi defendida. Com o passar dos anos, verifica-se aumento gradual na produção acadêmica sobre o tema, de modo que, até o ano 2003, a média era de 1 a 3 trabalhos produzidos anualmente.

Gráfico 2 – Distribuição cronológica e quantitativa dos trabalhos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em 2004, o número de trabalhos começa a aumentar, mantendo-se a ênfase nas dissertações, porém, a recorrência das pesquisas de doutorado começa a ser mais regular. A partir de 2011, as teses ganham maior propulsão, estando representadas anualmente nas publicações até o presente ano. Em 2016, observa-se outro salto quantitativo, porém ainda assíncrono, já que, em 2019, houve retrocesso. Os anos 2020 e 2021 foram atingidos pela pandemia de Covid-19 e pelo desmonte das políticas educacionais no país, mesmo assim, no que se refere ao quantitativo de publicações, manteve-se estável durante o ensino remoto, sofrendo queda em 2022.

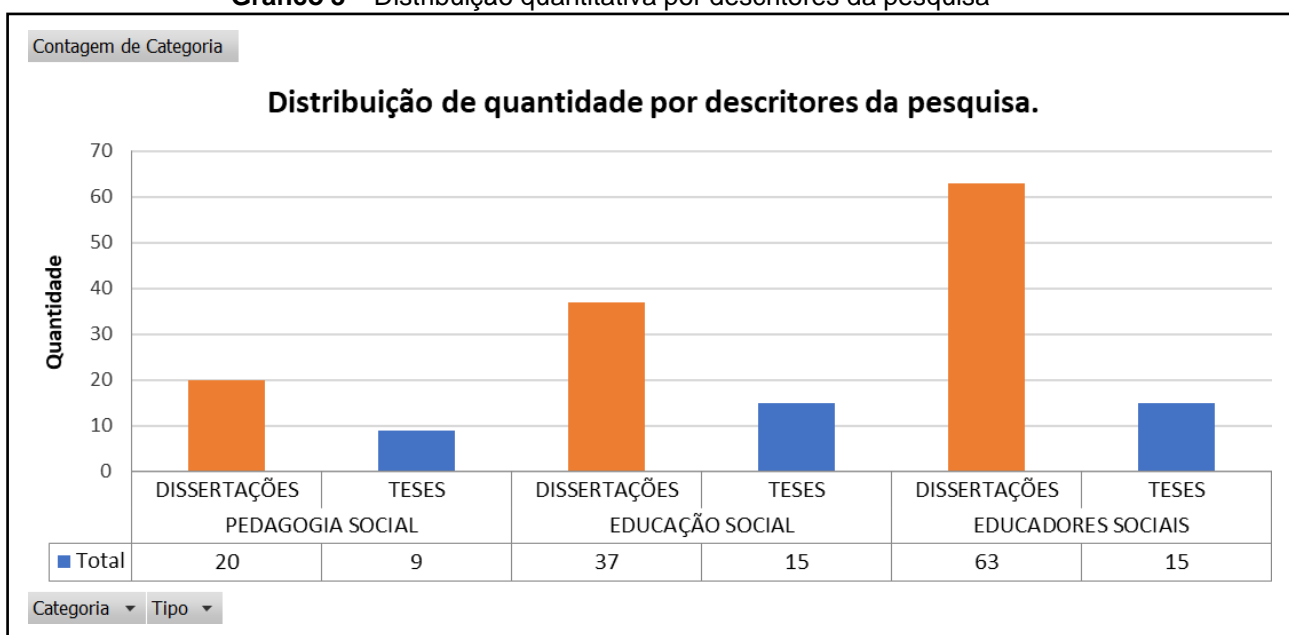
O Estado do Conhecimento apreciado em sua totalidade abarca os agentes do campo científico da Pedagogia Social, especialmente, sua teoria, seus espaços e seus protagonistas. Nesse sentido, a análise dos trabalhos por meio das partes fundamentais que compõem o todo revela detalhes que ampliam a compreensão, direcionam caminhos e indicam obstáculos.

A começar pelo número de teses produzidas, ratificando as constatações sobre a escassez na sistematização teórica da Pedagogia Social e a necessidade de esta orientar a *práxis* dos seus agentes em seus aspectos formativos, didáticos, metodológicos, políticos e ideológicos (Machado, 2011; Ribas Machado, 2014; Santos, 2015; Graciani, 2014; Silva; Souza Neto; Moura, 2011).

Se a prática é orientada pela teoria e a teoria se manifesta na ação consciente, a relação entre teoria e *práxis* é teórica e prática. Conforme explica Vázquez (2011, p. 111), “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta

ação é consciente”. Nota-se, portanto, a necessidade de conscientização e enfrentamento no âmbito interno do macrocampo científico da educação brasileira para a teorização pedagógica e a consolidação da identidade e da legitimidade do campo em questão.

Gráfico 3 – Distribuição quantitativa por descritores da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 3 expressa a distribuição de trabalhos por descritores da pesquisa - pedagogia social, educação social e educador(a) social. O pontapé foi dado pela iniciativa de pesquisadores(as) que se expuseram e dispuseram perante o desafio de discutir teoricamente a respeito das ações educativas nos diferentes espaços da educação social. Nesse sentido, nove teses e 20 dissertações, totalizando 29 trabalhos, colocam a Pedagogia Social no cerne das discussões. Destes, 23 estão concentrados na área de Educação e três em Teologia. As áreas de Psicologia Social, Desenvolvimento sustentável e Literatura portuguesa estão representadas com um trabalho cada uma.

Consta, no levantamento, o total de 52 trabalhos publicados que abordam a educação social, sendo 15 teses e 37 dissertações predominantes na área da Educação e representados em mais 13 diferentes áreas, o que ressalta a abrangência do campo e permite melhor apropriação do fenômeno educativo. Salienta-se os trabalhos que abordam experiências na educação social em contexto escolar superando as afirmativas de que a educação social acontece exclusivamente fora da

escola. A escola é *locus* privilegiado da educação social (Santos, 2015), os(as) professores(as) com uma formação crítica atuam como educadores(as) sociais cotidianamente.

Embora seja essencial levar em conta os pressupostos teóricos e epistemológicos dessas práticas tidas como educação social, e alinhá-las às teorias que enriqueçam o campo científico da Pedagogia Social brasileira e a *práxis* transformadora dos seus agentes, a diversidade de espaços a serem localizados, explorados e estudados dilata a lente de análise, bem como, favorece o reconhecimento de espaços invisibilizados.

Com isso, o estudo permite afirmar que o âmbito da educação não formal é mais um dos espaços nos quais o fenômeno da educação social se expressa no Brasil. Considerando a classificação de Gohn (2010) sobre os âmbitos da educação, é possível inferir, ontologicamente, que a educação social está presente em todos eles, formal, não formal e informal,²⁵ pois acontece a todo momento nos espaços reais em que as relações humanas são vivenciadas e mediadas. Seja em casa, na escola, no trabalho, no lazer, seja na igreja, o fenômeno está ocorrendo na totalidade da realidade social.

A partir dessa ótica, a realidade pode ser percebida através de canais disponíveis na contemporaneidade, a exemplo das variadas mídias, das redes sociais, da influência dos algoritmos (a serviço “do bem ou do mal”), das experiências que trazem consciência ou alienação social, das referências que podem instigar utopias de natureza transformadora ou conservadora (podendo tender aos radicalismos), os fatos do cotidiano que fazem refletir e agir (ou não agir) na sociedade vivenciada, entre outros disponíveis e possíveis de se refletir criticamente pela consciência.

Sendo assim, pode-se pensar em estágios na formação em Educação Social, a depender das particularidades de cada consciência constituída na concretude da realidade social vivenciada. Essa reflexão advinda da análise dos trabalhos corrobora para a demarcação política dos seus territórios e sentidos. O campo que se apresenta

²⁵ A princípio, podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube, etc.) (Gohn, 2010, p. 16).

em suas contradições chega às mediações que permitem apreender os conceitos de educação social e seu potencial formativo em todos os âmbitos da sociedade.

As teorias se elaboram a partir das práticas e as práticas manifestam-se a partir da teoria. Nesse sentido, discutir a Pedagogia Social brasileira requer, de um lado, problematizar a educação social nacional e os seus objetivos pedagógicos reais, universais, gerais e específicos. Implica, também, avaliar se a sua teoria influencia a *práxis* para a perspectiva transformadora da realidade e conscientiza os aprendentes a respeito dos valores e das ações que atendem às suas necessidades práticas, reais.

Por outro lado, teorizar quanto à Pedagogia Social pressupõe, também, reconhecer a inclusão dos seus espaços a partir das ações dos seus agentes, os(as) educadores(as) sociais, detentores(as) dessa *práxis* específica, direcionada teoricamente. Logo, faz-se oportuno salientar o quantitativo de trabalhos registrados que colocam em pauta o(a) educador(a) social, tendo, estes, a maior representatividade no Estado do Conhecimento. No total de 78 trabalhos, verificam-se 15 teses e 63 dissertações.

Concentrados, em sua maioria, na área da Educação, chamam a atenção os 12 situados na área de Psicologia e vertentes que se debruçam sobre a *práxis*, a formação, a profissionalização, a identidade, a saúde mental, dentre outros aspectos que atravessam a atuação do(a) profissional dedicado à formação de outros seres humanos no âmbito da educação social brasileira.

As pesquisas que ressaltam os sujeitos da *práxis* da Pedagogia Social brasileira e a relação destas com os sujeitos da aprendizagem – os(as) educandos(as) – proporcionam refletir com Freire (2011, p. 26), pois, quando se vive a autenticidade exigida pela prática do ensinar-aprender, participa-se de “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. Nesse sentido, os saberes e fazeres dos(as) educadores(as) sociais alinhavam o tecido teórico da Pedagogia Social brasileira intencionada.

No geral dos trabalhos analisados, 46 estão registrados exclusivamente em programas de pós-graduação em educação, ofertados pelas respectivas universidades brasileiras. Todavia, constatam-se áreas de concentrações análogas e complementares à educação, autenticando o campo multidisciplinar da ciência pedagógica. A depender do credenciamento do programa de pós-graduação (PPG) de cada universidade, as áreas de concentração das pesquisas levantadas estão

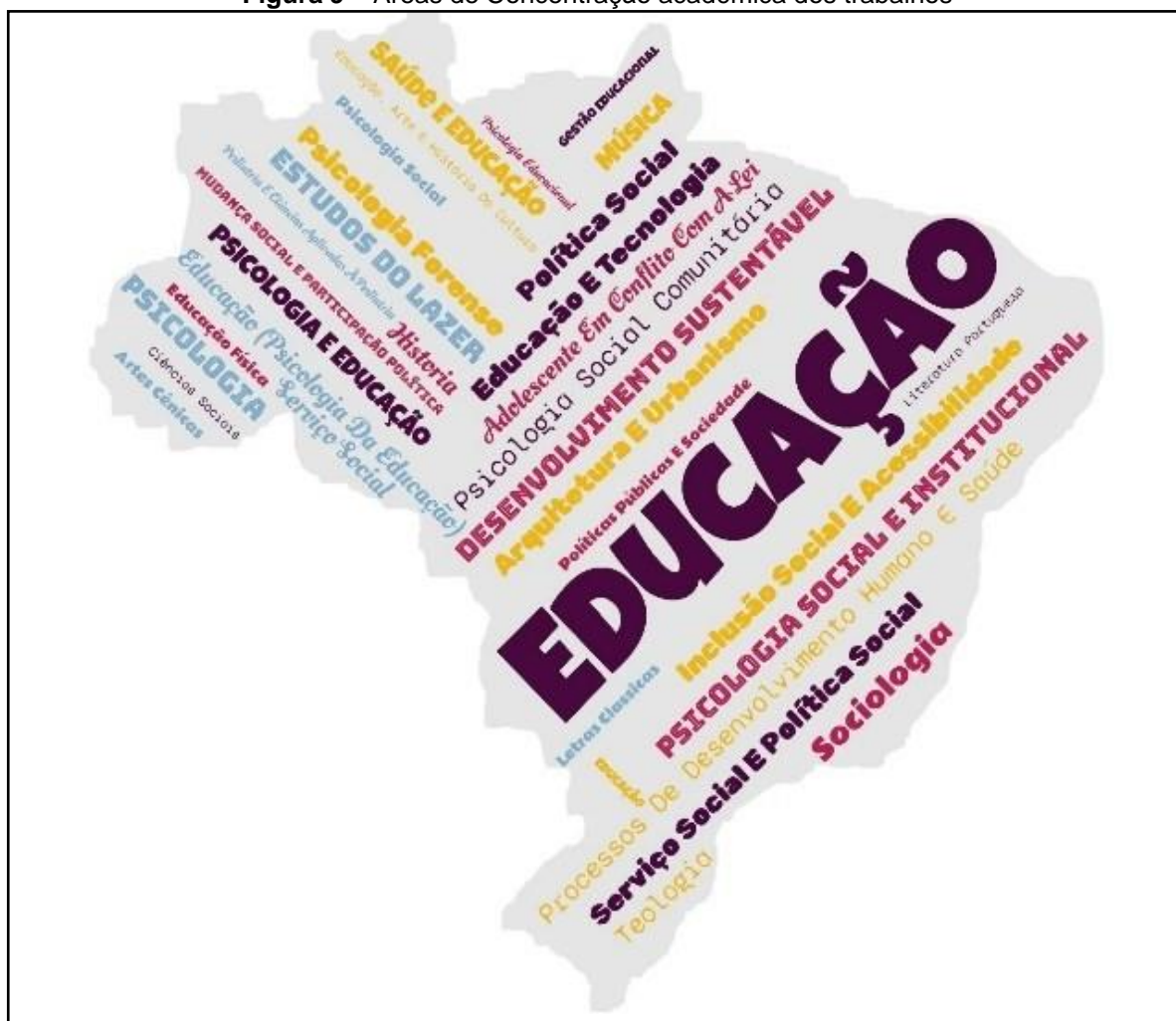
nomeadas tanto pelas grandes áreas, quanto pelo tema específico da formação *stricto sensu* proposta.

A nuvem de palavras resultante das áreas do conhecimento, na qual a totalidade dos trabalhos defendidos no Brasil estão concentrados, aponta registros investigativos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, em suas diferentes abordagens teóricas e metodológicas, estando presentes, além da Educação, a Psicologia, o Serviço Social, a Sociologia, a Teologia, a Educação Física, a História, a Arquitetura e o Urbanismo.

A participação das áreas Saúde, Artes e Letras anima e inova, por firmar perspectivas inclusivas e plurais para o campo investigativo e teórico da Pedagogia Social brasileira, além de estimular a penetração do tema nas diferentes áreas do conhecimento disponíveis e imagináveis para a concretude real.

Nota-se, ainda, que alguns programas de pós-graduação estão credenciados a partir do enfoque formativo específico, podendo-se observar temáticas potenciais de concentração em alguns programas e/ou cursos de mestrado, a exemplo de *Inclusão e Acessibilidade* (Lima, 2010), *Adolescentes em conflito com a lei* (Fernandes, 2016), *Desenvolvimento Sustentável* (Almeida, 2016), *Processos de desenvolvimento humano e saúde* (Souza, 2012), *Estudos do lazer* (Silva, 2018), *Políticas públicas e sociedade* (Cunha, 2012). É possível apreciar, na Figura 9, os achados do Estado do Conhecimento no que se refere às áreas de concentração acadêmica das teses e dissertações.

Figura 9 – Áreas de Concentração acadêmica dos trabalhos



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No cerne do contexto científico despontam as Instituições de Ensino Superior (IES) que, simultaneamente, elaboram e disseminam conhecimentos disponíveis nas diferentes áreas do saber, promovendo a formação profissional e agregando capital cultural à sociedade. Bianchetti e Meksenas (2009, p. 21) abordam o histórico da origem efetiva das universidades no Brasil, a partir da fundação da Universidade de São Paulo (USP) em 1935, projeto de segmento social determinado que tinha o interesse em desenvolver o pensamento brasileiro, fundamentado pela investigação sistemática e a construção de projeto de nação.

Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, a universidade tornou-se instituição inseparável da democracia e da democratização do saber, sendo, estas, suas referências reguladoras (Chauí, 2021). Sustentadas pela tríade ensino, pesquisa e extensão, essas instituições são responsáveis pelo ensino superior e avanços científicos e tecnológicos, fundamentais para o desenvolvimento das sociedades.

As informações interpretadas do ponto de vista da construção do conhecimento e formação valorizam o histórico das instituições universitárias brasileiras que vêm, através dos tempos, demarcando territórios políticos, sociais e ideológicos calcados nos direitos constitucionais e na autonomia institucional. Contudo, o estudo revela as assimetrias regionais sinalizadas por Gatti (2001) desde as décadas iniciais de implantação das universidades no território brasileiro, abordando questões que envolvem reconhecimento, investimentos, estrutura, qualidade da formação e pesquisa, conflitos de poder, fatores que terminam concedendo vantagens a algumas em detrimento de outras, a depender de cada região e estado.

As desigualdades históricas, econômicas e sociais, além dos avanços e retrocessos nas políticas públicas e incentivos fiscais, situam as regiões brasileiras em patamares díspares de desenvolvimento. Segundo os números da renda *per capita* média das regiões brasileiras, considerando sexo/gênero, cor ou raça, observa-se a manutenção das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste como detentoras de maiores índices econômicos, estando as regiões Norte e Nordeste nos últimos degraus do *ranking* (IBGE, 2021). Essa configuração reflete no quantitativo de pesquisas²⁶ produzidas na área de Educação, demonstrando a hegemonia maciça das referidas regiões nas publicações de teses e dissertações.

Exemplo desse contraste pode ser observado no estado de São Paulo, localizado na região Sudeste, com 6.307 publicações de dissertações e 2.837 teses. Por sua vez, o estado da Bahia, localizado na região Nordeste, registra 1.661 publicações de dissertações e 395 teses (Capes, 2023). Essa desigualdade se refere à produção de teses e dissertações sobre a Pedagogia Social, também.

As Figuras 10 e 11 apresentam os mapas regional e estadual do território brasileiro com a respectiva distribuição dos trabalhos sobre o tema. Do total de 159 trabalhos examinados, 71 (45%) foram produzidos pelas universidades da região Sudeste e 60 (38%) pelas instituições da região Sul. A região Nordeste desponta com 19 trabalhos (12%) e, no Centro Oeste, constam 9 (6%) dos trabalhos registrados. Na região Norte não foram localizados trabalhos produzidos no período do levantamento, indicando invisibilidade regional no campo científico da Pedagogia Social brasileira, analisado por essa terminologia e respectivos descritores.

²⁶ Painel de Informações Quantitativas da Capes, conforme publicações a partir do ano 2013. Acesso em: 01 maio 2023.

Figura 10 – Distribuição dos trabalhos por regiões brasileiras



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Figura 11 – Distribuição dos trabalhos por estados brasileiros



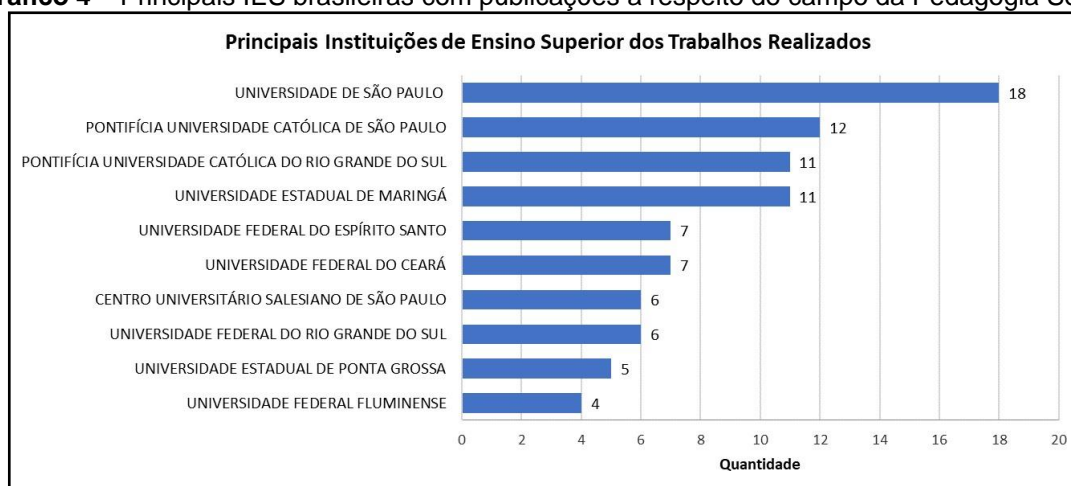
Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Reconhecendo a assimetria regional histórica, ostensiva e persistente, bem como, o papel das universidades para o desenvolvimento social do país, cabe refletir

com Chauí (2021, p. 13) quando afirma que a dimensão humanística e científica da universidade só pode ser realizada por meio da continuidade de projetos e programas de formação e pesquisa, sendo possível superar as tensões entre essas dimensões, mediante o engajamento institucional em políticas de longo prazo que não estejam submetidas à descontinuidade das políticas estatais.

Os números expressam a representatividade do campo científico brasileiro em macro perspectiva e cenarizam as produções sobre a Pedagogia Social em específico. O levantamento geral²⁷ aponta a concentração das publicações sobre o tema nas regiões Sudeste e Sul, destacando, no entanto, a Universidade Federal do Ceará como insurgente, ao despontar-se como representante principal da região Nordeste, conforme ilustra o Gráfico 4:

Gráfico 4 – Principais IES brasileiras com publicações a respeito do campo da Pedagogia Social



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme demonstrado anteriormente, a Região Norte não apresenta registro de publicações de teses e dissertações acerca dos termos Pedagogia Social, Educação Social, mesmo sendo esfera de investigações necessárias, a exemplo dos costumes e hábitos dos povos originários, o desmatamento da Amazônia, a cultura popular, as desigualdades sociais, a *práxis* dos agentes da educação social, entre outros. Cabe ressaltar, no entanto, as contribuições de Neto e Oliveira (2017) para a pedagogia social, no que tange à defesa da educação emancipatória para a Amazônia, fundamentada no referencial freiriano da educação popular.

²⁷ Optou-se por expor os dez primeiros representantes despontados no Estado do Conhecimento, conforme número de publicações, devido ao volume de informações para o corpo do texto. Para apreciação completa, vide levantamento geral nos Apêndices A, B e C.

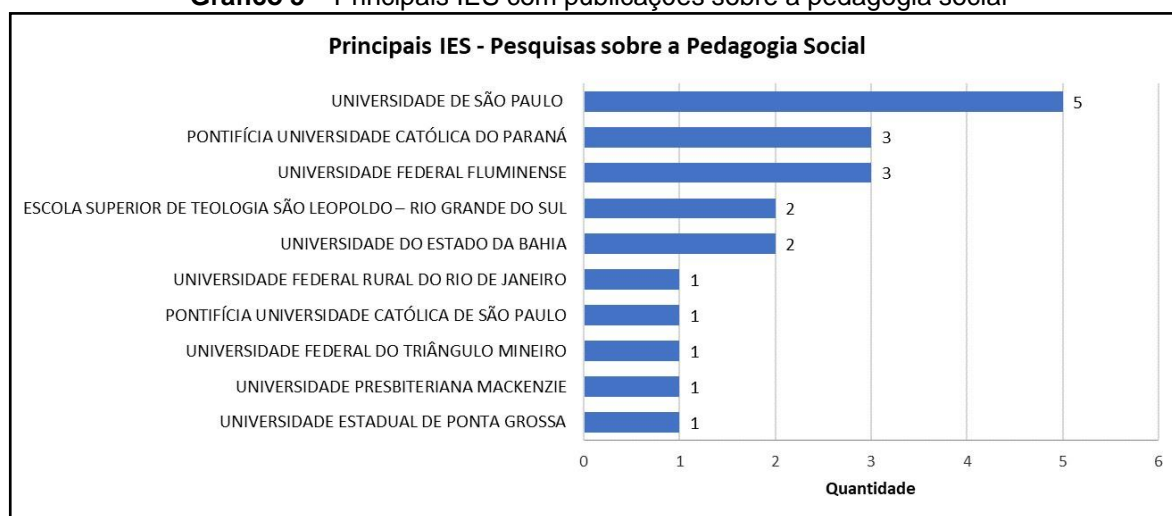
Quanto à região Centro-Oeste, sublinham-se as nove produções localizadas no total de trabalhos, a exemplo da dissertação *Educação social de rua: elementos para a formação de uma cidadania crítico-criativa* (Sera, 1997), que chama a atenção pela relevância da abordagem sobre a educação social de rua, categoria emergente neste estudo por meio do desdobramento temático realizado na etapa metodológica. As referidas produções estão distribuídas entre as Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília.

A hipótese de a denominação *pedagogia social* não ser de conhecimento amplo da comunidade científica geral é fator relevante e infere sobre a necessidade de fortalecimento do campo específico em construção. Gigante pela própria natureza, o território brasileiro é constituído por diversidade cultural, identidades regionais, particulares e gerais, importando, assim, levar-se em consideração esses aspectos no raciocínio sobre a Pedagogia Social brasileira.

Atentando que esse recorte trata exclusivamente dos agentes do campo nomeados pelos descritores pedagogia social, educação social e educador(a) social, interessa reconhecer, em seu horizonte de análise, aqueles trabalhos que tomam como objeto para estudo a educação/pedagogia popular, a educação/pedagogia comunitária, dentre outros com enfoques educativo-sociais (Silva; Souza Neto; Moura, 2011), inserindo-os no espectro da Pedagogia Social, condicionados à essência das suas ações pedagógicas.

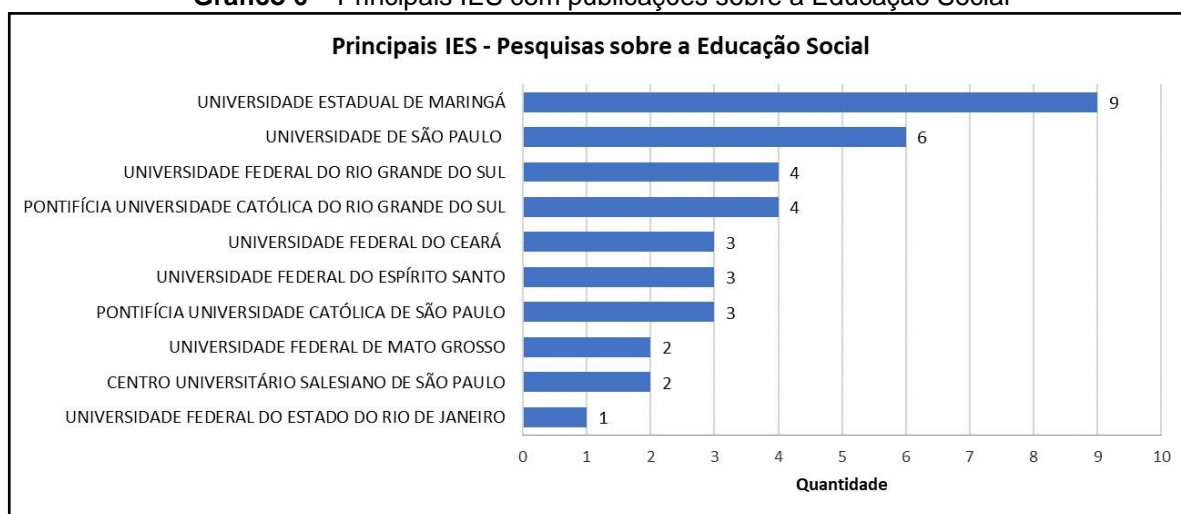
Detalhando as partes que compõem a totalidade de trabalhos, a começar pelo descritor “pedagogia social”, a USP responde pela maioria dos trabalhos publicados, seguida das PUC-PR e da UFF. Essa perspectiva de análise evidencia a Universidade do Estado da Bahia e a Universidade Federal da Bahia como produtoras de conhecimento sobre a Pedagogia Social, exceções regionais no contexto em questão. Em relevo, a dissertação que culmina nesta tese, intitulada *O lugar da pedagogia social na formação e práxis de educadores: um estudo de caso* (Santos, 2015), além dos trabalhos de Pereira (2009) e Moraes (2011, 2017).

Testemunham-se, ainda, os trabalhos da Escola Superior de Teologia São Leopoldo, localizada no Rio Grande do Sul, revelando área de interesse pela sistematização teórica da Pedagogia em questão, tal como a tese de Souza (2019), que produz diálogo entre a Pedagogia Social e a Teologia, além da dissertação de Wegner (2008), que discute os valores da Pedagogia Social. O Gráfico 5 expressa o panorama das pesquisas em particular.

Gráfico 5 – Principais IES com publicações sobre a pedagogia social

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

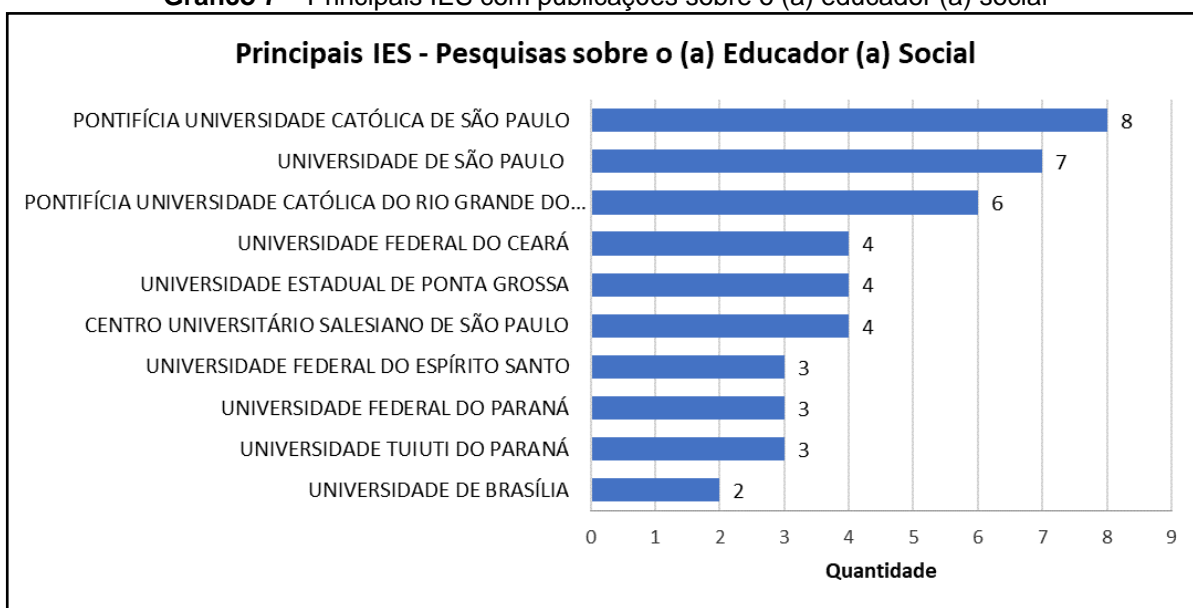
Transferindo o foco de análise para o descritor “educação social”, a Universidade Estadual de Maringá, localizada no Paraná, aparece em primeiro lugar no número de publicações brasileiras, assim, ultrapassa a Universidade de São Paulo no quantitativo de pesquisas e surge como *locus* que prioriza o vasto campo da educação social em suas produções acadêmicas, a citar os trabalhos de Simões (2021), que aborda a educação social de crianças e adolescentes em conflitos judiciais intrafamiliares; de Luz (2021), sobre a educação social em comunidades, e de Santos (2020), que trata da educação social no âmbito da saúde. O Gráfico 6 expõe as principais instituições que completam o coletivo.

Gráfico 6 – Principais IES com publicações sobre a Educação Social

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme mencionado, os estudos sobre as temáticas referentes ao “educador(a) social” sobressaem no Estado do Conhecimento devido ao maior número e diversidade de trabalhos, tendo duas das principais instituições localizadas no estado de São Paulo – PUC/SP e USP – e uma no estado do Rio Grande do Sul – PUC/RS – como principais propagadoras com quantitativos proporcionalmente equilibrados.

É possível observar a hegemonia das regiões Sudeste e Sul, por meio dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, que despontam como referências nos trabalhos que envolvem e atravessam os(as) educadores(as) sociais no Brasil, em contraste com as regiões Nordeste e Centro Oeste, em menor quantitativo, mas representados, respectivamente, pelas Universidade Federal do Ceará (UFC) - mais uma vez – e Universidade de Brasília (UnB). O Gráfico 7 retrata a constatação.

Gráfico 7 – Principais IES com publicações sobre o (a) educador (a) social

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Segundo Bourdieu (2004, p. 22), o campo científico é espaço de lutas e forças para conservar ou transformar esse campo, sendo importante para a reflexão prática saber o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicações, os temas escolhidos, os objetos pelos quais os(as) pesquisadores(as) se interessam. Significa dizer, compreender o que diz e o que faz um agente engajado – ter conhecimento sobre a posição que este ocupa e “de onde ele fala”, o que supõe construir previamente as relações objetivas que são constitutivas da estrutura do campo em questão. Assim, para Bourdieu,

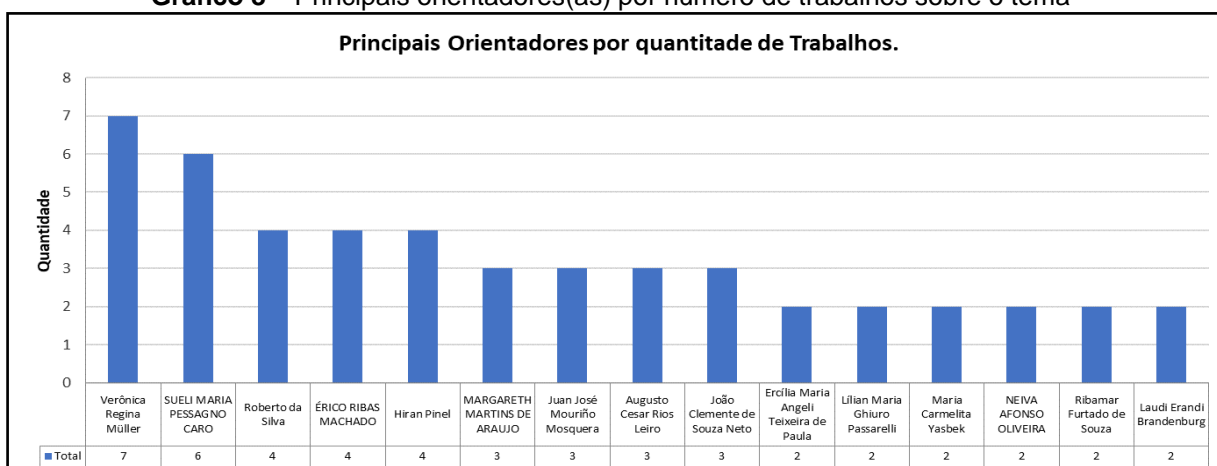
No domínio da pesquisa científica os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, “compensar” determinando uma concentração de esforços de pesquisa (Bourdieu, 2004, p. 25).

Os esforços mencionados por Bourdieu em comunhão com os resultados obtidos na análise dos trabalhos chamam a atenção para, além do cenário institucional, a relação objetiva entre agentes do campo, em especial os(as) pesquisadores(as) e seus(suas) orientadores(as). O requisito de aderência da proposta investigativa ao programa de pós-graduação e suas referentes linhas, bem como, o alinhamento à produção acadêmica do(a) orientador(a) são condições para aprovação de projetos de pesquisa no âmbito geral das universidades brasileiras.

Sendo assim, importa haver interesses mútuos entre pesquisadores(as) e respectivos(as) professores(as) orientadores(as), que vão construindo, com o passar dos anos e estudos investigativos, o status do campo no contexto científico. Nesse sentido, a pesquisa revela que os(as) orientadores(as), estes(as) que outrora contribuíram para o nascimento do campo, mediante as próprias pesquisas de mestrado e doutorado acerca da Pedagogia Social e/ou assuntos correlacionados, se constituem expoentes para o crescimento, o direcionamento, as contradições e as mediações, participando da expansão do referido campo de interesse.

As informações apontam que o quantitativo de trabalhos que fazem sobressair as instituições de ensino, estados e regiões se dá por meio de seletos grupo de orientadores(as) que acompanham sistematicamente diversos estudos sobre o tema durante anos de trabalho acadêmico e, também, sinalizam outros com orientações pontuais, representando a Pedagogia Social no fragmentado e desigual campo científico do país. Os orientadores e as orientadoras podem contribuir “mesmo mediante os imponderáveis do conhecimento tácito, para desenvolver tanto a libido que desperta o gosto e o prazer pela pesquisa como o “faro” investigativo do orientando” (Bianchetti; Meksenas, 2008, p. 128).

Em outras palavras, é possível deduzir que eles(as) possuem responsabilidade e créditos pelos destaques das suas instituições. No que se refere ao estudo e à propagação da Pedagogia Social, por exemplo, as professoras Verônica Muller, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Sueli Caro, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), que detêm a orientação da maior parte dos trabalhos nas respectivas instituições. Também, os professores Roberto Silva, da Universidade de São Paulo, e Érico Ribas Machado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), tendo sido, o primeiro pesquisador orientador do segundo, na tese intitulada *O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha* (Ribas Machado, 2014), conforme aponta o levantamento. O Gráfico 8 relaciona os dez principais, de acordo com o quantitativo de trabalhos orientados no período analisado.

Gráfico 8 – Principais orientadores(as) por número de trabalhos sobre o tema

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por fim, chega-se à conclusão de que o levantamento e a análise das informações revelam campo científico jovem, promissor, em construção, com histórico que propicia reflexões e *insights* sobre o seu desenvolvimento no contexto acadêmico brasileiro. Em contrapartida, deixa a impressão de que os trabalhos registrados representam a “ponta do iceberg” no que tange à amplitude e magnitude do objeto de estudo em destaque.

Diante disso, é possível inferir sobre a existência de práticas da educação social na realidade concreta brasileira, porém, sem registros científicos legitimadores. Essa constatação abre frentes para pesquisas e ressalta as desigualdades e os desafios a serem superados.

3.3 ANÁLISE DOS TRABALHOS POR DESCRITORES

As mediações envolvendo os espaços, os coletivos e as práticas registradas no território brasileiro, bem como, a *práxis* dos seus agentes fundamentam a teorização científica da Pedagogia Social, materializada e idealizada por meio dos trabalhos catalogados. Por sua vez, seguem contextualizadas por consciência singular e única, resultante dos processos históricos, formativos e empíricos.

Nesse sentido, os tópicos a seguir analisam os descritores e categorias identificadas no Estado do Conhecimento, em perspectiva horizontalizada e aberta, buscando o aporte da dialética e o cruzamento de informações concernentes aos temas emergentes nas etapas metodológicas descritas. Constatou-se, durante o

percurso, o desafio de elaborar sistematização de teoria ampla, profunda e atravessada por variáveis complexas que demarcam a realidade social brasileira.

Logo, a realidade social é entendida como parte de um todo, sendo que as partes derivam do todo e só podem ser concebidas em função do todo. Porém, atentando à controvérsia exposta por Suchodolski (2002, p. 82), a compreensão das partes do todo não é suficiente para se alcançar o entendimento do todo completo, já que a soma das partes ultrapassa, amplia e qualifica o alcance da perspectiva da totalidade.

Partindo dessa consciência, os resultados capturados na análise dos trabalhos por meio dos descritores da pesquisa – pedagogia social, educação social, educador(a) social – estão transversalizados na estrutura textual. Porém, nesse tópico, são apresentados individualmente, já que os referidos descritores se configuram elementos constituintes do campo científico em imersão, possuindo dinâmicas particulares e complementares que corroboram para a compreensão intencionada.

Deste ângulo, o Estado do Conhecimento cumpre com o objetivo proposto pelo método de capturar a dinâmica do objeto, ao tempo que agrega possibilidades de geração de novas categorias dialéticas fomentadoras e difusoras da produção do conhecimento sobre o campo em estudo. O pensamento dialético considera as formações materiais como propriedades e estados que podem ainda não existir na realidade concreta, mas podem se manifestar em decorrência da capacidade de transformação da matéria.

Logo, “a possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso, que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial” (Cheptulin, 1982, p. 338). Nesse propósito, importou reconhecer os caminhos da consciência na unicidade ontológica e epistemológica do materialismo com o idealismo, sabendo que “se nós repudiamos o primeiro, queiramos ou não, engajamo-nos no segundo (p. 93).

Essas considerações sustentam a *práxis* que se pretende transformadora, pois a ação consciente é objetivo a ser contemplado na formação dos agentes e protagonistas da Pedagogia Social, sendo significativo reconhecer a lógica do pensamento que conduz o processo formativo produzido pela aprendizagem na diversidade dos contextos da educação social vivenciada no Brasil.

A formação da consciência ocorre, portanto, a partir do trabalho e das relações sociais desenvolvidas entre os indivíduos no decorrer da produção dos meios necessários para a vida, sendo a consciência considerada a forma mais elevada do reflexo psíquico da realidade. Nesse sentido, ela é uma fotografia, uma cópia, uma imagem particular que se tem de determinada realidade, e, como qualquer outro fenômeno psíquico, ela também possui uma natureza ideal (Cheptulin, 1982).

Distinguindo-se fundamentalmente do material, o ideal lhe é organicamente ligado. Ele aparece e existe unicamente no material (no cérebro) e é produto da interação do ser humano com a realidade ambiente e com outros seres humanos. Seu conteúdo é determinado por essa realidade, a qual representa o reflexo. Cheptulin (1982, p. 94) destaca a ligação do ideal com o material e salienta a afirmativa de Marx, de que “[...] o movimento do pensamento é apenas a reflexão do movimento real, transformado e transposto para o cérebro”.

Então, pensar na direção ontológica e epistemológica do materialismo histórico-dialético traz ensinamento e esclarece sobre essas duas dimensões da prática social e lógica fundante da análise. Nessa perspectiva, apreender a concretude da realidade social brasileira se constitui tarefa dolorosa, visto que o passado e o presente registram fatos e números que afetam os ideais de quem mergulha nos meandros da educação social brasileira.

Toca-se na ferida aberta e inflamada cronicamente ao deparar-se com a contradição da riqueza da nação, em que grande parte da população se encontra excluída dos direitos constitucionais em virtude da pobreza e do desemprego historicamente retratados, bem como, vivenciar como o *modus operandi* do sistema capitalista desfavorece a massa de trabalhadores(as) que o sustenta, produzindo exclusão e violações de direitos democráticos.

