

**UM TRIPÉ PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL: OS SUJEITOS, OS ESPAÇOS E OS CURRÍCULOS POSSÍVEIS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES**

**A TRIAD FOR SOCIAL EDUCATION: THE SUBJECTS, SPACES AND CURRICULUMS POSSIBLE IN NON-SCHOOL EDUCATIONAL PRACTICES**

**UNA TRÍADA PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL: LOS SUJETOS, ESPACIOS Y CURRÍCULOS POSIBLES EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS NO ESCOLARES**

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi53.51692>

FERREIRA, Arthur Vianna<sup>1</sup>  
SIRINO, Marcio Bernardino<sup>2</sup>

**Resumo**

O presente artigo, parte da fundamentação teórica de uma ampla pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ, tem como objetivo principal identificar como se constroem, ao longo das práticas dos Educadores Sociais que participam dos espaços de formação docente continuada, três elementos fundamentais para o trabalho educacional exercido pelos mesmos em suas realidades periféricas na região metropolitana do Rio de Janeiro. A tríade sujeitos-espacos-currículos se apresenta como um local privilegiado dos discursos desses Educadores Sociais ao longo dessa investigação. Dessa forma, a fundamentação teórica exposta nessa artigo auxilia os pesquisadores que se encontram, até o presente momento, nesse campo de pesquisa, a se aprofundar na discussão dessas temáticas e continuar a sua investigação consolidando suas pesquisas de abordagem psicossocial na Teoria das Representações Sociais de pobreza, assim como também pensar como esses três elementos trazidos à discussão interferem na formação docente ampliada que esses educadores são submetidos ao longo de suas práticas com as camadas empobrecidas no leste fluminense do Rio de Janeiro, assim como em outros espaços periféricos das capitais brasileiras.

**Palavras-chave:** Educação Social. Formação Docente. Práticas Educativas não Escolares. Pobreza.

---

**Abstract**

This article, part of the research's theoretical foundation developed at the Postgraduate Education Program called Formative Processes and Social Inequalities in the State University of Rio de Janeiro – FFP/UERJ, has main objective identify how along the practices of social educators who participate in the spaces of continuing teacher education, three fundamental elements for the educational work performed are built in their peripheral realities at the metropolitan region of Rio de Janeiro. The possible subject-space-curriculum triad presents as a privileged place for the discourses of these social educators throughout this investigation. Thus, the theoretical foundation exposed in this article helps researchers who are in this field of research, to continue the discussion of these themes and consolidate their research on psychosocial approach in the Theory of Social Representations of poverty. This way too to think how these three elements brought to the discussion interfere in the extended teaching formation that these educators are subjected as well throughout their practices with the impoverished groups at the east of Rio de Janeiro, and also in others peripherals spaces of the Brazilian capitals.

**Keywords:** Social Education. Teacher training. Non-School Educational Practices. Poverty.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). E-mail: [arthur.vf@gmail.com](mailto:arthur.vf@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutorando em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Mestre em Educação pela UNIRIO. Professor da Universidade Castelo Branco (UCB). E-mail: [pedagogomarcio@gmail.com](mailto:pedagogomarcio@gmail.com).

**Resumen**

Este artículo, parte de la base teórica de una amplia investigación desarrollada dentro del Programa de Posgrado en Educación: Procesos Formativos y Desigualdades Sociales, en la Facultad de Educación Docente de la Universidad Estatal de Río de Janeiro - FFP / UERJ, tiene El objetivo principal es identificar cómo se construyen tres elementos fundamentales para el trabajo educativo realizado por ellos en sus realidades periféricas en la región metropolitana de Río de Janeiro a lo largo de las prácticas de los educadores sociales que participan en los espacios de formación continua del profesorado. La tríada materia-espacios-currículum se presenta como un lugar privilegiado en el discurso de estos Educadores Sociales a lo largo de esta investigación. Por lo tanto, la base teórica expuesta en este artículo ayuda a los investigadores que están, hasta el momento presente, en este campo de investigación, a profundizar la discusión de estos temas y continuar su investigación consolidando su investigación sobre el enfoque psicosocial en la Teoría de las representaciones sociales de pobreza, además de pensar en cómo estos tres elementos que se debaten interfieren en la formación docente ampliada a la que se someten estos educadores durante sus prácticas con los estratos empobrecidos en el este de Río de Janeiro, así como en otros espacios periféricos en las capitales brasileñas.