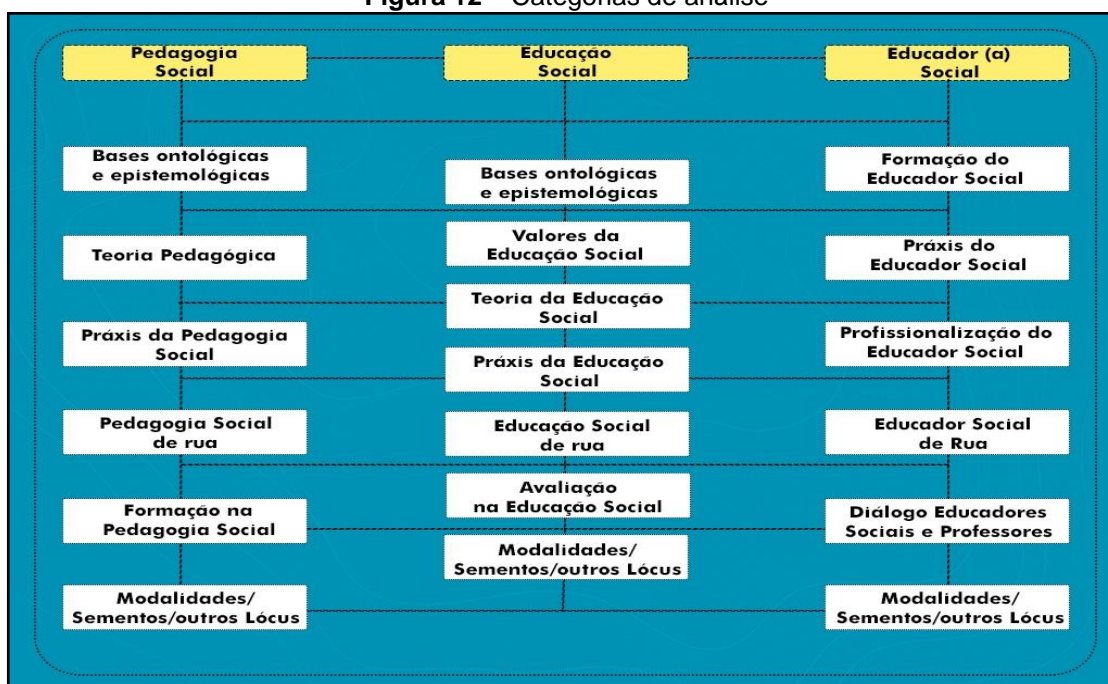
Concomitantemente, refletir pedagogicamente sobre a realidade social amplia a proposta de Freire (2011b), quando recomenda que as denúncias sejam anunciadoras de práticas e ideais para a liberdade, estimulando a formação e o engajamento político de agentes. Nessas circunstâncias, de um lado, ressalta-se a necessidade de desenvolvimento da empatia responsável, que diz respeito à capacidade de se colocar no lugar do(a) outro(a) e atuar em defesa da dignidade da população mais afetada pelos problemas sociais que afligem a sociedade como um todo.

De outro lado, o cuidado com a saúde mental dos agentes da educação, atuantes no país em perspectiva geral, chama a atenção para as necessidades formativas transdisciplinares para o campo em questão. Exemplo dessa necessidade é apontada por Miranda (2011), quando aborda sobre o bem-estar psicológico do educador social, profissional que realiza sua *práxis*, muitas vezes, em contextos de violência urbana, vivenciando conflitos de múltiplas dimensões e naturezas. Permeadas pela lógica do capitalismo, essas esferas sociais produzem vítimas da desigualdade, medo e precarização das condições e relações de vidas.

Nesse cenário, a análise dialética do Estado do Conhecimento requisita relacionar-se intimamente com os principais conteúdos emergentes no percurso metodológico sistematizado e estudar as totalidades que configuram o objeto de estudo contextualizado e sentido.

Segundo Marx (2009), as categorias emergentes nas análises ressaltadas se constituem produtos históricos e transitórios, resultados de conexões entre gerações precedentes. Martins e Lavoura (2018) corroboram que as categorias de análise expressam formas de ser do objeto ou fenômeno investigado, sendo, portanto, formas de existências ontológicas e históricas do objeto em questão. A Figura 12 ressalta as categorias emergentes na *práxis* metodológica e que subsidiam as análises.

Figura 12 – Categorias de análise



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nesse contexto, consta subjacente a busca por responder às questões que produziram o estudo e outras que permitam a reflexão sobre a Pedagogia Social brasileira, acolhendo a pluralidade de povos e culturas constituintes das suas identidades; o passado, o presente e o futuro de cada um desses povos em mediações; a geopolítica e as políticas públicas que regem a República Federativa do Brasil na contemporaneidade histórica, nos âmbitos constitucional e dos direitos humanos.

Segundo Cheptulin (1982, p.140), no decorrer do conhecimento do objeto, o sujeito o conhece pelo prisma das categorias que se criou em sua consciência e, realizando síntese categorial, coloca em evidência as propriedades e ligações próprias a esse objeto, em seguida, as formas específicas de sua manifestação em um domínio concreto da realidade. Ao mesmo tempo, segundo o autor, coloca-se em evidência as características qualitativas e quantitativas do objeto estudado, das ligações de causa e efeito que lhe são próprias e as leis de seu desenvolvimento.

Por consequência, a *práxis* da Pedagogia Social segue desenvolvendo a sua natureza formadora ao identificar as contradições do objeto, colaborando para a apreensão da realidade concreta vivenciada e expressada teoricamente. Partindo da prática e retornando a ela, a Pedagogia é ciência e teoria em permanente desenvolvimento que busca, por meio de estratégias metodológicas produzidas em prol de objetivos educativos concretos, manifestar o fenômeno ensino-aprendizagem. A Pedagogia Social brasileira, nesse sentido, se constitui vertente macro da Pedagogia devido ao seu foco na educação dos sujeitos das classes populares, maioria constituinte da sociedade brasileira.

A seguir, analisa-se o objeto a partir dos trabalhos catalogados via descritores, possibilitando examinar diferentes perspectivas do objeto de estudo e a compreensão do campo científico da Pedagogia Social brasileira, seguindo a lógica da formação da consciência social por meio do desenvolvimento da *práxis* transformadora enraizada na realidade social concreta e vivenciada.

3.3.1 Pedagogia Social

A História da Pedagogia Social se constitui a partir de diferentes concepções e enfoques de acordo com o percurso histórico e geográfico, bem como, as influências filosóficas dos seus precursores. Machado (2011) aponta influências incipientes

notadas de Platão a Pestalozzi, ou seja, desde o mundo clássico até a metade do século XIX, abrangendo as perspectivas humanitárias políticas e filosóficas.

Registram-se, diante disso, diferentes visões que tomaram relevo na Alemanha, considerada, na maioria da literatura consultada, como o berço da Pedagogia Social europeia, a saber: popular de Nohl, idealista de Nartop, nacionalista de Kriek, naturalista de Bergmann, historicista de Wilmann e Barth, sociológica de Durkheim, Manheim, Smith e Peters e a socialista/marxista presentes nos trabalhos de Ruhle e Bergnfeld. Esses precedentes permitiram o avanço da discussão teórica e científica sobre a Pedagogia Social no referido século, segundo a autora.

Ela acrescenta, ainda, que a iniciativa de Nartop em defender uma pedagogia voltada para o coletivo, o comunitário, o social, deu relevo ao movimento ocorrido no bojo da consolidação das ciências sociais, da racionalização e análise objetiva da vida social. Além de serem efeitos também da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, pois, trouxeram à tona o reconhecimento dos movimentos populares reivindicadores de liberdade e direitos humanos (Machado, 2011).

A História do Brasil, por sua vez, é marcada por múltiplos conflitos geradores de desigualdades sociais em diferentes épocas e contextos, sendo, estes, fundamentais para iniciar a reflexão sobre a realidade social brasileira. O conflito racial somado ao conflito de classes, por exemplo, evidencia o perfil do público a que se volta a pedagogia referendada.

Desse modo, a Pedagogia Social brasileira se debruça sobre a sua conjuntura histórica e política determinada, à procura de reconhecer e reafirmar a materialidade das práticas manifestadas no fenômeno da educação social. Nesse contexto, longo caminho tem-se a percorrer, ao se tratar de país de proporções continentais e de democracia jovem, para a inclusão e união de linhas críticas ancoradas na História, de pensamentos influenciadores da *práxis* transformadora. A análise em questão busca compreender o campo científico e subsidiar inferências, fazendo emergir seus referenciais teóricos estruturantes.

Segundo Charlot (1986, p. 22), a pedagogia, entendida como teoria da educação, é filha das crises sociais e políticas. Em linhas gerais, é nos contextos de crise que a sociedade se interroga sobre a sua educação, fazendo emergir o pensamento pedagógico. O autor acrescenta que, uma vez exacerbados os conflitos, a própria educação deixa de aparecer como processo essencialmente cultural e individual, passando a se revelar explicitamente como campo de lutas sociais que

metamorfoseia os conflitos sociopolíticos em desacordos filosóficos, éticos, culturais e técnicos.

Os modos de produção na sociedade capitalista incidem na formação do pensamento pedagógico, pois, ao mesmo tempo que esta produz bens materiais, reproduz as relações de produção vinculadas a interesses econômicos. Em contrapartida, essas relações reproduzem as condições de existência, ou seja, as condições ideológicas, as relações de poder e o papel que este desempenha na estrutura social. Diante disso, é oportuno lembrar o cenário da sociedade dividida em classes que se contrapõem, tensionam e esgaçam o tecido social, devido aos lugares antagônicos que ocupam na estrutura econômica. Esse lugar está determinado fundamentalmente pela força específica em que se relaciona com os meios de produção (Harnecker, 1973, p. 161).

Nesse contexto, o amplo espectro da realidade social brasileira e a longa lista de problemas que afligem a população tornam robusta a necessidade de se ampliar o debate e delinear mais e melhor o arcabouço da Pedagogia Social brasileira. Os vinte e nove trabalhos sobre a Pedagogia Social corroboram nesse intuito. Apesar da diversidade temática verificada nas análises dos resumos, constata-se escassez no quantitativo das pesquisas produzidas sobre o tema e a teoria em processo de construção.

Do universo examinado, o desenvolvimento da Pedagogia Social no Brasil e suas bases epistemológicas são apontadas nas produções de Santos (2021), Lemos (2021), Souza (2019), Silva (2018), Sienna (2018), Brum (2014), Santos (2009), Wegner (2008), Vieira (2007) e Mendonça (2016). Nessa vertente, Ribas Machado (2014) perfaz a trajetória histórica da constituição da Pedagogia Social como subcampo da educação no Brasil, seus fundamentos, origens e suas relações com a educação popular.

O autor conclui no resumo da tese que

Foram identificadas diferentes perspectivas teóricas que podem servir como fundamentos para a área e que, dependendo da perspectiva utilizada, as práticas desenvolvidas atenderão a uma determinada visão de sociedade, influenciando diretamente em suas finalidades. Verificou-se que os elementos econômicos, sociais, políticos e educacionais estão contribuindo nesse processo de constituição da área, a qual conta com um movimento específico que busca sua legitimação. Acredita-se que a peculiaridade da pedagogia social frente à educação popular é, justamente, a busca pela profissionalização dos educadores que atuam em diferentes espaços educativos. Concluiu-se que uma área complementa a outra, não sendo identificada uma concorrência entre ambas (Ribas Machado, 2014, p.9).

Se, por um lado, as diferentes perspectivas apontadas pelo autor confirmam a diversidade de concepções teóricas que influenciam o campo, por outro, endossam, também, a fragilidade na sua composição teórica específica. Atender às necessidades educacionais da sociedade, portanto, é indicado como objetivo comum da Pedagogia Social que vem sendo construída no contexto latino-americano, considerando as semelhanças históricas e socioeconômicas que unem essa região.

O pensamento educacional unificado na América Latina é ratificado por Streck (2009, p. 5), quando sinaliza a rica tradição pedagógica pouco integrada na reflexão teórica, funcionando como manancial subterrâneo que alimenta novas experiências e propicia a construção de educação que reconheça as peculiaridades deste “subcontinente”, assim como, forme para a cidadania e representação política das nações existentes nos territórios da “nossa América”.

O autor indica apropriação crítica das referências teóricas de José Martí (Cuba), Mariátegui (Peru), José Pedro Varela (Uruguai), Nísia Floresta (Brasil), Elizardo Pérez (Bolívia) e Gabriela Mistral (Chile) para fundamentações consistentes, ressaltando a memória submersa e subversiva dos(as) autores(as) citados(as). No presente Estado do Conhecimento, consta a pesquisa de Munevar (2021), que discute sobre a Pedagogia Social na Colômbia e intervenções socioeducativas no período do pós-conflito²⁸.

No contexto brasileiro, o termo Pedagogia Social é recente, conforme conclui investigação de Okraska (2013), e, por muitas vezes, confundido com o trabalho realizado na área da Assistência Social. Nesse sentido, pode-se entender a recente conjuntura da utilização do termo como tentativa de institucionalização e reconhecimento da área específica, assim como, trajetória de continuidade das práticas de educação popular reconhecidas, a partir de 1960, pelos movimentos sociais do período e que estão sistematizados nas bases epistemológicas da pedagogia libertadora (Freire, 2011; Brandão, 2006).

Ao relacionar as convergências entre os movimentos sociais e as práticas da educação popular que eclodiram no Brasil, a partir da década de sessenta, Streck (2009) apresenta aspectos similares aos que fundamentam a natureza da Pedagogia Social pautada na *práxis* transformadora em discussão, a saber: se constituem ações

²⁸ Segundo Munevar (2021), 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).

coletivas com certo nível de organização; apresentam rebeldia impulsionadora de mudanças sociais; respondem aos desafios específicos de uma classe, grupo social ou questão emergente; buscam a humanização; defendem os direitos dos sujeitos; estão passando de visão antropocêntrica para antropológica.

É possível inferir, então, que o fator pedagógico reside na busca da essencialidade das manifestações educacionais cotidianas e na capacidade de apreensão do processo histórico, constituindo-se elemento mediador entre o passado e o futuro, concedendo operacionalidade na construção de projeto político social que transcenda a ideia de necessidade abstrata (Mazzeo, 2023). Nesse sentido, justifica-se o alicerce do referencial Freiriano para as pedagogias que buscam sustentação teórica na *práxis* transformadora.

A lógica dialética explica a matéria como um todo desmembrado e autônomo, sendo que cada parte se apresenta como elo constituído de características espaciais e temporais em constante movimento, realizando ligações possuidoras de conteúdo e forma, essência e fenômeno. O aspecto da matéria representa, portanto, realidade independente que possui a faculdade de transformar-se em outros aspectos da matéria (Cheptulin, 1982). Nesse sentido, elos podem ser identificados na afirmativa de Graciani quando conceitua que “a pedagogia social surge como novo paradigma pedagógico, unindo correntes e propostas que falam na formação de um indivíduo capaz de interagir e transformar a sua realidade” (2014, p. 38).

Os múltiplos e variados espaços, assim como, a necessidade de atender a cada um deles na perspectiva da teoria em evidência, impõe o diagnóstico da realidade social e educacional contextualizada para o planejamento dos objetivos pedagógicos. Dessa forma, a análise aponta para a necessidade de pesquisas que sistematizem estratégias metodológicas e didáticas produzidas na *práxis* da educação social, pois estas se apresentam, visíveis e invisíveis, nas realidades das diferentes regiões do Brasil. Exemplo está registrado na pesquisa de Carmo (2011), ao salientar o trabalho em grupo como estratégia metodológica da Pedagogia Social, apontando dinâmicas, causas e efeitos.

Foi possível identificar alguns trabalhos consultados que cumprem função didática de fundamentação da prática para a orientação moral e ética, a citar as experiências pedagógicas que defendem a semeadura de valores para a coletividade, como amor, solidariedade, diálogo, interação comunitária, assim como, os que

incluem as máximas da pedagogia moderna, tal qual, aprender a ser, a fazer, a conviver (Santos, 2022; Altoé, 2022).

Em contrapartida, outros deixam claro e/ou nas entrelinhas, a atenção essencial à ameaça neoliberal, conclamando para planejamentos e ações baseadas no princípio da responsabilidade pedagógica, segundo verifica a dissertação de Agostinho (2018), intitulada *A pedagogia social: ciência transversal comprometida com o fazer. Uma educação além dos limites da escola*.

Segundo a autora, em diálogo com a *práxis* transformadora de Freire

Freire é incisivo ao rechaçar a pós-modernidade neoliberal e defender a pós-modernidade progressista e crítica. Para isso, aposta na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade às camadas populares aos oprimidos, aos subalternos, aos esfarrapados do mundo e no rechaço do absolutismo da razão técnica econômica-instrumental que atrofiou as possibilidades concretas da *hominização*. Mas, também, nas tendências pós-modernas que investem no respeito às diferenças, à diversidade, às questões de gênero e de etnia, dos direitos responsáveis por uma cidadania plena, planetária e multicultural para os que não tiveram (ou tiveram pouca) voz e vez, e que continuam a se espalhar pelo mundo como sem-terra, sem-pão, sem-teto, sem-escola nenhuma ou sem-escola-de-qualidade, sem-emprego, sem-paz e, principalmente, sem-esperança (Agostinho, 2018, p. 92).

O exposto corrobora para a compreensão da Pedagogia Social brasileira como teoria crítica impulsionada pela força do contexto (Santos, 2021) e voltada para a formação da consciência de que a educação é ato político que afeta a realidade social vivenciada (Freire, 2011a). Nessa ótica, aponta para o objetivo de apreensão de práticas pedagógicas que atendam às necessidades do seu público na conjuntura da atualidade, ancorada na realidade dos fatos históricos e inspirada pela *práxis* transformadora. É oportuno ressaltar, diante do exposto, que o desenvolvimento da *práxis* transformadora pressupõe processo formativo que prevê início, porém, não prevê final.

Os trabalhos de Altoé (2022), Mendonça (2016), Graciani (2015), Bellinato (2012), Moraes (2011), Lemos (2017) revelam experiências que suscitam reflexões acerca da formação em Pedagogia Social, sendo este tema lacuna acentuada e cara para o campo científico da Pedagogia Social brasileira. Desse modo, não é de surpreender que grande parte dos trabalhos que tiveram como descritor os(as) educadores(as) sociais apontam a formação como principal necessidade da área e campo científico.

O tema da formação se constitui mar de possibilidades, porém, repleto de contradições, pressões, desconhecimentos. Tratar sobre Pedagogia Social implica,

também, refletir sobre os valores sociais a defender e ideais comuns a perseguir na convivência em sociedade. Suchodolski (2002, p. 160) levanta a questão filosófica que atravessa o período histórico contextualizador de cada concepção pedagógica, apontando as características e conjunturas históricas que constituem a dialética da pedagogia da existência x pedagogia da essência.

O autor evidencia a perspectiva de sistema social à escala humana e defende uma pedagogia associada à atividade social que transforme o estado das coisas e propicie, ao ser humano, as condições que favoreçam sua existência a se tornar fonte e matéria prima da sua essência. Para isso, o presente deve ser submetido à crítica, e esta acelerar o processo de concretização do que é novo, no enfrentamento ao que é lento e deficiente.

Nesse rememorar, o autor busca superar a contradição ao concluir que, somente quando se aliar a atividade pedagógica à atividade social que busque evitar que a existência humana esteja em contradição com a sua essência, será possível alcançar formação em que a vida concreta e o ideal se reunirão de modo criador e dinâmico. Com efeito, esse pensamento está de acordo com a *práxis* detalhada por Vázquez (2011. P. 152), de que,

Na transformação prático-revolucionária das relações sociais, o homem (e a mulher) modifica as circunstâncias e afirma seu domínio sobre elas, isto é, sua capacidade de responder a seu condicionamento ao abolir as circunstâncias que o condicionavam. Desse modo, como se trata, por um lado, de circunstâncias humanas – relações sociais, econômicas – e, por outro, os homens são conscientes dessa transformação e de seu resultado, a mudança das circunstâncias não pode ser separada da mudança do homem, da mesma maneira que as mudanças que se operam nele – ao elevar a sua consciência – não podem ser separadas das mudanças das circunstâncias. Mas essa unidade entre circunstâncias e atividade humana, ou entre transformação das primeiras e autotransformação do homem, somente se realiza em e pela prática revolucionária.

Percebe-se, portanto, que a formação em Pedagogia Social, seja na graduação, pós-graduação ou outros níveis de ensino e espaços de aprendizagem, sugere a autotransformação e o reconhecimento das contradições como caminhos para a *práxis* transformadora que visa revolucionar, ou seja, modificar a realidade situada concretamente. Isso posto, implica estudar sobre a unicidade da teoria da Pedagogia Social com a prática na educação social, pois a análise dos trabalhos produzidos no contexto brasileiro revelou dicotomia entre elas.

Nesse propósito, a dissertação de Santos (2015) apontou para a estratégia de fortalecer a Pedagogia Social como teoria formativa abrangente, crítica e

transformadora por meio da formação continuada em serviço, ou seja, percorrer a via de mão dupla que leva a prática para a teoria e a teoria para a prática. O estudo de caso constatou a potencialidade das práticas pedagógicas quando fundamentadas por teoria crítica orientadora.

Três trabalhos catalogados apresentam experiências e propostas formativas que abordam o diálogo da Pedagogia Social com a tecnologia, demonstrando extensão da teoria que se vê confrontada com as demandas da sociedade da informação. Os referidos estudos revelam a formação ainda frágil no que se refere às TICs, tanto em seus aspectos instrumentais, quanto político-críticos.

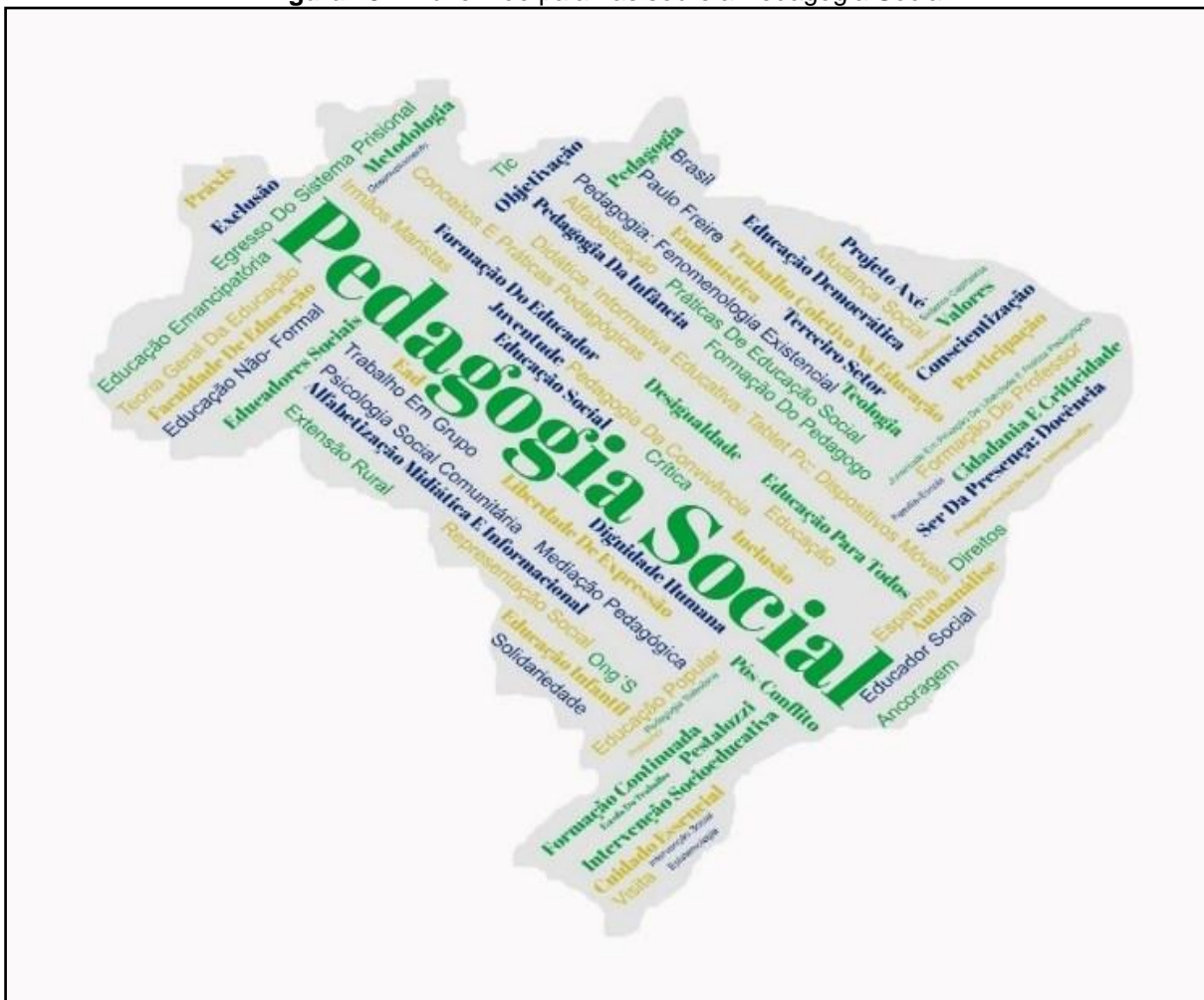
Rocha (2016), ao expressar o desejo de elaboração de Pedagogia Social tecnológica propõe um plano de formação que pressuponha a elaboração coletiva e a realização sistemática de atividades formativas diversas, dentre as quais, indica os cursos de educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), porém, em perspectiva crítica, que analise e reflita sobre a natureza da exploração e da opressão da maioria das populações na sociedade capitalista, seus condicionantes sócio-político-econômicos, visando o ideário da transformação social. O referido plano de formação proposto à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) se constituiria política institucional continuada de formação didática docente em nível superior, sendo esse projeto-ação resultante da sua pesquisa de mestrado.

O estudo de Sant'Ana (2014), única tese do coletivo de inspiração fenomenológica-existencial baseada em Heidegger (2006), buscou descrever tessituras de teias educacionais de aprendizagens inclusivas advindas dos fluxos de transformação contínua geradas em contexto de brinquedoteca hospitalar no Piauí, por meio de dispositivo digital (Tablet PC), que incentivava a descoberta de desafios lúdico-educativos tecnológicos. O estudo propõe campo profissional e formativo da Psicopedagogia social.

Por último, a tese de Orzechowski (2013) partiu da questão: como empreender análise sobre a Pedagogia, no nível da formação continuada, na modalidade da Educação a Distância (EaD), que venha a contribuir para a formação da(o) pedagoga(o) na perspectiva da pedagogia social? Além da necessidade de aprofundamento, a pesquisa concluiu que as alternativas de formação ampliada para as pedagogas tanto possibilitam atuação em contextos diversificados, quanto embasam a delimitação do campo científico.

Nesse sentido, a nuvem de palavras dos trabalhos sobre a Pedagogia Social auxilia na reflexão sobre os contextos diversificados (Figura 13).

Figura 13 – Nuvem de palavras sobre a Pedagogia Social



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O tema da formação ampliada para pedagogas prevista nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho Pleno (CP), em 2006, traz reflexões sobre o campo científico da Pedagogia Social brasileira, teoria da educação social que fundamenta a *práxis* transformadora. Emerge, desse enlace, o questionamento sobre como se posicionar acerca da formação em Pedagogia Social no Brasil, a nível de ensino superior? Seria, este, um curso específico? Pós-graduação? Disciplina curricular ou teoria que atravessa e fundamenta todas as instâncias? Neste contexto, como valorizar e aproveitar os saberes tradicionais, orais, populares e informais?

Essas questões carecem de mais discussões entre seus protagonistas, juntamente com os coletivos de interesse social, bem como, amadurecimento do campo científico para que as políticas públicas de formação na área possam dar conta da diversidade, da extensão territorial e das demandas formativas provenientes da educação social do país. Importa, então, fortalecer a sua teoria pedagógica e sua cosmovisão de mundo e sociedade.

Devido à reduzida quantidade de trabalhos sobre a Pedagogia Social, o Estado do Conhecimento apresenta, em sua maioria, temas pontuais nas pesquisas consultadas, bem como, investigações que surpreendem pela singularidade, a saber: Graciani (2015) propõe diálogo entre a Pedagogia Social e a Psicologia Social comunitária em Projeto Social; Almeida (2016) sistematizou Modelo Dinâmico do Desenvolvimento a partir da Pedagogia Social de base Antroposófica para intervenções sociais.

Santos Graciani (1996) avaliza os pressupostos da Pedagogia Social de rua, pilar fundante da Pedagogia Social brasileira; Pereira (2009) examina a base epistemológica do projeto Axé em Salvador, apontando contradições entre os discursos e as práticas; Boleiz (2008) aborda a Pedagogia Social do trabalho com base em Pistrak e Makarenko; Fedelí (2002) discorre sobre Projeto de Pedagogia Social na obra literária de Alexandre Herculano.

A dissertação de Silva (2020) buscou experienciar o exercício da Pedagogia Social, valendo-se do instrumento de alfabetização midiática e informacional para a promoção da liberdade de expressão do egresso do sistema prisional, através de oficinas mediadas e construção de jornal com a finalidade de auxiliar o processo de socialização. Segundo a autora, a vivência nas oficinas ofertou indícios de a Pedagogia Social se consolidar canal para a liberdade de expressão.

Finalmente, destacam-se os trabalhos que expandem a Pedagogia Social brasileira para o público da Educação Infantil e contextos escolares (Altoé, 2022; Simões, 2022) e os que fortalecem a sua natureza humanizadora por meio das *práxis* transformadoras em contexto da educação social hospitalar (Sant'ana, 2014). Tanto o público da Educação Infantil quanto a essência humanizadora interessam ao arcabouço da Pedagogia Social brasileira, teoria de ideal inclusivo e voltada para a humanização da humanidade.

A essência humanizadora da Pedagogia Social brasileira é revelada, também, nos trabalhos que propõem diálogos dessa Pedagogia com a Teologia (Souza, 2019),

E a Pedagogia Salesiana para juventude nordestina (Santos, 2022), além da Pedagogia Social do padre Marcelino Champagnat e a educação Marista (Sienna, 2018).

Nesse contexto, a Teologia da Libertação (Boff, 2011, p. 260), movimento de engajamento de parte dos setores eclesiais da Igreja Católica que tinha como objetivo principal dar feição mais real e objetiva à missão institucional no mundo real, tomou corpo na América Latina e Brasil, mais acentuadamente na década de sessenta do século XX. “Por detrás da Teologia da Libertação existe a opção profética e solidária com a vida, a causa e as lutas destes milhões de humilhados e ofendidos em vista da superação desta iniquidade histórico-social”.

A Teologia desponta como área que apresenta mediações com a Pedagogia Social brasileira, o que pode contribuir para o debate e para sua construção teórica. Isto se forem incluídas genuinamente as contribuições das diversas correntes religiosas que influenciam a formação da população brasileira, atuando estrategicamente no combate a qualquer tipo de intolerância religiosa que possa existir a esse respeito. Afinal, a intolerância religiosa, atrelada às questões raciais e econômicas, são causadoras de barbáries históricas e contemporâneas no contexto das sociedades. No Brasil, é tema que afeta e ceifa vidas cotidianamente.

As contradições emergem e tensionam o campo científico, o qual, amparado pelo materialismo histórico-dialético, ressalta análise de Vázquez (2011) sobre a crítica à religião e suas mediações com a teoria realizada por Feuerbach. Segundo ele, ao contrapor razão e coração, Feuerbach afirma a teoria frente à religião, mostrando teoricamente que a religião é consciência falsa e ilusória do homem e que sua verdadeira essência não é teológica, mas sim, antropológica.

A análise do autor demonstra que a religião satisfaz as necessidades do coração humano sacrificando a teoria, ou seja, a razão. “Com o que se mantém a distinção entre o ser humano e Deus, ocultando-se assim, que a consciência humana de Deus nada mais é do que a consciência que o homem tem de si mesmo” (p. 102). Esse tema, sob a perspectiva da *práxis* transformadora, realça a necessidade de mais estudos e melhor definição sobre como essa perspectiva pode assimilar e transformar em oportunidade pedagógica as práticas sociais vivenciadas no bojo da sociedade brasileira.

Diante disso, os trabalhos sobre a Pedagogia Social permitem consolidar a tese de que a *práxis* transformadora é o ponto de partida e de chegada no que tange

à construção de teoria que cumpra com objetivos humanizadores, emancipadores e formadores nos âmbitos da educação social brasileira.

3.3.2 Educação social

O universo de cinquenta e dois trabalhos analisados sobre a educação social demonstra tendência principal nos seus temas investigativos de reconhecer e conscientizar os sujeitos de direitos, estando grande parte focada nos contextos variados de vulnerabilidade social. A grande variedade das dimensões confrontadas reportou às organizações didáticas encontradas na literatura específica, com intuito de tornar mais compreensível o vasto campo existente no Brasil, ainda pouco explorado na pesquisa em educação, embora estejam consolidadas práticas e ideais na realidade social brasileira.

Para fins de organização didática, Silva, Souza Neto e Moura (2011, p. 284) referem-se às três principais linhas de pesquisa que abrangem a educação social no Brasil, explicadas como “domínios”, passando ao sentido de território concreto. Esses domínios são totalidades que ajudam a compreender a totalidade da Pedagogia Social no país. Assim, nas palavras dos autores, o primeiro é o domínio sociocultural, que “tem como áreas de conhecimento, as manifestações do espírito humano, expressas por meio dos sentidos, tais como as artes, a cultura, a música, a dança e os esportes” (p. 284), sendo *locus* privilegiados, todos os espaços públicos e privados em que podem acontecer tais práticas.

O segundo é o domínio sociopedagógico, “[...] que tem como áreas do conhecimento a Infância, Adolescência, Juventude e Terceira idade” (Silva; Souza Neto; Moura, 2011, p. 285), trazendo como principal objetivo a ruptura e a superação das condições de marginalidade, violência e pobreza das pessoas, sendo *locus* privilegiados os abrigos, as unidades de internação de adolescentes autores de atos infracionais, asilos para idosos, instituições psiquiátricas e unidades prisionais, assim como, a rua, a família e a empresa.

Por último, o domínio sociopolítico deflagrado por Silva, Souza Neto e Moura (2011) “tem como áreas de conhecimento os processos sociais e políticos expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo [...]” (p. 285), tendo como *locus* privilegiado as agremiações estudantis, os conselhos de escolas, as associações, os conselhos de direitos, os

movimentos sociais, as organizações não governamentais, os sindicatos, os partidos políticos, as políticas públicas e sociais.

Ao ressaltar os espaços concretos sistematizados pelos referidos autores, a educação social demonstra o patamar da sua complexidade em território brasileiro, sendo notória a necessidade de avançar em pesquisas para que sejam difundidas, compartilhadas e aprimoradas as suas práticas (Silva; Souza Neto; Moura, 2011).

No país onde a maior parte da população luta, historicamente, pela liberdade e sobrevivência diariamente, onde a desigualdade social é a característica mais renomada, ainda que lutas e conquistas gerem esperança e fôlego para continuar acreditando na igualdade, equidade e justiça social, as experiências estudadas sobre os fenômenos da educação social apontam, sobretudo, desejo e necessidade de experienciar, compreender e difundir estratégias pedagógicas que proporcionem impulsos assertivos de mudanças de pensamentos e práticas sociais.

Nesse horizonte apresentado, é possível encontrar, nos trabalhos, práticas que defendem a dignidade humana e oferecem consenso humanitário sobre a educação social, assim como, em paralelo, é possível verificar diferentes e antagônicas perspectivas ideológicas da educação se utilizando do termo. O materialismo histórico-dialético alerta para se ter em mente que a realidade objetiva é determinada pelo sistema capitalista, sendo necessário o aprofundamento sobre os dispositivos corrosivos do sistema e o ancoramento da pesquisa nessa perspectiva no processo de análise.

No entanto, cabe ressaltar as contradições encontradas no aporte científico do próprio paradigma de pesquisa, fazendo-se atentar para os reais e possíveis conflitos e distorções que podem conduzir às encruzilhadas teóricas, especialmente no âmbito da pesquisa bibliográfica de natureza teórico-conceitual. Então, importa assumir as lacunas da formação pedagógica e destacar a necessidade formativa multi/inter/trans disciplinar para o âmbito da formação inicial e continuada de educadores(as) sociais, pedagogos(as), professores(as), já que os diálogos críticos e amadurecidos com áreas, a exemplo da Sociologia e da História, são fundantes para a incursão no fenômeno, ou seja, para o reflexo na consciência sobre a realidade social que se intenta desvelar.

Coerentemente, a realidade da educação social estudada no Brasil pode ser refletida através da categoria dialética “contradição” e da “lei da unidade e luta dos contrários”, conforme contextualização de Cheptulin (1982, p. 286), sendo esses

aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição e a unidade dos contrários, isto é, aspectos ou tendências contrárias não podem existir uns sem os outros e a unidade exprime certa atração dos contrários em momentos de afloração de tais aspectos ou tendências.

Sobre o tópico, salienta o autor que,

[...] possuindo tendências opostas em seu funcionamento, sua mudança, e seu desenvolvimento, os contrários excluem-se reciprocamente e encontram-se em estado de luta permanente, entretanto, eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários. (Cheptulin, 1982, p. 287).

Esses pressupostos corroboraram para o acolhimento das diferentes abordagens de trabalhos sobre a educação social, em particular, as que enaltecem concepções conservadoras que diferem dessa vertente discutida. Embora seja essencial saber o lado ideológico a que se está a serviço, é no confronto das contradições que emergem as tensões, as questões pertinentes e o estímulo ao raciocínio e à discussão, fazendo avançar a produção do conhecimento.

Em perspectiva geral, por exemplo, as mortes da pandemia de Covid-19 ensinaram sobre a valorização da vida e a solidariedade, assim como, o risco da derrocada da democracia potencializou a importância de se ensinar e aprender mais sobre ela. As contradições e a unidade dos contrários são dialéticas transformadoras para a formação da consciência, pois abre horizontes de análises críticas e de reconhecimento.

Assim, tomando como referências os domínios socioculturais, sociopedagógicos e sociopolíticos da Pedagogia Social confirmados no Estado do Conhecimento, os estudos em educação social no Brasil possuem a tradição em reconhecer e lutar pelos direitos dos sujeitos, colocando em evidência as condições de opressão, injustiça social e lançando propostas, elaboradas na *práxis* da educação social, interessadas em defender grupos de pessoas que vivenciam processos históricos de pobreza, exclusão e desigualdades sociais no país.

A educação social, nesse sentido, se preocupa com a validação de direitos constitucionais e coloca as crianças e os adolescentes como grandes protagonistas na tradição do campo de estudo. A citar, os trabalhos de Hernandez (2013), Bergamin (2000), Bays (2019), Samba (2007), Moraes (2017), Santos (2017), Santos (2018) e

Borges (2020) que abordam sobre as grandes categorias sociológicas das infâncias e juventudes.

Cada vez se torna mais necessário defender esses grupos estratégicos em prol do futuro das próximas gerações, pois, para a árvore ofertar sombra e frutos é preciso “regar as sementes” e protegê-las das ameaças que podem interromper a existência e o desenvolvimento. As crianças e jovens pobres são vítimas indefesas de sistema perverso que elimina sonhos diariamente nas grandes e pequenas cidades do Brasil. Conforme salientado no resumo da Tese de Santos (2017, p. 9), as questões ficam mais explícitas quando

[...] analisamos o processo de produção da pobreza, como manifestação necessária ao movimento de retroalimentação do sistema capitalista, para, em seguida, apresentarmos o Estado como o responsável por administrar os conflitos resultantes dos antagonismos de classes, que surgem a partir da separação entre capital e trabalho. Isto nos ajudou a compreender o caráter perverso das políticas de assistência e educação voltadas a crianças e adolescentes pobres. Pudemos entender, a partir de então, como a educação social nelas se inserem, como se deu seu surgimento, em que bases se sustentam, os fins e os meios de uma proposta educativa que se diz responsável por atuar nos contextos de exclusão social buscando reduzir as situações de desamparo.

No contexto brasileiro, a realidade das crianças e adolescentes é vexaminosa, segundo adjetiva o Balanço do Orçamento Geral da União (Brasil, 2022, p. 116), considerando a referência mundial do país em legislações voltadas à garantia de direitos desses grupos da população. O referido documento aponta a adesão do Brasil aos principais marcos normativos internacionais de direitos infantojuvenis, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), das lutas e dos desafios enfrentados no país até chegar ao advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8069/90).

No entanto, a distância entre a teoria e a prática dificulta o ideal de “universalidade desse acesso e erradicação das violências vivenciadas, por crianças e adolescente, principalmente as meninas, mais empobrecidas, as negras, as indígenas e as com deficiência” (Brasil, 2022, p. 116). Com 33% da população brasileira participando desses grandes grupos, infâncias e juventudes, ocorrências desumanas e direitos violados fazem parte de cotidianos, principalmente, na vida de crianças e jovens pobres e abaixo da linha da pobreza²⁹.

²⁹ Considerando-se as linhas de pobreza propostas pelo Banco Mundial, cerca de 62,5 milhões de pessoas (ou 29,4% da população do país) estavam na pobreza. Entre estas, 17,9 milhões (ou 8,4%

Os números do IBGE (2021) explicam o exposto

A proporção de pretos e pardos abaixo da linha de pobreza (37,7%) é praticamente o dobro da proporção de brancos (18,6%). O percentual de jovens de 15 a 29 anos pobres (33,2%) é o triplo dos idosos (10,4%). Ainda em 2021, cerca de 62,8% das pessoas que vivem em domicílios chefiados por mulheres sem cônjuge e com filhos menores de 14 anos estavam abaixo da linha de pobreza.

Para piorar o quadro, o desmonte ocorrido nos quatro últimos anos de Governo Federal – após Golpe de Estado que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016 – responsável por esses resultados recentes, levou também à estagnação nas políticas públicas que fomentam ações em prol da vida e da educação das infâncias e juventudes, ocasionando questões que chamam a atenção para a *práxis* transformadora na educação social.

O Balanço do Orçamento Geral da União (2021) aponta para um cenário de luta e transformação, uma vez que o desmantelamento da concepção política de crianças e adolescentes, a falta de investimento e a extinção de programas e projetos que subsidiavam espaços de ações e monitoramento foram punhaladas do golpe vivenciado.

A realidade está diante dos olhos de quem consegue e quer ver. Ressalta-se, nesse sentido, o genocídio do povo Yanomami; a violência urbana que tem como maiores vítimas fatais a juventude negra e a periférica; as balas perdidas que levam às vidas de crianças, jovens e adultos, diária e progressivamente, nas cidades brasileiras.