**Palabras clave:** Educación social. Formación del profesorado. Prácticas educativas no escolares. Pobreza.

---

## SUJEITOS, ESPAÇOS E CURRÍCULOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES

### **Introduzindo o tripé para a constituição de uma Educação Social**

É inegável que a profissão de Educador Social é de nímio apreço pela sociedade contemporânea. Contudo, essa constituição relacional dada a esse sujeito da educação dos espaços não escolares não leva em consideração as tolheitas que a sua formação profissional, inicial e continuada lhe constitui.

Dessa forma, esse artigo, parte da fundamentação teórica de um conjunto de pesquisas organizadas a partir de uma ampla pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, e tem como objetivo discutir três pontos importantes que surgem repetidamente nas pesquisas que possuem o caráter de entender as representações sociais de pobreza existentes nas práticas educativas de Educadores Sociais e como essas modulam tanto a organização de suas práticas, quanto a formação de sua identidade profissional e sua formação continuada dentro dos campos de trabalho socialmente marcados pela vulnerabilidade social no leste fluminense.

A Teoria das Representações Sociais foi inserida na Psicologia Social por Serge Moscovici na década de 60, na França, através do seu estudo *La Psycanalise, son image et son public*. Neste estudo, Moscovici percebe a necessidade de retomar os estudos sobre as representações na sociedade e começa a questionar o conceito de representações coletivas de Émile Durkheim.

Para Moscovici (2003, p. 59) a reprodução da representação do indivíduo à coletividade trará rasgos da sua própria assimilação desta representação misturada com a

experiência pessoal da realidade em que está inserido. Em verdade, as representações são construídas e adquiridas ao mesmo tempo. Portanto, elas não podem ser concebidas como algo estático e preestabelecido como as representações coletivas remarcavam em seus conceitos. Desta maneira, “representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares e segundo regras variadas” (MOSCOVICI, 2003, p. 63).

O estudo que envolve as representações sociais se desenvolve sob uma análise das características que sustentam a ideia de que as representações são uma forma de conhecimento e classificação que utiliza suportes da linguagem, comportamentais ou materiais.

Como Sá (1998, p. 50) nos orienta, a representação “é um saber efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações que de fato ocorram sistematicamente”. Esta análise visa entender como, neste processo cognitivo realizado na prática das relações sociais, os grupos e os sujeitos tornam familiares os conceitos e fenômenos que lhes são estranhos ou desconhecidos, ou seja, não familiares dentro das pertencas grupais.

Para isso, aludimos aos processos de formação das representações que são a ancoragem e a objetivação. Nas palavras de Leme (1993, p. 48), conseguimos resumir a ideia sobre estas duas etapas do processo de representação de um objeto da seguinte maneira: “Ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado. [...] Já pela objetivação transformamos noções, ideias e imagens em coisas concretas e materiais que constituem a realidade”. Estes dois movimentos do processo de representação realizam a sua função que é a transferência de algo que é estranho – ou até perturbador – que se encontra no exterior, para o interior do sujeito e do grupo. Ele o classifica e o coloca em uma de suas categorias ou contextos conhecidos.

Por fim, ficamos com a definição de Alves-Mazzotti (1994, p. 68) para concluir este entendimento sobre o processo de ancoragem e objetivação nas representações sociais.

Em resumo, Jodelet (1990) procura mostrar como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das realidades sociais. Assim esse processo permite compreender: a) como a significação é conferida ao objeto representado; b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a

conduta; c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influenciam e são influenciados pelos elementos que aí se encontram.

Portanto, no recorte que desenvolvemos a partir de agora, damos relevo a três pontos fulcrais da nossa discussão teórica que se apresentam recorrentemente e que vão se constituindo um tripé para entendermos – ou iniciarmos – os debates sobre a Educação Social no campo da Pedagogia Social: os sujeitos das práticas educativas não escolares; os espaços subjetivos-conceituais em que eles são realizados; e os ‘currículos’ que são inventados – e alguns impostos – a serem praticados para a formação desses educadores sociais.

Enfim, dividimos o artigo nesses três pontos de reflexão e ao final buscamos aglutinar, de forma sintética, as considerações parciais que chegamos a partir das discussões nos cursos de formação desenvolvidos junto a esses educadores sociais. Esse esforço nos coloca diante da possibilidade de pensarmos, ao final, em uma docência de forma ampliada, que possa sentir-se livre para pensar (e se pensar) sobre como atender a todos os campos educacionais e sair da imposição de que essa se constitui apenas como lócus de produção da escola e de seus interesses.

### **Sujeitos que equilibram demandas: nome conveniente para Educadores Sociais**

O Educador Social contemporâneo se apresenta como o sujeito que se coloca responsável pela organização dos trabalhos socioeducativos proporcionados por diversas instituições sociais que buscam atender às distintas – e cada vez mais complexas – necessidades da população civil.

Esse educador surge no contexto educacional brasileiro com uma identidade socioprofissional alicerçada em três grandes bases: as demandas das camadas empobrecidas; uma formação específica que atenda, minimamente, as demandas suscitadas no seu campo de trabalho profissional; e a relação construída por esse educador, tanto entre outros especialistas (equipe multidisciplinar) do mesmo campo de atuação socioeducacional, quanto com os sujeitos empobrecidos com os quais atua diretamente.

Na história da educação, a figura do educador responsável pela formação dos empobrecidos sempre esteve associada à capacitação profissional dos educandos como forma de inclusão na sociedade brasileira.

Nos estudos de Venâncio (1999), a assistência oferecida aos pobres estava no trabalho realizado pelos educadores chamados *‘mestres de ofícios’*, responsáveis pela formação dos *‘recolhidos’* pela instituição. Um dos exemplos citados por Venâncio (1999, p. 151) era o da

Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro e dos Aprendizes do Arsenal da Marinha no Século XIX segundoss os quais “[...] o ensino dos ofícios manuais cabia a mestres e contramestres, distribuídos em oficinas de tanoaria, carpintaria, serralheria, latoaria e espingardaria”.

A figura do ‘mestre ou contramestre’ como aqueles que se encarregavam pela educação dos empobrecidos do século XIX também aparece nos estudos de Marcílio (2006, p. 182) sobre a criança abandonada. Nestes, a autora relata a exploração da mão de obra sofrida por muitos órfãos pobres por parte dos ‘*mestres de ofícios*’ que, ao iniciar os menores nas artes dos ofícios, exploravam os meninos sem a preocupação de dar o devido treinamento para que pudessem produzir por si só as técnicas do ofício aprendido.

Khulmann Jr. (2002, p. 486) aponta que as instituições do início do século XX para os desamparados sociais deveriam organizar seu corpo de educadores para “[...] harmonizar a educação escolar e o ensino industrial ou profissional, de modo que os homens pudessem ganhar a vida pelo trabalho e as mulheres se habilitassem nos trabalhos domésticos e fossem capazes de gerir uma casa”.

Porém, outro ponto é adicionado, ao longo da história, ao trabalho do educador com os empobrecidos. Para além da utilização de uma educação suplementar – aos conteúdos escolares básicos – de caráter profissional que os incluísse no contexto social, se fazia necessário aos educadores que se preocupassem com a educação moral dessa população. Como nos diz Khulmann Jr. (2002, p. 489), “[...] se a preocupação com o conhecimento e com as condições físicas das instituições educacionais para os pobres pode ser secundarizada, a educação moral torna-se o novo objeto de preocupação prioritário”.

Na primeira metade do século XX, as escolas populares, além do ensino escolar básico (linguagem oral e escrita, cálculo, geografia e história) e, também, de uma qualificação para a profissão, a educação era complementada por noções de moral e cívica, de acordo com os programas e métodos adotados pelo Anuário Estadual do Ensino de 1918, “visando ao controle, à moralização, ao ajustamento da população empobrecida às realizações do governo republicano no plano estadual” (MORAES, 2003, p. 266).