A falta de estruturação familiar, o aumento da mortalidade infantil e materna, o racismo, a subnutrição, a desnutrição, o abuso sexual, o trabalho infantil, a captação pelas drogas e pelo tráfico, a gravidez indesejada, a precarização escolar, a evasão escolar, a medicalização compulsória, a falta de acessibilidade, dentre outros, constituem, portanto, conteúdos valiosos em prol das intenções teórico-pedagógicas e formativas de ações conscientes a favor da educação social e da *práxis* transformadora.

da população) estavam na extrema pobreza. Foram os maiores números e os maiores percentuais de ambos os grupos, desde o início da série, em 2012. O Banco Mundial adota como linha de pobreza os rendimentos per capita US\$ 5,50 PPC, equivalentes a R\$ 486 mensais per capita. Já a linha de extrema pobreza é de US\$ 1,90 PPC, ou R\$ 168 mensais per capita. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acessado em 11 de agosto de 2023.

Os contextos de vulnerabilidades tratados nos trabalhos contêm outro espaço que marca presença no âmbito científico da Pedagogia Social, que se refere à educação social de rua. Os trabalhos de Barros (2009), Paiva (2011), Fernandes (2008), Liberalesso (2006), Leme (2014) e Sera (1987) debruçam-se sobre *locus* que pedem respeito e atenção do poder público, e da sociedade em geral. Desta forma, a natureza humanizadora (Santos, 2015) da Pedagogia Social brasileira situa-se em patamar diferenciado e o traz para o centro das discussões direcionadas a esse público em específico. A pesquisa leva aos fatos da realidade concreta brasileira.

A situação de rua de milhares de pessoas no Brasil³⁰ é datada de tempos remotos, decorrente de trajetória histórica de opressão vivenciada pela maior parcela da população do Brasil, perpassando pelos processos de colonização, escravidão e estando afetada, também, pelas questões de classes, raças e psicológicas. De um lado, é possível perceber a educação social de rua produzida por rica manifestação cultural e de resistência do povo nos diversos âmbitos da vida social.

De outro, em se tratando das vítimas da exclusão social, ressaltam-se as condições de vida precarizadas e sub-humanas de pessoas pedintes, abandonadas, enlouquecidas, transtornadas, esfomeadas, desempregadas, desiludidas, destituídas, seres humanos. Atualmente, a situação se agrava nos grandes centros urbanos após décadas de existência de espaços de rua denominados “Cracolândia”³¹.

Conforme situa a tese de Paiva (2010, p. 172),

[...] a relevância científica é dada pela própria extensão do fenômeno social, não mais circunscrito às grandes cidades brasileiras nem aos países subdesenvolvidos, onde a educação de rua, agora iluminada pelo aporte teórico da pedagogia social, possibilita desvelar novos instrumentos para a compreensão dos saberes produzidos na e a partir da rua, assim como novos

³⁰ Levantamento realizado pelo Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua (OBPopRua/POLOS-UFMG), com base em dados disponibilizados pelo Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (mês de referência: fevereiro/2023) aponta que o Brasil tem 206.044 pessoas em situação de rua registradas no CadÚnico.

³¹ Ao longo de todo o dia, inúmeros personagens passaram por ali, retrato condensado e ampliado do que acontece todos os dias, tal como um instante fotográfico que compõe um filme que se desenrola ano após ano. É por esse motivo que muitos dos que ali estão – não importam os motivos – se referem à Cracolândia como *imã*, em que se cruzam vários atores que transitam pelo e a partir do local. Trata-se de um emaranhado urbano, novelo intrincado de trajetórias, histórias e múltiplos percursos, que se torna mais complexo a cada dia. Já faz tempo, portanto, que aos pesquisadores nenhuma ideia parece ser mais errônea que a de “gueto” com “lógicas próprias” para apreender a dinâmica do local. Já faz tempo também que se sabe que essa dinâmica não se resume apenas à compra e ao uso de crack. Ao contrário, é cada vez mais evidente que essa região de São Paulo, ou melhor, esse pequeno recorte do espaço urbano, conecta, faz circular e movimentar pessoas, espaços, histórias, discursos, empresas, valores, práticas, políticas governamentais e criminais, e muito dinheiro (Le Monde Brasil, 2015).

marcos teóricos e metodológicos para a formação dos educadores sociais de rua.

Nessa perspectiva, cabe pensar pedagogicamente as condições das vidas dessas pessoas e as necessidades pedagógicas desses espaços, estimulando que outros estudos sobre a *práxis* da Pedagogia Social de rua possa contribuir, através de propostas emancipadoras, libertadoras e inclusivas, com acolhimento à diversidade e que atentem para a dialética que envolve o particular e o geral, direcionados aos contextos de rua e ao resgate humano dos indivíduos.

Sobre esta dinâmica social que envolve aspectos particulares e gerais da realidade material, Cheptulin (1982, p. 197) elucida “o que distingue os objetos confrontados constitui o particular e o que exprime sua semelhança é o geral”. Não se trata, portanto, de evidenciar o que é único e não se repete, mas de estabelecer a identidade, as semelhanças e as diferenças entre as realidades confrontadas. Por sua vez, acrescenta o autor, o singular apresenta-se sempre como particular, porque é específico de dado contexto social, caracterizando-se como fenômeno único.

Daí a relevância de pesquisas que elencam objetivos como

[...] averiguar o nível de consciência ou de conscientização dos educadores e dos educandos em situação de rua, no que se refere à intencionalidade pedagógica da prática em que estão envolvidos. Tratou-se de verificar aspectos que dizem respeito à singularidade da relação pedagógica imediata e sistemática entre educador e educando em situação de rua, considerando as dimensões pessoal, afetiva, social e política. Buscou-se constatar e analisar os efeitos subjetivos, imediatos e transformadores dessa relação, tanto para os educadores, quanto para os educandos, assim como as consequências dessa relação educativa no contexto social em que ambos se inserem. (Leme, 2004).

Nessa perspectiva, importa prestar atenção ao particular, ao que distingue uma sociedade da outra, uma trajetória da outra, uma cultura da outra, as diversas relações instituídas e instituintes nos moldes do sistema capitalista, as diferentes expressões materiais do objeto.

Sob essa ótica, a pobreza e a exclusão social no Brasil estão relacionadas em sua maior expressão, dentre outras problemáticas históricas, com o mito da democracia racial (Munanga, 2010), questão que ultrapassa e acirra ainda mais o conflito de classes que demarca e marca o território. O racismo estrutural – a exemplo da intolerância às religiões de matrizes africanas – vivenciado cotidianamente nas relações sociais brasileiras é obstáculo a ser superado mundial e humanamente, pois fere a dignidade humana e pratica o desvalor da injustiça (Figura 14).

Figura 14 – Charge: Negros são as maiores vítimas da violência



Fonte: Junião (2017).³²

Em linhas gerais e anacrônicas, o Brasil é dividido em elite, composta pela minoria de pessoas brancas, detentoras dos meios de produção, e de outra grande maioria de pessoas pertencentes à classe proletária e subproletariado, constituída pelos contingentes populacionais negros, pardos, indígenas, imigrantes, refugiados etc. Nessa rota, o último Censo de 2021 registra que 42,8% das pessoas brasileiras se autodeclararam brancas, 10,6% pretas e 45,30% pardas. A representatividade racial maior corresponde ao percentual preto somada à parda (em linhas gerais, os que se declaram afrodescendentes ou não se reconhecem racialmente). A população indígena, não menos importante, é tratada particularmente, conforme observado nos dados do IBGE (2021)³³.

³² JUNIÃO, Antonio. Charge: negros são as maiores vítimas da violência. *Ponte.org*, 6 jun. 2017. Disponível em: <https://ponte.org/charge-negros-sao-as-maiores-vitimas-da-violencia/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

³³ De acordo com dados da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD de 2022.

A realidade explicada nos estudos sobre o racismo estrutural (Evaristo, 2016; Ribeiro, 2017), branquitude (Conceição, 2020), colorismo (Djokic, 2015), estudos decoloniais (Hooks, 2013), a perspectiva de educação afrocentrada (Noguera, 2019), o letramento racial (Almeida, 2017), educação quilombola (Ratts, 2006), afroletramento (Felipe; Zaponne, 2019), feminismo negro (Gonzales, 1984), dentre outros referenciais de autores(as) negros(as), são exemplos de teorias e servem como estratégias teórico-metodológicas para a Pedagogia Social brasileira, devido às necessidades e capacidades de aprimoração da *práxis* transformadora no âmbito da educação social.

A educação social afrocentrada e antirracista, portanto, possibilita percepções e reflexões essenciais para a formação da consciência racial e desenvolvimento das identidades e pertencimentos do povo negro e da sociedade em geral. Destarte, são perceptíveis os complexos e inúmeros fatos e fatores que explicam as origens históricas da colonização e reverberações do racismo na sociedade brasileira, bem como, os impactos na vida objetiva e subjetiva da população, servindo de alerta para o campo científico da Pedagogia Social brasileira e o compromisso com a transformação da realidade.

Os desafios são endossados por Munanga (2010, p. 1)

[...] o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira, por causa de suas peculiaridades que o diferenciam das outras formas de manifestações de racismo referidas. Além disso, ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista.

Em contrapartida, ações de enfrentamento e movimentos de resistência são registrados nos fatos vivenciados, observados, noticiados e relatados por quem viveu e os vive na pele. O racismo é mal a ser extirpado, pois causa sofrimento, ódio, dor e morte. Quem confirma o exposto é a concretude da História. Importa aprender com os movimentos negros, brasileiro e mundial, o legado de resistência. Desse modo, justifica-se a *práxis* dos valores e ideais da educação afrocentrada e antirracista, por meio da teoria da Pedagogia Social e da formação dos seus agentes em contextos.

Entretanto, embora a educação social retratada na grande maioria dos trabalhos catalogados esteja coerente com o objetivo maior de reconhecer e

empoderar os sujeitos de direitos em localidades afetadas pela desigualdade e a vulnerabilidade social, são poucos os que se debruçam sobre estratégias de reparação da população negra. Essa averiguação está contemplada pelas desigualdades regionais mencionadas na descrição do Estado do Conhecimento e reflete o racismo na academia brasileira. Por essa razão, cabe ressaltar os trabalhos que existem e resistem no âmbito específico da educação social situada.

A dissertação de Miranda (2019) aborda narrativas contadas a partir do olhar da própria pesquisadora – uma mulher negra e educadora social – pela lente da afroperspectividade; a tese de Silva (2017) examina a educação escolar em comunidade quilombola e aponta “perspectivas colonizadoras, excludentes e normativas; de proximidades e distanciamentos entre práticas educativas e os conteúdos do currículo escolar”; a tese de Moraes (2017) realizou experiência intercultural com jovens afrodescendentes do Brasil e de Portugal, ressaltando as expressões dos protagonistas; a dissertação de Moura (2020) analisou a construção da identidade da juventude afrodescendente e quilombola, a partir da educação social promovida por grupo tradicional de samba na perspectiva do ensino de Sociologia.

Observou-se, em contrapartida, que a educação social dos contextos indígenas brasileiros não foi contemplada nesse recorte investigativo, fato que realça lacuna emergencial para o seu campo científico. A começar pela falta de representatividade da região Norte, mencionada na descrição do Estado do Conhecimento. O último Censo (2021) registra cerca de 1,7 milhões de pessoas que se declaram indígenas no Brasil, sendo que 44,48% estão concentradas na região Norte do país (IBGE, 2021)³⁴.

Com isso, revela-se a pertinência de investigação e registro das práticas da educação social nesses contextos, invisibilizados há séculos, para reconhecer e expor as práticas educacionais produzidas nas perspectivas culturais específicas, inclinando-as para ideais e objetivos de transformação, resistência, libertação, emancipação e superação da opressão que atinge os povos originários brasileiros com histórico de direitos fundamentais violados e processos de aculturação.

Embora não aborde perspectiva particular indígena e/ou experiência vivencial da *práxis*, o estudo de Luz (2021), mediante a pesquisa bibliográfica documental, aponta considerações generalistas que podem inspirar provocações investigativas

³⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>. Acesso em: 03 set. 2023.

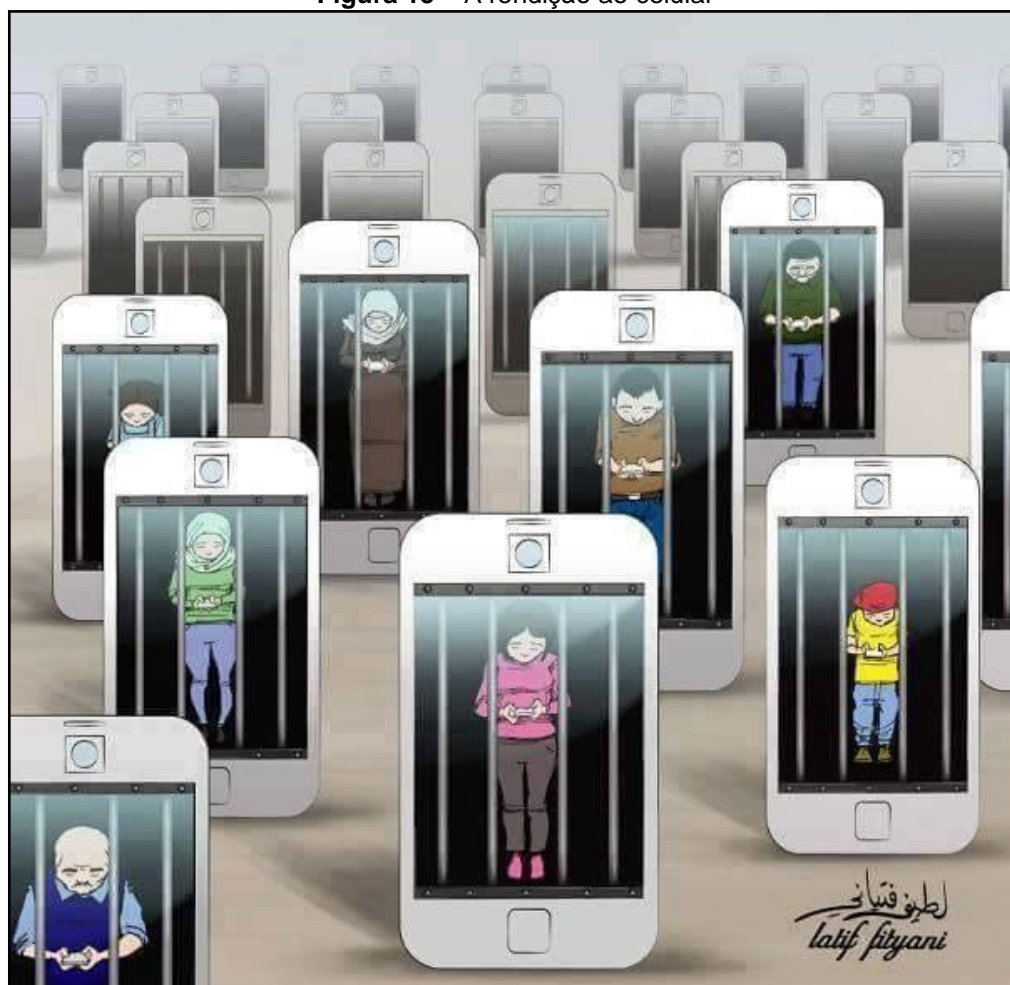
acerca dos “fundamentos epistêmicos e metodológicos para práticas de educação social em comunidades”, conforme consta no resumo da sua dissertação:

Considera-se que a cultura comunitária precisa ser repensada para Educação, por meio de leis e políticas públicas que fomentem a participação social e reconheça o sistema da Educação Social. O ambiente comunitário no Brasil deve ter como base os conceitos de responsabilidade e obrigação de uns/umas com os/as outros/as, assim como a comunidade não ser considerada propriedade. Por fim, como fundamentos para ação da educação social em comunidades resultaram: a necessidade de conhecer a comunidade; de avaliação da prática; de estabelecimento de vínculos com a comunidade e educandos/as; de enfrentamento das injustiças; de denúncia das injustiças; de promoção da participação social; de avaliação da prática educativa e a esperança da ampliação de possibilidades dos contextos individuais, coletivos e comunitários.

No inalcançável leque de possibilidades pedagógicas, a educação social indígena leva reconhecimento aos sujeitos de direito, historicidade, ancestralidade e contemporaneidade, além do fortalecimento das identidades locais e nacionais, cultura ecológica e sustentável que podem educar para relações mais respeitadas dos seres vivos com o planeta Terra. Ademais, a íntima relação ancestral dos povos originários com os elementos e ciclos da natureza são ensinamentos que chegam a ser revolucionários em tempos de dependência emocional e funcional, dos seres humanos, por dispositivos eletrônicos e telas conectadas à rede de Internet.

Esse fenômeno produzido pelas relações capitalistas tem capturado o tempo de vida e atenção de maioria da população globalizada (Figura 15). A Psicologia Social tem se ocupado em discutir os reflexos na *psique* humana contemporânea e as questões subjetivas advindas dos contextos da sociedade da informação e revolução tecnológica, bem como, os avanços e retrocessos que acompanham o desenrolar da modernidade.

Figura 15 – A rendição ao celular



Fonte: Maciel (2017)³⁵

Nesse caso, contrariando os versos cantados por Belchior, o passado é roupa que possui serventia para avaliar as experiências e aprender com elas. Os indícios estão sendo vivenciados pelas consequências de ações humanas para com o planeta, resultando em desequilíbrios ecológicos (aquecimento global, secas, enchentes, queimadas, extinção, poluição, destruição, degradação e morte). As relações sociais com o planeta (formação material que existe independente da mente) chamam a atenção das pedagogias críticas e conscientes da realidade social.

Paralelo a isso, os efeitos dos processos de alienação e fuga da realidade capitalista colocam os estudos sobre educação social digital no foco da Pedagogia Social brasileira, devido às inúmeras questões sociais que transversalizam o domínio da Internet e a ética das relações sociais no cyberspaço, recomendando atenção a

³⁵ MACIEL, Cristiano. A rendição do celular. *Horizontes – SBC*, 15 abr. 2017. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2017/04/a-rendicao-ao-celular/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

estes *locus*, pois, a realidade demonstra sua influência em todos os âmbitos das práticas sociais, mesmo naqueles onde os direitos à inclusão estão longe de serem assegurados. A charge do cartunista Ivan Cabral ilustra a desigualdade social no contexto digital (Figura 16).

Figura 16 – Charge: desigualdade social no contexto digital



Fonte: Cabral (2011).³⁶

Por outro lado, as tecnologias digitais, Internet e demais mídias são as principais denunciadoras da devastação na Floresta Amazônica, morada de grande parte dos povos originários e palco de riscos planetários, por exemplo. A popularização das redes sociais permitiu a participação em espaços políticos específicos, engajamento em lutas sociais, denúncias de violações de direitos etc. Portanto, em tempos de *fake news* e golpes cibernéticos, como aproveitar as tecnologias digitais e os conteúdos das mídias em prol da *práxis* transformadora? São debates sugeridos para os congressos da área científica.

³⁶ CABRAL, Ivan. Charge do dia: Rede social. *Sorriso pensante: humor gráfico e derivados*, 1 jun. 2011. Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2011/06/charge-do-dia-rede-social.html>. Acesso em: 23 ago. 2023

No entender de Cheptulin (1982), as ações não são puras e orientadas unilateralmente na realidade objetiva. Cada ação está necessariamente ligada a uma reação. Cada formação material representa sistema de movimento relativamente estável e ativo por natureza. Assim, uma formação se constitui agente da outra, sendo a interação entre elas instituinte da ligação geral, universal.

Agindo umas sobre as outras, provocam-se modificações correspondentes, nas quais são refletidas as particularidades de ambas. Portanto, as interações do passado influenciam as configurações do presente, que, por sua vez, interferirá na realidade social futura. O planeta tem demonstrado os resultados das interações predatórias instaladas nos moldes do sistema capitalista.

O autor esclarece que as relações sociais, em decorrência das interações, formam outras mais complexas, e estas vão formando outras cada vez mais complexas, em processo progressivo e permanente. Então, “tudo o que é novo, mais elevado, provém unicamente do inferior. Essa é uma lei universal da evolução da matéria” (Cheptulin, 1982, p. 92). A Educação social ambiental pode contribuir para a humanização dessas interações e conseqüente formação de ações mais conscientes a favor da preservação do planeta e de seus elementos naturais. Faltam pesquisas que contemplem essa necessidade pedagógica.

A análise dos trabalhos trouxe à baila a realidade da saúde pública brasileira, marcada pela contradição entre o reconhecimento internacional do Sistema Único de Saúde (SUS) do país e a ineficiência das gestões que atendem às massas da população brasileira, o que resulta nas inacabadas filas da regulação, tornando difícil ou impossível o direito à saúde e o acesso dos grupos desfavorecidos a procedimentos essenciais para o reestabelecimento da saúde das famílias em diversas cidades brasileiras.

Por esse ângulo, a educação social em espaços de saúde expressa o diferencial do fator humano, fazendo parte e contribuindo para a participação social, a dignidade e a cura de milhares de pessoas e famílias em condições de vulnerabilidade na saúde integral. As pesquisas de Faustini (1886), Algeri (2006), Santos (2018) e Borges (2020) discorrem sobre esse diálogo e apontam horizontes reais para a educação social em espaços de saúde.

Citando caso análogo, Borges (2020) aplica como estratégia metodológica oficinas teatrais em ONG que atende pessoas em tratamento de câncer na cidade de Maringá, no estado do Paraná (PR) e conclui que as práticas do Teatro de

Mamulengos possibilitaram o debate e a ressignificação, de forma lúdica, artística e educativa, das angústias, do cotidiano e de suas vivências. Segundo a autora, as vivências oportunizaram posicionamento e criação de resoluções criativas, demonstrando o protagonismo infantojuvenil nas ações mediadas pelo teatro no contexto da educação social e saúde.

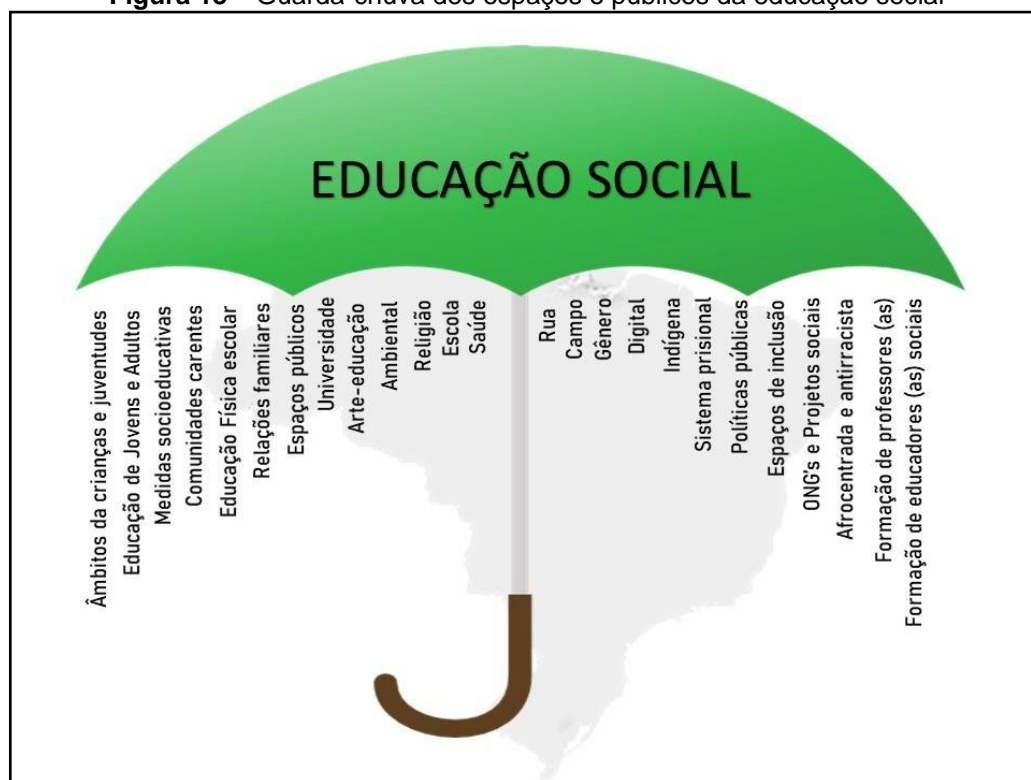
Nesse contexto, ressaltam-se as práticas da Arte-Educação, reconhecida, por vezes, como campo independente da educação social, por outras, como aporte de estratégias metodológicas diferenciadas pelo potencial da Arte em acessar às singularidades e transformar vidas, visto que, no Brasil, a apreensão do sentido da frase proferida por Evaristo (2016), “combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”, faz gerar a prospecção de novas estratégias de resistência e enfrentamento.

Dando sequência à mediação entre partes que compõem e influenciam a realidade social brasileira, bem como, a totalidade do campo científico da Pedagogia Social analisada nas pesquisas catalogadas – bem como, potenciais reais e possíveis para a Pedagogia Social transformadora – vê-se configurada larga abrangência dos domínios da educação social brasileira, podendo ser constatada na nuvem de palavras produzida sobre o descritor específico (Figura 17).

cidadãos(ãs) do país possuírem visão política democrática e cosmovisão de sociedade humana e igualitária, objetivando a sustentabilidade da própria Democracia.

Destarte, a Pedagogia Social anunciada ou desejada na maioria das pesquisas examinadas possui localização política abertamente expressada ao se observar os contextos de educação social retratados. Os participantes – conscientes ou inconscientes – das classes operárias, e do subproletariado, confirmam ser os públicos de educandos(as) almejados. O que não possibilita afirmar, contudo, se as práticas realizadas nos diversos contextos pesquisados possuem a natureza da *práxis* transformadora. Para ser *práxis*, a teoria e a prática tornam-se duas faces indissociáveis de mesma moeda. Sendo que a prática leva à teoria e a teoria leva à prática, a moeda, então, se funde.

Figura 18 – Guarda-chuva dos espaços e públicos da educação social



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No âmbito científico compreendido, a educação social brasileira tem como referência principal os ensinamentos do autor da Pedagogia do Oprimido (Freire, 2011a), patrono da educação nacional, professor-educador social possuidor de obra reconhecida mundo afora. Entretanto, mundo adentro, tem sua imagem e legado

desrespeitados por parte da população que o desconhece, ou conhece de forma distorcida, ou então se sente ameaçada.

Sobre a relação opressor oprimido, o autor reflete que,

[...] para os opressores, o que vale é *ter mais e cada vez mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada a ter* dos oprimidos. *Ser* para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem. Não podem perceber na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que *ter* é condição para *ser*, esta é uma condição necessária a todas as pessoas. Não podem perceber que, na busca egoísta do *ter* como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser (Freire, 2011a, p. 19, grifos do autor).

Sob tal influência, a educação social brasileira se ancora nos referenciais teóricos da Pedagogia libertadora (Freire, 1967), *práxis* da Educação popular (Brandão, 2006) e Teologia da libertação (Boff, 2011), além de contar com autores latino-americanos, europeus, asiáticos, marxistas, socialistas e humanistas. Em vista disso, quase que a totalidade dos trabalhos cita Freire em seus referenciais teóricos e/ou metodológicos, com algumas exceções.

A tese de Brum (2022) é uma delas. A autora apresenta evidências bibliográficas sobre o diálogo entre a Educação social inclusiva do educador Suíço Pestalozzi³⁸, contemporâneo do século XIX, e o Programa Mais Educação³⁹, política pública federal, criada em 2016, que reafirma a proposta de Educação Integral para as escolas públicas do Brasil.

Brum (2022) complementa, em seu resumo,

Como perspectiva metodológica, a pesquisa caracteriza-se, em sua abordagem, como qualitativa e, em sua dimensão procedimental, como bibliográfica. Os achados da investigação são analisados à luz da interpretação hermenêutica-filosófica. Primeiramente, o estudo discorre sobre a Gênese da Educação Social Pestalozziana, seus tempos e suas dimensões. Nesse sentido, são discutidos o contexto histórico de Johann Heinrich Pestalozzi; os princípios filosóficos, políticos e sociais de sua teoria; os elementos do método da educação elementar propostos pelo autor: cabeça, coração e mãos; o desenvolvimento integral e a concepção de

³⁸ Apesar de muito pouco debatidas no Brasil, as obras de Pestalozzi e Rivail, juntamente com as de outros discípulos do mestre suíço, foram centrais para reformas educacionais na Suíça, França e Alemanha no século XIX, e para a criação de uma educação pública e de qualidade para a Europa, sendo influência para o movimento da Educação Nova no Brasil. Leia mais em <https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/pestalozzi-e-a-revolucao-da-educacao-brasileira/>.

³⁹ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

educação social para o autor, bem como a sua influência na educação brasileira. (p.9)

Essas exceções consolidam a diversidade de abordagens teóricas, a exemplo de Marroni (2015), que, tomando a História social como opção metodológica, descreveu a educação social pautada no modelo de conduta virtuosa, através do livro *Ordem da Cavalaria de Raimundo Lúlio* (1279-1273). O estudo concluiu que, ao propor a educação do cavaleiro medieval e sua conduta moral por meio das virtudes, visava-se uma educação social para a sociedade no século XIII. Esse trecho reporta à historicidade da educação social e a dinamicidade do objeto em acordo com o contexto social vivenciado. Nessa ótica, consta registro teórico-investigativo e reflexão sobre a educação social do período medieval. Como refere-se a autora,

A educação do cavaleiro medieval presente na obra *O livro da ordem de cavalaria* (1279 – 1283), de Raimundo Lúlio (1232-1316), pode ser apresentada como um projeto social de educação com base em modelo de conduta virtuosa para o século XIII, partindo do pressuposto de que a educação avança para além das instituições formais destinadas para este fim. Além de revelar elementos que sugerem a necessidade da formação virtuosa do cavaleiro medieval, observamos na obra a preocupação que Lúlio concede ao livro escrito. A hipótese é de que Raimundo Lúlio foi motivado pelo desenvolvimento da ciência, próprio do século XIII e da busca pelo respeito à ordem de cavalaria por meio da teoria escrita (Marroni, 2015, p.9).

Outra evidência da trajetória histórica da discussão sobre o tema é possível verificar na dissertação de Araújo da Silva (2017), desta vez sobre o contexto brasileiro da década de 1940. A investigação teve como objetivo compreender, a partir de um estudo de caso da coluna Ensino e Educação, assinada por Coelho Sampaio, no jornal cearense *Gazeta de Notícias*, de 1944 a 1950, como se articulam discursos sobre uma instrução escolar e uma educação social pautada por ideais moralizadores e disciplinadores, sob a égide do progresso pátrio.

O estudo de caso concluiu que os conceitos de educação e de educação social se mostravam mais centrais nos discursos do referido jornal do que o de ensino e o de instrução escolar, por serem geradores de outros conceitos atrelados às noções de moral, civismo e ordem, embora na presente pesquisa eles sejam pensados em relação. A discussão sobre a educação social e seus valores, portanto, é discutida desde os filósofos clássicos, a exemplo de Rousseau (1995), Durkheim, Kant, Tönnies (Suchodolski, 2002) e está carregada das influências das crenças religiosas que marcam a história das formações sociais.

O olhar sociológico de Souza (2022, p. 24) explica a formação de modelo de comportamento cultural específico ao Ocidente, criado a partir de hierarquia moral histórica e contingente, quase sempre implícita, que aponta para determinada direção do controle dos nossos afetos, já que, segundo ele, não existe vida social possível sem controle e repressão dos afetos. Assim, a noção central de todo o Ocidente é a de indivíduo, ou seja, de ideia peculiar do sujeito moral, responsável pelos seus atos, passando depois pelo catolicismo medieval até a revolução protestante.

Sobre a vertente da educação social religiosa, o trabalho de Santos (2018) se propõe a compreender a influência e testemunho da Santa Joana de Lestonnac⁴⁰ (1556-1640) e, a partir da *práxis* educativa entre as populações marginalizadas e excluídas, verificar elementos que se constituem como práticas de Educação popular/social.

Em outra perspectiva, os modelos culturais, socioeconômicos, políticos e religiosos ditaram os caminhos e status da educação, conseqüentemente das concepções pedagógicas (Aranha, 2012). A História da educação escolar traduz essa afirmativa. As contradições envolvendo os objetivos da escola burguesa e os da escola para os filhos da classe trabalhadora colocam em ascensão os diferentes caminhos apontados para a educação na modernidade. A escola é um recorte social e possui a função de instruir e educar para a vida em sociedade. Esse reconhecimento é apontado nos estudos de Cardon (2003), Moura da Silva (2017), Ricardo de Souza (2010) e Araújo da Silva (2017) quando se debruçam sobre a educação social na escola.

Com efeito, seria incoerente pensar a escola em dissociação com a educação social transformadora. Nessa ótica, verifica-se a superação de argumentos que defendem a educação social como fenômeno ocorrente exclusivamente em espaços não escolares, o que vai contra o histórico da atuação do movimento estudantil ao longo das conquistas sociais brasileiras. A experiência autoriza afirmar que a escola é *locus* estratégico para a *práxis* da educação social. A LDB de 1996, que regulamenta

⁴⁰ Preocupada com as mudanças sociais e a maneira como isso repercutia na formação da mulher no século XVII, Santa Joana de Lestonnac (1556-1640) sentiu-se inspirada a fundar uma ordem religiosa com foco na educação feminina e na formação religiosa. Nasceu, assim, em 1607, a Ordem da Companhia de Maria Nossa Senhora, *Ordinis Dominae Nostrae* (ODN). O intuito da fundadora foi responder às necessidades daquele momento histórico, em Bordeaux, na França, ou seja, sua preocupação era oferecer formação integral à mulher, numa época em que a educação era voltada para os homens. Naquele momento, as jovens, de certa forma, representavam um grupo socialmente excluído, impossibilitado de aproximar-se da instrução (Santos, 2018, p. 23).

a educação nas instituições de ensino no território brasileiro, esclarece, logo no primeiro artigo, que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 2023)⁴¹.

Deste lugar, este tópico analisou o campo científico da Pedagogia Social brasileira, por meio do seu objeto principal de estudo que são os espaços concretos de ações, públicos e práticas registradas no escopo da educação social. Enfatiza-se, a título de conclusão, a escassez de sistematizações de experiências que façam refletir a respeito da avaliação na educação social, ou seja, importa mensurar os resultados das práticas desenvolvidas para o (re) planejamento e acompanhamento das ações, conforme indica a tese de Souza (2016):

Logramos, como resultado da pesquisa, a construção de nove indicadores orientadores para a avaliação em Educação Social para contextos educativos diversos, com a sugestão de perguntas orientadoras e uma ficha sumadora. Sugerimos uma síntese de diretrizes para a avaliação em Educação Social e enfatizamos que o registro das atividades deve ser valorizado. Destacamos que a criança e o adolescente devem avaliar brincando. O tema da avaliação em Educação Social como reflexo das experiências deu origem à construção de uma metáfora, concretizada na figura do 'caleidoscópio', que condensa a totalidade de nossa compreensão e pode vir a se constituir em um brinquedo avaliativo no futuro. Buscamos, com este trabalho, contribuir para a produção do conhecimento na área da Educação Social, inaugurar no Brasil a pesquisa em avaliação na área e influenciar no desenvolvimento de uma cultura de avaliação sistematizada em Educação Social (p.10).

A exposição coloca em relevo os desafios históricos e grandiosos na seara da educação social brasileira e reconhece a ausência de campos correlatos não registrados neste estado atual, devido à imposição do recorte. Ressalta-se protagonistas históricos, fundamentais no combate da pobreza e na defesa de direitos sociais no Brasil, a saber, o trabalho social, a assistência social e a filantropia. Entendidas como áreas irmãs, complementares e interdisciplinares, formam potência de valores humanos, ações solidárias, cidadãs, afetivas e educativas. Juntas, ficam mais fortes.

Interessa reiterar, nesse sentido, que o recorte se debruça na parte que cabe à Pedagogia Social refletir e contribuir para o ensino e aprendizagem propiciadores de

⁴¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Disponível em: http://www.planalto.gov.br/_ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.

mudanças nas práticas sociais e percursos, avanços estruturais e alinhamentos legais aos princípios democráticos da constituição e direitos humanos, ou conforme sublinhado, práticas voltadas para os contextos sociais configurados nos âmbitos da pobreza, da desigualdade e da exclusão social. Nesse sentido, a tese se direciona rumo à formação da *práxis* transformadora.

A realidade da educação social brasileira é diversa e complexa, todavia, é observável nos trabalhos, nas ações, nas intenções, nos desejos, nas linguagens, nos discursos, nas percepções, nas contradições e, sobretudo, nas mediações teóricas, temporais e contextuais acerca do objeto estudado, em convergências reais e possíveis para a reafirmação da educação social da sociedade brasileira.

3.3.3 Educadores(as) Sociais

A variedade de contextos da educação social já prenuncia a complexa área de atuação dos protagonistas principais da educação social – educador social(a) e educando(a). A defesa dos direitos dos(as) educandos(as) é o principal sentido da *práxis* do(a) educador(a) social. É com eles(as), para eles(as) e por eles(as) que a *práxis* transformadora é desenvolvida e se constitui diferencial do(a) educador(a) social que trabalha em prol de mudanças para melhorar a realidade social dos(as) educandos(as) sob sua responsabilidade. A análise dos trabalhos catalogados focou no protagonismo dos(as) educadores(as) sociais, agentes da *práxis* pedagógica transformadora, a que se refere o estudo.

No entanto, são múltiplas as formas e dimensões de ser educador (a) social, vai depender do contexto e do público com quem atuará, porém, consciente da *práxis*, fará prevalecer o senso de justiça social, seja na teoria, seja na prática pedagógica. Será este educador(a) social engajado(a), ou apto(a) a se engajar, a qual estará propensa à formação da consciência para a *práxis* transformadora. É sobre o(a) educador(a) que trabalha na perspectiva da educação como prática da liberdade e que reflete criticamente sobre a realidade social vivenciada no vórtice do sistema capitalista. Entretanto, conforme já apontado por Freire,

[...] infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem (mulher) simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem

tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica (Freire, 1967, p. 44).

Desse modo, convoca-se a pensar nesse vínculo crítico e amoroso que resultaria em unidade cooperadora de convivência autêntica, a qual se refere o autor. Impulsionados(as) pela necessidade de renovação da realidade, é possível supor que todos(as) os(as) cidadãos e cidadãs brasileiras podem se formar agentes da educação social e realizar ações que venham a contribuir para a mudança e a melhoria da condição de vida dos grupos menos favorecidos e da sociedade como um todo, participando ativamente do movimento em prol da Pedagogia Social brasileira.

Entretanto, para esse movimento acontecer, é imprescindível ter a formação da consciência social ativada e em estado de desenvolvimento, e ter em mente que educador(a) social transformador(a) é aquele(a) que busca fazer valer na *práxis* os valores do referencial Freiriano e das pedagogias críticas que marcaram os tempos históricos da sociedade brasileira, através de ações conscientes e de enfrentamento.

O(a) educador(a) social é, portanto, espírito revolucionário e idealista a quem Freire convoca para a transformação através da mudança de mentalidade e união ativa, já que, segundo ele, “a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 2011a, p. 71). Nesse propósito, e atuando no contexto brasileiro, importa ter como referências básicas iniciais a Constituição Federal e os Direitos Humanos, sendo, estes, guias a serem incorporados à sua *práxis* em serviço permanentemente.

Os pressupostos apresentados baseiam-se na necessidade da formação para atuação em espaços e com públicos da educação social, tendência nas pesquisas que refletem fator crucial e preponderante para a universalização da Pedagogia Social no território brasileiro. Essas constatações são verificadas na maioria dos trabalhos que constituem o Estado do Conhecimento, sendo 78 deles referentes ao descritor educador(a) social, considerando o universo de 159 trabalhos catalogados.

Além da necessidade formativa apontada na grande maioria dos trabalhos, o exame permitiu acesso à luta de pesquisadores(as) brasileiros(as) pelo reconhecimento, pela regulamentação e a melhoria das condições de trabalho e vida de milhares de trabalhadores(as) da educação social que atuam, visíveis e invisíveis,

na profissão fazendo das referidas questões as maiores tendências nas pesquisas e, ao mesmo tempo, maiores lacunas do campo científico. Sobre esse tópico, Martins e Lavoura (2018) reforçam que a categoria ontológica do trabalho se torna imprescindível em qualquer estudo que se anuncie na perspectiva materialista histórico-dialética.

No intuito de apreender o objeto, Cheptulin (1882, p. 277) ajudou a ampliar os pontos de vista da análise, explicando a relação entre a essência e o fenômeno. Ele esclarece que a essência da formação social⁴² significa o seu interior e, ao mesmo tempo, constitui sua natureza, inseparável dela, encontrando-se no interior da coisa e não em sua superfície.

O autor pontua sobre as divergências dos filósofos na concepção da essência, porém, há unanimidade no que concerne à concepção do fenômeno, que é definido como o aspecto exterior, cambiante do objeto e que exprime sua essência. Partindo dessa base conceitual, busca-se a compreensão da essência a partir da análise dos fenômenos, da aparência, do exterior e, especialmente, buscando as mediações que levam à compreensão das principais facetas que envolvem a identidade, o trabalho e a subjetividade do(a) profissional educador(a) social.

O pleito para a regulamentação da profissão, reconhecimento profissional, piso salarial justo e condições de trabalho dignas para se exercer a profissão é recorrente na análise dos trabalhos. O levantamento registrou estudos que tratam dessa questão, reconhecendo-a como passo a ser dado para o avanço da realidade dos(as) educadores(as) sociais brasileiros(as). Nesse contexto, as teses e dissertações servem de recursos didático-formativos, por serem experiências empíricas e teóricas que possibilitam conhecer o objeto implicado.

Bauli (2018), em seu estudo, aborda a profissionalização e a normatização do(a) educador(a) social, a partir de duas perguntas principais: se o educador social é profissão no Brasil e qual o projeto de lei que melhor atende aos seus interesses? O referido estudo reconhece a profissionalidade do(a) educador(a) social e acolhe o Projeto de Lei do Senado PL n. 2941/2019, (anterior PL 328/2015)⁴³, como melhor proposta representativa, pois dispõe sobre a regulamentação da profissão, prevendo

⁴² Harnecker sintetiza formação social uma totalidade social concreta historicamente determinada, a partir da teoria do materialismo histórico (1973, p. 142).

⁴³ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacaoIdProposicao=_2203739. Acesso em: 22 ago. 2023.

a realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas, com atuação dentro ou fora dos âmbitos escolares, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, municipais e Distrito Federal.

A consulta sobre o status do referido Projeto de Lei registra a aprovação, pela Constituição de Comissão de Justiça e de Cidadania (CCJC), do pleito via parecer datado de 22 de agosto de 2023. Ao examinar o histórico do Projeto de Lei, reconhece-se longa caminhada de lutas nos âmbitos representativos do poder público. A interrupção dos processos no período da pandemia atrasou, ainda mais, a tratativa que se refere à profissionalização da categoria e aguarda parecer jurídico final, tendo, na pauta, a formação e o desenvolvimento profissional de educadores(as) sociais, atuantes do Oiapoque ao Chuí⁴⁴.