Esse trabalho era realizado em três frentes de trabalho socioeducativo: o de inclusão educacional, que compreendia a complementação da educação básica, capacitando o sujeito a se relacionar com os demais grupos, a partir do reforço da leitura e da escrita; o de inclusão profissional, relacionado à aprendizagem de uma capacitação profissional como forma de inclusão no mercado de trabalho e geração de renda familiar; e o de inclusão relacional-

moralista, que pretendia proporcionar aos pobres um conjunto de valores, significados, crenças e representações partilhadas entre os demais grupos como organizadores da ordem e das relações sociais.

Na outra metade do século XX, os conceitos pedagógicos de uma educação enraizados no contexto histórico brasileiro, difundidos a partir da década de 1970 – e tendo como um dos seus principais expoentes o educador Paulo Freire, na Pedagogia da Libertação, – acentuaram o caráter social e inclusivo do trabalho que os educadores das camadas empobrecidas iam realizando nos espaços de educação não formal.

Dois mudanças aconteceram na estrutura do seu grupo profissional e que são fundamentais na constituição desse grupo. Primeiro, a desobrigação de uma formação ‘multi-especializada’ do educador, ou seja, um educador que tenha obrigatoriamente que responder com sua formação a todas as necessidades do grupo empobrecido. A partir deste momento, prioriza-se a pertença deste educador a um grupo de profissionais que tenha suas habilidades específicas, e um objetivo, organizado por estratégias e práticas em comum, em favor das demandas e temáticas selecionadas pela população atendida. Segundo, é que o trabalho de inclusão de caráter mais relacional, oferecido no começo pelo ensino de uma ‘moral’ oriunda da sociedade mantenedora das instituições sociais, continua fazendo parte da constituição do Educador Social, porém com outra conotação. A preocupação com a moralidade foi trocada por uma crítica da realidade e uma consciência de sua participação ativa da sociedade que passa ser objeto de ensino do educador ao grupo de educandos.

Paulo Freire (2005) e seus conteúdos pedagógicos oriundos da ‘Pedagogia da Libertação’ tiveram importante contribuição para as mudanças ocorridas neste grupo socioeducativo ao evocar aos encarregados pela educação das camadas empobrecidas a ‘dialogicidade’ no processo educativo.

O ‘diálogo educativo’, proposto por Freire, acaba sendo um dos instrumentos mais utilizados nos espaços educacionais não formais pelos educadores sociais, uma vez que potencializa o despertar da realidade vivida pelo sujeito e seus contextos sociais como diz o próprio autor (Ibidem, p. 95): “É um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. Banha-se permanentemente de temporalidade, cujos riscos não teme”.

Além disso, o processo educativo dialógico se torna fundamental em dois aspectos de sua prática socioeducativa: primeiro, para a reflexão crítica da realidade do educando que, mais do que aceitar o seu estado de pobreza, critica-o e redimensiona os seus objetivos, para

que se torne sujeito ativo de sua inclusão social, e, segundo, para a legitimação das relações de alteridade vividas pelo Educador Social, que permite uma melhor organização do seu trabalho socioeducativo entre os seus pares e a população atendida.

Ao entrarmos no século XXI, a formação para educadores sociais ainda é algo complexo até os dias atuais, assim como a caracterização comum da atuação de seus profissionais. Autores da Educação Social como Romans; Petrus; Trilla (2003) apontam as dificuldades de se traçar um perfil profissional dos educadores sociais que, no entanto, vai se tornando claro por meio da difusão dos estudos sobre o tema, da especificação de suas tarefas feitas pelas administrações públicas, das contribuições das associações de educadores que trabalham no campo social e da reflexão que os próprios educadores fazem da sua prática.

Segundo os autores supracitados, as funções exercidas pelos educadores no meio externo e interno das instituições proporcionam uma amplitude que, muitas vezes, dificulta a visualização de sua área de atuação. Por mais que o profissional tenha uma habilidade específica, ao entrar no grupo de Educador Social, ele precisa reorganizar a sua prática a partir de seu espaço de atuação que é determinado pela instituição em seu rol de tarefas e de trabalhos a serem realizados.

O trabalho do Educador Social requer definição, por parte de quem o contratou, de certas funções que nem sempre são vistas com clareza. A imprecisão das mesmas deriva das multiformes tarefas que o Educador Social desenvolve e que costumam repercutir em seu nível de satisfação e possivelmente no serviço que se presta no próprio estabelecimento. (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 119).