É possível refletir, com base nos trabalhos analisados, que as ONGs, projetos sociais e políticas públicas são os locais que mais empregam e oferecem oportunidade de trabalho aos(às) educadores(as) sociais. Estão representados por grupos de expressões culturais, artísticas e esportivas, configurados como projetos de educação social devido às ações e intenções na defesa dos sujeitos de direitos nas esferas públicas e privadas. Esses espaços de trabalho foram fortemente impactados pela interrupção de financiamento de projetos e políticas públicas decorrente da falta de investimentos do governo federal no período do desmonte.

Isso significa dizer que muitos(as) trabalhadores(as) da educação social ficaram desempregados(as) em decorrência da pandemia de Covid-19, e pelo fato, também, de que parte relevante das ações do chamado terceiro setor contrata por tempo determinado ou via prestação de serviços, estratégia capitalista que lesa a classe trabalhadora, pois deixa o(a) profissional sem garantias de fonte de renda, dúvidas se o contrato será renovado na próxima temporada, se vai continuar o financiamento da empresa estrangeira no ano seguinte ou se o próximo governo manterá esta ou aquela política pública.

Oliveira Silva (2018, p. 28) dissertou sobre a política pública do Distrito Federal intitulada Programa Educador Social Voluntário (ESV)⁴⁵ iniciado em 2013, com o

⁴⁴ O Oiapoque é um município localizado ao lado de um rio de mesmo nome, no extremo norte do Amapá. Chuí, por sua vez, é uma cidade localizada no sul do Rio Grande do Sul. A expressão "Oiapoque ao Chuí" refere-se a coisas que existem ou estão de Norte a Sul do Brasil. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/03/24/carioca-lanca-desafio-de-atravesar-costa-brasileira-do-oiapoque-ao-chui-de-canoa.ghtml>. Acesso em: 19 ago. 2023.

⁴⁵ Portaria n. 193, de 26 de agosto de 2014.

objetivo de alcançar meta do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e assegurar recursos humanos para acompanhar as atividades referentes à educação integral de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com idade mínima inicial de 16 anos, e, em seguida ampliada para 18, os(as) jovens selecionados(as) participavam de atividade de formação inicial *online* para se apropriarem de suas atribuições e obterem conhecimentos sobre temas relevantes da educação integral, como, por exemplo, premissas, pressupostos, história e perspectivas.

Em 2014, segundo a autora, as atribuições foram expandidas para crianças públicos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a responsabilidade pela formação, pelo treinamento e a orientação das atividades foram transferidas para o(a) coordenador(a) e/ou supervisor(a) pedagógico(a) de cada unidade escolar. Consta que o valor repassado ao(à) educador(a) social voluntário era de R\$ 25,00 (vinte e cinco reais) por dia, referente ao ressarcimento de transporte e alimentação. A pesquisa identificou processos excludentes, necessidade de formação contínua e concluiu que a legislação distrital não tem sido suficiente para garantir os direitos de aprendizagem na perspectiva da formação integral.

Segundo alerta Harnecker (1973, p. 214), caso o materialismo histórico-dialético não seja utilizado na realidade concreta, pode ser considerada teoria amputada que não cumpre objetivo, “como uma flecha, que se faz girar entre os dedos sem jamais ser lançada!” Nesse sentido, cabe retirar o véu da ilusão, como propõem Marx e Engels (2011), sobre o modo de produção capitalista e o antagonismo de classes gerado por ele, sendo que aquilo que o caracteriza é sua dinâmica e a reprodução das condições de existência. Assim,

[...] o modo de produção capitalista, por exemplo, ao mesmo tempo que produz os bens materiais em uma forma que implica a divisão dos homens (e mulheres) desta totalidade social em capitalistas e operários, o que dá origem a toda ideologia que favorece este tipo de produção e, a uma forma de poder que a defende e estimula, vai continuamente reproduzindo suas condições de produção. Ao mesmo tempo que produz bens materiais, reproduz as relações de produção capitalista, e ao mesmo tempo que reproduz estas relações reproduz sua condição de existência superestruturais, isso é, as condições ideológicas e as relações de poder assim como o papel que desempenha na estrutura social (Harnecker, 1973, p. 138).

Compreender a exploração dos(as) trabalhadores(as) no contexto dessa lógica se constitui ancoradouro fundamental para a formação de educadores(as) sociais⁴⁶, uma vez que precisam ter consciência da própria condição para se engajarem à *práxis* educativa transformadora e à conquista dos próprios direitos trabalhistas. Em releitura da máxima de Marx e Engels, educadores(as) sociais brasileiros(as), uni-vos!

No cenário social atual, a recentemente sancionada Lei Paulo Gustavo (L195, de 2022)⁴⁷, bem como, o retorno de políticas públicas federais e ações educacionais sistemáticas que potencializam os sujeitos de direitos são horizontes empregatícios e laborais para o(a) educador(a) social, porém, a análise aponta para um cenário de mais engajamentos e lutas. Nesse sentido, as pesquisas de Dias (2018), Castanha (2021), Costa (2014), Oliveira (2007), Zangelini (2012) e Silva (2004) corroboram para a discussão sobre a regulamentação da profissão educador(a) social, o que envolve as atribuições, o papel social e educativo, a formação inicial e continuada, bem como, o reconhecimento financeiro.

Os diferentes meios de contratação dos(as) educadores(as) sociais envolvem, também, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e editais públicos, a exemplo de projetos sociais financiados por empresas que são destaques nacionais e/ou exercem a chamada responsabilidade social empresarial, além de ONGs internacionais que atuam por diversas causas e interesses. Além destes, as políticas públicas federais, a exemplo do programa de educação integral nas escolas (Mais Educação) e o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) foram também registrados como campo (e público) de trabalho do(a) educador(a) social no Brasil, conforme aponta o catálogo da pesquisa.

Sobre os editais de concursos públicos para a seleção de educadores(as) sociais no Paraná, o estudo de Souza (2014) revelou que as fragilidades e a falta de diretrizes nacionais repercutem nos municípios que realizam a seleção de educadores(as) e a gestão de políticas sociais. Desse modo, esses achados de pesquisa precisam ser compartilhados e colocados na mesa para discussão, sendo

⁴⁶ O termo educador(a) social, neste estudo, inclui sempre os(as) educadores(as) populares, comunitários e todos(as) que se identificarem com o sentido do seu trabalho na educação social, a exemplo de pedagogos(as) e professores(as).

⁴⁷ A Lei Paulo Gustavo (Lei Complementar nº 195, de 08 de julho de 2022) dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas em decorrência dos efeitos econômicos e sociais da pandemia de Covid-19. Ela prevê o repasse de R\$ 3,862 bilhões a estados, municípios e ao Distrito Federal para aplicação em ações emergenciais que visem a combater e a mitigar os efeitos da pandemia sobre o setor cultural. Disponível em: <http://portalsnc.cultura.gov.br/auxilio-cultura/lei-paulo-gustavo/>.

pertinente, a cada estado, criar as próprias diretrizes contextualizadas com os interesses formativos da população local e global.

Azambuja (2020) acrescenta que a falta de terminologia única ao profissional dessa área, a indefinição acerca do grau de escolaridade mínimo, a insuficiência de curso acadêmico em educação social e discrepância de remuneração reiteram visão assistencialista, compensatória, voluntarista do(a) educador(a) social. Sustenta, ainda, que o processo de contratação guarda relação com os debates e disputas políticas do mundo social.

São diversas denominações para os(as) trabalhadores(as) do vasto campo da educação social no Brasil, porém, atualmente, já se reconhece o(a) educador(a) social como sinônimo de educador(a) popular e/ou comunitário(a), e outras contidas no escopo educacional. Como consequência, a regulamentação da profissão ajudará nesse alinhamento que fortalece a classe. Quanto à relação da educação social com o trabalho e a assistência social pontuadas pela autora, o que, de fato, confunde o entendimento da identidade singular do(a) educador(a) social, implica estar no bojo da formação assinalada.

Todavia, a parceria histórica entre essas áreas valoriza a ação consciente, seja para transformar o mundo todo, seja o mundo de alguém. As áreas da assistência social e o trabalho social têm muito a contribuir, partilhar e trocar com o campo científico da Pedagogia Social, principalmente no que concerne ao aprimoramento da sua natureza humanizadora. Importa reconhecer que filantropia e solidariedade são ações e valores altruístas dignos de reconhecimento no projeto pedagógico da educação social brasileira.

Se faz necessário, portanto, o direcionamento, a formação em Pedagogia Social para os(as) integrantes da educação social. Observou-se, nos trabalhos analisados, muitas referências ao direcionamento pedagógico, mas são inexistentes pesquisas com enfoque no trabalho da coordenação pedagógica em contexto da educação social e na formação continuada de educadores(as) sociais.

Devido à variedade de atribuições do(a) profissional pedagogo(a), essa atribuição pode ser diferencial no acompanhamento de projetos políticos pedagógicos e respectivos planos de cursos relativos aos espaços onde a *práxis* da educação social é exercida. Sobre a atuação de educadores(as) sociais em contextos de medidas socioeducativas, Yokoy Souza (2012) defende a superação do histórico de desqualificação profissional de educadores(as) sociais, mediante desenvolvimento de

trabalho conjunto, dialogado e comprometido de orquestração das ações dos diversos atores envolvidos no sistema socioeducativo.

As atividades de formação são consideradas contexto potencializador de transformações nas identidades profissionais e nas culturas institucionais, que podem contribuir para a construção de intervenções socioeducativas reflexivas e pautadas na garantia dos direitos, tanto dos(as) próprios(as) trabalhadores(as) quanto dos(as) educandos(as) atendidos(as).

Costa (2014) contribui a respeito do sistema socioeducativo no Paraná e revela a realidade que está subjacente à precarização do campo profissional em questão. O autor verificou que a normatividade jurídica dos direitos humanos tem sido incapaz de amenizar as violações dos direitos de adolescentes apreendidos no sistema socioeducativo.

A referida pesquisa apontou para o fato de que as rebeliões e motins ocorridos nos centros estudados contribuíram para formatar as atribuições do(a) educador(a) social, a partir de ordenamento institucional imposto pelo Estado. Ainda, evidenciou a prevalência das funções de segurança sobre as funções de natureza educativa no exercício profissional do(a) educador(a) social.

A pesquisa de Mata (2016) pretendeu compreender as práticas discursivas de educadores(as) sociais junto a adolescentes em situação de vulnerabilidade e em cumprimento de medidas socioeducativas na cidade de Curitiba. Mesmo reforçando a sua importância como alguém capaz de mediar a relação com o adolescente, os resultados do estudo apontaram visão estereotipada da adolescência e do adolescente, falta de clareza do papel que exerce, pouco ou nenhum conhecimento sobre o Sinase⁴⁸ e as medidas socioeducativas. Desse modo, concluiu sobre a necessidade de direcionamento pedagógico na perspectiva da educação social.

Não é de hoje que a atuação nos espaços de medidas socioeducativas, espaços das ruas e presídios são motivos de atenção para a formação dos(as) educadores(as) sociais no Brasil e o fenômeno da educação social por eles(as) representado. Esses contextos requerem competências específicas, dentre tantas, empatia, diálogo, conhecimento a respeito dos estágios de desenvolvimento dos(as)

⁴⁸ Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

educandos(as) e parceria interdisciplinar com outras ciências sociais para viabilizar a elaboração do trabalho pedagógico.

Inserida nos campos da Psicologia e da Educação, a tese de Silva (2013) teve como objetivo analisar a supervisão no contexto da formação continuada, mediante a relatos e entrevistas realizadas com seis educadores(as) sociais de nível universitário, atuantes na cidade de São Paulo e arredores, que já vivenciaram e/ou estão vivenciando processo de supervisão para a prática cotidiana.

Na proposta de supervisão no contexto da formação continuada, o autor destaca a importância do acompanhamento de supervisor mais experiente, estudioso, pesquisador e fomentador de pesquisas em relação à complexidade social e à prática socioeducativa. Segundo ele, a sua competência deverá assegurar às intervenções, o investimento nas potencialidades dos(as) educadores(a) sociais, contrapondo-se às carências instauradas no exercício da prática socioeducativa que, invariavelmente, tem levado à reificação dos que dela compartilham.

A análise do referido pesquisador revelou que os(as) educadores(as) sociais consideram fundamental ter espaço de supervisão que lhes permita e facilite a exposição das ações que realizam, bem como, dos sentimentos que afloram durante o desenvolvimento dessas ações. Reivindicam a necessidade de sentirem-se acolhidos em suas diversas manifestações, tanto de ordem teórica quanto emocional, o que remete à supervisão como espaço de mediação voltado para a formação teórico-metodológica, sem desconsiderar a humana, assegurando a construção de um sujeito crítico e reflexivo (Silva, 2013).

Do ponto de vista pedagógico, ensinar requer métodos e metodologias. Desse modo, o desenvolvimento da competência técnica (Mello, 2003) caminhará de mãos entrelaçadas com o compromisso político (Nosella, 2003), pois, “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (Freire, 2011b, p. 12). Essa dialética está presente na reflexão histórica sobre a educação no contexto brasileiro. É certo que, a prática e a teoria, para se fundirem em *práxis*, leva tempo, estudo e trabalho.

É nesse sentido que o protagonismo se dá por meio da formação inicial e continuada (Imbernón, 2010) especialmente, em serviço. Daí o entendimento dos estudiosos que defendem a formação profissional em Pedagogia Social como campo específico, nos níveis da graduação e da pós-graduação. Outra possibilidade estratégica inclui habilitar o currículo da formação em Pedagogia plena para atender

à diversidade de espaços contextualizados na realidade brasileira, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura⁴⁹, que, no entanto, entram em contradição com a duração dos cursos e tempos de estágios. Justifica-se, então, a relevância da formação continuada em serviço.

Por outra perspectiva, pode-se avaliar as possibilidades formativas para os outros estágios, diferentes públicos de alcance e estratégias metodológicas contextualizadas, a exemplo dos cursos nas modalidades de nível médio, profissionalizantes, de extensão universitária e aprimoramentos. Porém, condicionados pelo Ministério da Educação, fiéis aos direitos democráticos e marcos legais. É possível concluir, nesse sentido, que são muitas idiosincrasias para formações a toque de caixa e formatos exclusivos.

Em contrapartida, Marx (1845) critica a concepção que fundamenta a transformação da sociedade pelo caminho meramente pedagógico, ao invés do caminho da prática revolucionária, alegando que os(as) educadores(as) também devem ser educados(as), rejeitando a sociedade dividida em duas – educadores e educandos –, explicitando a particularidade de que os primeiros permanecem subtraídos ao processo de educação.

Vázquez (2011, p. 151) interpreta a questão, ao salientar que,

Desse modo, a tarefa de transformar a humanidade – concebida como educação do gênero humano – fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos e cuja missão é transformar os demais. Eles são, portanto, os verdadeiros sujeitos da história; os demais seres humanos não são mais do que uma matéria passiva que eles devem moldar. Ao se afirmar que os educadores também devem ser educados, rejeita-se que o princípio do desenvolvimento da humanidade se encarne em uma parte da sociedade que não exija também sua própria transformação.

Essa contradição reitera a lição da Pedagogia Libertadora, de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens (e mulheres) se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011, p. 95). Ambos são sujeitos do processo e do crescimento coletivo, atentando para “estar *sendo com* as liberdades e não contra elas” (p. 96). Dessa maneira, parafraseando o autor, o(a) educador(a), enquanto educa é educado(a) e o(a) educando(a), ao ser educado(a), educa. Esses são

⁴⁹ CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/_rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

princípios fundantes a serem levados em conta no tocante à formação da identidade profissional dos(as) educadores(a) sociais.

Com efeito, esta sugere ser a mola mestra da formação – fazer com que o(a) educador(a) social perceba a sua materialidade na história, o que envolve a sua subjetividade, e atue como agente de transformação de si antes de pensar em transformar a realidade. Em outras palavras, a transformação da realidade se inicia na transformação da nossa própria materialidade. Portanto, interessa incluir no conteúdo programático práticas de autoanálise (Barbosa, 2022), autoformações, autoavaliações, incluindo vivências na psicanálise e outras correntes reconhecidas por acessarem as subjetividades dos indivíduos.

Somente quem possui a experiência de ser educador(a) social no Brasil, ou então, quem já esteve no lugar de educando(a), principalmente nos âmbitos mais críticos da educação social brasileira, pode expressar sobre o protagonismo das relações, reais e possíveis, entre educador(a)-educando(a) e educando(a)-educador(a), e os resultados nas múltiplas dimensões das aprendizagens deles(as) próprios(as). A mediatização da relação com o mundo possibilita voos mais altos na compreensão da realidade social em desnudamento.

Reitera-se, a título de referências científicas, a variedade de trabalhos que abrangem a formação de educadores(as) sociais nos estudos catalogados, a saber. Bufeti (2020), Ferreira (2006), Lemos (2017) e Salvador (2020) discutem os princípios e processos formativos iniciais e continuados; Vital (2018) e Lopes (2020) estudam o contexto formativo dos centros sociais; Moreto (2019) ressalta experiência formativa no Uruguai; Vangrelino (2004) explora o processo formativo nos contextos das infâncias e juventudes; Souza (2014) pontua a relação entre a formação e o trabalho do Educador Social; Silva (2008) discorre sobre a construção da identidade do Educador Social e por aí segue, conforme levantamento.

Desse montante, a tese de Santos (2016) chama a atenção por compreender o processo de constituição do(a) educador(a) social de rua e o lugar ocupado por ele(a), em relação à compreensão das necessidades educativas da sociedade teresinense nas décadas de 1980 a 2000. Tendo como base teórico-metodológica os pressupostos da Micro-História combinados com recursos da História Oral, o estudo compartilha achados que sintetizam o processo formativo do(a) educador(a) social de rua no Brasil, considerando o contexto específico. Conforme explica,

No recorte temporal estabelecido, constata, na trajetória dos educadores sociais, a mediação da Igreja Católica, dos Movimentos Sociais e do Estado como elementos que ajudaram a constituir a identidade da função, num processo em que questões individuais e sociais se inter cruzaram. Nesse percurso, a educação nas ruas nasce como resultado de ações pastorais, mas, aos poucos, assumem feições mais sociais, políticas e técnicas. O fazer educativo nas ruas caracterizou-se por sua natureza dinâmica, interdisciplinar e provisória, mas isso não fez dele uma prática educativa espontânea ou desprovida de objetivos. Ao realizarem a função de educar nas ruas, os educadores sociais operaram com tempos e espaços específicos, criaram dinâmicas próprias, ativando saberes e conhecimentos adquiridos na prática, na socialização entre os pares ou por meio de capacitações. Atuando em meio às condições materiais e simbólicas peculiares, os educadores sociais de rua desenvolveram estratégias que os permitiram superar adversidades e construir relações numa configuração em que se exigiram novas formas de sociabilidades próprias do processo de urbanização da cidade de Teresina. Pelo que foi analisado, esses educadores, ao desenvolverem suas práticas nas ruas, tomaram como parâmetros as formas escolares, mas as ultrapassaram, em um processo dialético que criou base para uma Pedagogia Social (Santos, 2016).

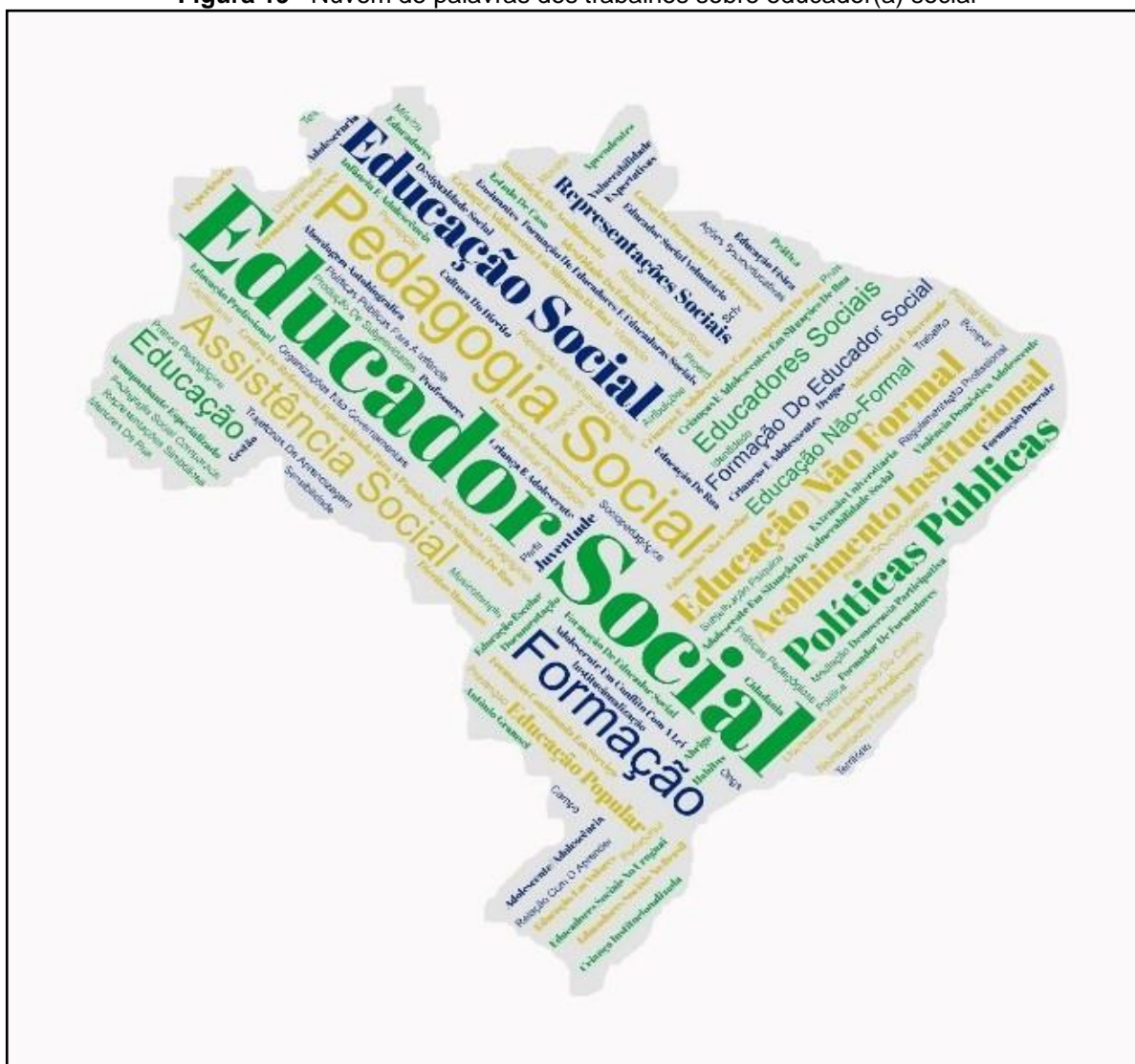
De acordo com o exposto, a identidade e a *práxis* do(a) educador(a) social se desenvolve na realidade concreta, já que, “uma verdadeira filosofia da *práxis* corresponde a uma necessidade prática: transformar a realidade” (Vázquez, 2011, p. 115). Nessa linha de raciocínio, constata-se que a conta não fecha, ao se confrontar o vasto campo da educação social no Brasil com as múltiplas, complexas e diferentes atribuições e papéis exigidos ao(à) trabalhador(a) da educação social, juntamente com a idealização de atuação consciente no sentido de *práxis* transformadora.

Seria estratégico a ampliação do diálogo e a união das associações de educadores(as) sociais para todos os estados brasileiros, principalmente os mais distanciados sobre o tema, tendo a legitimação da lei sancionada. A classe está representada pelos principais órgãos de intervenção e acompanhamento das ações legais no contexto brasileiro, a saber, Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social (EdusoBrasil), Associação Brasileira de Pedagogia Social (Abrapsocial), Associação dos Educadores Sociais de Maringá (AesMar), Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo (AESSP), Encontro de Grupos de Pesquisa, Educação e Pedagogia Social (Engrupeps) e Associação Internacional de Educadores Sociais (Aeji).

Em se tratando de experiências da *práxis* transformadora, o Estado do Conhecimento registra temas de interesse do campo científico e formativo, a exemplo de vivência psicanalista de educadores(as) sociais com crianças e adolescentes em longos períodos de institucionalização (Aguiar, 2019); violência doméstica contra adolescentes (Amorim, 2011); práticas em instituições de acolhimento (Wendt, 2021);

metodologia da pesquisa ação de educadores(as) sociais de rua do Distrito Federal (Amorim, 1998); o policial militar no papel de educador social no Proerd (Giacomini, 2021); formação de educador social para o médico (Terra, 1993); representações de educadores sociais de rua (Silva, 2011); práticas de jovens em ONGs (Borba, 2008); atuação na educação profissional (Conceição, 2022), demonstrando a abrangência e a riqueza empírica, conforme explicitado na nuvem de palavras produzida sobre o descritor específico (Figura 19).

Figura 19 –Nuvem de palavras dos trabalhos sobre educador(a) social



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A participação dos(as) educadores(as) sociais produziu pesquisas sobre temas que anunciam a necessidade de mais investigações que envolvam a *práxis* da educação social no ambiente escolar e a formação mútua e complementar entre

educadores(as) sociais e professores(as). Nessa direção, Coutinho (2015) propõe diálogo entre os(as) ES e professores(as) do Ensino Fundamental I; Lima (2017) discute sobre o trabalho conjunto de ES e pedagogia escolar no que tange à prevenção de drogas na adolescência; Ferreira (2000) compartilha contribuições sobre o papel do(a) ES para a formação de professores(as); Silva (2010), Grandino (2004) e Pereira (2013) discutem pontos de vista sobre a atuação de ES nas escolas públicas e gestão escolar.

Nesse percurso, é possível aprender, também, com experiências investigativas que revelam a atuação dos(as) educadores(as) sociais em outros *locus* e/ou públicos, a mencionar a tese de Freitas (2005), que investiga o trabalho do educador social em Angola como espaço de construção de direitos, e a dissertação de Moreto (2019) sobre a licenciatura em Educação do Campo no Brasil e proposta de formação dos(as) educadores(as) sociais no Uruguai.

A prática dos ensinamentos da ciência que age sobre a realidade social coloca em relevo a responsabilidade das Universidades em contribuir e estimular a produção científica, principalmente no Norte e Nordeste, carentes de terem seus territórios culturais estudados sob a lente da Pedagogia Social em contexto. Finalmente, somado aos organismos relacionados, a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) também pode se constituir forte agente mobilizador, ao facilitar acesso, fomento e difusão de pesquisas sobre a Pedagogia Social e formação dos seus agentes.

Na visão de Cheptulin (1982), é precisamente a presença no sujeito da capacidade de reflexo subjetivo da realidade objetiva, do seu conhecimento, que o transforma em sujeito real, capaz de agir sobre o mundo ambiente e de transformá-lo de forma criativa, tendo como meta a realidade. Essa transformação pressupõe o conhecimento das propriedades das formações objetivas e da dinâmica do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o sujeito, privado da faculdade de refletir sobre a situação concreta da realidade, não está em condições de agir de maneira racional, de transformar praticamente a realidade, de criar. O autor ratifica que, desse modo, não pode ser considerado sujeito real e válido, portanto, “não é a presença, no sujeito, da faculdade do reflexo subjetivo da realidade objetiva, mas sua ausência que transforma o sujeito em ficção, em alguma coisa de irreal” (Cheptulin, 1982, p. 113).

Diante das considerações provenientes da análise sobre o trabalho e a *práxis* dos(as) educadores(as) sociais brasileiros(as), indivíduos historicamente situados, buscou-se extrair, do todo concreto, elemento da realidade particular e reproduzir, no pensamento, o movimento real do objeto. Esse exercício dialético cria possibilidades de desvelamento da realidade objetiva, através de processo investigativo que parte da aparência rumo à essência.

4 CONSTRUCTOS TEÓRICOS PARA A *PRÁXIS* DA PEDAGOGIA SOCIAL BRASILEIRA

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo (Karl Marx, 1845).

A transdisciplinaridade da Pedagogia dificultou o seu reconhecimento como ciência no âmbito da pesquisa social, justamente por dialogar constantemente com diversas áreas do conhecimento científico, em especial, as ciências humanas. Ao se inserir no contexto das ciências sociais, encontra-se voltada ao estudo sistemático e como referência orientadora da educação em suas variadas modalidades e segmentos.

De forma geral e particular, a construção das teorias pedagógicas está condicionada ao movimento dinâmico da educação em seus diferentes tempos e contextos históricos, sendo, especialmente, fundamentada pela relação entre os sujeitos individuais e grupos humanos, na vivência dos desafios do mundo concreto, real e objetivo.

Conforme entende Cheptulin (1982, p. 117), a atividade teórica só altera a coexistência concreta do fenômeno quando orienta a intervenção prática transformadora da realidade, sendo sua função precípua. É fundamental para o desenvolvimento da consciência, portanto, conduzir ao conhecimento da natureza e da sociedade. Nesse devir, a realidade objetiva, seus aspectos e seus fenômenos são refletidos e copiados nas sensações percebidas.

O autor acrescenta que, somente apoiando-se sobre o conhecimento desses aspectos e propriedades próprios ao objeto refletido, existente objetivamente com relação à materialidade social, que o conhecimento teórico pode edificar construções conceituais que reproduzirão a essência do objeto estudado no sistema dos conceitos abstratos (Cheptulin, 1982, p. 117).

Vázquez (2011, p. 234) corrobora ao afirmar que a atividade teórica proporciona conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação, mas a realidade efetiva permanece intacta se apenas o conhecimento teórico for considerado. Designa-se, diante disso, *práxis* como atividade prática material, adequada a fins, que transforma o mundo – natural e humano – através das ações e interações dos sujeitos.

Assim, o objetivo de compreender o campo científico da Pedagogia Social brasileiro em diálogo com a *práxis* transformadora se constitui tese que direciona ações e interações de natureza transformadora nos espaços e públicos da educação social. A análise dos elementos que compõem o todo do campo científico em questão apreende a formação da consciência como produto do trabalho humano e resultado do desenvolvimento social. A Figura 20 expressa o movimento dinâmico da Pedagogia Social fundamentada pela *práxis* transformadora na realidade social brasileira.

Figura 20 – Movimento dinâmico da pedagogia social brasileira



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Este capítulo vem, portanto, complementar as análises dos trabalhos referentes aos descritores e categorias que emergiram das etapas metodológicas do Estado do Conhecimento. Conforme constatado, as lacunas teóricas da Pedagogia Social, considerando a territorialidade e a diversidade cultural brasileira, fragmentam o campo e enfraquecem o movimento que dá sentido à existência da Pedagogia Social brasileira como estratégia da *práxis* transformadora direcionadora das práticas da educação social realizadas pelos seus agentes. Nesse intuito, discorre-se sobre a pedagogia no bojo do movimento dinâmico da historicidade contextualizada.

Atentando-se ao cenário brasileiro, Saviani (2005) declara que a história oficial da educação situou cada período à determinada teoria pedagógica, sendo, cada uma delas, marcada por características diferenciadas. Entretanto, essa forma de periodizar as concepções pedagógicas, segundo o autor, deixou de incorporar as ideias que não predominaram em cada um desses períodos, mesmo aquelas que não tiveram pretensão de alguma hegemonia⁵⁰.

A partir desse delineamento, o referido autor expõe as pedagogias dominantes que são destacadas em cada período histórico no Brasil, a começar pela concepção pedagógica tradicional religiosa (1549-1759), que foi implantada pelos jesuítas e subsidiada pela coroa portuguesa após a colonização. Em seguida, prevalece a coexistência entre as concepções pedagógicas tradicionais religiosas e a leiga (1759-1932), esta última inspirada pelas ideias iluministas e as reformas educacionais realizadas pelo Marquês de Pombal.

Posteriormente, a concepção pedagógica renovadora (1932-1969) despontou hegemônica após o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, bem como, da propagação das ideias de renovação completa da educação escolar proposta por Anísio Teixeira e fundamentadas no pensamento pedagógico do norte-americano John Dewey.

A predominância da concepção pedagógica produtivista se deu no período seguinte (1969-2001), decorrente do golpe militar de 1964. Inspirada na teoria do capital humano⁵¹, acarretou reformas nos ensinos primário, médio e superior, sendo essa a tendência ainda dominante no Brasil. O fato é que cada período e contexto histórico apresentam seus nexos e repercussões, tendo, em paralelo a essas concepções apresentadas, a exclusão e a invisibilidade de outras, que foram impossibilitadas de repercutir em virtude de não terem sido originadas e nem praticadas no âmbito da classe dominante.

⁵⁰ O conceito de hegemonia, ora em destaque, parte de Gramsci (1982) quando este explica sobre a dominação e o direcionamento moral e intelectual de uma classe social em relação à outra no decurso da história. Desse modo, a classe que domina conduz as demais classes através da cultura e de ideologias políticas predominantes e de interesses que retroalimentam essa mesma hegemonia.

⁵¹ A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via, ter-se-ia a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia (Frigotto, 2015, p. 11).

Essas concepções, denominadas “contra hegemônicas” por Saviani (2005, p. 22), são aquelas que levam risco às estruturas sociais, trazendo para o centro do processo educativo os sujeitos oriundos da classe trabalhadora e/ou marginalizada, e que sempre estiveram em plano secundário quanto à qualidade da educação e da formação social. A pesquisa revelou que são esses mesmos sujeitos, público-alvo privilegiado da Pedagogia Social brasileira, objeto deste estudo.

Ao buscar-se fazer justiça às pedagogias invisibilizadas pela história da educação, essa experiência procura situar a Pedagogia Social no âmbito dos fatos que envolvem as concepções pedagógicas transformadoras, reunindo, assim, elementos, evidências, hipóteses, valores e influências que possam se constituir referências conceituais para a Pedagogia Social brasileira fundamentada pela *práxis* transformadora.

Entendendo a pedagogia geral como totalidade e as concepções pedagógicas como partes que se relacionam nessa totalidade, cabe explicar como se deu a repercussão das teorias crítico-reprodutivistas que influenciaram a educação ocidental, incluindo o Brasil. Segundo Saviani (2011, p. 57), essas teorias foram elaboradas no intuito de denunciar a impossibilidade de realização dos anseios de revolução social programada no âmbito da juventude cultural da França. Esse fato histórico, conhecido como “movimento de maio de 1968”, deu início a eloquentes debates e elaborações teóricas no campo educacional.

Tendo como representantes principais os teóricos Althusser, com a teoria dos aparelhos ideológicos do estado (1968); Bourdieu e Passeron, com a teoria da violência simbólica (1970), além de Baudelot e Establet, com a teoria da escola capitalista (1971), a visão crítico-reprodutivista impulsionou a crítica ao regime autoritário do Brasil e à pedagogia autoritária desse regime. Entretanto, com o desenrolar dos acontecimentos, essa visão exauriu os seus limites, uma vez que não apresentava propostas de intervenção na prática pedagógica, permanecendo no campo da crítica e reprodução da crítica (Saviani, 2011). Impossibilitava-lhe, portanto, a formação da *práxis* transformadora.

Sobre essa lacuna no contexto brasileiro, acrescenta-se que,

A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a estas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no campo da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores

desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize (Saviani, 2011, p. 59).

Por essa razão, este estudo realiza o recorte e focaliza a análise nas pedagogias de natureza transformadora, termo utilizado para contextualizar historicamente um grupo específico de concepções pedagógicas que – juntamente com as concepções hegemônicas de cada época – constituem a pedagogia geral brasileira (Saviani, 2005). Importa identificar os fatores sociais que deflagraram essa ou naquela concepção e quais elementos constituem, explícita e implicitamente, as bases da Pedagogia Social em questão.

O estudo das concepções pedagógicas transformadoras permite identificar valores, elementos e características que confluem e/ou divergem da Pedagogia Social reconhecida nas pesquisas realizadas sobre o tema no Brasil. A iniciativa busca trazer à tona pressupostos teóricos que possam estar relacionados com as práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) que atuam nos contextos da educação social.

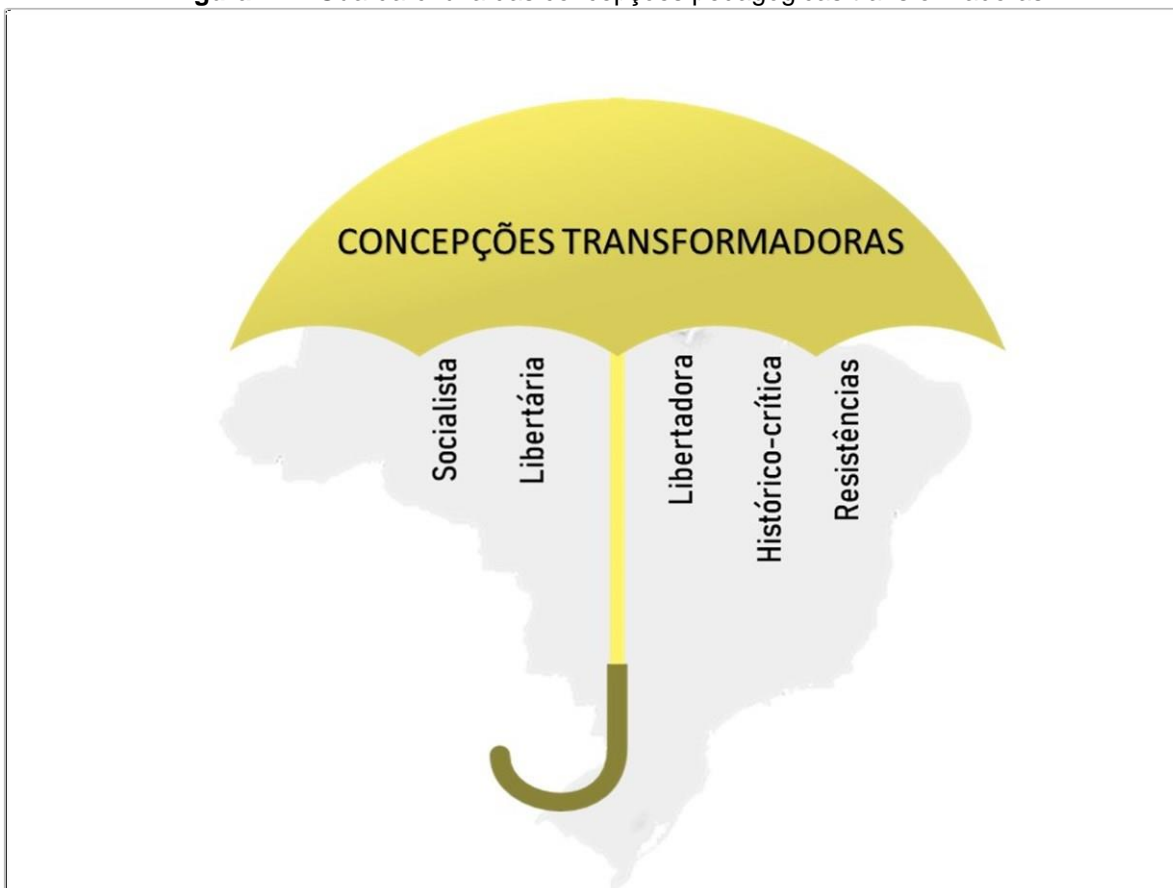
Sendo assim, com o intuito de compreender as concepções transformadoras que atuaram no processo histórico da educação brasileira e ressoam nos ideais da *práxis* transformadora no tempo presente, estão descritas, a seguir, as principais, considerando a literatura de cada área e as sistematizações de Saviani (2005) e de Arroyo (2012). O percurso histórico e os fundamentos pedagógicos de cada uma dessas influências, inferências e interferências servirão de referências para a Pedagogia Social brasileira existente e projetada.

Originada do latim *conceptio*, a palavra concepção é definida como operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objeto, de um pensamento ou de um conceito. Em outros termos, trata-se de processo intelectual pelo qual o entendimento forma esse conceito. Praticamente, é o sinônimo de teoria (Japiassú, 1988).

Em sentido mais genérico, designa um conjunto de conceitos ou ideias abstratas organizadas logicamente em corpo doutrinal. A Figura 21 designa o guarda-chuva das concepções pedagógicas transformadoras que confluem para a teoria da Pedagogia Social brasileira, objeto desta tese. Em seguida, detalha-se e justifica-se,

um a um, os pressupostos que fundamentam a *práxis* transformadora como referência prática, teórica e formativa.

Figura 21 – Guarda-chuva das concepções pedagógicas transformadoras



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Finalmente, ratifica-se a necessidade de processo formativo reconhecido, aprimorado e consistente envolvendo a teoria refletida nas ações da prática, tornando possível a unicidade dialética produtora da consciência, formada, esta, unicamente pela rede de informações assimiladas no processo concreto do sujeito e a partir dos quais se elabora a compreensão da realidade como ela se constitui factualmente.

4.1 PEDAGOGIA SOCIALISTA

A pedagogia socialista foi originada no chão das fábricas e por meio da experiência dos operários, a partir do século XIX, na Europa. Emerge das ideias revolucionárias marxistas que conduziam à *práxis* política da classe trabalhadora, e decorrente disso, tinha como categoria central o trabalho. Devido ao foco socialista na

transformação do sistema político e econômico como um todo, a sua proposta pedagógica voltava-se para a reformulação da escola, instituição que seria responsável por formar a nova sociedade. Sobre essa questão, Krupskaya afirma que

A escola numa sociedade socialista, é claro, não será semelhante a escola atual. Os estudantes da escola do futuro irão adquirir muito mais conhecimento, ao mesmo tempo, eles acostumarão-se à escola e ao **trabalho produtivo**, e mais importante, a escola não irá apenas ensinar, mas também desenvolver todas as suas forças físicas e espirituais, a escola formará cidadãos úteis e com energia (2017, p. 30, grifos nossos).

Faz-se necessário, contudo, compreender como a categoria trabalho é analisada dialeticamente ao longo da obra de Marx, pois, ao mesmo tempo em que reconhece o trabalho como a essência da vida humana concreta, a partir da transformação da natureza de modo voluntário, universal e consciente (Manacorda, 2007), ele explica que o trabalho foi dividido ao longo da história e tornou-se privilégio da classe dominante, que ficou dedicada às tarefas intelectuais e nobres do pensar, enquanto as atividades manuais e que exigiam esforço físico eram entregues aos grupos de indivíduos dominados e explorados (Marx; Engels, 2001), fato que corroborou para o antagonismo entre as classes.

Superando o caráter utópico do socialismo, Marx revelou as complexidades e contradições do sistema capitalista burguês e, por meio da teoria da mais valia, desvendou o segredo da produção capitalista, considerando o socialismo como produto das leis do desenvolvimento do capitalismo e o condutor da classe revolucionária na transição para o comunismo (Saviani, 2011).

A proposta pedagógica do socialismo, nessa perspectiva, defende uma educação que tenha formação politécnica com foco no trabalho produtivo e associado, capaz de unificar as competências intelectuais e manuais do estudante e desenvolver a sua personalidade, tornando todos os indivíduos aptos a exercerem atividades produtivas e geradoras de riqueza social, comuns a toda a sociedade.

Após a experiência vivenciada na Revolução de 1917, o foco da classe trabalhadora na Rússia esteve concentrado em enfrentar os problemas decorrentes da nova proposta de sociedade, o que motivou a classe trabalhadora a relacionar os princípios da pedagogia socialista: educação pública geral, gratuita e obrigatória para todas as crianças e jovens que aborde as dimensões mental, física e

social; separação total entre escola e igreja; liberdade de opiniões e associação dos docentes; direito a aprender em sua língua materna (Krupskaya, 2017).

Outra característica fundante da pedagogia socialista é a indissociável relação da educação com a sociedade, com a vida real e concreta. Por se constituir através de base teórica marxista, considera que a essência do homem é o conjunto das relações sociais e sua composição corpórea natural não é o suficiente, ou seja, a sua humanização só se dá dentro da sociedade e pela sociedade, sendo a existência de indivíduos humanos viventes a premissa de toda história humana (Marx; Engels, 2001).

Saviani (2005) salienta que as ideias socialistas já circulavam no Brasil desde a segunda metade do século XIX, ainda no regime monárquico e escravocrata. Após a queda da Comuna de Paris em 1871, diversos membros e apoiadores vieram para o Brasil. Além disso, a instauração do regime republicano e a configuração da classe proletária, após a abolição da escravatura, possibilitaram o surgimento de organizações operárias de diferentes tipos. A abertura para a participação popular na Assembleia Constituinte de 1891 também favoreceu a criação de partidos operários em 1890, o que resultou na fundação do Partido Socialista Brasileiro em 1902.

As principais pautas dos partidos operários do primeiro período republicano no Brasil defendiam o ensino popular, gratuito, laico e técnico-profissional. Criticavam a inoperância do governo no que diz respeito à falta de iniciativas para a educação popular e estimulavam o surgimento de escolas operárias e bibliotecas populares. Entretanto, não foi definida uma concepção sistematizada que deveria orientar a prática educativa.

Diversos autores, utilizando-se das concepções marxistas, deram contribuições importantes para a idealização de uma pedagogia socialista, a exemplo de Makarenko, Krupskaya, Pistrak, Ponce, Manacorda, Suchodolski, Althusser, Gramsci, Freire, Saviani, dentre outros. Porém, a ausência da referida proposta sistematizada, bem como, a não concretização do socialismo real, levanta questionamento sobre a existência concreta dessa Pedagogia.

Conforme o entendimento de Tonet (2016), a idealização da pedagogia socialista deu suporte para a compreensão das questões mais gerais da educação, a exemplo da transformação da natureza, das relações sociais, dos processos históricos, da sociedade de classes sociais etc. Todavia, nesse caso, as propostas concretas esbarram na realidade objetiva que a dissocia do socialismo.

O autor acrescenta que,

Se por pedagogia se entende não apenas uma teoria geral da educação ou uma teoria da educação em determinada sociedade ou, ainda, um conjunto de princípios gerais que poderão nortear uma prática educativa, mas uma teoria da educação voltada a orientar praticamente a relação entre educadoras e educandos, então, a meu ver, do ponto de vista marxista, não pode existir pedagogia socialista. (Tonet, 2016, p. 37).

Compreende-se, diante disso, que a realização da pedagogia socialista fundamentada pelo marxismo está condicionada à transição da forma social capitalista para a forma social comunista. Apenas após essa mudança estrutural "será possível emergir uma pedagogia propriamente marxista, vale dizer, uma pedagogia comunista" (Saviani, 2011, p. 22).

Os ideais do socialismo consolidados na experiência russa de 1917 deixou um potente legado que influencia, desde então, iniciativas pedagógicas transformadoras e visionárias no contexto brasileiro. O grande representante nacional é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), organizado em todo o território brasileiro, que luta pela reforma agrária desde 1984 por meio de ações, a exemplo da ocupação de terras e embates com o poder público em busca de direitos sociais.

A experiência se constitui como ampla proposição formativa através das próprias lutas sociais cotidianas e vínculo com a realidade social vivenciada. Existe, nesse contexto, iniciativa educacional fundamentada nas concepções marxistas que visa construir proposta alternativa de educação a ser realizada nos próprios assentamentos, que estão distribuídos por vinte e quatro estados das cinco regiões brasileiras. Fazem parte dos objetivos a erradicação do analfabetismo nas áreas e o estabelecimento das escolas autogeridas dentro dos próprios assentamentos (MST, 2020).

Nessa perspectiva, a pedagogia socialista reverbera como ideal educacional para uma sociedade justa e mais igualitária. A respeito disso, consta registrado a ocorrência do seminário intitulado "Construção histórica da Pedagogia Socialista: legado da Revolução Russa de 1917 e os desafios atuais". O evento reuniu cerca de 350 pessoas, incluindo militantes de movimentos populares de 18 países na Escola Nacional Florestan Fernandes, localizada em Guararema, interior de São Paulo (MST, 2017).

O encontro realizado em 2017 foi fruto da articulação do(as) professore(as) de instituições de educação superior com o MST, junto com a Escola Florestan

Fernandes e a Editora Expressão Popular. Além disso, contou com a representação de 47 instituições de ensino superior do Brasil. O objetivo, segundo consultado no site institucional, além de comemorar o centenário da Revolução Russa ocorrido naquele ano, foi socializar as experiências e práticas educativas que acumulam na perspectiva da construção da Pedagogia Socialista.

Importa ressaltar, ainda, as pesquisas que vêm sendo realizadas no âmbito dos assentamentos do MST em prol da aplicação das bases pedagógicas socialistas, a exemplo do experimento com os complexos de estudos da pedagogia socialista russa nas escolas itinerantes dos trabalhadores rurais sem terra do Paraná, realizado entre 2011 e 2014, que tinha como objetivo principal identificar elementos que contribuam para a edificação de nova forma/conteúdo escolar voltadas à educação do futuro (Dalmagro, 2016).

Conclui-se, diante do exposto, que os ideais da pedagogia socialista vêm se (re)construindo e renovando através dos tempos e dos novos atores sociais, estando presente no cotidiano da luta por direitos e transformação social. Faz-se essencial, portanto, a sua participação no bojo das pedagogias transformadoras atuantes em território brasileiro.

4.2 PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

A concepção pedagógica libertária se fundamenta no movimento anarquista que surgiu no século XIX, em simultaneidade com o socialismo de Marx e Engels. Enquanto o socialismo previa a tomada do poder pertencente ao Estado pela classe proletária, o anarquismo se posicionava contra o Estado, fosse este burguês ou socialista, devido à tendência de perpetuação existente em todas as alternativas institucionais (Aranha, 2012). Para os anarquistas, a liberdade é *conditio sine qua non* para a convivência harmônica em sociedade.

Woodcock (1981) explica que a etimologia da palavra de origem grega *archon* significa governante e o prefixo *an* quer dizer sem. Portanto, o anarquismo expressa que o Estado é a fonte da maior parte dos problemas sociais, sugerindo forma alternativa de organização voluntária. Para isso, prevê mudança radical na estrutura das relações sociais com enfoque na participação, na cooperação e no antiautoritarismo.

O termo anarquismo foi distorcido ao longo dos acontecimentos e em proveito dos interesses hegemônicos, sendo-lhe atribuída a ideia de desordem, confusão e desrespeito. No entanto, aprofundando no seu significado e nexos históricos, viver em anarquia é a “reivindicação da liberdade de atuação dos sujeitos de maneira autônoma e consciente, sem a interferência, a dependência e os ditames do Estado” (Moraes; Nadal, 2017, p. 1081). Sendo assim, a ordem se estabelece de maneira livre e espontânea.

A pedagogia libertária, ao manifestar esses ideais e princípios, se constitui a partir de elementos que demarcam a sua configuração. Sendo liberdade o primeiro deles, pressupõe a condição de autoria da própria história e escolhas com consciência e sem necessidade de sanções ou leis exteriores. Esta posse de si é diferente da pseudoliberalidade e ilusória autonomia instituída pela sociedade capitalista, em que se decide o que já está decidido, conforme esclarecem Moraes e Nadal (2017).

Essa liberdade se constrói no dia a dia das relações sociais, das trocas recíprocas e da convivência mútua, o que requer pensar uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do senso de comunidade e solidariedade dos participantes. Os próprios valores acordados e instituídos pelos grupos agregados seriam os orientadores e os reguladores da conduta moral e social.

Sobre essa questão, as autoras citadas acrescentam que a solidariedade decorrente do sistema capitalista funciona como ação de misericórdia do Estado para os grupos subalternos, o que a difere da proposta da pedagogia libertária, que defende a solidariedade como ação coletiva e focada no desenvolvimento de todos (Moraes; Nadal, 2017).

A solidariedade na concepção libertária se traduz, então, como o alicerce sustentador que erradicaria a desigualdade social, a hierarquia das relações e o preconceito, não havendo “nem exploradores e nem explorados, nem superiores, nem inferiores; nem poderosos, nem submissos” (Moraes; Nadal, 2017, p. 1084). Percebe-se, portanto, a ampla necessidade da expansão da consciência humana nessa proposta educativa e a expectativa da superação do egoísmo e do individualismo, características marcantes no comportamento humano estimulado pelo capitalismo.

Finalmente, a concepção libertária exalta o princípio da autogestão institucional, que pode ser apreendido com a criação de grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários, a exemplo de associações, grupos informais, escolas autogeridas etc., expressando o seu sentido fortemente político, à medida que

se entende o indivíduo como produto social que se desenvolve coletivamente. A autogestão, nesse sentido, se apresenta como conteúdo e método, além de sintetizar tanto o objetivo pedagógico quanto o político da proposta em questão (Libâneo, 2009).

A educação libertária defende a relação horizontalizada entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a) e um ambiente propenso ao diálogo, à troca e à construção mútua de conhecimento. Algumas marcantes experiências com base nas concepções anarquistas se constituíram faróis orientadores para as práticas de educação voltadas para a humanização e a emancipação humana, sendo, estas, apropriadas por outras concepções pedagógicas, incluindo as hegemônicas.

O experimento do pedagogo Paul Robin, iniciado em 1880 no orfanato Prévost, em Cempuis, na França, admitiu a bandeira do anarquismo oferecendo uma proposta de educação integral que compreendia as dimensões intelectuais, morais e físicas, bem como, o desenvolvimento dos processos de indagação com o saber socializado, estímulo à cooperação, vivência responsável, jogos, recreação, atividades manuais e oficinas de educação profissional politécnica (Aranha, 2012).

A “Escola Moderna” de Francisco Ferrer y Guardia, fundada em 1901 em Barcelona, na Espanha, se destacou internacionalmente graças à busca constante do seu idealizador por uma educação crítica, cientificista e transgressora dos preceitos da Igreja e do Estado, instituições hegemônicas naquele período. A conduta revolucionária de Ferrer culminou com represálias do Estado e seu fuzilamento (Aranha, 2012).

Nesse espaço, foram implantadas imprensa e editora próprias que produziam as notícias e os livros que seriam utilizados, bem como, foi criado projeto de formação para professoras (Moraes; Nadal, 2017), com o propósito de alinhar os recursos à proposta da pedagogia libertária de educar para o altruísmo, a união e a igualdade. A *práxis* de Ferrer y Guardia ressoou em diversas partes do mundo, influenciando a abertura de novas escolas e fortalecendo o espírito rebelde e revolucionário das lutas de transformação social até o tempo presente.

O movimento anarquista conseguiu outros aliados, a exemplo de Leo Tolstói, Gerrard Winstanley, Edmund Burke, William Godwin, Piotr Kropotkin, Pierre-Joseph Proudhon e Thomas Jefferson (Roscoche, 2011), Michel Lobrot, Fernand Oury e Aida Vázquez (Aranha, 2012). Embora a utopia libertária seja pouco conhecida e discutida no Brasil, têm-se registro de experiência anarquista e repercussão dos ideais nas iniciativas transformadoras presentes.

Saviani (2005) explica que as ideias anarquistas ressoaram no Brasil a partir do século XIX, constando arquivos de publicações em 1835 e 1849, além de instalações de colônias anarquistas, sendo a Colônia Cecília, fundada pelo imigrante italiano Giovanni Rossi, em 1890, no Paraná, a mais reconhecida. Os ideais anarquistas afetaram mais diretamente os meios literário e o operário.

A educação, nesse contexto, ocupava posição central, criticando a educação burguesa e requerendo escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico, denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. Os anarquistas brasileiros se amparavam nos autores libertários, extraindo deles os conceitos da educação integral de Robin e do ensino racionalista de Ferrer.

Torna-se evidente, diante do exposto, a grande contribuição da concepção libertária no quadro das pedagogias transformadoras, sendo, esta, grande inspiradora da *práxis* revolucionária e do pensamento progressista. A História demonstra a força do povo e a necessidade emergencial da conscientização para a tomada das decisões e ações condizentes com essa força.

4.3 PEDAGOGIA LIBERTADORA

Dentre as concepções transformadoras produzidas no Brasil, a pedagogia libertadora de Paulo Freire é a mais influente e a mais imbricada com a Pedagogia Social, sendo confundidas, por vezes, em suas naturezas e princípios. O foco deste tópico é delinear exclusivamente a identidade da pedagogia libertadora, ressaltando a sua singularidade. As relações com a Pedagogia Social estão explícitas e implícitas ao longo de todo o texto.

A pedagogia libertadora brasileira se origina em um período de forte ebulição ideológica e produção teórica ocorrida em prol da educação popular a partir de 1960. Aflorou como consequência da conjunção de diversos fatores, dentre eles: a insurgência dos governos populistas; a formação da intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, bem como, de novas organizações das classes populares (Brandão, 2006).

Nesse contexto, a reforma da doutrina social cristã realizada pelo papa João XXIII contribuiu e motivou os católicos para a realização de ações mais direcionadas ao resgate da dignidade dos segmentos populares excluídos, estendendo-se pela

América Latina a “teoria cristã emancipadora da Teologia da Libertação, que repercutiu no Brasil de forma mais intensa”, conforme explica Aranha (2012, p. 548).

A autora relata que jovens estudantes cristãos e, também, sacerdotes se uniram no ideal de construir um novo país ao lado de comunistas e socialistas, atuando criticamente e desenvolvendo programas de conscientização, a exemplo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) e dos diversos movimentos de educação e cultura popular empenhados na alfabetização e na formação política do povo.

No centro desse cenário, diversos intelectuais brasileiros pensavam e discutiam novos rumos para a educação no país, sendo que Paulo Freire se destacou por elaborar a sua proposta pedagógica e colocá-la em prática, propondo uma educação como prática de liberdade (Freire, 1967) que visava transformar a lógica da educação brasileira.

Inspirado por esse desse ideal, um movimento revolucionário de educadores(as) e apoiadores(as) da causa constituiu-se manifestado contra a educação institucionalizada, sendo organizado, oficialmente, de forma a repensar o sentido político do lugar da educação e a natureza transformadora contida na educação popular. Sobre esse princípio, Brandão (2006) ressalta que:

Não é apenas uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. É ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber como aporte da educação popular. Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela "ensina" vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (p. 48).

A composição ideológica desses grupos variava entre influências marxistas e cristãs. Diversificadas eram, também, as estratégias de atuação, envolvendo peças de teatros, atividades nos sindicatos e universidades, cursos, exposições, publicações, animação cultural nas comunidades, alfabetização da população rural ou urbana marginalizada, formação de lideranças comunitárias, dentre outras (Aranha, 2012).

Segundo os ensinamentos de Freire (1967), os humanos são seres de relações sociais, sendo imprescindível que estejam integrados com outros humanos e à realidade objetiva vivenciada. Isso quer dizer, estar no mundo e com o mundo por

meio da criticidade e da capacidade de transformar a realidade. Do contrário, terminam se ajustando passivamente às prescrições externas e perdem a condição de sujeitos.

Nesse sentido, a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira intencional ou mistificada, seja prática de dominação. A prática da liberdade só terá fertilidade em uma pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito da própria destinação histórica, libertando-se das amarras da opressão instituída historicamente pelas classes dominantes (Freire, 2011a).

Nessa perspectiva, ressalta-se a contradição entre opressores e oprimidos em busca da superação:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E está aí a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar a si e aos opressores (Freire, 2011a, p. 41).

Referente ao método viabilizador da pedagogia libertadora, é preciso ter em mente o sentido principal que alfabetizar é conscientizar. Saviani (2005) sintetiza as etapas metodológicas da pedagogia libertadora, sendo, a primeira, voltada para a vivência da situação popular, de modo a identificar os principais problemas, em seguida, ocorre a escolha das palavras geradoras que fundamentarão o momento de problematização dialógica. Processo esse que levaria à conscientização e culminaria na ação social e política.

A respeito das palavras geradoras, estas são originadas do próprio universo vocabular do(a) educando(a), compreendidas e/ou ressignificadas pela crítica e potencializadas para a ação. Sendo o(a) educador(a) um(a) mediador(a) e parceiro(a) no processo, o levantamento do conhecimento prévio instiga o universo das palavras mais faladas no meio cultural do(a) alfabetizando(a) para se extrair os vocábulos mais ricos em possibilidades fonêmicas e semânticas (Freire, 2011).

As palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação dos seus elementos, formam outras palavras e vão introduzindo o(a) alfabetizando(a) a situações da própria existência, fazendo-o(a) se apropriar e decodificar a experiência

vivida. Aranha (2012) relata que os primeiros experimentos educacionais de Freire iniciaram em 1962, em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde trezentos trabalhadores do campo se alfabetizaram em 45 dias.

Nessa experiência, os resultados da iniciativa repercutiram positivamente, e isso motivou o então governador de Pernambuco, Miguel Arraes, a autorizar a realização da proposta nas favelas de Recife inicialmente e, posteriormente, em todo o estado. Nesse ínterim, o governo federal interessou-se pelo projeto e pretendia atingir dois milhões de adultos por ano com o método freiriano. Foi quando, em 1964, o governo militar interrompeu as atividades de Freire, determinando a sua prisão e o exílio no Chile, país onde residiu por catorze anos (Aranha, 2012).

Compreende-se, então, que a pedagogia libertadora propõe uma nova teoria, não apenas da educação, mas das relações culturais que envolvem novas articulações entre a prática e o trabalho político progressivamente popular e libertador. Pretende consolidar um método de trabalho desenvolvido com o povo e transformar todos os níveis do sistema de educação, definindo-a como instrumento de conscientização, através da construção de um novo saber, ao invés de um meio de transferência seletiva (Brandão, 2006).

Ademais, se estende para além dos muros da escola e da escolarização popular, buscando alternativas para realizar estratégias práticas, críticas e criativas entre agentes educadores(as) comprometidos(as) e sujeitos populares organizados, ou em processo de organização de classe, o que exige um trabalho pedagógico a serviço dos projetos que busquem adequar os saberes eruditos e científicos às práticas e à construção de um saber popular (Brandão, 2006).

A propósito, ressaltam-se as atuais experiências realizadas na Região Norte pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), em particular as relatadas por Neto e Oliveira (2017), que se direcionam aos jovens, adultos e idosos em ambiente hospitalar do município de Belém e no Centro Comunitário de Ananindeua, no Estado do Pará. Segundo os autores, os espaços educacionais são vistos como *comunidades*, na medida em que congregam um conjunto de pessoas que compartilham de um mesmo legado cultural, a Amazônia, no qual as relações estabelecidas estão pautadas em valores, crenças, situações de vida e aspirações compartilhadas.

O risco permanente de se implantar a pedagogia libertadora como política pública nas cinco regiões brasileiras, e de ter as suas concepções e princípios de base

filosófica/crítica/humanista na fundamentação da formação de educadores(as) e professores(as) causa reações da classe dominante, traduzidas, atualmente, em ataques ao legado de Paulo Freire, pedagogo brasileiro mais influente e reconhecido internacionalmente, até mais do que no próprio país de origem. Cabe às gerações presentes e futuras defender e perpetuar seus ideais e personificar o seu grande exemplo.

4.4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Gestada no contexto brasileiro e alicerçada pelo desejo de superar as tendências pedagógicas que somente reproduziam as críticas às pedagogias dominantes hegemônicas importadas principalmente da Europa e repercutidas no Brasil, a pedagogia histórico-crítica tem seu lugar assegurado no bojo das pedagogias transformadoras.

Após se debruçar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB)⁵², Saviani (1985) levanta questionamentos sobre a existência de um sistema educacional inadequado ao contexto brasileiro, prevalecendo incoerências que tornavam a referida lei incapaz e inoperante para produzir as transformações necessárias e ansiadas para o Brasil (Aranha, 2012).

Com o objetivo de separar “o joio do trigo”, é traçado estudo complexo de base epistemológica e pedagógica, no qual o autor define e explica o significado da pedagogia enquanto campo do conhecimento científico e seus desdobramentos, constituídos de tendências, concepções e abordagens, todas relacionadas aos contextos históricos e políticos de origem. Nesse sentido, Dermeval Saviani é referência obrigatória em qualquer estudo no qual a pedagogia esteja no centro das atenções.

Ao se debruçar sobre o problema histórico do analfabetismo no Brasil e na América Latina, bem como, sobre a marginalidade das classes populares referente ao direito da escolarização, Saviani (1985) classificou as teorias educacionais brasileiras em dois grupos. No primeiro, constam as teorias que entendem ser a educação um instrumento de superação da marginalidade. No segundo grupo estão as teorias que compreendem a educação como um fator de marginalização.

⁵² Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 1 mar. 2021.

O autor, então, tomando como critério de criticidade, denominou as teorias do primeiro grupo de “não críticas”, que entendem a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, a exemplo das teorias pedagógicas Tradicional, Nova e Tecnicista. Já as do segundo grupo foram denominadas por ele de “crítico-reprodutivistas”, referindo-se às teorias que atribuem à educação, função básica de reprodução da sociedade (p. 5). Partindo da crítica a ambos os grupos, elaborou a própria teoria da educação.

Para isso, Saviani (2011) se aprofundou nos estudos de fontes específicas do materialismo histórico-dialético representadas por Marx, Gramsci e seus descendentes. Dentre eles, cita Suchodolski, Manacorda, Snyders, Pistrak, Marakenko, Broccoli, Betti, Charlot e Ragazzani. No Brasil, contou com Libâneo, Guiomar de Mello e Jamil Cury.

Em 1979, a necessidade de discutir a educação através de uma abordagem mais dialética aflorou de forma mais ampla e coletiva, diante da insatisfação com as análises crítico-reprodutivistas que desfrutavam de certa hegemonia no cenário nacional. Era necessário que se fizesse uma análise do problema educacional brasileiro que desse conta do seu caráter contraditório e que apontasse orientações para a prática pedagógica transformadora (Saviani, 2011).

A partir de então, buscou sistematizar e caracterizar mais precisamente as relações entre política e educação, para que fosse superado tanto o politicismo pedagógico que dissolve a educação na política, quanto o pedagogismo político que dissolve a política na educação. Desse modo, foi ganhando forma a nova proposta pedagógica que valorizou a escola como instrumento importante para a emancipação das camadas dominadas.

Atribui-se a esse fato o conflito de interesses políticos entre as massas populares e a burguesia apontados por Marx e Engels (2011) e reproduzidos no contexto brasileiro, pois, à medida que a última entra em ascensão, deixa de ser a classe revolucionária e passa a se consolidar no poder, deixando os ideais de transformação da sociedade e assumindo os interesses de perpetuação da estrutura social. Com isso, passa a se posicionar contra a linha do desenvolvimento histórico (Saviani, 1985).

Na formulação da pedagogia histórico-crítica, a educação é entendida por Saviani (2005, p. 26) como mediação no seio da prática social global, sendo que se põe como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um

método pedagógico que parte da prática social, por meio do qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Desse modo, cabe aos momentos intermediários do método: identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Para tanto, a difusão dos conteúdos é tarefa primordial, sendo, esses, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola é fundamental aos interesses das classes populares, já que esta pode contribuir para a redução da desigualdade social e se desenvolver de forma democrática. A condição, nesse sentido, é garantir um bom ensino a todos e conceber a educação como atividade mediadora no seio da prática social global, propiciando, ao educando, passar de uma experiência confusa e fragmentada para uma visão organizada e unificada (Libâneo, 2009).

Faz-se necessário, portanto, aos agentes da educação, articulação profícua e permanente entre a teoria e a prática. A primeira será tanto mais coerente, consistente e qualitativa se a segunda for bem fundamentada, coerente e direcionada para a transformação social. Entretanto, Saviani (2011) alerta sobre a necessidade de realizar o movimento inverso, ou seja, “se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática” (p. 91).

Influenciada pela *práxis* e a dialética marxista, o ser humano se constrói pelo trabalho e inserido na cultura em que vive. Sendo assim, conforme explica Aranha (2012), todo trabalho tem como resultado um produto material que, ao mesmo tempo, exige a produção de um saber, fazendo com que o fazer não seja separado da ideação, do pensamento e da elaboração de valores.

Desse modo, pensar, sentir, querer, agir, avaliar pressupõe a apropriação individual do saber socialmente elaborado, sendo que o trabalho educativo produz direta e intencionalmente, de forma singular e coletiva, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos seres sociais (Saviani, 2011). É interessante reiterar que, em uma sociedade cingida em classes, a posse dos instrumentos de elaboração do saber ocorre de maneira excludente, privilegiando a minoria.

Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, é responsabilidade da escola promover essa inclusão democrática. Por sinal, essa concepção foi chamada, inicialmente, de “pedagogia crítico-social dos conteúdos” (Saviani, 1985), trazendo à baila aproximação semântica com a pedagogia social investigada.

4.5 PEDAGOGIAS DE RESISTÊNCIAS

Um coletivo de “outras pedagogias” é convocado para compor o quadro de concepções pedagógicas transformadoras, influenciadoras dos princípios e elementos da Pedagogia Social brasileira analisada neste estudo. Atentando aos acontecimentos contemporâneos no contexto da sociedade brasileira, serão acrescentadas as pedagogias de resistência (Arroyo, 2012), para serem fortalecidas, se fortalecerem e serem multiplicadas, devido à relevância prática dos seus ideais e princípios.

À primeira vista, a palavra “resistência” pode parecer redundante ao termo “contra hegemônica” apontado nesta escrita, já que ambos vão “na contramão” do que se conhece como hegemônico e dominante. E, de fato, são redundantes. No entanto, quando se refere às pedagogias de resistência, fatores relativos a grupos populares específicos (e/ou minorias) são postos em relevo para dar visibilidade às lutas que foram travadas clandestinamente durante muito tempo, e que vem ganhando propulsão, sendo essenciais para a expressão da Pedagogia Social brasileira.

Arroyo (2012) salienta que, por meio das pedagogias de resistência, os sujeitos aprendem outras formas de pensar, conseqüentemente, outras formas de reagir e intervir, diferentes da lógica do pensamento padrão. A *práxis*, nesse sentido, é construída na vivência das múltiplas experiências de opressão e se manifesta das conseqüências sociais de suas lutas, reações e resistências. Esses sujeitos, ao se afirmarem presentes e resistentes, trazem saberes, aprendizados não reconhecidos pela sociedade (e, na maioria das vezes, nem por eles próprios) devido à subalternização e inferiorização ocorridas durante o processo histórico.

É possível inferir com o exposto, que as pedagogias de resistência seguem a seqüência dos movimentos de educação popular originados no Brasil em 1960, e expressados por Freire (1967) e freirianos, porque acreditam na educação como prática de liberdade. Contudo, essas pedagogias abrem espaços para outras bases teóricas e metodológicas para conceber a relação opressor e oprimido, lançando mão de

estratégias de lutas, militâncias, conflitos, ocupações, propostas de políticas públicas, educativas, escolares, universitárias, dentre muitas outras (Arroyo, 2012).

Em se tratando de Brasil, as questões vivenciadas no cotidiano da sociedade traduzem a importância dessas pedagogias. Nos quatro cantos do país são observadas as consequências históricas da desigualdade social, dos direitos violados, do racismo e do machismo estruturais e da luta pela reforma agrária dos indígenas e trabalhadores sem-terra. Convive-se com a intolerância religiosa, a violência contra as minorias, a corrupção, o desmatamento ambiental e tantos outros prejuízos que ferem a natureza, a dignidade humana e a democracia.

O que chama a atenção nessa concepção pedagógica em profícua construção é, justamente, a sua potência no campo do social, sendo direcionada para o núcleo da Pedagogia Social reconhecida nessa proposta. Dos seus processos de aprendizagem, já se podem destacar resultados que precisam ser compartilhados e incorporados nas *práxis* dos agentes que edificam e participam desse campo epistemológico em destaque.

Os movimentos sociais têm sido educativos, devido, principalmente, às formas como têm agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra, pelos direitos, revelando à teoria e ao fazer pedagógico conteúdos que propiciem a aprendizagem e as lutas por bases materiais, valorizando os fatores de conscientização e de humanização das condições de vida ocorridas no processo de formação (Arroyo, 2003).

Como resultado do processo pedagógico promovido pelas pedagogias de resistência, Arroyo (2012) destaca que os sujeitos aprendentes reagem ao silenciamento produzido pelas relações de poder, contestam o pensamento de que foram inferiorizados, não se legitimam nas formas de como foram pensados e estigmatizados pelas classes dominantes, mostram-se conscientes e politizados, se reconhecem como sujeitos de direitos e se elaboram como influenciadores sociais.

Exemplos dessa revolução pedagógica são observados em diversos espaços, incluindo os formais e os ditos não formais, da educação nacional. Nas práticas construídas, elaboradas, intuídas e realizadas nos encontros coletivos de educadoras(es) e educandos(as), professoras(es) e alunos(as), docentes e discentes que idealizam e lutam por mudanças estruturais e pela utopia de uma sociedade justa e igualitária.

Nesse contexto, a escola está inserida e pressionada a atender às demandas educativas de diferentes *locus*, considerando a grande diversidade cultural existente no Brasil. A escola do campo é forte exemplo dessa dinâmica típica e resistente, tratada historicamente com indiferença e descaso pela cultura hegemônica (Arroyo; Fernandes, 1999). Portanto, é tarefa das teorias pedagógicas repensar a respeito da força das matrizes culturais da terra e incorporá-las no projeto pedagógico transformador.

Para fins de representatividade das pedagogias de resistência, soma-se a proposta de educação afrocentrada, que prevê uma estrutura de referência na qual os fenômenos são vistos da perspectiva da pessoa africana (Asante, 2009). Em um país constituído por grande contingente de população negra e descendente da África escravizada e colonizada, a perspectiva afrocentrada da educação é ajuste justo, necessário e emergencial nos objetivos da educação social brasileira.

Dentro dessa perspectiva, vale, ainda, ressaltar a força ideológica da educação quilombola. Devido aos quilombos terem sido instituições livres durante três séculos, paralelos ao sistema dominante, sua mística alimenta os anseios de liberdade da consciência racial nacional. Desse modo, Quilombo passa a ser sinônimo de comportamento do povo negro, da esperança e do símbolo de resistência cultural (Ratts, 2006).

Sob essa ótica, importa ressaltar, especialmente, a necessidade de dividir e fortalecer os mecanismos de luta e resistência dos povos indígenas brasileiros pelo direito às terras e modos de vida e educação próprios. O estudo de abordagem antropológica da pesquisadora Pavelic (2019), por exemplo, observou que a comunidade dos Tupinambás da Serra do Padeiro⁵³ desenvolve, nas escolas das aldeias, metodologias de ensino que promovem estratégias de aliança, autoafirmação étnica, visibilidade, conhecimento da própria cultura e de seus direitos.

Outra pauta incluída na perspectiva das pedagogias de resistência e presente nos debates da educação, principalmente nas últimas décadas, diz respeito à inclusão das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, o que implica na elaboração de políticas curriculares para os espaços de educação formal (César, 2014) e projetos pedagógicos que ampliem o diálogo e a conscientização dos sujeitos sociais a favor da luta por direitos e políticas públicas. Importa lembrar que o Brasil ocupa os

⁵³ Localizada em Ilhéus - Bahia.

primeiros lugares em casos de feminicídio e assassinatos de pessoas LGBTQIA+⁵⁴, sendo, esta *práxis* pedagógica, necessidade emergencial.

Sobre um povo que inventa e reinventa cotidianamente formas de sobreviver e resistir às avalanches sociais para as quais são empurrados e, por vezes, atropelados, os movimentos sociais se constituem a própria *práxis* pedagógica que fundamenta as pedagogias transformadoras brasileiras e dão origem a outras pedagogias.

Como bem nos assegura Arroyo (2012),

Podemos ir além e aprofundar que conhecimentos disputam. Chama a atenção que um dos conhecimentos disputados são as formas históricas de pensá-los. Ao reagir às formas de pensá-los reagem às formas como o próprio campo do conhecimento, inclusive pedagógico, pensa-se a si mesmo. A questão central é como foram e continuam pensados como inferiores, inexistentes, mas como o próprio conhecimento e as teorias pedagógicas foram construindo sua função social em função das formas de pensar os Outros como inferiores. Uma crítica radical ao conhecimento que vem de se afirmarem existentes, críveis o que pressiona o campo do conhecimento, inclusive pedagógico, a inverter seu histórico papel abissal e sacrificial. A de recolocar a produção do conhecimento em um outro padrão de poder/saber (p. 70).

Diante disso, ao se pensar uma teoria da Pedagogia Social que contribua para a formação de uma prática social que luta, resiste, esclarece, empodera e forma um sujeito socialmente engajado, capaz de atuar em prol de si e do coletivo em defesa de ideologia comum, estar-se-á renovando as bases pedagógicas e corroborando para a inversão da lógica hegemônica. Somada às demais concepções revisitadas, as pedagogias de resistência compõem o quadro das concepções transformadoras da pedagogia brasileira, apresentadas em síntese através dos seus elementos e características no Quadro 4, a seguir.

⁵⁴ Atualmente, a sigla vem agregando letras correspondentes LGBTQQICAAPF2K+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polisssexuais, Familiares, 2-espíritos e Kink). Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/#:~:text=Al%C3%A9m%20dessas%20letras%2C%20que%20s%C3%A3o,2%20Desp%C3%ADritos%20e%20Kink>). Acesso em: 14 de dezembro de 2023.

Quadro 4 – Sínteses das Concepções Pedagógicas Transformadoras

Concepção pedagógica	Sínteses dos elementos e características
Socialista	Trabalho produtivo e associado como categoria central; formação da <i>práxis</i> política da classe trabalhadora, formação politécnica, desenvolvimento das forças físicas e espirituais (educação integral), relação indissociável com a educação, com a sociedade e a vida real e concreta, humanização só se dá dentro da sociedade e pela sociedade, sociedade justa e igualitária, formação para atividades produtivas e geradoras de riqueza social comum, socialismo como condutor da classe revolucionária na transição para o comunismo, liberdade de opiniões e associações dos docentes, direito de aprender em sua língua materna, reformulação da escola, educação física, mental e social, autogestão institucional, erradicação do analfabetismo, crítica à educação burguesa.
Libertária	Liberdade como condição básica para a convivência harmônica em sociedade, organizações voluntárias, livres e espontâneas; autonomia e conscientização, desenvolvimento do senso de comunidade e solidariedade, valores acordados coletivamente como orientadores e reguladores da conduta moral e social, solidariedade como ação coletiva e focada no desenvolvimento de todos, erradicação da desigualdade social, hierarquia das relações e o preconceito; expansão da consciência humana, autogestão institucional (associações, grupos informais, escolas autogeridas etc.); relações horizontalizadas baseadas no diálogo, troca e construção mútuas de conhecimento, educação integral (dimensões intelectual, moral e física), desenvolvimento dos processos de indagação com o saber socializado, cooperação, atividades manuais, vivência responsável, jogos, recreação, atividades manuais e oficinas de educação politécnica, produção do próprio material didático; formação de professoras, altruísmo, união e igualdade, crítica à educação burguesa, educação crítica, cientificista e transgressora.
Libertadora	Resgate da dignidade do povo, integração com a realidade vivenciada, educação como prática de liberdade, superação da lógica opressor x oprimido, alfabetizar é conscientizar, educação dialógica, educação como ato político, autonomia, esperança, amor, transformar a sociedade por meio da cultura, estratégias (peças de teatro, atividades nos sindicatos e universidades, cursos, exposições, publicações, animação cultural, nas comunidades, alfabetização da população rural, jovens e adultos ou urbana marginalizada, educação como instrumento de conscientização, método (1. vivência da situação popular; 2. Escolha das palavras geradoras; 3. conscientização leva à ação social e política), adequação dos saberes eruditos e científicos às práticas e à construção de um saber popular.
Histórico-crítica	Direito de escolarização da classe marginalizada, escola como instrumento para a emancipação das camadas dominadas, educação como mediação no seio da prática global, relação professor/aluno propiciadora de compreensão e criação de soluções dos problemas postos pela prática social, método: problematização (identificar problemas suscitados pela prática social), instrumentação (dispor de instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução, catarse (incorporação à vida); difusão dos conteúdos indissociáveis das realidades sociais, defesa da escola para as classes populares, bom ensino para todos, redução das desigualdades sociais e desenvolvimento de forma democrática, passagem de experiência confusa e fragmentada para uma visão organizada e unificada, perspectiva dialética, articulação entre prática e teoria, escola responsável pela inclusão democrática.
Resistências	Questões e conteúdos de aprendizagem relativos à prática social de grupos específicos e/ou minorias, aprendizagem de lógicas para pensar, reagir e intervir na sociedade, diferentes da oficial; <i>práxis</i> construída na vivência das múltiplas experiências de opressão manifestada nas consequências de lutas, reações e resistências, estratégias metodológicas (conflitos, ocupações, propostas de políticas públicas, educativas, escolares, etc.), defesa da educação do campo, indígena, antirracista, quilombolas, afro centrada, de gênero e demais nichos e pautas sociais democráticas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desse modo, conclui-se que as concepções pedagógicas transformadoras são o maior legado que a História da educação brasileira tem registrado, pois todas as referidas concepções defenderam ideologias que se aproximam e se unem involuntariamente nos valores, nos princípios e nas visões de mundo, guardando as devidas proporções de tempos e sujeitos históricos. Ao se analisar os constructos teóricos formulados no Brasil sobre a Pedagogia Social, agregam-se contribuições que favorecem a elaboração teórica e orientadora da *práxis* transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos (Conceição Evaristo)⁵⁵.

Os pontos e contrapontos sobre o campo científico da Pedagogia Social brasileira são de interesses da pesquisa em educação, ancorada no materialismo histórico-dialético, ao considerar a realidade social vivenciada na presente conjuntura e buscar compreender as mediações históricas e futuristas que tecem a teia teórica materializada. Em concordância com os conceitos apreendidos e o reconhecimento dos sujeitos protagonistas, o olhar investigativo foi direcionado à *práxis* transformadora como pensamento pedagógico refletido na consciência e tese orientadora das práticas de educação social existentes e examinadas nos trabalhos catalogados.

A pluralidade teórica emana da complexidade e diversidade do objeto pesquisado. Nesse sentido, a aventura de adentrar no oceano da Pedagogia Social, em sua versão genuinamente brasileira, se constituiu empreitada que determinou e condicionou mais de quatro anos de estudos e vida pessoal. O compromisso com o fazer pedagógico a serviço da sociedade estimulou e sustentou o processo investigativo que culminou neste estudo. A compreensão do campo ampliou o alcance da lente, permitiu ativação de novas sinapses e produção de conhecimento.

Pedagogia essa, voltada para público específico e com propósitos específicos, já que endossa o seu direcionamento intensivo para os contextos e sujeitos em vulnerabilidade social produzidos pelos modos de produção capitalista. No Brasil, possui longo caminho a ser percorrido devido às questões sociais, políticas e ideológicas que marcam a sociedade brasileira, dividida em classes e oriunda de contexto histórico genocida, colonial e escravocrata.

O caldeirão cultural que forma a sociedade brasileira contribui para esse ambiente de grande diversidade e territórios a explorar, enriquecendo o campo da Pedagogia Social brasileira, teoria e ciência que busca, por meio de estratégias e recursos, promover a formação da consciência social dos sujeitos. O seu campo é constituído de agentes que fazem circular formações materiais que impulsionam o seu

⁵⁵ Ícone da literatura afro-brasileira e feminismo negro. Entrevista ao programa Roda Viva realizada em setembro de 2021. Disponível em: <https://twitter.com/rodaviva/status/1435049805294735362>. Acesso em: 17 set. 2023.

desenvolvimento. Nesse contexto, o fenômeno da educação social é analisado através da *práxis* e do trabalho contextualizados dos seus agentes, educadores(as) sociais.

Com efeito, alinhava-se campo científico composto por diversas áreas de concentração, embora ainda frágil no seu alicerce. O Estado do Conhecimento catalogou 159 trabalhos, sendo, a grande maioria, integrada por dissertações de mestrado que cumpriram com a tarefa maior de revelar mais sobre o objeto e explorar o campo investigado. Nesse contexto, ainda são poucas as teses que contribuem com o faro do ineditismo e possibilitam avanço das reflexões e discussões específicas. De acordo com a natureza do trabalho acadêmico dissertativo, a teoria termina sendo reproduzida e replicada, deixando a desejar na inovação e aprofundamento.

Isso significa dizer que o campo da Pedagogia Social brasileira precisa avançar na produção teórica, o que se constitui desafio possante, pois, a realização de pesquisas de grande envergadura impõe esforço, incentivo, tempo, dedicação e estudos avançados. Na realidade social brasileira, em especial na área da Educação, o trabalho é árduo e intenso, não permitindo as condições básicas e necessárias para a formação, a pesquisa e a consolidação do conhecimento.

Em cenário pós-pandêmico, de grande defasagem na aprendizagem dos estudantes e avanço desenfreado da violência nas cidades, as demandas da escola esgotam a energia produtiva e, por vezes, impedem o gozo da vida tranquila e saudável, *conditio sine qua non* para a concentração e ocupação nos ideais da *práxis* transformadora. Sem luta não existe vitória, porém, fica a sensação de que poderia ser diferente. O campo de batalha da educação brasileira coloca em pauta a saúde integral de educadores e educadoras, fato que se vê registrado na teoria e na prática de quem atua na área.