Essa aparente falta de clareza da determinação da constituição essencial do Educador Social ocorre pela múltipla demanda de sua atuação e pelos próprios relacionamentos que ele vai construindo em seu campo de trabalho. Ou seja, o Educador Social, independentemente de sua formação universitária, teria que articular suas atividades, levando em consideração as desvantagens sociais em que se insere a instituição, a busca pela igualdade de oportunidades no contexto social para as necessidades dos grupos envolvidos, utilizando-se de políticas que auxiliem os desfavorecidos.

A complexidade suscitada pelas demandas existentes no campo de trabalho do Educador Social ajudaria na falta de clareza de seu trabalho, uma vez que auxiliaria na busca de um profissional que teria que, além de praticar o específico da sua profissão, atender a um grupo de demandas tão multiformes e tão específicas quanto a sua habilidade.

O trabalho em equipe desenvolvido pelos autores que estudam Educação Social – como Romans, Petrus e Trilla (2003, p. 121) e Garrido, Grau e Sedano (2001, p. 97) – colocado como fundamental no trabalho dos Educadores Sociais, não suaviza a complexidade da constituição do Educador Social, uma vez que aglutina sobre um mesmo grupo formações e áreas de constituição científica diferentes, que tendem a visualizar o mesmo educando sob o seu olhar profissional.

Enfim, a figura do Educador Social continua sendo gerada no panorama educacional brasileiro. O processo de construção do seu ‘ser profissional’ ainda se manifesta em aberto na diversidade de práticas realizadas em prol das camadas empobrecidas. Isso mostra a necessidade de uma regulamentação específica que delimite o seu trabalho no campo multidisciplinar do seu ambiente de trabalho.

Ou seja, na constituição do ‘ser do Educador Social’ busca-se a superação da imagem social – e por muitos educadores, um sentimento profissional – de ‘equilibradores de pratos’ das distintas demandas e conflitos sociais que lhes são colocados para serem solucionados na relação entre os sujeitos empobrecidos e a sociedade civil. (FERREIRA, 2017, p. 87-88).

Olhares sobre a construção do Educador Social enquanto profissional, que se alinham com a necessidade de problematização dos diferentes espaços nos quais ele desenvolve sua prática educativa... Problematizações que trazemos na próxima seção deste artigo.

### **Espaços de produção de saber para os mais empobrecidos, cadê?**

A partir das contribuições de Trilla (2008), é possível identificarmos algumas especificidades que margeiam a compreensão de educação ‘não formal’. Em meados do século XIX, evidenciava-se a necessidade de outros ambientes educacionais – para além da centralidade da escola que estava posta, por, justamente, haver o reconhecimento de seus limites e, neste bojo, identificar-se grupos excluídos do processo educativo e que careciam de formação e capacitação profissional.

Este contexto se atrela à necessidade de preenchimento do tempo livre – num cenário de mudanças na instituição familiar em que os pais precisam trabalhar e os filhos precisam de um espaço seguro e, ao mesmo tempo, produtor de cuidado, amparo e orientação.

Para potencializar ainda mais esta demanda, eis que se avolumam os meios de comunicação de massa, o uso de novas tecnologias nos processos educativos – inclusive como uma forma de resgate de setores da sociedade que se encontravam em conflito e/ou

marginalizados. Dado este que se relaciona com a reforma da educação ocorrida na década de 60/70 (cf. DELORS, 1998) e com as críticas crescentes à instituição escolar por sua perspectiva, supostamente, mais reprodutivista.

Uma visão que descortina novos conceitos sobre educação relacionados às cidades educadoras, uma vez que, como nos sinaliza Caliman (2010), “Fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes” (p. 342). Neste caminhar, Souza Neto (2010) complementa esta discussão ao nos afirmar que “O projeto de educação que defendemos tende a transformar as organizações sociais, a cidade, a sociedade em espaços e territórios educadores” (p. 37).

Neste sentido, convém destacar que o movimento “Cidades Educadoras” – criado em 1990 em Barcelona, na Espanha – dialoga com o campo da Pedagogia Social uma vez que, segundo Paiva (2015), “A Pedagogia Social discute esses novos espaços educativos, como mídia, rádio, TV, vídeo, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, espaço familiar, internet, espaços no campo que não podem mais ser ignorados” (p. 61) – ou seja, um território para além dos muros escolares – que produzem educação, mas que, socialmente, se convencionou a chamar de educação não formal.