⁵⁶ Metáfora utilizada na letra da música *Rodo Cotidiano*, que critica a precarização das condições de vida do (a) trabalhador no contexto brasileiro. Banda O Rappa. Autores: Maícos Lobato, Lauíó Faias, Xandão, Maícelo Lobato e Maícelo Falcão, 2003.

O decorrer da pesquisa evidenciou a necessidade de consolidação do alinhamento da Pedagogia Social brasileira aos pressupostos da *práxis* transformadora. A análise materialista histórico-dialética, entretanto, interdita qualquer ilusão acerca do alcance das mudanças no interior do capitalismo. Essa é uma contradição a ser superada, pois, as mudanças requisitam a *práxis* transformadora e, somente através de ações conscientes, a Pedagogia Social brasileira poderá, de fato, contribuir para as mudanças estruturais.

No entanto, a *práxis* transformadora não é algo que se encontra pronto ou se compra na Internet. O aprimoramento da *práxis* transformadora é ideal a ser perseguido, propósito de vida, caminho a se construir no percurso da caminhada. O movimento de atuar na prática, refletir sobre a prática na busca por reinventá-la é processo educativo que perpassa pela formação da consciência social, o que exige, além de reflexão crítica sobre a realidade concreta, formação e autoconhecimento. O desenvolvimento da *práxis* transformadora pressupõe processo formativo que se inicia, porém não se conclui. É permanente e se materializa no confronto e na unicidade da prática com a teoria.

Conforme sínteses de Freire (2011b), a *práxis* pedagógica transformadora exige gama de conhecimento que envolve rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos(as) educandos(as), criticidade, estética, ética, corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo, reflexão crítica, reconhecimento das identidades culturais, comprometimento, apreensão da realidade, curiosidade, liberdade, autoridade, reconhecimento de que a educação é ideológica, entre outras tantas condições. É possível afirmar, assim, que o referencial teórico Freiriano se configura conteúdo e forma que dignifica a atuação pedagógica na realidade social brasileira.

Nesse percurso, a experiência constatou valor inestimável do método pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento para a pesquisa social de natureza qualitativa. Por meio das etapas metodológicas, o objeto foi sendo recortado, ao mesmo tempo em que as categorias da análise emergiam. Os descritores – pedagogia social, educação social e educador(a) social – permitiram o exame dos agentes do campo nas dimensões gerais e particulares, possibilitando enxergar de diferentes pontos de vista.

Nessa perspectiva, direcionou-se a responder às questões que suscitaram o estudo e os objetivos planejados. Por meio da sua natureza descritiva e analítica,

então, o Estado do Conhecimento propiciou, a partir do levantamento, da catalogação e da análise das informações, visualizar panorama amplo do campo científico, porém, bastante desigual.

A disparidade do quantitativo de pesquisas entre as regiões brasileiras e a concentração da maioria dos trabalhos nas regiões Sul e Sudeste revelam a hegemonia no campo científico. Não por coincidência, estas são as regiões mais favorecidas do país. A constatação preocupa no que diz respeito à ausência de trabalhos catalogados na região Norte no momento da coleta e a desproporcionalidade entre o número de produções catalogadas e o número de estados da região Nordeste.

Essa gigante lacuna nas produções acadêmicas impede, de um lado, a reflexão sobre a realidade concreta regional, tornando turvas as evidências mais específicas. Por outro lado, ancorada na historicidade dos fatos, é possível reconhecer os problemas sociais que afligem as totalidades que constituem o todo da sociedade brasileira, logo, pode-se projetar a realidade e realizar inferências. A análise dialética abre espaço para acolher a concretude das realidades e as possibilidades, uma vez que o ideal está contido no material, conforme assevera a referida abordagem filosófica, sociológica e antropológica do materialismo histórico-dialético, largamente discutida ao longo da pesquisa bibliográfica.

A análise revela tendências e lacunas que chamam a atenção do campo investigativo e permitem que os estudos avancem e se desdobrem. Essa é a função principal do Estado do Conhecimento. No breve amanhã, será necessária revisão e incorporação dos trabalhos novos a serem publicados, sendo possível buscar ponto de partida nesta pesquisa inicial.

Na oportunidade, evidencia-se a necessidade de retratação com os trabalhos que, porventura, não estão contemplados neste primeiro estado do conhecimento. Certamente, os temas sinônimos e/ou correlatos estão relacionados a outros descritores e palavras-chaves, impossíveis de serem capturados neste momento, devido aos protocolos do rigor metodológico, à possível ausência do trabalho na plataforma da Capes e tempo disponível para a conclusão do estudo. É nesse passo que os estudos avançarão buscando contemplar as lacunas evidenciadas.

Nesta perspectiva, os trabalhos publicados a partir do descritor pedagogia social confirmou a insuficiência do número de pesquisas e o desalinhamento da teoria. Levanta a hipótese da utilização do termo, visando reconhecimento e institucionalização no contexto científico e das políticas públicas, pois, esse é o

caminho que levará à profissionalização pleiteada pelos(as) educadores(as) sociais e pesquisadores(as) consultados(as), além da formação inicial e continuada. Aspectos que condicionam e determinam a formalização, o aprimoramento, o acompanhamento e a avaliação da *práxis* na educação social.

O reconhecimento e a institucionalização levarão às definições que estão em suspensão no campo científico ou discutidos apenas por seletos grupos de pesquisadores(as). É essencial a ampliação e a inclusão dos(as) protagonistas – educadores(as) sociais e educandos(as) – no debate a respeito dos formatos e das abrangências formativas da Pedagogia Social no território brasileiro. Entretanto, registra-se o dilema crucial de como essa formação pode ser melhor e mais bem aproveitada.

Outra possibilidade refletida na análise explica a continuidade das práticas de educação popular registradas a partir da década de 1960, em comunhão com os movimentos sociais e a teoria Freiriana, que eclodiram concomitantemente. Porém, a imersão no decurso da História permite identificar as práticas da educação popular desde os conflitos históricos a favor da abolição da escravidão, independência do Brasil, disputas territoriais e outros fatos que comungam do elemento transformador da “*Revolutionare Práxis*” marxista. Além disso, é possível perceber, na convivência social, que o povo brasileiro possui os genes da resistência em seu DNA.

Nesse sentido, a Pedagogia Social apresenta similaridades nos contextos da América Latina e existe com o objetivo de atender às necessidades educacionais das realidades societárias. Haja dito, o fator pedagógico reside na busca da essencialidade das manifestações da educação social e na capacidade de apreensão dos processos históricos definidores da conjuntura social. Com efeito, conclui-se que as práticas pedagógicas precisam atender à atualidade conjuntural de cada formação material em específico.

Faz-se oportuno ressaltar que a Pedagogia é teoria e ciência, sendo que a educação orientada pela *práxis* transformadora exige métodos e metodologias. Diante disso, a análise constatou lacunas de pesquisas que sistematizam estratégias metodológicas e didáticas fundamentadas teoricamente, pilares da *práxis* pedagógica transformadora. Paralelo a isso, foram contempladas, na análise, experiências variadas e fundantes, que retratam o cenário do campo científico a partir do estado do conhecimento. Com isso, fica reforçada a aliança entre a atividade pedagógica e a

atividade social que busca evitar que a existência humana esteja em contradição com a sua essência.

As aparências enganam e o mundo das ilusões leva à cegueira da realidade e à conseqüente alienação. Diante disso, faz-se necessário se atentar para as estratégias de *práxis* transformadoras que apontam para o cenário da sociedade tecnológica e hiperconectada. Observa-se, nesse contexto, precocidade da fase de vida adulta, encurtamento dos tempos das infâncias e juventudes, além de prejuízos na socialização entre pessoas que passam, cada vez mais tempo, no ciberespaço, em suas variadas dimensões, fazendo eclodir dependentes funcionais e emocionais de telas e internet. Por outro lado, o acesso à informação e ao conhecimento, resultado do mesmo fenômeno social, é forte instrumento de mobilização, formação política e espaço democrático. Pode-se refletir, neste exemplo, sobre a unidade dos contrários em ação.

Os trabalhos sobre Pedagogia Social apresentam temas escassos ou únicos, porém diversificados e de riqueza social admirável, sendo que poucos (ou apenas um) trabalhos representam cada tema. Nesse contexto, destacam-se estudos que incluem o público da Educação Infantil e outros que sublinham a natureza humanizadora da Pedagogia Social brasileira, sujeitos e aspectos de interesse estratégico para a educação social e avanço do campo. A educação das crianças está na base de proposta pedagógica que tenha foco no desenvolvimento da sociedade. A natureza humanizadora pode ser o diferencial em um mundo contemporâneo desumanizado que traz a angústia de como ensinar sobre a paz em meio às guerras vivenciadas e expressadas nas diferentes manifestações sociais e atravessadas pelos ditames capitalistas, em pleno século XXI.

As sínteses sobre o campo da educação social no Brasil, objeto de estudo da Pedagogia Social brasileira, servem de subsídios para a construção teórica, a troca de conhecimentos e pedem atenção a este campo. Importa, sobretudo, compreender seu objetivo de reconhecer e conscientizar os sujeitos de direitos e lutar pelos direitos dos sujeitos. No Brasil, seus espaços e públicos possuem foco nos processos históricos de pobreza, exclusão social e desigualdade social. A educação social de rua é realçada na contemporaneidade da realidade social.

A tendência principal do montante dos trabalhos que elegem a educação social como categoria principal apresenta similaridades na expressão do desejo e da necessidade de compreender e difundir estratégias pedagógicas que proporcionem impulsos assertivos em prol de mudanças. A sistematização dos espaços e públicos

da educação social propiciada pelo levantamento e análise dos trabalhos destaca os desafios a serem superados pela *práxis* transformadora, pois os contextos brasileiros são marcados historicamente pelo genocídio e pela aculturação dos povos originários, bem como, pelo genocídio e escravidão dos povos africanos que, somados, constituem grande maioria da população brasileira na atualidade, conforme dados do IBGE de 2021.

Assim, colocam-se em relevo os vácuos investigativos no que diz respeito à *práxis* transformadora em espaços e públicos invisibilizados e que se alie às necessidades educacionais específicas dos sujeitos específicos. Nesse contexto, além da ausência de registros sobre a educação social indígena, observa-se também a falta de abordagens de pesquisa em educação social que defendam o patrimônio ecológico de que dispõe o território brasileiro.

O contexto social concreto revela a necessidade de alinhamento da educação social aos pressupostos da educação afrocentrada e antirracista. Os números que vitimizam a população negra e os casos diários de manifestação do racismo estrutural histórico convocam ao diálogo permanente com o movimento negro e com autores que colaboram para o letramento racial e combate ao racismo e suas mazelas. Uma Pedagogia Social concreta precisa atender às necessidades da sociedade e a atualidade conjuntural, importa frisar.

A Educação do Campo é tema que também precisa ser explorado e inserido no arcabouço da Pedagogia Social de natureza inclusiva e dialógica. Não constam trabalhos que levantem as práticas pedagógicas desses contextos de educação social, embora se tenha registros de grande contingente da população sem-terra ou que se encontra em analogia ao trabalho escravo, vivendo mal, se alimentando mal, sem qualidade de vida e trabalho, sem acesso aos direitos constitucionais no vasto território de latifundiários brasileiros. A bandeira do “agro é tech, agro é pop” é levantada pelas mãos de trabalhadores ruralistas, porém, o usufruto não lhes pertence.

Os trabalhos que ressaltam a *práxis* através da arte-educação possuem destaque metodológico e riqueza cultural, contribuindo para o leque de possibilidades metodológicas da Pedagogia Social brasileira. Esse caminho potencializador dessa vertente pedagógica possui, no seu domínio sociocultural, elementos que enaltecem e enriquecem o arcabouço teórico e metodológico do objeto em questão.

As manifestações das artes visuais, múltiplas variedades musicais, dançantes, teatrais, linguísticas, literárias, etc., assim como suas origens identitárias junto à formação do pensamento político da diversidade popular historicamente constituída, demonstram vigorosa estratégia para a *práxis* transformadora na educação social verificada no contexto brasileiro, tamanha é a produção cultural permanente do povo e a socialização nas comunidades nacionais, em âmbitos regional, urbano, periférico, campestre, tribal, quilombola, etc., sem perder de vista a totalidade da sociedade brasileira.

No que concerne ao descritor educador(a) social, a maioria dos trabalhos do Estado do Conhecimento é produzida e direcionada a esse agente da *práxis*. Neste montante, percebe-se a tendência de reivindicações por melhoria das condições de trabalho, profissionalização, reconhecimento salarial, respeito à categoria, e principalmente, é possível constatar o clamor expressado nas pesquisas por formação específica e direcionada.

No final do mês de agosto passado (2023), foi publicado parecer favorável à regulamentação da profissão educador(a) social depois de anos de luta travada entre os(as) protagonistas, pesquisadores(as) e partidários(as) da causa trabalhista. Causa essa que precisa ser de conhecimento e de reconhecimento da sociedade, uma vez que a transformação implica reconhecer as contradições e os conflitos, apontando os principais delineadores dos reais e possíveis perfis formativos para o contexto brasileiro, incluindo os saberes tradicionais, orais, populares e informais.

Desse modo, a pesquisa se restringe no recorte e no seu tempo de execução, tornando-se referência para a continuidade e o desdobramento das análises que, certamente, ultrapassam os limites da tese e as divisas e fronteiras brasileiras. Portanto, convoca-se à exploração dos temas evidenciados, e de outros abrangentes e concernentes à *práxis* transformadora, que esteja focada em elaborar e propor estratégias e teorias pedagógicas que colaborem para a educação social do povo brasileiro.

Finalmente, as concepções pedagógicas transformadoras que complementam as análises realizadas consolidam a materialidade da proposta formalizada neste estudo, de firmar e confirmar a essência da Pedagogia Social brasileira em suas dimensões humanizadora, formadora e emancipadora. Isso contribui para a mobilização do seu campo científico, conseqüentemente, para o avanço e registro da

força teórica que parte da prática e se constitui *práxis* transformadora, diferenciada e contextualizada.

Reconhecendo a abordagem materialista histórico-dialética, que acolhe as contradições do objeto estudado, incluindo a luta dos contrários, as mediações entre as formações materiais, o caminho que vai da aparência até a essência, além das demais categorias dialéticas abordadas no percurso da pesquisa bibliográfica em questão, conclui-se e mobiliza-se para o exercício de teorizar sobre a realidade social, através do seu reflexo na consciência e da abstração do pensamento, sendo a formação e autoformação processo cognitivo necessário para compreender o conhecimento elaborado criticamente, e fruto de investigação científica, como forma de atuação prática e revolucionária no âmbito da realidade social objetiva. Esta que segue em permanente estado de transformação pelos seus agentes no desenvolvimento da História.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Neide A. de. *Letramento Racial: um desafio para todos nós*. 2017 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em: 10 set. 2023.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Editora Presença, 1970.
- ARANHA, Maria Lúcia. *História da Educação e da Pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão. In: BUFFA, Esther; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paollo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 14. ed., São Paulo: Cortez, 2010, p. 35-98.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? *Revista Currículo sem fronteiras, [S. l.]*, v. 3, n. 1, p. 28-49 jan./jun. 2003.
- ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Coleção por uma educação básica no campo, n. 2, Brasília, 1999.
- ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa L. (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, julho 2011. E-book.
- BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (orgs). *A trama do conhecimento: teoria e método em ciência e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2009.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 9.
- BOFF, Leonardo. *Quarenta anos da Teologia da Libertação*. Leonardoboff.org. 09 ago. 2011. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BOMFIM, Márcia Virgínia Pinto. A rede urbana do Recôncavo baiano e seu funcionamento técnico. 119f. Orientador: Rubens Toledo Júnior. Mestrado em Geografia. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular*. Coleção Primeiros passos, v. 318. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Instituto de Estudos Socioeconômicos. *Balanço do orçamento Geral da União: depois do desmonte*. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2022.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de julho de 1990, Ano CXXVIII, Nº 135, Seção 1, P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Lei 9.608 de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de fevereiro de 1998, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Conselho nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

CAMORS, Jorge. A pedagogia social na América Latina. In: SILVA, Roberto da; Souza Netto, João Clemente de; MOURA, Rogério; MACHADO, Evelcy Monteiro; CARO, Sueli Maria Passagno. (orgs.). *Pedagogia social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. 2. ed. - São Paulo: Expressão & Arte, 2011, p. 93-116.

CAMORS, Jorge. *El Educador Social en Uruguay*. Aspectos históricos y fundamentos que explican la construcción de la figura profesional. Montevideo, Uruguay: Grupo Magro, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul. /dez. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/diferencas-culturais-cotidiano-escolar-e-praticas-pedagogicas>. Acesso em: 09 dez. 2020.

CAPES. *Painel de informações quantitativas*. Disponível em : http://visaoanalitica.capes.gov.br/SASVisualAnalyticsViewer/VisualAnalyticsViewer_guest.jsp?reportName=Banco+de+Teses+e+Disserta%C3%A7%C3%B5es+-+Informa%C3%A7%C3%B5es+quantitativas&reportPath=/DTI/Banco_de_teses_e_dissertacoes/Relatorios&reportViewOnly=false&appSwitcherDisabled=true. Acesso em: 01 maio 2023.

CARO, Sueli M. P. Educação Social: uma questão de relações. A pedagogia social na América Latina. In: SILVA, Roberto da; Souza Netto, João Clemente de; MOURA, Rogério; MACHADO, Evelcy Monteiro; CARO, Sueli Maria Passagno. (orgs.). *Pedagogia social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. 2. ed. - São Paulo: Expressão & Arte, 2011, p. 132-139.

CÉSAR. Maria Rita de Assis. A crítica da identidade nos movimentos feminista, LGBT: Michel Foucault e as ressonâncias na educação. *Revista Teoria e Prática da Educação*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 97-104, maio/ago. 2014.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAUÍ, Marilena. O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da Universidade brasileira. *Congresso virtual UFBA 2021*. Universidade em movimento. Disponível em: "O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira" - conferência de abertura do Congresso 2021, por Marilena Chauí | Universidade Federal da Bahia (ufba.br). Acesso em: 08 abr. 2021.

CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética materialista*. Categorias e Leis da Dialética. Tradução: Leda Rita Cintra Ferraz. Série 1, volume 1. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A experiência com os complexos de estudo da pedagogia socialista russa nas escolas do MST. *Anais do VII Encontro Brasileiro de educação e marxismo*. Universidade Federal do Pará – Belém, maio, 2016.

DJOKIC, Aline. Colorismo: O que é, como funciona. *Geledés*, [S. l.], 2015. Disponível em <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ECO, Humberto. *Como se faz uma Tese*. 18 ed, Editora Perspectiva. São Paulo, 2003.

EVARISTO, Conceição. *Olhos D'água*. 1 ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FELIPE, Luiz Carlos; ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Afroletrar o letramento para enegrecer o currículo. *Terra Rôxa e Outras Terras. Revista de estudos Literários*, [S. l.], v. 37, p. 9-23, 2019. Doi: 10.5433/1678-2054.2019v37p8. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroixa/article/view/33484>. Acesso em: 23 ago. 2023.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2. ed. - Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 2011b.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936). Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, [S. l.], v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 13. ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379 out./ dez. 2010.

GATTI, Bernadete A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, [S. l.], n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: n113a04 (scielo.br). Acesso em: 08 abr. 2021.

GATTI, Bernadete. O curso de licenciatura em pedagogia; dilemas e convergências. *Revista Entrever*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v. 26).

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento dos projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época, v. 1).

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia social*. São Paulo: Cortez, 2014.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização cultural*. 4. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Série Filosofia. Coleção Perspectivas do Homem, v. 48).

HARNECKER, Marta. *Os conceitos elementais do materialismo histórico*. Chile: Editora Global, 1973.

HOOKS, BELL. *Ensinando a transgredir. A Educação como prática de liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2013.

IANNI, Octavio. A questão social. *Revista USP*, v. 5, n. 1, 1989. Disponível em: produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n01/v05n01_01.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados IBGE - Home page: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>. Acesso em: 11 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 maio 2023.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INESC - INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Balanço do orçamento Geral da União*. Brasília: Inesc, 2022.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A construção da pedagogia socialista*. 1. ed. Tradução: Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2017. (Coleção Escritos Seleccionados).

LEIRO, Augusto Cesar Rios. *Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes*. 2004. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítica dos conteúdos*. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009. (Coleção Educar).

MACHADO, Evelcy. A pedagogia social: reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, Roberto da; Souza Netto, João Clemente de; MOURA, Rogério; MACHADO, Evelcy Monteiro; CARO, Sueli Maria Passagno (orgs.). *Pedagogia social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. 2. ed. - São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 117-131.

MACHADO, Evelcy. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009. Pontifícia Universidade do Paraná, Curitiba. *Anais [...]*, Curitiba: PUC-PR, 2009. Disponível em: PAL010 (valecursos.com.br). Acesso em: 28 fev. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens de pesquisa qualitativa. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico e dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out., 2018.

MARX, Karl. *O Capital. Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção de capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*, 1845. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Clássicos Filosofia / Ciências Sociais).

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. *Manifesto do partido comunista*. 2. ed. - São Paulo: Edipro, 2011.

MAZZEO, Antônio Carlos. *Consciência e mediação no pensamento marxiano* – Notas introdutórias. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 24 ago. 2023.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MÉSZAROS, István. *A Educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares, 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. - Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Luana Aparecida; NADAL, Beatriz Gomes. Educação anarquista: contribuições para a escola e uma educação autêntica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1078-1095, out./dez. 2017.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. *Estado do Conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb*, [S. l.], n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

NETO, João Colares da; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Contribuições da educação popular à pedagogia social: por uma educação emancipatória na Amazônia. *Revista Educação popular*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 23-35, set./dez. Uberlândia, 2017.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. *Revista Argumentum*, Vitória, ES, v. 4, n. 1, p. 202-222, jan./jun 2012.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, Paulo. *Marx: dialética para principiantes*. Youtube, 2022. Canal da TV Boitempo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ywZQnMnGejk>. Acesso em: 27 ago. 2023.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, [S. l.], n. 31, p. 53-70, maio/out. 2019.

NOSELLA, Paulo. O compromisso político como horizonte da competência técnica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 15, p. 111-143, 1983.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

PAIVA, Jacyara. Epistemologia da educação social de rua. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., 2010, São Paulo. *Anais online [...]*. Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES). Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092010000100015&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 02 out. 2023.

PAVELIC, Nathalie Le Bouler. *Aprender e ensinar com os outros: a educação como meio de abertura e de defesa na aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia, Brasil)*. 2019. 417 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) - Programa multidisciplinar de pesquisas sobre povos indígenas do Nordeste brasileiro (PINEB/UFBA); Programa multidisciplinar em cultura e sociedade da Universidade Federal da Bahia (Pós-cultura/UFBA). Salvador, 2019.

PEREIRA, Antônio. Currículo de educadoras sociais na Pedagogia Social: relato de uma pesquisa-formação. *Revista Formação Docente online*, Uberaba, v. 13, n. 29, p. 9-35, jul./dez. 2013.

PORTAL FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Disponível em: <https://portal.fgv.br/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

RIBAS MACHADO, Érico. *Fundamentos da Pedagogia Social*. Paraná: Unicentro, (s/d). Disponível em: [Fundamentos da pedagogia social.pdf \(unicentro.br\)](#). Acesso em: 06 de fevereiro de 2023.

RIBAS MACHADO, Érico; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. A pedagogia social na educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadoras no Brasil. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. *Anais online [...]*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: [Congresso Internacional de Pedagogia Social - A Pedagogia Social na Educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadoras sociais no Brasil \(scielo.br\)](#). Acesso em: 28 fev. 2021.

RIBAS, Érico. *A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira*. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras; Schwarcz S/A, 2019.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. A pedagogia social na América Latina. In: SILVA, Roberto da; Souza Netto, João Clemente de; MOURA, Rogério; MACHADO, Evelcy Monteiro; CARO, Sueli Maria Passagno (orgs.). *Pedagogia social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. 2. ed. - São Paulo: Expressão & Arte. p. 140-158, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan./jun., 1999,

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 6. n. 19. p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSCOCHE, Luiz Fernando. O anarquismo da colônia Cecília: uma jornada do sonho a desilusão. *Revista Geografia*, - Universidade Federal de Pernambuco, v. 28, n. 1, 2011.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. 3. ed. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RUI Taniele; MALLART, Fábio. A cracolândia, um potente conector urbano. *Revista eletrônica Le Monde Diplomatique Brasil*, [S. l.], ed. 99, out. 2015. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-cracolandia-um-potente-conector-urbano/>. Acesso em: 02 out. 2023.

SANTOS, Vanessa Ribeiro dos. *O lugar da Pedagogia Social na formação e práxis de educadoras: um estudo de caso*. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da Educação brasileira. *Revista da Ande*, São Paulo, n. 11, p. 15-23, 1985.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. *Histedbr*, Campinas, 25 ago. 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf. Acesso em: 04 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. - São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. *Pedagogia social*. 2. ed. - São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

SILVA, Sheila Agda R.; SILVA, Roberto; LOPES, Roseli Esquerdo. *O direito à educação sob a perspectiva da Pedagogia Social*. Texto elaborado em forma de relatório para a Disciplina Direito à Educação sob a Perspectiva da Pedagogia Social, ministrada pelo Prof. Dr. Roberto da Silva no 1º semestre de 2011 na Faculdade de

Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Disponível em: 32.pdf (scielo.br). Acesso em: 25 fev. 2021.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Série Estado do Conhecimento. Brasília: Brasília, 2000.

SOARES, Sandra; MIRANDA, Dayse. Reflexões dos docentes sobre a sua prática pedagógica: implicações para o seu desenvolvimento profissional. *Revista Em Aberto*, [S. l.], v. 32, n. 106, p. 105-116, set./dez. 2019. Disponível em: 4464-10370-1-PB (1).pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

SOUZA, Marcos de. *A pesquisa científica e seus títulos*. *Revista Conhecimento em Ação*. V7, n1, Jan/Jun, Rio de Janeiro: 2022

STRECK, Danilo. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44, p. 300-309, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d3jHPSL6PK8BFt3V4QVgRRJ/>. Acesso em: 17 set. 2023.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Tradução: Rubens Eduardo Firas. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2019.

TONET, Ivo. Marxismo, educação e pedagogia socialista. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*; Salvador, v. 18, n. 1, p. 37-46, jun. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011. (Coleção Pensamento Social Latino-americano).

VILELA, Rosana Brandão; RIBEIRO, Adenize; BATISTA, Nildo Alves. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. *Millenium*, Viseu, Portugal, v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/6637>. Acesso em: 25 mar. 2023.

WOODCOCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1981 .

DESCRITOR 1 – PEDAGOGIA SOCIAL

Teses

GRACIANI, J. S. **A prática educativa à luz da pedagogia social e da psicologia social comunitária: estudo do Programa Integração AABB Comunidade.** Orientação: Dr. Salvador Antônio Meireles Sandoval, 306f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida.** Orientador: Moacir Gadotti. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP, 1996.

ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. **A modalidade da ead na formação continuada do pedagogo - um olhar sobre a pedagogia social.** Orientadora: Patrícia Lupion Torres 253f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

PEREIRA, Antônio. **Os educadores e suas representações sociais da base epistemológica da pedagogia social do projeto Axé.** Orientador: Maria Ornélias Marques. 234f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009

RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha.** 2014. 300f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

SANT'ANA, Alex Sandro C. **O ser da presença da docência com o dispositivo tablet pc e as teias educacionais de aprendizagens inclusivas na [psico] Pedagogia Social hospitalar.** Orientador: Hiran Pinel 303f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SANTOS, Sebastião Jacinto dos. **Os Reptos da Pedagogia Social nas ações educativas da articulação da juventude Salesiana no Nordeste do Brasil.** Orientador: João Clemente de Souza Neto. 212f. Tese (Doutorado Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2022.

SIENNA, ERNESTO LÁZARO. **A Pedagogia social do padre marcelino champagnat e a educação marista pontifícia.** Orientador: Alex Vicentim Villas Boas. Tese (Doutorado em Teologia). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PR, 2018.

SOUZA, BEATRIZ ALICE WEYNE KULLMANN DE SOUZA. **Pedagogia social e teologia em diálogo: a perspectiva de uma educadora social.** Orientadora: Laudi Erandi Brandenburg. 210f. Tese (Doutorado em Teologia). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, 2019.

Dissertações

AGOSTINHO, Margareth Wanderley da Silva, **A PEDAGOGIA SOCIAL: Ciência transversal comprometida com o fazer. Uma Educação, além dos limites da escola.** 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2018.

ALMEIDA, Débora Alves de. **O Modelo Dinâmico do Desenvolvimento: contribuição da Pedagogia Social de base Antroposófica para intervenções sociais.** Orientador: Robson Amâncio 52p. Dissertação (Mestrado em Práticas em Desenvolvimento Sustentável). Instituto de Florestas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

ALTOÉ, Natalia Moreira. **Vivências pedagógicas com escuta e sensibilidade na educação infantil: diálogos com a pedagogia social.** Orientadora: Margareth Martins De Araújo. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

BELLINATO, Roberta. **Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social.** Orientador: Roberto da Silva. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2012.

JÚNIOR, Flávio Boleiz. **Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho.** Orientador: Vitor Henrique Paro 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008,

BRUM, Mara Lucia Teixeira. **Pedagogia Social em Pestalozzi: Teoria e Prática Pedagógica.** Orientador: Neiva Afonso Oliveira 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014

CARMO, MARCIA AMARAL DOMINGOS DO. **O olhar docente sobre o trabalho em grupo e a pedagogia social: uma contribuição.** Orientadora: Sueli Maria Pessagno Caro 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano De São Paulo, SP, 2011.

FEDELI, MARIA IVONE PEREIRA DE MIRANDA. **O POETA PEDAGOGO: ELEMENTOS DE UM PROJETO DE PEDAGOGIA SOCIAL NA POESIA DE ALEXANDRE HERCULANO.** ORIENTADORA: Lênia Márcia Medeiros Mongelli 178f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM LETRAS VERNÁCULAS) UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. 2002.

LE MOS, MARCIA ELY BAZHUNI POMBO. **CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA DA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE NITERÓI.** ORIENTADOR:

MARGARETH MARTINS DE ARAUJO. 129f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. NITERÓI, 2022

WEGNER, MARAIKE. **PEDAGOGIA SOCIAL E VALORES: O RESGATE DO DIREITO À EDUCAÇÃO**. ORIENTADOR: LAUDI ERANDI BRANDENBURG 88f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM TEOLOGIA). ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA SÃO LEOPOLDO, 2008.

MENDONÇA, Priscilla Bibiano de Oliveira. **Educação popular como fundamento e prática da pedagogia social: referências para intervenções sociais emancipatórias**. Orientador: Vanderlei Barbosa 175f. Dissertação. (Mestrado profissional em Educação). Universidade Federal de Lavras - Minas Gerais, 2016.

MORAES, CÂNDIDA ANDRADE DE. **Escolas, professores e jovens: Caminhos para a Pedagogia Social**. Orientador: Augusto Cesar Rios Leiro 121f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE) UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. SALVADOR, 2011.

MUNEVAR, FRANCISCO ALEJANDRO RINCON. **PEDAGOGIA SOCIAL NA COLÔMBIA: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA NO PÓS-CONFLITO** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. ORIENTADOR: ÉRICO RIBAS MACHADO 177f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2021

OKRASKA, Luciano José. **Pedagogia Social e sua configuração no Brasil: da institucionalidade à atuação pedagógica**. Orientador: Lindomar Wessler Bonetti. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

RIBAS MACHADO, Érico Ribas. **A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA**. Orientador: Diana Carvalho de Carvalho. 242f. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

ROCHA, Alessandro Athouguia. **RUMO A UMA PEDAGOGIA SOCIAL DA TECNOLOGIA: estudos introdutórios sobre a formação crítica em tecnologias da informação e comunicação dos professores das licenciaturas da FaE/UFMG**. 172f. Orientador: Rosilene Horta Tavares Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação, MG, 2016.

SANTOS, ANGELA CRISTINA GUALINE DOS. **PEDAGOGIA SOCIAL EM UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**. ORIENTADORA: MARGARETH MARTINS DE ARAÚJO. 204f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI, 2021.

SANTOS, Vanessa Ribeiro dos. **O lugar da pedagogia social na formação e práxis de educadores: um estudo de caso** – Orientador: Augusto Cesar Rios Leiro. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

SILVA, MARTA SOARES DA. **DIÁLOGOS DA PEDAGOGIA SOCIAL E ALBETIZAÇÃO MIDIÁTICA PARA PROMOÇÃO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO DO EGRESSO DO SISTEMA PRISIONAL**. ORIENTADOR: ALEXANDRA BUJOKAS DE SIQUEIRA 129f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. UBERABA, 2020.

VIEIRA, CRISTIANE RAMOS. **PEDAGOGIA SOCIAL: DISCURSOS E PRÁTICAS. UM ESTUDO DA AMMEP (SL/RS)**. ORIENTADOR: MARIA HELENA CAMARA BASTOS 101f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE, 2007.

DESCRITOR 2 – EDUCAÇÃO SOCIAL

Teses

ALGERI, Simone. **Repercussões de oficinas para a educação de responsáveis agressores: interfaces entre educação social, educação para a saúde e educação em enfermagem**. Orientador: Claus Dieter Stobäus, 162f. Doutorado em EDUCAÇÃO. MESTRADO EM EDUCAÇÃO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2006.

BRUM, MARA LUCIA TEIXEIRA. **A EDUCAÇÃO SOCIAL PESTALOZZIANA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**. ORIENTADORA: NEIVA AFONSO OLIVEIRA. TESE. 124f (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, SÃO PAULO, 2022.

MARQUES, Marcelino. **Os novos paradigmas da educação social – atuação do educador social em Vila Velha – ES: limites e possibilidades na grande Terra Vermelha**. Orientador: Luiz Eduardo Valdemarim Wanderley 228f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

MARRONI, PAULA CAROLINA TEIXEIRA. **O LIVRO DA ORDEM DE CAVALARIA, DE RAIMUNDO LÚLIO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO SOCIAL PAUTADA NO MODELO DE CONDUTA VIRTUOSA**. ORIENTADOR: TEREZINHA OLIVEIRA, 204f. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, PARANÁ, 2015.

MARZIALE, MARIANO. **"A SATIRA DE JUVENAL COMO INSTRUMENTO DE EDUCACAO SOCIAL"** 597 f. Orientador: Ariovaldo Augusto Peterlini. Tese de Doutorado (LETRAS CLASSICAS) UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 1995.

MORAES, Cândida Andrade de. **Educação Social e Política de Juventude no Brasil e em Portugal: experiências de jovens afrodescendentes**. Orientador: Augusto Cesar Rios Leiro. 211 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

NATALI, Paula Marçal. **Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos**. (243f.). Orientador: Verônica Regina Müller. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2016.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vivências e experiências, produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua**. Orientador: Hiran Pinel. 242f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

PAIXÃO, DILMAR XAVIER DA. **O COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE COM UM QUEFAZER PÚBLICO AO ENCONTRO DA EDUCAÇÃO SOCIAL E DO BEM VIVER: POR UMA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO UNIVERSITÁRIA!** ORIENTADOR: JAIME JOSÉ ZITKOSKI. 244f, TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018.

RODRIGUES, PATRICIA CRUZELINO. **FORMAÇÃO POLÍTICA COM CRIANÇAS: SUBSÍDIOS CONCEITUAIS PARA A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL**. ORIENTADOR: VERONICA REGINA MULLER. 307f TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. PARANÁ, 2021

SANTOS, MARIA ESCOLASTICA DE MOURA. **EDUCAÇÃO SOCIAL E A GESTÃO DA POBREZA: GÊNESE, DESDOBRAMENTOS E FUNÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE DO CAPITAL EM CRISE**. ORIENTADOR: MARIA SUSANA VASCONCELOS JIMENEZ 237f. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2017.

SILVA, ARIOSTO MOURA DA. **EDUCAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR, ALÉM DA LUTA PELA TERRA: O Quilombo do Sítio Velho**. Orientador: FRANCIS MUSA BOAKARI. 273f. Tese de Doutorado. Curso, IES, Piauí, 2017.

SILVA, WALESSON GOMES DA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **EDUCAÇÃO SOCIAL E SISTEMA PRISIONAL: O LAZER ENTRELAÇADO ÀS PRÁTICAS RELIGIOSAS DE JOVENS ENCARCERADOS EM UMA UNIDADE PRISIONAL DA APAC**. ORIENTADORA: CRISTIANE MIRYAN DRUMOND DE BRITO. 241f. TESE (DOUTORADO EM DOUTORADO). PROGRAMA: ESTUDOS DO LAZER – EEFFTO / MINAS GERAIS, 2018.

SIMÕES, FERNANDA MOREIRA BENVENUTO MESQUITA. **A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE CONFLITOS JUDICIAIS INTRAFAMILIARES**. ORIENTADOR: VERÔNICA REGINA MULLER 197f (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, MARINGÁ, 2020.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **EDUCAÇÃO SOCIAL E AVALIAÇÃO: INDICADORES PARA CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS**. Orientadora: Verônica Regina Müller. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá - Paraná, 2016.

Dissertações

AMARAL, Antônio Carlos Rodrigues do. **Filosofia da Educação Social: Iustitia Distributiva e Democracia Participativa (Advocacy e Lobby): Uma Proposta de Educação Moral para o Exercício da Cidadania**. Orientador: Luiz Jean Lauand. 228f. Dissertação. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 1996.

ARAUJO, Inês Olinda Botelho de. **Educação social: um caminho para a formação e atuação do professor de jovens e adultos**. Orientadora: Sueli Maria Pessagno Caro. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, SP, 2007.

BARROS, Francisco Erlon. **Educação social: práticas pedagógicas em espaços não escolares. O caso do Projeto “Ponte de Encontro”**. Orientador: José Ribamar Furtado de Souza 12f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

BAYS, INGRID. **A EDUCAÇÃO SOCIAL E A AUTONOMIA DE ADOLESCENTES EM MEDIDA PROTETIVA: UMA CONCEPÇÃO FREIREANA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**. Orientador: Sergio Haddad. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. CAXIAS DO SUL, 2019.

BERGAMIN, BRUNO JORGE. **O jovem universitário de Comunicação Social e sua cosmovisão. Por uma Educação Social**. Orientador: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. 240f. Dissertação. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2000.

BORGES, Wesley dos Santos. **As contribuições da prática de Teatro de Mamulengo e da Educação Social em Saúde para crianças e adolescentes com câncer**. (145 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2020.

BRAVIN, Rodrigo. **(TRANS) PENSANDO A EDUCAÇÃO SOCIAL: OS SENTIDOS DE SER (TRANS) EDUCADORA SOCIAL**. ORIENTADOR: HIRAN PINEL 141f. DISSERTAÇÃO. (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2016.

CARDON, Sani Belfer. **Educação Física Escolar: Análise de uma Realidade. Rumo à Educação Social**. Orientador: Juan José Mouriño. 150f. Dissertação. Mosquera. Mestrado em EDUCAÇÃO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2003.

CUNHA, ELAINE DOS SANTOS DA. **EDUCAÇÃO SOCIAL: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DAS CAMADAS POPULARES**. Orientadora: Olinda Maria Noronha 106 Dissertação. Mestrado em EDUCAÇÃO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, 2000.

CUNHA, Roberta de Castro. **Os sentidos da educação social para jovens educadores sociais: ressignificação de vida ou perpetuação do existente?** ORIENTADOR: 128 f. MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, FORTALEZA, 2012.

DIAS, LUCIANA SILVA. **PROCESSOS DE PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM EDUCAÇÃO SOCIAL: SIGNIFICADOS E ESTRATÉGIAS**. Orientador: José Leonardo Rolim de Lima Severo. 134f. Dissertação. Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. JOÃO PESSOA, 2020.

FAUSTINI, ERICO JOSÉ. **A PRÁTICA DA PEDIATRIA SOCIAL EM UMA COMUNIDADE CARENTE E A SUA DIMENSÃO COMO EDUCAÇÃO SOCIAL: OBSTÁCULOS E DESAFIOS**. Orientador: Juan José Mouriño Mosquera. 162f. Dissertação. Mestrado em EDUCACAO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 1996.

FERNANDES, CLAUDIO OLIVEIRA. **BLOCO EURECA: UMA MARCA PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL**. ORIENTADORA: IRANDI PEREIRA. 113f DISSERTAÇÃO (MESTRADO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI). UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO, 2016.

FERNANDES, LETICIA PREZZI . **NAS TRILHAS DA FAMÍLIA: COMO E O QUE UM SERVIÇO DE EDUCAÇÃO SOCIAL DE: RUA ENSINA SOBRE RELAÇÕES FAMILIARES**. ORIENTADOR MEYER, DAGMAR ELISABETH ESTERMANN. 123f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2008.

GOES, WASHINGTON LOPES. **A relação da escola com a sociedade: manifestações de professores sobre ações de educação social**. Orientador: Alda Junqueira Marin 157f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e sociedade) PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2016.

HERNANDEZ, Daniel Rodrigues. **Cultura, Educação Social e Educomunicação no Projeto Jovem Paz: Memória e Ecopedagogia**. Orientadora: Nilce da Silva. 157f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HORLLE, MARIANA. **As lacunas de Órion: escritos com a experiência na Educação Social**. Orientador: Máximo Daniel Lamela Adó. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2020.

LEME, Maria Cecilia Garcez. **Ousando dizer a própria história: o protagonismo político-pedagógico da educação social de rua'**. Orientador: César Augusto. 90f. Dissertação. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SP, 2004.

LIBERALESSO, RITA DE CACIA BORGES. **A EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA E OS PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS FREIREANOS: UM ESTUDO DE CASO**. ORIENTADOR: CLAITON JOSÉ GRABAUSKA. 98f. MESTRADO EM EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA, 2006.

LUZ, LUCAS HENRIQUE DA. **EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS EPISTÊMICOS E METODOLÓGICOS PARA PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL EM COMUNIDADES**. Orientador: VERONICA REGINA MULLER. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2021.

MATUDA, Fernanda Guinoza. **Telecentro Comunitário como espaço de educação social: um estudo de caso**. Orientador: Roberto da Silva. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo, 2008.

MIRANDA, MANUELA DA FONSECA. **CAMINHOS PARA DENEGRIR A EDUCAÇÃO SOCIAL A PARTIR DAS ARTES CÊNICAS**. Orientadora: Celina Alcântara. 206f. Dissertação. (MESTRADO EM ARTES CÊNICAS). UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, 2019.

MOURA, NAIRA LOPES. **AS EDUCAÇÃOES SOCIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES DE JOVENS DO QUILOMBO**. ORIENTADOR: ISAUORA CLAUDIA MARTINS DE FREITAS. 185f. DISSERTAÇÃO. (MESTRADO NACIONAL DE SOCIOLOGIA). UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ SALINAS – PI, 2020.

OLIVEIRA, VERONICA MOREIRA. **Espaço Público, Arte e Educação Social: O Eixo Monumental de Brasília**. Orientador: ANA ELISABETE DE ALMEIDA MEDEIROS. 139f. Dissertação. (Mestrado em ARQUITETURA E URBANISMO). UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2015.

SANTOS, FRANCISCA FERREIRA DOS. **DE FILHAS E FILHOS DA MÃE E FILHAS E FILHOS DO ESTADO: A EDUCAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DO ACOLHIMENTO**. ORIENTADOR: LUIZ AUGUSTO PASSOS. DISSERTAÇÃO. (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2020.

SALGADO, HELOISA HELENA OLIVEIRA. **MARIAS DA TERRA: Da Educação Social para o Campo**. ORIENTADOR: SUELI MARIA PESSAGNO CARO 117f. DISSERTAÇÃO. (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, 2018.

SAMBA, SIMÃO JOÃO. **O Processo da Educação Social nas Instituições de Atendimento à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco em Luanda: A Experiência dos “Candengues Unidos”**. Orientadora: Maria Carmelita Yasbek. 259f. Mestrado em SERVIÇO SOCIAL Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO. 2007.

SANTOS, Marcos Antônio dos. **A INVISIBILIDADE DOS HEMOFÍLICOS NAS ESCOLAS E NA SOCIEDADE: O PAPEL DA EDUCAÇÃO SOCIAL**. Orientadora:

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

SANTOS, PENHA DA GLORIA DOS. **OS REPTOS DE SANTA JOANA DE LESTONNAC NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL NA ORDEM DA COMPANHIA DE MARIA NOSSA SENHORA.** ORIENTADOR: JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO 217f. DISSERTAÇÃO. (MESTRADO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, SÃO PAULO, 2018.

SERA, JANETE CRISTINA. "**EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE UMA CIDADANIA CRÍTICO-CRIATIVA.** Orientador: Artemis Torres. 136f. Dissertação. Mestrado em EDUCACAO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ, 1997.

SILVA, Dalva Alves. **Treinamento de professores para o desenvolvimento da educação social e afetiva: análise comparativa com base nos dados do TRF e YSR'.** ORIENTADORA: EDWIGES FERREIRA DE MATTOS SILVARES. 129 f. Mestrado em PEDIATRIA E CIÊNCIAS APLICADAS À PEDIATRIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 2003.

SILVA, MANUELLE ARAÚJO DA. **UM BÊ-A-BÁ DE ORDEM E PROGRESSO: EDUCAÇÃO SOCIAL E INSTRUÇÃO ESCOLAR NO CEARÁ DOS ANOS 1940.** Orientador: João Ernani Furtado Filho. Dissertação. CENTRO DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. FORTALEZA, 2017.

SOUZA, Ricardo de. **A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs'** Orientador: Roberto da Silva. 254f. Dissertação. Mestrado em EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SãoPaulo, 2010.

SOUZA, Ricardo de. **A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs'** Orientador: Roberto da Silva 301f. Dissertação. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2010.

TARASCONI, FABIO LUIS. **AS IDEIAS DE SIMÓN RODRÍGUEZ: A “EDUCAÇÃO SOCIAL” REPUBLICANA À EPOCA DE FORMAÇÃO DOS ESTADOS NACIONAIS HISPANOAMERICANOS (1826-1849).** Orientador: VANDERLEI VAZELESK RIBEIRO. 114f. DISSERTAÇÃO. (MESTRADO EM HISTÓRIA). UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2015.

THIECKER, GABRIELE DAIANA. **UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO COM FAMÍLIAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SOB AS PERSPECTIVAS ECOLÓGICA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL.** ORIENTADOR: MARIA ANGELA MATTAR YUNES 94f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE LA SALLE, CANOAS, 2014.

VALLE, Maristela do. **“Os modos de ser sendo” educadores e educandos num contexto de educação social: um estudo fenomenológico existencial acerca do programa “crer com as mãos”**. Orientador: Professor Doutor Hiran Pinel. 158f. Dissertação. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA, 2007.

DESCRITOR 3 – EDUCADORES SOCIAIS

Teses

BARBOSA, ORLANDO COELHO. **TRAJETÓRIA DE EDUCADOR SOCIAL: O VIR A SER NA CULTURA RELATOS DE VIVÊNCIAS**" Orientadora: FABIANA COELHO FERNANDES. 95f. TESE (DOUTORADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL. UNIFIEO, OSASCO, 2022.

BAULI, Régis Alan. **EDUCADOR SOCIAL NO BRASIL: PROFISSIONALIZAÇÃO E NORMATIZAÇÃO**. Orientadora: Prof. Dra. Verônica Regina Müller. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

CARO, SUELI MARIA PESSAGNO. **EDUCADOR SOCIAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO E DESCRIÇÃO DO PERFIL PSICOLÓGICO**'. Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo. 253 f. Tese. Doutorado em PSICOLOGIA. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, 2003.

FERREIRA, ARTHUR VIANNA. **Diz-me quem educas, e eu identificarei que educador tu és: as representações de 'educando-pobre' e a formação da identidade profissional do educador social em ONGs caritativas**.' Orientadora: Vera Maria Nigro de Souza Placo. 370f. Tese (DOUTORADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SP. 2011.

FREITAS, Sílvia Antunes de. **O trabalho do educador social em Angola- um espaço de construção de direitos humanos**. Sílvia Antunes de Freitas 260f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. **A dimensão relacional na educação: Análise de uma experiência formativa entre professores e educadores sociais**'. Orientadora: Helena Coharik Chamlian. 275 f. Tese (Doutorado em Educação). UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004.

KAPPLER, STELLA RABELLO. "Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de cuidado de educadores sociais em instituições de acolhimento". Orientador: DEISE MARIA LEAL FERNANDES MENDES. 205f Tese (Doutorado em Psicologia Social), UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2021.

LIRA, Bethania Maria de. **"Tô na rua educando sem medo": análise da prática educativa social dos educadores sociais de rua.** Orientadora: Edneide Jezine. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. 2009.

OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. **Percepções dos educadores sociais sobre o trabalho desenvolvido em projetos sociais.** Orientador: Maria de Fátima Quintal de Freitas. 230f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2017

SANTOS, JULIANA DOS SANTOS ROCHA. A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE EDUCADORAS(ES) SOCIAIS: TORNAR-SE EDUCADOR(A) NO PROCESSO DE VIDA. Orientador: MARLENE ROZEK. 228f. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2020.

SANTOS, Marilde Chaves dos. **SE ESSA RUA FOSSE MINHA... TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES SOCIAIS DE RUA EM TERESINA (PI) NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000.** Orientador: Libânea Nacif Xavier 261f Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, PEDRO PEREIRA. **EDUCAR PARA QUÊ? UMA ANÁLISE GRAMSCIANA DA PRÁTICA DO EDUCADOR SOCIAL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES.** ORIENTADOR: JOSÉ RIBAMAR FURTADO DE SOUZA 297f. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2017.

SILVA, GERSON HEIDRICH DA. **A SUPERVISÃO COMO PARTE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR SOCIAL: UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA PARA A CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO.** ORIENTADORA: TERESA, CRISTINA REBOLHO REGO DE MORAES. 228f. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. SP, 2013.

SOUZA, Tatiana Yokoy. **Processos de Desenvolvimento de Educadores Sociais do Sistema de Medidas Socioeducativas: Indicadores de Formação.** Orientadora: Oliveira, Maria Cláudia Santos Lopes de. 221 f. Tese. Doutorado em PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA, 2012.

WENDT, BRUNA. **O EDUCADOR É VISTO COMO SUPER-HERÓI, MAS ELE TAMBÉM TEM FALHAS": DESENVOLVIMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA CUIDAM - PROGRAMA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS POSITIVAS PARA EDUCADORES SOCIAIS DE INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO.** Orientador: Dell'Aglio, Debora Dalbosco. 91f. Tese Doutorado em Psicologia, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE, 2021.

Dissertações

AGUIAR, Gabriela Medeiros Rodrigues Aguiar. **Às voltas com o impossível: uma experiência psicanalítica com educadores sociais no trabalho junto a crianças e adolescentes com perspectiva de longa institucionalização.** Orientadora: Miriam Debieux Rosa. 109f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo, 2019.

AMORIM, Luciana dos Reis Mendes. **A Prática Educativa dos Educadores Sociais de Rua no Distrito Federal: Uma Análise da Metodologia de Ação.** Orientadora: Denise Bomtempo Birche de Carvalho. 118 f. Dissertação (Mestrado em POLÍTICA SOCIAL). UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA, 1998.

AMORIM, Talita Carlos Maia. **Violência doméstica contra adolescentes: O olhar dos educadores sociais.** Orientador: Herculano Ricardo Campos. 149f. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN, 2011.

AZAMBUJA, GLADIS GOETE. **EDUCADORES SOCIAIS NOS MUNICÍPIOS DAS REGIÕES METROPOLITANAS DO PARANÁ: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA SOCIAL COMPARADA (2009-2019).** ORIENTADOR: ÉRICO RIBAS MACHADO 303f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2020.

BASSOLI, ELZA NADILA. **Vivências de prazer e sofrimento no trabalho do educador social de casa de acolhimento.** Orientador: VANESSA CATHERINA NEUMANN FIGUEIREDO. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2017.

BORBA, Patrícia Leme de Oliveira. **Educadores sociais e suas práticas junto a jovens: o cotidiano de ONGs na cidade de Campinas/SP.** Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) São Carlos, 2008.

BRITO, Cleide Lacerda de. **O olhar do educador social sobre a percepção da violência nos jovens na rua.** Orientadora: Juçara Luzia Leite. 149f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA, 2007.

BUFETI, Dayane Novaes – **Educadores Sociais: princípios para formação,** 96f Orientador: Lílian Maria Ghiuro Passarelli. Dissertação (Mestrado profissional em Educação: Formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CASTANHA, MILENA DA SILVA GORETTE. **EDUCADORES SOCIAIS A PARTIR DA ANÁLISE DE VAGAS EM EDITAIS DE CONCURSOS PÚBLICOS DAS REGIÕES GEOGRÁFICAS DO ESTADO DO PARANÁ.** Orientador: ÉRICO RIBAS MACHADO. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2021.

CHAGAS, Cristiane Vieira. **FORMAÇÃO, VIVÊNCIAS E DESEMPENHOS DO EDUCADOR SOCIAL: PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS**. Orientadora: Maria Emília Amaral Engers. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2007.

CONCEIÇÃO, Weverson Alves da. **Inserção de jovens no mundo do trabalho: estudo sobre o projeto Dentro da cena (2013-2020) na perspectiva de um educador social no âmbito da educação profissional**. Orientadora: Juliana Pedreschi Rodrigues. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022.

COSTA, RICARDO PERES. **ESTUDO SOBRE AS FUNÇÕES DO EDUCADOR SOCIAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO PARANÁ**. Orientador: Silvia Alapanian 175f Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014.

COUTINHO, STELLA CRISTINA BENETTI DE ABREU. **Professores do Ensino Fundamental I e Educadores Sociais: Um diálogo necessário**. ORIENTADOR: Sueli Maria Pessagno Caro 105f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação) CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNISAL, Americana, 2015.

D'AVILA, ANELIZE SALVADOR. **GESTÃO SOCIOPEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL**. Orientadora DAIANNY MADALENA COSTA. 129f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Gestão Educacional). UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. RS, 2020.

DIAS, SANTIAGO PAVANI. **EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS DE PORTO ALEGRE: EM BUSCA DE RECONHECIMENTO**. ORIENTADOR: Emil Albert Sobottka 162f DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS) PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE 2018.

FERREIRA, Márcia Campos. **A RELAÇÃO COM O APRENDER A SER EDUCADOR: Processos formativos de educadores sociais e suas contribuições para a formação de professores – Um estudo de caso**. Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Belo Horizonte, 2006.

GIACOMINI, NEDIA DEBORA DE AVILA. **O POLICIAL MILITAR INSTRUTOR DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E A VIOLÊNCIA (PROERD) COMO EDUCADOR SOCIAL**. Orientador: ARNALDO NOGARO. 107f Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, FREDERICO WESTPHALEN - RS, 2021.

ITO, SIDNEY ISSAO. **NARRATIVAS E PRÁTICAS DE EDUCADORES SOCIAIS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO SUL DO BRASIL**. Orientador: ADRIANO VALERIO DOS SANTOS AZEVEDO. Dissertação (Mestrado em Psicologia Forense). UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, 2021.

JANTKE, REGINA Vazquez Del Rio. **Educador social: formação e prática.** Orientador: Marina Graziela Feldman 68f. **Dissertação.** (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

LAUMANN, ELAINE. **O Educador Social: A Criança e o Adolescente em Acolhimento Institucional – Um Olhar Sensível.** Orientador: SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO. 110f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. JOINVILLE, 2022.

LEMONS, MARLISE SILVA. **EDUCADOR SOCIAL: A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social.** Orientador: Andréia Mendes dos Santos 103f. **Dissertação.** (Mestrado em Educação). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, 2017.

LIMA, JOZILDA BERENICE FOGAÇA. **PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O FAZER E O SABER DE EDUCADORES SOCIAIS.** Orientadora: Prof. Dra. Dinora Tereza Zucchetti. 90 f. **Dissertação** (Mestrado profissionalizante em Inclusão Social e Acessibilidade). UNIVERSIDADE FEEVALE, Novo Hamburgo, 2010.

LIMA, TATIANE DELURDES DE. **O EDUCADOR SOCIAL E O PEDAGOGO ESCOLAR NA PREVENÇÃO DO ABUSO DE DROGAS NA ADOLESCÊNCIA.** ORIENTADOR: Araci Asinelli-Luz 167f. **DISSERTAÇÃO.** CURSO, UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2017.

LOPES, Leandro Alves. **Uma narrativa sobre a formação dos educadores sociais no centro social nossa senhora do bom parto: percepções sobre a práxis e o desenvolvimento profissional.** Orientador: João Clemente de Souza Neto. 195f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2020.

MARQUES, Rodrigo. **Educação em valores: sentidos produzidos por professores de educação física, educadores sociais e jovens frequentadores de um projeto social.** Orientador: Wagner dos Santos. 110f **Dissertação. (Mestrado em Educação Física).** Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito santo, 2015.

MATA, ANDRÉIA APARECIDA DA. **PRÁTICAS DISCURSIVAS DE EDUCADORES SOCIAIS JUNTO A ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL E/OU EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.** Orientador: Ana Claudia Wanderbroocke 89f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia). UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. CURITIBA, 2016.

MIRANDA, Sandra Andréa de. **EDUCADOR SOCIAL: UM ESTUDO DO SEU BEM-ESTAR PSICOLÓGICO**'. Orientadora: Sueli Maria Pessagno Caro. 132f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, SP, 2011.

MOREIRA, MARIA JOSE THOMAZ. **O Educador Social em uma Instituição Socioeducativa no Distrito Federal: Atribuições, perfil e expectativas.** ORIENTADOR: Geraldo Caliman 109f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2016.

MORETO, FRANCIELE. **FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS BRASILEIROS: CONTRIBUIÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS DO URUGUAI.** ORIENTADOR: Érico Ribas Machado 175f. **DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO).** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2019.

OLINDA, SAHMARONI RODRIGUES DE. **AOBRIGO OU DE COMO ABRIGAR E OBRIGAR BRINCAM DE AMARELINHA NAS RELAÇÕES ENTRE EDUCADORE(A)S SOCIAIS E MENINAS EM UM ABRIGO DE FORTALEZA.** Orientadora: João Batista de Albuquerque Figueiredo. 191f. (Dissertação. Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA, 2011.

OLIVEIRA, Claudiane Gonçalves de. **Educador Social: Um profissional relevante na escola de periferia.** Orientador: (Não localizado). 100 f. Dissertação. Mestrado em Educação. CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, Americana, 2007.

CASTANHA, MILENA DA SILVA GORETTE. **FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS SOCIAIS NA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS: EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UEPG.** Orientador: ÉRICO RIBAS MACHADO 317f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2021.

PARENTE, Juliano Mota. **A contribuição do Educador Social na educação não-formal: experiências de instituições socioeducativas de Campinas-SP.** Orientadora: Sueli Maria Pessagno Caro. 145 f. Dissertação. Mestrado em Educação. CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, Americana, 2006.

PASSERI, Maria Eloisa Ferreira. **EDUCADOR SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DO SABER SOCIAL APLICADO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA.** Orientador: GEOVÂNIO EDERVALDO ROSSATO. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2012.

PEREIRA, MARIBEL DE AMORIM. **GESTÃO ESCOLAR E EDUCADOR SOCIAL: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE LAGES (SC).** Orientador: MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, 2013.

PEREIRA, MILENE REJANE. **“VEM, VAMOS EMBORA QUE ESPERAR NÃO É SABER”:** EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES SOCIAIS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ, RN. ORIENTADOR: IVONALDO NERES LEITE 128F. DISSERTAÇÃO. (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016.

PETRY, ELTON LUIS DA SILVA. **MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO DE EDUCADORAS SOCIAIS NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS), EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE.** ORIENTADOR: CHERON ZANINI MORETTI 132f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2017.

PINHEIRO, SANDRO PETTEZZONI. **INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EDUCADORES SOCIAIS E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES.** Orientador: MARIA LIVIA DO NASCIMENTO. 89f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. RJ, 2019.

PRANTE, Núria Ferreira. **A educação em associação assistencial religiosa: um delineamento do educador social.** Dissertação. UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, 2010.

RUBINI, LEILA RIBEIRO. **As práticas do educador social na política pública da Assistência social: tensionamentos sobre um campo em dispersão.** Orientador: NAIR IRACEMA SILVEIRA DOS SANTOS. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia social e institucional). UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2015.

SALVADOR, Mércia S. Silva. **As necessidades formativas de educadores sociais: desafios e possibilidades na formação em serviço em uma organização da sociedade civil.** Orientador: Lilian Maria Ghiuro Passareli 119f. Mestrado profissional em Educação: Formação de formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MARTINS, ANA PAULA MARTINS. **A formação de educadores sociais que trabalham com a Educação não formal: a percepção de dois profissionais.** Orientadora: Szymanski, Heloisa. 85f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SP, 2014.

SANTOS, Francisco Domingos dos. **A formação de educadores sociais como estratégia para a promoção da inclusão social por meio da inclusão digital.** Orientadora: Dinora Tereza Zuchetti. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS. São Leopoldo, 2008.

SANTOS, PEDRO PEREIRA DOS. **EDUCADOR SOCIAL: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA.** ORIENTADORA: MARINA GRAZIELA FELDMANN. 161f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2007.

SILVA, CINTIA APARECIDA DA. **PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS DA INSTITUIÇÃO LEGIÃO DA BOA VONTADE DE RIBEIRÃO PRETO SOBRE A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.** Orientador: ELIANA MENDES DE SOUZA TEIXEIRA ROQUE. 78f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Educação). UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO, 2017.

SILVA, CRISTINA BEATRIZ PARANHOS. **EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLÍTICA PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO DOS EDUCADORES SOCIAIS EM UBERABA - MG (1990-2002): IDENTIDADES, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS.** Orientadora: Margarita Victoria Rodríguez. 196 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) UNIVERSIDADE DE UBERABA. Uberaba, 2004.

SILVA, Daniel Monteiro da. **ONGs e escolas públicas básicas: os pontos de vista de docentes e “educadores sociais”.** Orientadora: Elie Ghanem. 154f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Gerson Heidrich da. **A construção de Identidade do educador Social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular.** Orientadora: Marta Kohl de Oliveira. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. SP, 2008.

SILVA, GISELE EDUARDO DE OLIVEIRA. **O PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL VOLUNTÁRIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.** ORIENTADOR: IVAR CÉSAR OLIVEIRA DE VASCONCELOS. 94f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2018.

SILVA, RICARDO DA. **Educadores sociais de rua: Discursos a desvelar.** Orientadora: Ana Maria Gama Florêncio. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Maceió, 2009

SILVA, ROBERTO DOS SANTOS. **VOU PRA RUA E BEBO A TEMPESTADE: REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES DE RUA DE FORTALEZA.** ORIENTADOR: DOMINGOS SAVIO ABREU 286F. **DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM SOCIOLOGIA).** CENTRO DE HUMANIDADES. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA / CE, 2011.

SILVA, Samuel Coelho da. **Trajetórias de formação de educadores sociais nos Centros Pop da Grande Vitória.** Orientador: Liana Abrão Romera Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

SOUZA, LUCIANA CAROLINA CLETO DE. **FORMAÇÃO E TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL: ESTUDO DOS EDITAIS DE CONCURSO PÚBLICO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.** ORIENTADORA: EVELCY MONTEIRO MACHADO 153F. **DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO)** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. 2012.

TERRA, NEWTON LUIZ. **ATEROSCLEROSE: UM DESAFIO PARA A FORMACAO DO MEDICO ENQUANTO EDUCADOR SOCIAL.** Orientadora: Maria Helena Menna Barreto Abraão. F. Dissertação (Mestrado em Educação). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 1993.

VALENTIN, Fernanda. **MUSICOTERAPIA COMO CAMPO DO REPRESENTACIONAL: EDUCADORES SOCIAIS E A PRODUÇÃO DE CORPOS SONOROS E SUBJETIVIDADES.** Orientadora: Leomara Craveiro de Sá. 208f.

Dissertação (Mestrado em música) UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA, 2010.

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos. **Processos de Formação de Educadores Sociais na área da Infância e Juventude**. ORIENTADORA: Maria Waldenez de Oliveira 157f. DISSERTAÇÃO (PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO). CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. SÃO CARLOS, 2004.

VITAL, RODRIGO DA SILVA. **A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: CONHECENDO UM FENÔMENO NÃO HEGEMÔNICO**. ORIENTADOR: CRISTHIANNY BENTO BARREIRO 82f. **Dissertação**. (Mestrado em Educação e Tecnologia). INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, RIO GRANDE DO SUL, PELOTAS, 2018.

ZANGELINI, NEUSA MARIA. **EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: O EDUCADOR SOCIAL E O SEU PAPEL NO MUNICÍPIO DE LAGES (SC)**. Orientador: Professor Dr. Geraldo Augusto Locks. 141f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, Lages, 2012.

ZOPPEI, Emerson. **O itinerário das Passagens: a lição do (des) encontro entre educadores sociais e adolescentes no Fórum da Vara da Infância e da Juventude/Brás**. Orientador: (Não localizado) 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2004.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS SOBRE PEDAGOGIA SOCIAL

°	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
74	Vivências Pedagógicas Com Escuta E Sensibilidade Na Educação Infantil: Diálogos Com A Pedagogia Social	Natalia Moreira Altoé	Margareth Martins De Araujo	2022	Universidade Federal Fluminense	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	RJ	SE	Vivências Na Educação Infantil E Diálogos Com A Pedagogia Social	Práxis Da Pedagogia Social		
77	Contribuições Da Pedagogia Social À Formação De Professoras Da Educação Infantil Em Escola Da Rede Municipal Pública De Niterói	Márcia Ely Bazhuni Pombo Lemos	Margareth Martins De Araujo	2022	Universidade Federal Fluminense	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	RJ	Se	Pedagogia Social Na Formação De Professoras Da Educação Infantil	Teoria Pedagógica	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
159	Os Reptos Da Pedagogia Social Nas Ações Educativas Da Articulação Da Juventude Salesiana No Nordeste Do Brasil.	Sebastião Jacinto Dos Santos	João Clemente De Souza Neto	2022	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Educação, Arte E História Da Cultura	Ok	Teses	Pedagogia Social	SP	Se	Relação Entre Pedagogia Social E Pedagogia Salesiana	Teoria Pedagógica	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
75	Pedagogia Social Em Uma Visão Transdisciplinar Como Estratégia Para Formação Continuada Docente	Angela Cristina Gualine Dos Santos	Margareth Martins De Araujo	2021	Universidade Federal Fluminense	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	RJ	Se	Temas: Visão Transdisciplinar Da Pedagogia Social; Formação Continuada Docente; Ps Em Contexto Escolar	Teoria Pedagógica	Formação Na Pedagogia Social	
76	Pedagogia Social Na Colômbia: Possibilidades De Intervenção Socioeducativa No Pós-Confliito	Francisco Alejandro Rincon Munevar	Érico Ribas Machado	2021	Universidade Estadual De Ponta Grossa	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	PR	S	Pedagogia Social Na Colômbia	Teoria Pedagógica	Práxis Na Pedagogia Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
78	Diálogos Da Pedagogia Social E Albetização Midiática Para Promoção Da Liberdade De Expressão Do Egresso Do Sistema Prisional	Marta Soares Da Silva	Alexandra Bujokas De Siqueira	2020	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	MG	Se	Pedagogia Social Para A Promoção De Liberdade De Expressão Do Egresso Do Sistema Prisional	Teoria Pedagógica	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
73	Pedagogia Social E Teologia Em Diálogo: A Perspectiva De Uma Educadora Social	Beatriz Alice Weyne Kullmann De Souza	Laudi Erandi Brandenburg	2019	Escola Superior De Teologia São Leopoldo	Teologia	Ok	Teses	Pedagogia Social	RS	S	Pedagogia Social E Teologia Em Diálogo - Ong	Teoria Pedagógica		
1	A Pedagogia Social: Ciência Transversal Comprometida Com O Fazer. Uma Educação, Além Dos Limites Da Escola.	Agostinho Margareth Wanderley Da Silva.	Carlos Eduardo Rebuá	2018	Universidade Católica De Petrópolis - Rio De Janeiro	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	RJ	Se	Pedagogia Social: Ciência Transversal	Teoria Pedagógica		
16	A Pedagogia Social Do Padre Marcelino Champagnat E A Educação Marista	Sienna, Ernesto Lazaro.	Alex Vicentim Villas Boas	2018	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná	Teologia	Apenas O Resumo	Teses	Pedagogia Social	PR	S	Pedagogia Social No Contexto Do Catolicismo Social	Teoria Pedagógica		
2	Educação Popular Como Fundamento E Prática Da Pedagogia Social: Referências Para Intervenções Sociais Emancipatórias.	Mendonça, Priscilla Bibiano De Oliveira	Vanderlei Barbosa	2016	Universidade Federal De Lavras - Minas Gerais	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	MG	Se	Educação Popular Como Fundamento E Prática Da Pedagogia Social.	Práxis Da Pedagogia Social		
3	O Modelo Dinâmico Do Desenvolvimento: Contribuição Da Pedagogia Social De Base Antroposófica Para Intervenções Sociais.	Almeida, Débora Alves De.	Robson Amâncio	2016	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro	Desenvolvimento Sustentável	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	RJ	Se	Pedagogia Social De Base Antroposófica Para Intervenções Sociais.	Teoria Pedagógica		

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
4	Rumo A Uma Pedagogia Social Da Tecnologia: Estudos Introdutórios Sobre A Formação Crítica Em Tecnologias Da Informação E Comunicação Das Professoras Das Licenciaturas Da Fae/Ufmg.	Rocha, Alessandro Athougia.	Rosilene Horta Tavares	2016	Universidade Federal De Minas Gerais	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	MG	Se	Pedagogia Social Da Tecnologia – Formação Crítica Em Tics Em Licenciaturas.	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	Teoria Pedagógica	
5	O Lugar Da Pedagogia Social Na Formação E Práxis De Educadoras: Um Estudo De Caso.	Vanessa Ribeiro Dos Santos	Augusto Cesar Rios Leiro	2015	Universidade Do Estado Da Bahia	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	BA	Ne	Pedagogia Social Na Formação E Práxis De Educadores	Formação Na Pedagogia Social	Práxis Da Pedagogia Social	
17	A Prática Educativa À Luz Da Pedagogia Social E Da Psicologia Social Comunitária: Estudo Do Programa Integração Aabb Comunidade.	Graciani, Juliana Santos.	Salvador Antônio Meireles Sandoval	2015	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Psicologia Social	Ok	Teses	Pedagogia Social	SP	Se	Pedagogia Social Em Diálogo Com A Psicologia Social Comunitária Em Projeto Social	Práxis Da Pedagogia Social	Teoria Pedagógica	
6	A Pedagogia Social Em Pestalozzi: Teoria E Prática Pedagógicas.	Brum, Mara Lúcia Teixeira	Neiva Afonso Oliveira	2014	Universidade Federal De Pelotas	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	RS	S	Pedagogia Social Em Pestalozzi	Teoria Pedagógica	Práxis Da Pedagogia Social	
18	O Desenvolvimento Da Pedagogia Social Sob A Perspectiva Comparada: O Estágio Atual No Brasil E Espanha.	Machado, Érico Ribas	Roberto Da Silva	2014	Universidade De São Paulo	Educação	Ok	Teses	Pedagogia Social	SP	Se	Desenvolvimento Da Pedagogia Social	Bases Ontológicas E Epistemológica	Teoria Pedagógica	
19	O ser da presença da docência com o dispositivo tablet Pc e as teias Educacionais de Aprendizagens Inclusivas na [Psico] Pedagogia Social Hospitalar	Alex Sandro Coitinho Santana	Hiran Pinel	2014	Universidade Federal Do Espírito Santo	Educação	Ok	Teses	Pedagogia Social	ES	Se	Pedagogia Social Hospitalar	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	Teoria Pedagógica	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
7	Pedagogia Social E Sua Configuração No Brasil: Da Institucionalidade À Atuação Pedagógica.	Okraska, Luciano Jose.	Lindomar Wessler Boneti	2013	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	PR	S	Configuração Da Pedagogia Social No Brasil	Bases Ontológicas E Epistemológica		
20	A Modalidade Da Ead Na Formação Continuada Do Pedagogo – Um Olhar Sobre A Pedagogia Social.	Orzechowski, Suzete Terezinha.	Patrícia Lupion Torres	2013	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná	Educação	Ok	Teses	Pedagogia Social	PR	S	A Modalidade Ead Na Formação Continuada Do Pedagogo – Olhar Sobre A Pedagogia Social.	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	Teoria Pedagógica	
8	Professoras Visitam As Casas De Seus Alunos: Uma Experiência Interpretada À Luz Da Pedagogia Social.	Bellinato, Roberta	Roberto Da Silva	2012	Universidade De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	SP	Se	Práticas Educacionais No Contexto Da Escola À Luz Da Ps	Práxis Da Pedagogia Social	Teoria Pedagógica	
9	Olhar Docente Sobre O Trabalho Em Grupo E A Pedagogia Social: Uma Contribuição.	Carmo, Marcia Amaral Domingos Do.	Sueli Maria Pessagno Caro	2011	Centro Univers. Salesiano De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	SP	Se	Trabalho Em Grupo E Relações Com A Ps Na Administração De Conflitos Escolares.	Teoria Pedagógica	Práxis Da Pedagogia Social	
10	Escolas, Professoras E Jovens: Caminhos Para A Pedagogia Social.	Candida Andrad e De Moraes	Augusto Cesar Rios Leiro	2011	Universidade Do Estado Da Bahia	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	BA	Ne	Práticas Educativas Para Jovens Em Unidades De Internação (Medidas Socioeducativas)	Práxis Da Pedagogia Social	Teoria Pedagógica	
12	A Constituição Da Pedagogia Social Na Realidade Educacional Brasileira	Machado, Érico Ribas	Diana Carvalho De Carvalho	2010	Universidade Federal De Santa Catarina Centro De Ciências Da Educação	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	SC	S	A Constituição Da Pedagogia Social Na Realidade Educacional Brasileira;	Bases Ontológicas E Epistemológica		

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
21	Os Educadores E Suas Representações Sociais Da Base Epistemológica Da Pedagogia Social Do Projeto Axé. Obs: Trabalho Anterior À Plataforma Sucupira	Santos, Antônio Pereira Dos	Maria Ornélias Marques	2009	Universidade Federal Da Bahia	Educação	Ok	Teses	Pedagogia Social	BA	Ne	Base Epistemológica Da Pedagogia Social Do Projeto Axé	Bases Ontológicas E Epistemológica	Teoria Pedagógica	
11	Pistrak E Makarenko: Pedagogia Social E Educação Do Trabalho. Obs: Trabalho Anterior À Plataforma Sucupira.	Junior, Flávio Boleiz.	Vitor Henrique Paro	2008	Universidade De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	SP	Se	Pistrak E Makarenko: Pedagogia Social E Educação Do Trabalho.	Teoria Pedagógica		
13	Pedagogia Social E Valores: O Resgate Do Direito À Educação.	Wegner, Maraíke	Laudi Erandi Brandenburg	2008	Escola Superior De Teologia São Leopoldo	Teologia	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	RS	S	Pedagogia Social E Valores	Teoria Pedagógica		
14	Pedagogia Social: Discursos E Práticas.	Vieira, Cristiano Ramos	Maria Helena Camara Bastos	2007	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	Educação	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	RS	S	Pedagogia Social: Discursos E Práticas	Práxis Da Pedagogia Social		
15	O Poeta Pedagogo: Elementos De Um Projeto De Pedagogia Social Na Poesia De Alexandre Herculano.	Fedeli, Maria Ivone Pereira De Miranda	Lênia Márcia Medeiros Mongelli	2002	Universidade De São Paulo	Literatura Portuguesa	Ok	Dissertações	Pedagogia Social	SP	Se	Literatura Como Estratégia Da Ps	Teoria Pedagógica	Práxis Na Pedagogia Social	
22	Pedagogia Social De Rua: Análise E Sistematização De Uma Experiência Vivida.	Graciani, Maria Stela Santos.	Moacir Gadotti	1996	Universidade De São Paulo	Educação	Apenas O Resumo	Teses	Pedagogia Social	SP	Se	Pedagogia Social De Rua	Pedagogia Social De Rua	Teoria Pedagógica	Práxis Da Pedagogia Social

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE B – Levantamento dos trabalhos sobre educação social

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
80	A Educação Social Pestalozziana E O Programa Mais Educação	Mara Lucia Teixeira Brum	Neiva Afonso Oliveira	2022	Universidade Federal De Pelotas	Educação	Ok	Teses	Educação Social	RS	S	A Educação Social Pestalozziana E O Programa Mais Educação	Teoria Da Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus/Outros Lócus	
79	A Educação Social Como Direito Fundamental De Crianças E Adolescentes Em Situação De Conflitos Judiciais Intrafamiliares	Fernanda Moreira Benvenuto Mesquita Simoes	Verônica Regina Müller	2021	Universidade Estadual De Maringá	Educação	Ok	Teses	Educação Social	PR	S	A Educação Social Como Direito Fundamental De Crianças E Adolescentes Em Situações De Conflitos Judiciais Intrafamiliares	Valores Da Educação Social	Teoria Da Educação Social	
81	Formação Política Com Crianças: Subsídios Conceituais Para A Práxis Da Educação Social	Patricia Cruzelino Rodrigues	Verônica Regina Müller	2021	Universidade Estadual De Maringá	Educação	Ok	Teses	Educação Social	PR	S	Educação Social E Formação Política De Crianças.	Teoria Da Educação Social	Práxis Da Educação Social	
91	Educação Social: Fundamentos Epistêmicos E Metodológicos Para Práticas De Educação Social Em Comunidades	Lucas Henrique Da Luz	Verônica Regina Müller	2021	Universidade Estadual De Maringá	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	PR	S	Fundamentos Epistêmicos E Metodológicos Para Práticas De Educação Social Em Comunidades.	Práxis Na Educação Social	Bases Epistemológicas	Modalidades/Segmentos/Outros Locus/Outros Locus
30	As Contribuições Da Prática De Teatro De Mamulengo E Da Educação Social Em Saúde Para Crianças E Adolescentes Com Câncer.	Borges, Wesley Dos Santos	Ercília Maria Angeli Teixeira De Paula	2020	Universidade Estadual De Maringá	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	PR	S	Educação Social Em Saúde; Prática De Teatro De Mamulengo Com Crianças Com Câncer;	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	Teoria Da Educação Social	
89	As Educações Sociais E O Ensino De Sociologia Na Formação Das Identidades De Jovens Do Quilombo Salinas - Pi	Naira Lopes Moura	Isaurora Claudia Martins De Freitas	2020	Universidade Estadual Vale Do Acaraú	Sociologia	Ok	Dissertações	Educação Social	CE	Ne	Educação Social; Ensino De Sociologia; Formação Das Identidades Quilombolas .	Formação Na Educação Social	Teoria Da Educação Social	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
90	As Lacunas De Órion: Escritos Com A Experiência Na Educação Social	Mariana Horlle	Máximo Daniel Lamela Adó	2020	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	RS	S	Experiência Na Educação Social	Práxis Na Educação Social		
95	De Filhas E Filhos Da Mãe E Filhos E Filhos Do Estado: A Educação Social No Contexto Do Acolhimento	Francisca Ferreira Dos Santos	Luiz Augusto Passos	2020	Universidade Federal De Mato Grosso	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	MT	Co	Educação Social No Contexto Do Acolhimento Institucional.	Práxis Na Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
112	Processos De Planejamento Didático Em Educação Social: Significados E Estratégias. Dissertação	Luciana Silva Dias	José Leonardo Rolim De Lima Severo	2020	Universidade Federal Da Paraíba	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	PB	Ne	Planejamento Didático Em Educação Social;	Teoria Da Educação Social	Práxis Da Educação Social	
111	Caminhos Para Denegrir A Educação Social A Partir Das Artes Cênicas	Manuela Da Fonseca Miranda	Celina Alcântara	2019	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Artes Cênicas	Ok	Dissertações	Educação Social	RS	S	Caminhos Para Denegrir A Educação Social A Partir Das Artes Cênicas; Afroperspectividade	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	Teoria Da Educação Social	
113	A Educação Social E A Autonomia De Adolescentes Em Medida Protetiva: Uma Concepção Freireana No Acolhimento Institucional	Ingrid Bays	Sergio Haddad	2019	Universidade De Caxias Do Sul	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	RS	S	Educação Social E Autonomia De Adolescentes Em Medida Protetiva. Concepção Freireana.	Teoria Da Educação Social	Práxis Na Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus/Outros Lócus
24	Os Reptos De Santa Joana De Lestonnac Na Práxis Da Educação Social Na Ordem Da Companhia De Maria Nossa Senhora.	Santos, Penha Da Gloria Dos.	João Clemente De Souza Neto	2018	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Educação, Arte E História Da Cultura	Ok	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Práxis Da Educação Social No Catolicismo	Práxis Na Educação Social	Teoria Da Educação Social	
29	A Invisibilidade Dos Hemofílicos Nas Escolas E Na Sociedade: O Papel Da Educação Social.	Santos, Marcos Antonio Dos	Ercília Maria Angeli Teixeira De Paula	2018	Universidade Estadual De Maringá	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	PR	S	Educação Social Inclusiva: A Invisibilidade Dos Hemofílicos Nas Escolas E Sociedade	Teoria Da Educação Social	Valores Da Educação Social	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
82	O Compromisso Da Universidade Com Um Quefazer Público Ao Encontro Da Educação Social E Do Bem Viver	Dilmar Xavier Da Paixao	Jaime Jose Zitkoski	2018	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Educação	Ok	Teses	Educação Social	RS	S	O Compromisso Da Universidade Ao Encontro Da Educação Social E Do Bem Viver.	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	Valores Da Educação Social	
83	Educação Social E Sistema Prisional: O Lazer Entrelaçado Às Práticas Religiosas De Jovens Encarcerados Em Uma Unidade Prisional Da Apac.	Walesson Gomes Da Silva	Cristiane Miryan Drumond De Brito	2018	Universidade Federal De Minas Gerais	Estudos Do Lazer	Ok	Teses	Educação Social	MG	Se	Educação Social E Sistema Prisional: Lazer E Práticas Religiosas	Valores Da Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus/Outros Lócus	
93	Marias Da Terra: Da Educação Social Para O Campo	Heloisa Helena Oliveira Salgado	Sueli Maria Pessagno Caro	2018	Centro Universitário Salesiano De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Educação Social Para O Campo; Economia Solidária.	Práxis Na Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
33	Educação Social E Políticas Públicas De Juventude: Experiências Com Jovens Afrodescendentes No Brasil E Em Portugal.	Educador Social Voluntário	Augusto Cesar Rios Leiro	2017	Universidade Federal Da Bahia	Educação	Ok	Teses	Educação Social	BA	Ne	Educação Social E Política De Juventude	Teoria Da Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus/Outros Lócus	
84	A Educação Social E A Gestão Da Pobreza: Gênese, Desdobramentos E Função No Contexto Da Sociabilidade Do Capital Em Crise	Maria Escolastica De Moura Santos	Maria Susana Vasconcelos Jimenez	2017	Universidade Federal Do Ceará	Educação	Ok	Teses	Educação Social	CE	Ne	A Educação Social E A Gestão Da Pobreza	Bases Ontológicas E Epistemológica		
87	Educação Social E Escolar, Além Da Luta Pela Terra: O Quilombo Do Sítio Velho, Piauí	Ariosto Moura Da Silva	Francis Musa Boakari	2017	Universidade Federal Do Piauí	Educação	Ok	Teses	Educação Social	PI	Ne	Educação Social E Escolar. Luta Pela Terra Em Quilombo	Valores Da Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus/Outros Lócus	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
114	Um Bê-A-Bá De Ordem E Progresso: Educação Social E Instrução Escolar No Ceará Dos Anos 1940	Manuelle Araújo Da Silva	João Ernani Furtado Filho	2017	Universidade Federal Do Ceará	Historia	Ok	Dissertações	Educação Social	CE	Ne	Educação Social E Instrução Escolar Em 1940.	Bases Ontológicas E Epistemológica	Teoria Da Educação Social	
25	(Trans) Pensando A Educação Social: Os Sentidos De Ser (Trans) Educadora Social.	Bravin, Rodrigo.	Hiran Pinel	2016	Universidade Federal Do Espírito Santo	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	ES	Se	Educação Social De Gênero.	Valores Da Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
26	A Relação Da Escola Com A Sociedade: Manifestações De Professoras Sobre Ações De Educação Social.	Goes, Washington Lopes.	Alda Junqueira Marin	2016	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Educação Social Na Escola	Práxis Na Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
34	Formação Profissional Na Educação Social: Subsídios A Partir De Experiências De Educadores Sociais Latino Americanos.	Natali, Paula Marçal.	Verônica Regina Müller	2016	Universidade Estadual De Maringá	Educação	Ok	Teses	Educação Social	PR	S	Profissionalização E Experiência Latino-Americana	Formação Na Educação Social	Práxis Na Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus/Outros Lócus
37	Educação Social E Avaliação: Indicadores Para Contextos Educativos Diversos.	Souza, Cléia Renata Teixeira De	Verônica Regina Müller	2016	Universidade Estadual De Maringá	Educação	Ok	Teses	Educação Social	PR	S	Educação Social E Avaliação.	Avaliação Na Educação Social		
92	Bloco Eureca: Uma Marca Para A Educação Social	Claudio Oliveira Fernandes	Irani Pereira	2016	Universidade Anhanguera De São Paulo	Adolescente E Em Conflito Com A Lei	Ok	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Experiência Na Educação Social	Práxis Na Educação Social		
88	O Livro Da Ordem De Cavalaria, De Raimundo Lúlio: Uma Proposta De Educação Social Pautada No Modelo De Conduta Virtuosa	Paula Carolina Teixeira Marroni	Terezinha Oliveira	2015	Universidade Estadual De Maringá	Educação	Ok	Teses	Educação Social	PR	S	Educação Social Pautada No Modelo De Conduta Virtuosa.	Teoria Da Educação Social	Valores Da Educação Social	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
94	Espaço Público, Arte E Educação Social: O Eixo Monumental De Brasília	Veronica Moreira Oliveira	Ana Elisabete De Almeida Medeiros	2015	Universidade De Brasília	Arquitetura E Urbanismo	Ok	Dissertações	Educação Social	DF	Co	Espaço Público, Arte E Educação Social.	Práxis Na Educação Social		
96	As Ideias De Simón Rodríguez: A "Educação Social" Republicana À Época De Formação Dos Estados Nacionais Hispano-americanos (1826-1849)	Fabio Luis Tarasconi	Vanderlei Vazelesk Ribeiro	2015	Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro	História	Ok	Dissertações	Educação Social	RJ	Se	Educação Social Republicana Na Formação Dos Estados Nacionais Hispano-americanos.	Bases Ontológicas E Epistemológica	Teoria Da Educação Social	
27	Um Estudo Sobre O Trabalho Educativo Com Famílias No Programa Mais Educação Sob As Perspectivas Ecológica E Da Educação Social.	Thiecker, Gabriele Daiana	Mara Ângela Mattar Yunes	2014	Centro Universitário La Salle	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	RJ	Se	Educação Social Sob Perspectiva Ecológica No Programa Mais Educação.	Práxis Na Educação Social	Valores Da Educação Social	
35	Os Novos Paradigmas Da Educação Social: Atuação Do Educador Social Em Vila Velha - Es - Limites E Possibilidades Na Grande Terra Vermelha.	Marques, Marcelino	Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley	2014	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Ciências Sociais	Ok	Teses	Educação Social	SP	Se	Os Novos Paradigmas Da Educação Social.	Valores Da Educação Social	Teoria Da Educação Social	
31	Cultura, Educação Social E Educomunicação No Projeto Jovem Paz: Memória E Ecopedagogia.	Hernandez, Daniel Rodrigues	Nilce Da Silva	2013	Universidade De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Educação Social, Cultura E Educomunicação. Memória E Ecopedagogia.	Práxis Na Educação Social	Teoria Da Educação Social	
28	Os Sentidos Da Educação Social Para Jovens Educadores Sociais: Ressignificação De Vida Ou Perpetuação Do Existente?	Cunha, Roberta De Castro	Rosemary De Oliveira Almeida	2012	Universidade Estadual Do Ceará	Políticas Públicas E Sociedade	Apenas O Resumo	Dissertações	Educação Social	CE	Ne	Sentidos Da Educação Social Para Jovens Educadores Sociais;	Práxis Na Educação Social		