Resgatando, ainda, as contribuições de Trilla (2008), podemos encontrar processos de adjetivação da educação ao longo dos tempos. Processos estes que se relacionam com 1) especificidade do sujeito (educação infantil, educação juvenil, educação de pessoas adultas); 2) aspecto ou dimensão da personalidade (educação intelectual, física, moral); 3) tipos de educação (sanitária, literária, científica); 4) procedimento/metodologia (ensino a distância, metodologias ativas) e 5) instituições (educação familiar, educação escolar, educação institucional).

Adjetivações que, também, ocorrem quando fazemos a divisão ‘formal’, ‘não formal’ e/ou ‘informal’. No entanto, como, nesta seção, focamos, especificamente, na segunda adjetivação, convém salientar que ela foi citada pela primeira vez em 1960, na obra de P.H. Coombs, referindo-se a uma educação intencional, formativa, com caráter metódico, sistemático e/ou estrutural que acontece em diferentes espaços sociais, para além dos escolares.

Sobre este tópico, cabe trazer os âmbitos da educação não formal, uma vez que ela pode se dar: 1) com a promoção de uma formação ligada ao trabalho; 2) em espaços de lazer e de cultura; 3) por meio da Educação Social; e 4) dentro da própria escola – o que nos faz resgatar o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – que nos

afirma que a educação abrange “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, 1996, Art. 1).

Frente ao exposto, podemos resgatar espaços – para além dos escolares – que promovam processos educativos e que são profundamente importantes para que novas oportunidades formativas sejam ofertadas. Esta perspectiva pode ser percebida facilmente, por exemplo, ao se questionar, em qualquer grupo social, sobre um espaço não escolar que veio a contribuir na formação desses sujeitos. Certamente, muitos deles irão trazer à baila igrejas, instituições religiosas, organizações não governamentais, praças, parques, museus, centros culturais, hospitais, clínicas, abrigos, centros de acolhimento, espaços militares, teatros, cinemas – dentre infinitas possibilidades de espaços que, direta ou indiretamente, possuem processos formativos quer pelas ações neles desenvolvidas, quer pelas interações oportunizadas entre os diferentes sujeitos.

Neste contexto interativo, cabe resgatar, ainda, as contribuições de Hans-Uwe Otto quando, a partir de sua discussão sobre “As origens da Pedagogia Social” (cf. OTTO, 2009), podemos inferir que *Toda relação social é uma relação pedagógica*. Afirmação esta que nos permite maior alinhamento na compreensão de que – em espaços ditos não formais de ensino – a interação, que eles possibilitam entre os diferentes sujeitos, por si só, já traz uma aprendizagem significativa. Uma aprendizagem que se dá no campo da convivência e que, possivelmente, muitos dirão ser ‘informal’, mas esta é uma outra discussão.

A educação informal se articula por meio de saberes originados dos grupos sociais em sua estreita relação com a vida cotidiana. Esse conjunto de conhecimentos sobre o real se transforma na base concreta na qual se movimenta tanto a educação formal quanto a considerada não formal.

De fato, vale recorrermos à filosofia da educação para entendermos uma das que podemos considerar como sendo uma das principais características da educação informal e que se faz presente na vida dos sujeitos e de seus respectivos grupos sociais, embora eles não sejam capazes de identificá-los de forma explícita: a constituição do conhecimento da realidade, a partir do exercício do juízo da razão sobre o mundo que se manifesta e a constituição do campo semântico do senso comum e suas representações cognitivas do mundo.

Os sujeitos, ao se depararem com o mundo concreto, são convidados de forma consciente ou inconsciente a organizar seu raciocínio de forma lógica sobre o mundo utilizando dois princípios básicos de juízos: o de realidade e o de valor. Segundo Saviani (1996), essa é uma das diferenças existentes na constituição da reflexão do ser humano sobre si mesmo e a realidade, pois, dessa forma, “o conhecimento do mundo passa a ser constituído por essa égide: um conhecimento sobre a realidade, organizado pela ciência, e outro no qual se debruça a filosofia, com a capacidade de emitir valores entre outros conceitos sobre a mesma realidade” (p. 57).

Esta construção pode nos levar ao começo de uma reflexão sobre a importância de a educação levar em consideração um conhecimento chamado de “informal”. O ser humano apresenta em si mesmo a capacidade tanto de descrever a realidade tal qual ela se apresenta para ele, como também emitir juízos de valores do conhecimento e da ação por ele participado e que, na sua convivência grupal, vai ganhando significado e sentido para a experiência vivida.

Independentemente dessa ação ser considerada pela epistemologia do conhecimento como manifestações do que poderíamos chamar de “ciência” ou “filosofia”, essa estruturação de conhecimento de mundo tem a sua raiz no empírico produzido pelos indivíduos em seus grupos de origem. Assim sendo, a educação dada de forma livre e autônoma dos cânones das instituições formais, embora esteja subjugada às pretensões dos grupos particulares, são conhecimentos válidos e fundantes da construção de um pensamento que acompanhará o indivíduo mesmo que ele participe de outros espaços educacionais constituídos como formais ou não.

Da mesma forma, a educação informal recebe em sua fundamentação os resultados oriundos da experiência dos seres humanos a partir do senso comum constituído no interior dos seus grupos sociais.

Conforme conseguimos vislumbrar na leitura de Germano (2011, p. 251), o senso comum se caracteriza por “uma visão distorcida, desagregada e incoerente do mundo; uma compreensão difusa de uma realidade marcada pela presença da ideologia dos grupos dominantes”. Por isso, o avanço para uma consciência de ordem filosófica significaria a passagem de uma concepção “fragmentada, incoerente, desarticulada, implícita, desagregada, mecânica e passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (cf. SAVIANI, 1996, p. 10).

## Notandum, ano 23, n. 53, maio/ago. 2020 CEMOrOC-Feusp

Aos lermos os trechos acima temos a impressão de que o senso comum deve ser expurgado e, portanto, a educação informal, que, muitas vezes, encontra, na reprodução do seu conteúdo, a sua sobrevivência do campo educacional deva, também, ser excluída dos processos educacionais humanos. Todavia, o que queremos reforçar é a ideia contrária.

A preocupação pelo reconhecimento dos conteúdos da educação informal se fazem fundamentais nos processos educacionais por dois motivos basilares: primeiro, entender como os grupos sociais e seus indivíduos constroem os seus conhecimentos sobre o mundo e suas relações grupais; segundo, quais as ideologias presentes nesses grupos que os fazem movimentar sobre o mundo, assim como as escolhas que são realizadas pelos seus integrantes.

Na verdade, a valorização da presença da educação informal nos processos de ensino-aprendizagem ajudam aos educadores a entenderem as ‘lógicas próprias de mundo’ dos grupos socialmente constituídos para que, assim, se possa chamar, o que Germano (2011) apregoa, como “uma educação comprometida com a construção de uma nova hegemonia, além de uma nova categoria de intelectuais com formação e os interesses voltados para os interesses das classes populares” (p. 258).

Esse contexto já é vivido pelos autores que se dedicam à Pedagogia Social em seus diversos campos de saber como podemos perceber na Educação Popular, na Educação Social, nos tópicos sobre Educação e Periferias Urbanas, Educação do Campo, Grupos Étnicorraciais, dentre outros. Em todos estes exemplos, de campos de pesquisa e investigação da educação não escolar, a intitulada “educação informal” tem a sua primazia e a sua valorização como campo legítimo de manifestação de saberes com juízo de realidade e de valor próprio – ao mesmo tempo em que o senso comum passa a ser o campo representacional que manifesta como os indivíduos constituem as suas relações socioeducacionais na contemporaneidade, como pode ser percebido no quadro a seguir.

**Quadro 1-** Bases constitutivas da Educação Informal.

Juízo de Valor	+	Juízo de Realidade	+	Senso Comum	=	Educação Informal
<b>Base do Conhecimento (Formal e Não Formal)</b>						

**Fonte:** Elaboração dos Autores (2020).

Enfim, ao organizarmos a nossa argumentação sobre Educação Informal, por meio da ilustração acima, não queremos inferir, mas, apenas, mapear o começo de uma reflexão mais

detalhada sobre a educação informal, sua relevância na construção da ciência e no amálgama de ideologias que constituem as relações socioeducacionais.