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
36	Compreendendo As Vivências E Experiências Produzidas Na Educação Social De Rua: Desvelamentos Pertinentes Ao Educador Social De Rua.	Paiva, Jaciara Silveira	Hiran Pinel	2011	Universidade Federal Do Espírito Santo	Educação	Ok	Teses	Educação Social	ES	Se	Educação Social De Rua	Educação Social De Rua	Práxis Do Educador Social	
102	O Projeto Futuro Hoje Em Maringá/Pr: Desafios Da Educação Social Rumo À Política Pública	Cléia Renata Teixeira De Souza	Verônica Regina Müller	2010	Universidade Estadual De Maringá	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	PR	S	Desafios Da Educação Social Rumo À Política Pública.	Práxis Na Educação Social	Valores Da Educação Social	
104	A Educação Social Em Espaços De Experimentação Pedagógica: As Potencialidades Dos Ceus	Ricardo De Souza	Roberto Da Silva	2010	Universidade De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Educação Social Em Espaços De Experimentação Pedagógica E Arquitetura Inovadora.	Práxis Na Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus/Outros Lócus	
23	Educação Social: Práticas Pedagógicas Em Espaços Não Escolares. O Caso Do Projeto "Ponte De Encontro".	Barros, Francisco Erlon	Ribamar Furtado De Souza	2009	Universidade Federal Do Ceará	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	CE	Ne	Práticas Pedagógicas Na Educação Social.	Práxis Na Educação Social		
32	Telecentro Comunitário Como Espaço De Educação Social: Um Estudo De Caso	Matuda, Fernanda Guinoza	Roberto Da Silva	2008	Universidade De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Telecentro Como Espaço De Educação Social;	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus		
115	Nas Trilhas Da Família... : Como E O Que Um Serviço De Educação Social De Rua Ensina Sobre Relações Familiares	Fernandes, Leticia Prezzi	Dagmar Elisabeth Estermann Meyer	2008	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	RS	S	Educação Social De Rua Para As Relações Familiares.	Educação Social De Rua	Teoria Da Educação Social	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
101	O Processo Da Educação Social Nas Instituições De Atendimento À Criança E Ao Adolescente Em Situação De Risco Em Luanda: A Experiência Dos "Candengues Unidos"	Simão João Samba	Maria Carmelita Yasbek	2007	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Serviço Social	Ok	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Experiência De Educação Social Com Crianças E Adolescentes Em Situação De Risco Em Luanda.	Teoria Da Educação Social	Práxis Da Educação Social	
107	Educação Social: Um Caminho Para A Formação E Atuação Do Professor De Jovens E Adultos	Inês Olinda Botelho De Araujo	Sueli Maria Pessagno Caro	2007	Centro Universitário Salesiano De São Paulo	Educação	Trabalho Não Disponível	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Educação Social Na Formação De Professores Da Eja	Teoria Da Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus/Outros Lócus	
110	Os modos de "ser sendo" educadores e educandos num contexto de Educação Social: um estudo fenomenológico existencial acerca do Programa "Crer com as mãos"	Maristela Do Valle	Hiran Pinel	2007	Universidade Federal Do Espírito Santo	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	ES	Se	Modos De Ser Sendo De Educadores E Educandos Em Contexto De Educação Social.	Práxis Na Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
85	Repercussões De Oficinas Para A Educação De Responsáveis Agressores: Interfaces Entre Educação Social, Educação Para A Saúde E Educação Em Enfermagem	Simone Algeri	Claus Dieter Stobäus	2006	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	Educação	Ok	Teses	Educação Social	RS	S	Educação Social Para Responsáveis Agressores. Interfaces Com A Educação Para A Saúde E Educação Em Enfermagem.	Práxis Na Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
97	A Educação Social De Rua E Os Pressupostos Educacionais Freireanos: Um Estudo De Caso	Rita De Cacia Borges Liberalesso	Claiton José Grabauska	2006	Universidade Federal De Santa Maria	Educação	Apenas O Resumo	Dissertações	Educação Social	RS	S	Educação Social De Rua E Pressupostos Freireanos	Educação Social De Rua	Teoria Da Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus/Outros Lócus

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
98	Ousando Dizer A Própria História: O Protagonismo Político-Pedagógico Da Educação Social De Rua	Maria Cecília Garcez Leme	César Augusto Minto	2004	Universidade De São Paulo	Educação	Apenas O Resumo	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Protagonismo Político-Pedagógico Da Educação Social De Rua.	Educação Social De Rua	Valores Da Educação Social	
99	Treinamento De Professores Para O Desenvolvimento Da Educação Social E Afetiva: Análise Comparativa Com Base Nos Dados Do Trf E Ysr	Dalva Alves Silva	Edwiges Ferreira De Mattos Silveiras	2003	Universidade Federal De São Paulo	Pediatria E Ciências Aplicadas À Pediatria	Apenas O Resumo	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Educação Social E Afetiva Na Formação De Professores.	Teoria Da Educação Social	Valores Da Educação Social	
100	Educação Física Escolar: Análise De Uma Realidade. Rumo À Educação Social	Sani Belfer Cardon	Juan José Mouriño Mosquera	2003	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	Educação	Trabalho Não Disponível	Dissertações	Educação Social	RS	S	Educação Social Na Educação Física Escolar.	Teoria Da Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
106	Educação Social: Uma Proposta Alternativa Para A Construção Da Cidadania Das Camadas Populares	Elaine Dos Santos Da Cunha	Olinda Maria Noronha	2000	Pontifícia Universidade Católica De Campinas	Educação	Apenas O Resumo	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Educação Social Para A Construção Da Cidadania Das Camadas Populares.	Valores Da Educação Social	Teoria Da Educação Social	
109	O Jovem Universitário De Comunicação Social E Sua Cosmovisão. Por Uma Educação Social	Bruno Jorge Bergamin	Juan José Mouriño Mosquera	2000	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	Educação	Trabalho Não Disponível	Dissertações	Educação Social	RS	S	Educação Social Na Cosmovisão De Jovem Universitário De Comunicação Social.	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	Valores Da Educação Social	
103	Educação Social De Rua: Elementos Para A Formação De Uma Cidadania Crítico-Criativa	Janete Cristina Sera	*Não Localizado	1997	Universidade Federal De Mato Grosso	Educação	Trabalho Não Disponível	Dissertações	Educação Social	MT	Co	Educação Social De Rua; Formação De Cidadania Crítico-Criativa.	Formação Na Educação Social	Educação Social De Rua	Teoria Da Educação Social

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	IES	Área	Status	Tipo	Descritor	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
105	Filosofia Da Educação Social: Iustitia Distributiva E Democracia Participativa (Advocacy E Lobby): Uma Proposta De Educação Moral Para O Exercício Da Cidadania.	Antonio Carlos Rodrigues Do Amaral	Luiz Jean Lauand	1996	Universidade De São Paulo	Educação	Apenas O Resumo	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Filosofia Da Educação Social; Educação Moral Para O Exercício Da Cidadania.	Bases Ontológicas E Epistemológica	Teoria Da Educação Social	
108	A Prática Da Pediatria Social Em Uma Comunidade Carente E A Sua Dimensão Como Educação Social: Obstáculos E Desafios	Erico José Faustini	Juan José Mouriño Mosquera	1996	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	Educação	Trabalho Não Disponível	Dissertações	Educação Social	RS	S	A Educação Social Na Prática Na Pediatria Social Em Comunidade Carente.	Práxis Na Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
86	A Sátira De Juvenal Como Instrumento De Educação Social	Mariano Marziale	Ariovaldo Augusto Peterlini	1995	Universidade De São Paulo	Letras Clássicas	Trabalho Não Disponível	Teses	Educação Social	SP	Se	A Sátira De Juvenal Como Instrumento De Educação Social	Práxis Na Educação Social		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS SOBRE EDUCADOR(A) SOCIAL

º	Título	Autor	Orient.	Ano	Instituições	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
62	Inserção De Jovens No Mundo Do Trabalho: Estudo Sobre O Projeto Dentro Da Cena (2013-2020) Na Perspectiva De Um Educador Social No Âmbito Da Educação Profissional.	Weverson Alves Da Conceição	Juliana Pedreschi Rodrigues	2022	Universidade De São Paulo	Mudança Social E Participação Política	Ok	Dissertações	Educação Sociais	SP	Se	Atuação Na Educação Profissional	Práticas Do Educador Social		
117	Trajatória De Educador Social: O Vir A Ser Na Cultura Relatos De Vivências	Orlando Coelho Barbosa	Fabiana Coelho Fernandes	2022	Centro Universitário Fieo	Psicologia Educacional	Ok	Teses	Educação Sociais	SP	Se	Vir A Ser Educador Social	Formação Do Educador Social		
130	O Educador Social: A Criança E O Adolescente Em Acolhimento Institucional – Um Olhar Sensível	Elaine Laumann	Silvia Sell Duarte Pillotto	2022	Universidade Da Região De Joinville	Educação	Ok	Dissertações	Educação Sociais	SC	S	Tema: Experiência Com Criança E Adolescente Em Acolhimento Institucional	Educação Social De Rua	Práticas Do Educador Social	
118	Competência Socioafetiva De Crianças E Crenças E Práticas De Cuidado De Educadores Sociais Em Instituições De Acolhimento	Stella Rabello Kappler	Deise Maria Leal Fernandes Mendes	2021	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro	Psicologia Social	Ok	Teses	Educação Sociais	RJ	Se	Práticas Educativas Em Instituições De Atendimento; Competências Socioafetivas De Crianças.	Práticas Do Educador Social	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	
121	O Educador É Visto Como Super-Herói, Mas Ele Também Tem Falhas TM : Desenvolvimento, Implementação E Avaliação Do Programa Cuida - Programa Em Práticas Educativas Positivas Para Educadores Sociais De Instituições De Acolhimento	Bruna Wendt	Debora Dalbosco Dell'aglio	2021	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Psicologia	Ok	Teses	Educação Sociais	RS	S	Práticas Educativas De Educadores Sociais de Instituições De Acolhimento	Práticas Do Educador Social	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	ies	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
126	Formação De Educadores E Educadoras Sociais Na Região Dos Campos Gerais: Experiências De Extensão Universitária Na Uepg	Milena Pacheco	Érico Ribas Machado	2021	Universidad e Estadual De Ponta Grossa	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	PR	S	Educadores Sociais Do Uruguai	Formação Do Educador Social		
127	Educadores Sociais A Partir Da Análise De Vagas Em Editais De Concursos Públicos Das Regiões Geográficas Do Estado Do Paraná	Milena Da Silva Gorette Castanha	Érico Ribas Machado	2021	Universidad e Estadual De Ponta Grossa	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	PR	S	Profissionalização E Experiência Latino-Americana.	Formação Na Educação Social	Modalidades/Segmentos /Outros Locus/ Outros Locus	
151	O Policial Militar Instrutor Do Programa Educacional De Resistência Às Drogas E A Violência (Proerd) Como Educador Social	Nedia Debora De Avila Giacomini	Arnaldo Nogaro	2021	Universidad e Regional Integrada Do Alto Uruguai E Das Missões	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	RS	S	O Policial Militar No Papel De Educador Social: Resistência Às Drogas E À Violência (Proerd);	Formação Do Educador Social	Práxis Do Educador Social	
155	Narrativas E Práticas De Educadores Sociais De Uma Instituição De Acolhimento Para Crianças E Adolescentes No Sul Do Brasil	Sidney Issao Ito	Adriano Valerio Dos Santos Azevedo	2021	Universidad e Tuiuti Do Paraná	Psicologia Forense	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	PR	S	Experiências De Educadores Sociais Em Instituição De Acolhimento Para Crianças E Adolescentes No Sul Do Brasil.	Práxis Do Educador Social	Modalidades/Segmentos /Outros Locus	
38	Educadores Sociais Princípios Para Formação Em Serviço	Bufeti, Dayane Novaes	Lílian Maria Ghiuro Passarelli	2020	Pontifícia Universidad e Católica De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	SP	Se	Profissionalização E Experiência Latino-Americana.	Formação Na Educação Social	Modalidades/Segmentos /Outros Locus/ Outros Locus	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	ies	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
39	As Necessidades Formativas De Educadores Sociais: Desafios E Possibilidades Na Formação Em Serviço Em Uma Organização Da Sociedade Civil'	Salvador, Mercia Simoes Da Silva	Lílian Maria Ghiuro Passarelli	2020	Pontifícia Universidad e Católica De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	SP	Se	Formação Continuada	Formação Do Educador Social		
116	A Constituição Subjetiva De Educadoras(Es) Sociais: Tornar-Se Educador(A) No Processo De Vida	Juliana Dos Santos Rocha	Marlene Rozek	2020	Pontifícia Universidad e Católica Do Rio Grande Do Sul	Educação	Ok	Teses	Educadores Sociais	RS	S	A Constituição Da Pedagogia Social Na Realidade Educacional Brasileira;	Bases Ontológicas E Epistemológica		
124	Gestão Sociopedagógica Para A Formação Dos Educadores Sociais No Contexto Da Assistência Social	Anelize Salvador D Avila	Daianny Madalena Costa	2020	Universidad e Do Vale Do Rio Dos Sinos	Gestão Educacional	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	RS	S	Gestão Sociopedagógica; Formação Do Educador Social No Contexto Da Assistência Social.	Formação Do Educador Social	Modalidades/Segmentos /Outros Locus	
125	Educadores Sociais Nos Municípios Das Regiões Metropolitanas Do Paraná: Um Olhar Sob A Perspectiva Da Pedagogia Social Comparada (2009-2019)	Gladis Goete Azambuja	Érico Ribas Machado	2020	Universidad e Estadual De Ponta Grossa	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	PR	S	Profissionalização E Experiência Latino-Americana.	Formação Na Educação Social	Modalidades/Segmentos /Outros Locus/ Outros Locus	
128	Uma Narrativa Sobre A Formação Dos Educadores Sociais No Centro Social Nossa Senhora Do Bom Parto Percepções Sobre A Práxis E O Desenvolvimento Profissional	Leandro Alves Lopes	João Clemente De Souza Neto	2020	Universidad e Presbiteriana Mackenzie	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	SP	Se	Formação Em Centro Social.	Formação Do Educador Social		

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	ies	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
40	Formação De Educadores E Educadoras Sociais Brasileiros: Contribuições Da Licenciatura Em Educação Do Campo No Brasil E Da Proposta De Formação Dos Educadores E Educadoras Sociais Do Uruguai.	Moreto, Franciele	Érico Ribas Machado	2019	Universidade Estadual De Ponta Grossa	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	PR	S	Educadores Sociais Do Uruguai	Formação Do Educador Social		
60	Às Voltas Com O Impossível: Uma Experiência Psicanalítica Com Educadores Sociais No Trabalho Junto A Crianças E Adolescentes Com Perspectiva De Longa Institucionalização	Gabriela Medeiros Rodrigues Aguiar	Miriam Debieux Rosa	2019	Universidade De São Paulo	Psicologia	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	SP	Se	Experiência Psicanalista Com Crianças E Adolescentes Em Longa Institucionalização	Formação Do Educador Social	Práxis Do Educador Social	
156	Institucionalização De Crianças E Adolescentes Educadores Sociais E Produção De Subjetividades	Sandro Pettezzoni Pinheiro	Maria Livia Do Nascimento	2019	Universidade Federal Fluminense	Psicologia	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	RJ	Se	Experiência Psicanalista Com Crianças E Adolescentes Em Longa Institucionalização	Formação Do Educador Social	Práxis Do Educador Social	
41	A Formação Dos Educadores Sociais De Um Centro De Referência De Assistência Social: Conhecendo Um Fenômeno Não Hegemônico.	Vital, Rodrigo Da Silva	Cristhianny Bento Barreiro	2018	Instituto Federal De Educ., Ciênc. E Tecn. Sul-Rio-Grandense	Educação E Tecnologia	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	RS	S	Formação Do Educador Social Na Assistência Social.	Formação Do Educador Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
58	Educadoras E Educadores Sociais De Porto Alegre Em Busca De Reconhecimento.	Dias, Santiago Pavani	Emil Albert Sobottka	2018	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	Ciências Sociais	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	RS	S	Reconhecimento Profissional / Profissionalização.	Profissionalização Do Educador Social		
65	Trajetórias De Formação De Educadores Sociais Nos Centros Pop Da Grande Vitória	Silva, Samuel Coelho Da	Liana Abrão Romera	2018	Universidade Federal Do Espírito Santo	Educação Física	Apenas O Resumo	Dissertações	Educadores Sociais	ES	Se	Educadores Sociais De Rua	Práxis Do Educador Social		

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	Instituições	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
66	Educador Social No Brasil: Profissionalização E Normatização'	Bauli, Regis Alan	Verônica Regina Müller	2018	Universidade Estadual De Maringá	Educação	Ok	Teses	Educações Sociais	PR	S	Tema: Profissionalização E Normatização	Formação Do Educador Social	Profissionalização Do Educador Social	
157	O Papel Do Educador Social Voluntário No Processo De Inclusão De Estudantes Com Transtorno Do Espectro Autista	Gisele Eduardo De Oliveira Silva	Ivar César Oliveira De Vasconcelos	2018	Universidade Católica De Brasília	Educação	Ok	Dissertações	Educações Sociais	DF	Co	O Papel Do Educador Social Voluntário No Processo De Inclusão De Estudantes Com Teia	Práxis Do Educador Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
42	O Educador Social E O Pedagogo Escolar Na Prevenção Do Abuso De Drogas Na Adolescência.	Lima, Tatiane Delurdes De	Araci Asinelli Luz	2017	Universidade Federal Do Paraná	Educação	Ok	Dissertações	Educações Sociais	PR	S	Tema: Diálogo Educador Social E Pedagogo Escolar / Prática Educativa.	Diálogo Educadores Sociais E Professores		
43	"Educador Social: A Contribuição Das Trajetórias De Aprendizagem E Do Vínculo Com O Aprender Para A Constituição Do Ser Ensinante E Para Atuação Junto A Jovens Em Situação De Vulnerabilidade Social"	Lemos, Marlise Silva	Andréia Mendes Dos Santos	2017	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	Educação	Ok	Dissertações	Educações Sociais	RS	S	Trajetórias De Aprendizagem / Atuação Com Jovens Em Situação De Vulnerabilidade Social	Formação Do Educador Social	Práxis Do Educador Social	
44	Mediações Pedagógicas No Trabalho De Educadores Sociais Nos Centros De Referência De Assistência Social (Cras), Em Um Município Da Região Metropolitana De Porto Alegre.	Petry, Elton Luis Da Silva.	Cheron Zanini Moretti	2017	Universidade De Santa Cruz Do Sul	Educação	Ok	Dissertações	Educações Sociais	RS	S	Trabalho Na Assistência Social	Práxis Do Educador Social		
70	Educar Para Quê? Uma Análise Gramsciana Da Prática Do Educador Social Com Crianças E Adolescentes	Santos, Pedro Pereira	Ribamar Furtado De Souza	2017	Universidade Federal Do Ceará	Educação	Ok	Teses	Educações Sociais	CE	Ne	Prática Do Educador Social Em Gramsci	Práxis Do Educador Social		

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	Instituições	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
71	Percepções Dos Educadores Sociais Sobre O Trabalho Desenvolvido Em Projetos Sociais	Lygia Maria Oliveira	Maria De Fátima Quintal De Freitas	2017	Universidade Federal Do Paraná	Educação	Ok	Teses	Educadores Sociais	PR	S	Práticas Em Projetos Sociais	Práxis Do Educador Social		
129	Vivências De Prazer E Sofrimento No Trabalho Do Educador Social De Casa De Acolhimento	Eiza Nadila Bassoli	Vanessa Catherina Neumann Figueiredo	2017	Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	MS	Co	Vivências Do Trabalho Em Casa De Acolhimento.	Práxis Do Educador Social		
154	Percepção Dos Educadores Sociais Da Instituição Legião Da Boa Vontade De Ribeirão Preto Sobre A Questão Da Violência Contra Crianças E Adolescentes	Cintia Aparecida Da Silva	Eliana Mendes De Souza Teixeira Roque	2017	Universidade De Ribeirão Preto	Saúde E Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	SP	Se	Percepções Sobre A Violência Contra Crianças E Adolescentes Na Instituição Lbv De Ribeirão Preto.	Práxis Do Educador Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
45	O Educador Social Em Uma Instituição Socioeducativa No Distrito Federal: Atribuições, Perfil E Expectativas.	Moreira, Maria Jose Thomaz	Geraldo Caliman	2016	Universidade Católica De Brasília	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	DF	Co	Tema: Atribuições, Perfil E Expectativas	Práxis Do Educador Social		
47	“Vem, Vamos Embora Que Esperar Não É Saber”: Experiências De Educadores Sociais Em Espaços De Educação Não Formal No Município De Mossoró, Rn.	Pereira, Milene Rejane.	Ivonaldo Neves Leite	2016	Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	RN	Ne	Prática Educativa	Práxis Do Educador Social		
57	Práticas Discursivas De Educadores Sociais Junto A Adolescentes Em Situação De Vulnerabilidade Social E/Ou Em Cumprimento De Medidas Socioeducativas	Mata, Andréia Aparecida Da	Ana Claudia Wanderbroocke	2016	Universidade Tuiuti Do Paraná	Psicologia Social Comunitária	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	PR	S	Vulnerabilidade Social E Medidas Socioeducativas.	Práxis Do Educador Social		

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	ies	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
67	“Se Essa Rua Fosse Minha... Trajetórias De Educadores Sociais De Rua Em Teresina (Pi)”	Santos, Marilde Chaves Dos	Libânia Nacif Xavier	2016	Universidade Federal Do Rio De Janeiro	Educação	Ok	Teses	Educadores Sociais	RJ	Se	Educadores Sociais De Rua	Práxis Do Educador Social		
48	Professoras Do Ensino Fundamental I E Educadores Sociais: Um Diálogo Necessário.	Coutinho, Stella Cristina Benetti De Abreu.	Sueli Maria Pessagno Caro	2015	Centro Universitário Salesiano De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	SP	Se	Diálogo Professores Do Ensino Fundamental I E Educadores Sociais.	Diálogo Educadores Sociais E Professores		
64	Educação Em Valores: Sentidos Produzidos Por Professores De Educação Física, Educadores Sociais E Jovens Frequentadores De Um Projeto Social.	Rodrigo Marques	Wagner Dos Santos	2015	Universidade Federal Do Espírito Santo	Educação Física	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	ES	Se	Atuação Com Valores Em Projeto Social	Práxis Do Educador Social		
140	As Práticas Do Educador Social Na Política Pública Da Assistência Social: Tensionamentos Sobre Um Campo Em Dispersão	Leila Ribeiro Rubini	Nair Iracema Silveira Dos Santos	2015	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Psicologia Social E Institucional	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	RS	S	Práticas Na Política Pública Da Assistência Social;	Práxis Do Educador Social	Modalidades/Segmentos /Outros Locus	
46	Formação E Trabalho Do Educador Social: Estudo Dos Editais De Concurso Público Na Região Metropolitana De Curitiba.	Souza, Luciana Carolina Cleto De.	Evelcy Monteiro Machado	2014	Universidade Federal Do Paraná	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	PR	S	Formação E Trabalho	Formação Do Educador Social	Profissionalização Do Educador Social	
131	Estudo Sobre As Funções Do Educador Social No Sistema Socioeducativo Do Paraná	Ricardo Peres Da Costa	Silvia Alapanian	2014	Universidade Estadual De Londrina	Serviço Social E Política Social	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	PR	S	Atribuições Do Educador Social	Práxis Do Educador Social		
147	A Formação De Educadores Sociais Que Trabalham Com A Educação Não Formal: A Percepção De Dois Profissionais	Ana Paula Martins Santos	Heloisa Szymanski	2014	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Educação (Psicologia Da Educação)	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	SP	Se	Formação De Educadores Sociais	Formação Do Educador Social		

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	ies	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
72	A Supervisão Como Parte Do Processo De Formação Continuada Do Educador Social: Uma Mediação Necessária Para A Construção E Desenvolvimento Do Trabalho Socioeducativo.	Silva, Gerson Heidrich Da	Teresa Cristina Rego	2013	Universidade De São Paulo	Psicologia E Educação	Ok	Teses	Educaores Sociais	SP	Se	Supervisão Na Formação Continuada Do Educador Social	Formação Do Educador Social		
152	Gestão Escolar E Educador Social: Uma Análise Para Além Das Práticas Pedagógicas Nas Escolas Públicas De Lages (Sc)	Maribel De Amorim Pereira	Maria De Lourdes Pinto De Almeida	2013	Universidade Do Planalto Catarinense	Educação	Ok	Dissertações	Educaores Sociais	SC	S	Gestão Escolar E Educador Social Nas Escolas Públicas De Lages.	Práxis Do Educador Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus	
49	Educador Social: Formação E Prática. Obs.: Trabalho Anterior À Plataforma Sucupira.	Jantke, Regina Vazquez Del Rio	Marina Graziela Feldman	2012	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Educaores Sociais	SP	Se	Tema: Formação E Prática	Práxis Do Educador Social		
50	Educador Social: A Construção Do Saber Social Aplicado As Políticas Públicas Para A Infância E Adolescência'	Passeri, Maria Eloisa Ferreira	Geovânio Edervaldo Rossato.	2012	Universidade Estadual De Maringá	Ciências Sociais	Ok	Dissertações	Educaores Sociais	PR	S	Tema: Saber Aplicado Às Políticas Públicas Para A Infância E Adolescência	Práxis Do Educador Social		
122	Processos De Desenvolvimento De Educadores Sociais Do Sistema De Medidas Socioeducativas: Indicadores De Formação	Tatiana Yokoy De Souza	Maria Cláudia Santos Lopes De Oliveira	2012	Universidade De Brasília	Processos De Desenvolvimento Humano E Saúde	Ok	Teses	Educaores Sociais	DF	Co	Desenvolvimento De Educadores Do Sistema De Medidas Socioeducativas	Formação Do Educador Social		
132	Educadores Sociais Sob A Perspectiva Da Pedagogia Social E Do Sistema Preventivo: Configurações Da Educação Salesiana	Giovane De Souza	Maria Inês Corte Vitoria	2012	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	Educação	Ok	Dissertações	Educaores Sociais	RS	S	Profissionalização E Experiência Latino-Americana.	Formação Na Educação Social	Modalidades/Segmentos/Outros Lócus/Outros Lócus	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	Instituições	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
145	Educação Não Formal E Democracia Participativa: O Educador Social E O Seu Papel No Município De Lages (Sc)	Neusa Maria Zangelini	Geraldo Augusto Locks	2012	Universidade Do Planalto Catarinense	Educação	Ok	Dissertações	Educação Sociais	SC	S	Prática Educativa	Práxis Do Educador Social		
51	Vou Pra Rua E Bebo A Tempestade: Representações De Educadores De Rua De Fortaleza	Silva, Roberto Dos Santos Da	Domingos Sávio Abreu	2011	Universidade Federal Do Ceará	Sociologia	Ok	Dissertações	Educação Sociais	CE	Ne	Representações De Educadores De Rua	Práxis Do Educador Social		
52	Violência Domestica Contra Adolescentes: O Olhar Dos Educadores Sociais.	Amorim, Talita Carlos Maia	Herculano Campos	2011	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte	Psicologia	Ok	Dissertações	Educação Sociais	RN	Ne	Violência Doméstica Contra Adolescentes	Práxis Do Educador Social		
119	Diz-Me Quem Educa, E Eu Identificarei Que Educador Tu És!: As Representações De 'Educando-Pobre' E A Formação Da Identidade Profissional Do Educador Social Em Ongs Caritativas.	Arthur Vianna Ferreira	Vera Maria Nigro De Souza Placo	2011	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Educação	Ok	Teses	Educação Sociais	SP	Se	Identidade Profissional Do Educador Social Em Ongs Caritativas Do Terceiro Setor	Práxis Do Educador Social	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	
138	Aobrigado Ou De Como Abrigar E Obrigar Brincam De Amarelinha Nas Relações Entre Educadore(A)S Sociais E Meninas Em Um Abrigo De Fortaleza	Sahmaroni Rodrigues De Olinda	João Batista De Albuquerque Figueiredo	2011	Universidade Federal Do Ceará	Educação	Ok	Dissertações	Educação Sociais	CE	Ne	Experiência De Educadores Sociais Com Meninas Em Abrigo De Fortaleza	Práxis Do Educador Social	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	
149	Educador Social: Um Estudo Do Seu Bem-Estar Psicológico	Sandra Andréa De Miranda	Sueli Maria Pessagno Caro	2011	Centro Universitário Salesiano De São Paulo	Educação	Trabalho Não Disponível	Dissertações	Educação Sociais	SP	Se	Tema: Bem Estar Psicológico Do Educador Social	Formação Do Educador Social		
53	A Educação Em Associação Assistencial Religiosa: Um Delineamento Do Educador Social	Prante, Núria Ferreira.	*Não Localizado	2010	Universidade Tuiuti Do Paraná	* Não Localizado	Falta A Dissertação	Dissertações	Educação Sociais	PR	S	Associação Assistencial Religiosa	Práxis Do Educador Social	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	Instituições	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
61	Ongs E Escolas Públicas Básicas: Os Pontos De Vistas De Docentes E "Educadores Sociais"	Silva, Daniel Monteiro	Elie Ghanem	2010	Universidade De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	SP	Se	Atuação Em Escola Pública E Ongs.	Diálogo Educadores Sociais E Professores	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	
135	Musicoterapia Como Campo Do Representacional: Educadores Sociais E A Produção De Corpos Sonoros E Subjetividades	Fernanda Valentin	Leomara Craveiro De Sá	2010	Universidade Federal De Goiás	Música	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	GO	Co	Experiência Com Musicoterapia, Produções De Corpos Sonoros E Subjetividades	Formação Do Educador Social	Práxis Do Educador Social	
148	Práticas Educativas No Âmbito Da Educação Não Escolar: Reflexões Sobre O Fazer E O Saber De Educadores Sociais	Jozilda Berenice Fogaça Lima	Dinora Tereza Zucchetti	2010	Universidade Feevale	Inclusão Social E Acessibilidade	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	RS	S	Práticas Educativas De Educadores Sociais de Instituições De Acolhimento	Práxis Do Educador Social	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	
54	Educadores (As) Sociais De Rua: Discursos A Desvelar.	Silva, Ricardo Da	Ana Maria Gama Florencio	2009	Universidade Federal De Alagoas	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	AL	Ne	Discursos A Desvelar	Práxis Do Educador Social		
68	"Tô Na Rua Educando Sem Medo": Análise Da Prática Educativa Social Dos Educadores Sociais De Rua.	Lira, Bethania Maria De.	Edneide Jezine	2009	Universidade Federal Da Paraíba	Educação		Teses	Educadores Sociais	PB	Ne	Prática Educativa E Social	Práxis Do Educador Social		
59	Educadores Sociais E Suas Práticas Junto A Jovens: O Cotidiano De Ongs Na Cidade De Campinas/Sp	Borba, Patrícia Leme De Oliveira	Roseli Esquerdo Lopes	2008	Universidade Federal De São Carlos	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	SP	Se	Profissionalização E Experiência Latino-Americana.	Formação Na Educação Social	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus/ Outros Lócus	
63	A Construção De Identidade Do Educador Social Na Sua Prática Cotidiana: A Pluralidade De Um Sujeito Singular.	Silva, Gerson Heidrich Da	Marta Kohl De Oliveira	2008	Universidade De São Paulo	Mudança Social E Participação Política	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	SP	Se	Pluralidades E Singularidades	Formação Do Educador Social	Práxis Do Educador Social	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	ies	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
150	A Formação De Educadores Sociais Como Estratégia Para A Promoção Da Inclusão Social Por Meio Da Inclusão Digital	Francisco Domingos Dos Santos	Eliane Schlemmer	2008	Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	RS	S	Formação De Educadores Sociais	Formação Do Educador Social		
136	Educador Social: Um Profissional Relevante Na Escola De Periferia	Claudiane Gonçalves De Oliveira	*Não Localizado	2007	Centro Universitário Salesiano De São Paulo	Educação		Trabalho Não Disponível	Educadores Sociais	SP	Se	Tema: Educador Social Profissional Relevante Na Escola De Periferia	Profissionalização Do Educador Social	Práxis Do Educador Social	Modalidades/ Segmentos/ Outros Lócus
139	Formação, Vivências E Desempenhos Do Educador Social: Percepções E Expectativas	Cristiane Vieira Chagas	Maria Emília Amaral Engers	2007	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	RS	S	Vivências, Desempenho, Percepções E Expectativas;	Práxis Do Educador Social	Formação Do Educador Social	
144	O Olhar Do Educador Social Sobre A Percepção Da Violência Nos Jovens Na Rua.	Cleide Lacerda De Brito	Juçara Luzia Leite	2007	Universidade Federal Do Espírito Santo	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	ES	Se	O Olhar Sobre A Percepção Da Violência Nos Jovens Da Rua;	Práxis Do Educador Social	Modalidades/ Segmentos /Outros Lócus	
158	Educador Social: Análise Das Representações Sociais Sobre A Criança E O Adolescente Em Situação De Rua	Pedro Pereira Dos Santos	Marina Graziela Feldman	2007	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	SP	Se	Tema: Representações Sociais Sobre A Criança E O Adolescente Em Situação De Rua	Práxis Do Educador Social	Modalidades/ Segmentos /Outros Lócus	
55	A Relação Com O Aprender A Ser Educador: Processos Formativos De Educadores Sociais E Suas Contribuições Para A Formação Do Professor - Um Estudo De Caso.	Ferreira, Márcia Campos	Anna Maria Salgueiro Caldeira	2006	Universidade Católica De Minas Gerais	Educação	Ok	Dissertações	Educadores Sociais	MG	Se	Formação Do Educador Social	Diálogos Educadores Sociais E Professores	Formação Do Educador Social	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	Instituição	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
134	A Contribuição Do Educador Social Na Educação Não-Formal: Experiências De Instituições Sócio-Educativas De Campinas-Sp	Juliano Mota Parente	Sueli Maria Pessagno Caro	2006	Centro Universitário Salesiano De São Paulo	Educação	Trabalho Não Disponível	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Trajetórias De Aprendizagem / Atuação Com Jovens Em Situação De Vulnerabilidade Social	Formação Do Educador Social	Práxis Do Educador Social	
141	Contingências Identificadas Nos Relatos Verbais De Educadores Sociais Em Interação Com Adolescentes Internos Em Um Centro De Sócio-Educação	Mirtes Viviani Menezes	*Não Localizado	2006	Universidade Estadual De Londrina	Educação	Trabalho Não Disponível	Dissertações	Educação Social	PR	S	Contingências Dos Educadores Sociais Em Interação Com Adolescentes Internos Em Um Centro De Sócio-Educação;	Práxis Do Educador Social	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	
69	O Trabalho Do Educador Social Em Angola - Um Espaço De Construção De Direitos Humanos	Freitas, Sílvia Antunes De	Maria Carmelita Yasbek	2005	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Serviço Social	Apenas O Resumo	Teses	Educação Social	SP	Se	Educador Social De Angola.	Formação Do Educador Social	Práxis Do Educador Social	
56	Processos De Formação De Educadores Sociais Na Área Da Infância E Juventude	Vangrelino, Ana Cristina Dos Santos	Maria Waldenez De Oliveira	2004	Universidade Federal De São Carlos	Educação	Ok	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Área Da Infância E Juventude	Formação Do Educador Social		
120	A Dimensão Relacional Na Educação: Análise De Uma Experiência Formativa Entre Professores E Educadores Sociais	Patricia Junqueira Grandino	Helena Coharik Chamlian	2004	Universidade De São Paulo	Educação	Ok	Teses	Educação Social	SP	Se	Experiência Formativa E Diálogos Entre Professores E Educadores Sociais.	Formação Do Educador Social		
137	O Itinerário Das Passagens: A Lição Do (Des) Encontro Entre Educadores Sociais E Adolescentes No Fórum Da Vara Da Infância E Da Juventude/Brás	Emerson Zoppei	*Não Localizado	2004	Universidade De São Paulo	Educação	Trabalho Não Disponível	Dissertações	Educação Social	SP	Se	Experiências Com Crianças E Adolescentes; Fórum Da Vara Da Infância E Da Juventude/Brás	Práxis Do Educador Social	Modalidades/Segmentos /Outros Lócus	

Nº	Título	Autor	Orient.	Ano	ies	Área	Status	Tipo	Descrição	UF	R	Tema	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3
143	Educadores Sociais, Adolescentes Em Situação De Rua E Políticas Públicas: A Construção Do Sentido E Do Significado A Partir Da Dialética Exclusão/Inclusão	Sueli De Paula Santos	Sergio Ozella	2004	Pontifícia Universidad e Católica De São Paulo	Psicologia	Apenas O Resumo	Disse rtações	Educad ores Sociais	SP	Se	Profissionalizaç ão E Experiência Latino-Americana.	Formação Na Educação Social	Modalid ades/Se gmentos /Outros Locus/ Outros Locus	
146	Educação, Trabalho E Política Profissional: A Formação E O Mundo Do Trabalho Dos Educadores Sociais Em Uberaba - Mg (1990-2002) : Identidades, Contradições E Perspectivas.	Cristina Beatriz Paranhos	Margarita Victoria Rodríguez	2004	Universidad e De Uberaba	Educação	Ok	Disse rtações	Educad ores Sociais	M G	Se	Educação; Trabalho, Formação E Profissionalizaç ão Em Uberaba – Mg: Identidades, Contradições E Perspectivas;	Formação Do Educador Social	Práxis Do Educad or Social	
123	Educador Social: Proposta De Formação E Descrição Do Perfil Psicológico	Sueli Maria Pessagno Caro	Raquel Souza Lobo Guzzo	2003	Pontifícia Universidad e Católica De Campinas	Psicologia	Trabal ho Não Dispon ível	Tese s	Educad ores Sociais	SP	Se	Tema: Experiência Do Educador Social Em Instituições Socioeducativa s	Formação Do Educador Social	Práxis Do Educad or Social	
142	A Prática Educativa Dos Educadores Sociais De Rua No Distrito Federal: Uma Análise Da Metodologia De Ação	Luciana Dos Reis Mendes Amorim Nota De Falecimento Unesco 2021 – Covid-19	*Não Localizado	1998	Universidad e De Brasília	Política Social	Trabal ho Não Dispon ível	Disse rtações	Educad ores Sociais	DF	Co	Pedagogia Social Em Diálogo Com A Psicologia Social Comunitária Em Projeto Social	Práxis Da Pedagogia Social	Teoria Pedagó gica	
153	Rua-Vida, Vida-Rua: Esperança. O Educador Social De Rua.	Maria Terezinha Da Silva Carvalho	*Não Localizado	1995	Universidad e Federal Do Ceará	Educação	Trabal ho Não Dispon ível	Disse rtações	Educad ores Sociais	CE	Ne	O Educador Social De Rua	Práxis Do Educador Social	Modalid ades/Se gmentos /Outros Locus	
133	Aterosclerose: Um Desafio Para A Formacao Do Medico Enquanto Educador Social	Newton Luiz Terra	Maria Helena Menna Barreto Abraão	1993	Pontifícia Universidad e Católica Do Rio Grande Do Sul	Educação	Trabal ho Não Dispon ível	Disse rtações	Educad ores Sociais	RS	S	Aterosclerose; Formação De Educação Social Para O Profissional De Saúde (Médico);	Formação Do Educador Social	Teoria Da Educaçã o Social	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

ANEXO A – QR CODE DRIVE TRABALHOS BAIXADOS

Contato: pedagogiasocialbrasileira@gmail.com