Autores brasileiros como Paulo Freire, Celso de Rui Beisegel, Osmar Fávero, Vanilda Paiva, Stella Graciani – entre tantos outros – iniciaram esse trabalho de valorização da educação informal como princípio de uma ação libertadora e emancipadora do ser humano em suas relações com a sociedade do capital.

Cabe a cada um de nós, portanto, continuar essa reflexão sobre a educação informal, desde o tempo e espaço histórico que nos encontramos, tendo-o em conta nas pesquisas relativas às classes populares.

### **Currículo: um educador correndo para onde?**

Após sinalizarmos o epicentro de nossa discussão – o Educador Social – e espaços educacionais nos quais ele orbita, faz-se necessário pensarmos sobre a importância dela para aqueles que atuam na formação dos diferentes sujeitos do processo socioeducativo.

Neste sentido, precisamos discutir a qualificação do sujeito educador e, ainda, a formação promovida por ele nos diferentes espaços educativos em que se insere, o que, diretamente, nos inclina a questionar a dimensão curricular e, ainda, problematizar se ela é pensada/praticada a fim de promover uma educação – no sentido pleno da palavra.

Porém, antes de adentrarmos nesta seara, alguns conceitos carecem de maior precisão. Nesse momento, trazemos, abaixo, nossa compreensão sobre: a) o que caracterizaria o campo da Pedagogia Social; b) o que seria Educação Social; c) quem é o Educador Social.

Pedagogia Social é um campo, em construção, que discute a importância de novos espaços educativos para a formação humana mais completa dos sujeitos. É, em geral, uma teoria da educação constituída a partir das circunstâncias sociais com o objetivo de minimizar os processos de desigualdade por meio dos seguintes pilares: emancipação, consciência política e liberdade.

Educação Social é a materialização, na prática, desta perspectiva mais ampliada de Educação que rompe com um viés tecnicista, tradicional, competitivo e desigual para a oferta de ações intencionais que oportunizem reflexão-ação-transformação por meio da intervenção nos problemas vivenciados pelos grupos mais vulneráveis da população. Uma educação que privilegie conteúdos de natureza humana, da relação social e de cidadania em espaços escolares e/ou não escolares.

## Notandum, ano 23, n. 53, maio/ago. 2020 CEMOrOC-Feusp

Educador Social é o profissional que desenvolve ações de Educação (para o) Social alicerçado nos pressupostos da Pedagogia Social. É um sujeito que entende que a educação é muito mais do que escolarização e que ela acontece em todos os espaços sociais. Um ser profundamente humano que, em suas ações cotidianas, oferece alento, cuidados, orientações, mediações e processos educativos plurais para a formação de diferentes sujeitos em suas singularidades.

Frente ao exposto, não podemos desqualificar esta discussão, uma vez que ela é de extrema importância para o cenário educacional brasileiro. Não problematizar a formação deste profissional e, ainda, a formação por ele promovida é uma forma de contribuir para o processo de sucateamento da educação.

Nesse momento, ressaltamos nossa preferência para o projeto de lei que perspectiva a criação de um curso superior para o Educador Social, uma vez que os processos educativos pelos quais esses educadores passam – nas escolas, nas ruas, campos, construções – exigem conhecimentos teórico-epistemológicos que fundamentem as suas práticas.

Pensar nesta perspectiva de qualificação implica em discutirmos a dimensão curricular em suas duas vertentes, tais quais: 1) currículo pensado para os Educadores Sociais; 2) currículo praticado pelos Educadores Sociais.

Mas, o que é currículo, afinal? Para esta indagação, trazemos as contribuições de Silva (2017) quando nos esclarece sobre a arena de disputas que margeia esse campo do conhecimento e, ainda, a pluralidade que ele carrega.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2017, p. 150).

Neste contexto, afinamos nossas ponderações com a primeira vertente problematizada nesta seção, a saber: currículo pensado para os Educadores Sociais. Para esta finalidade, trazemos, a título de exemplo, o curso de graduação em Educador Social (Tecnólogo), na modalidade de ensino a distância, de um Centro Universitário Privado no Sul do Brasil que, por questões éticas, não pontuaremos o seu nome e nem a sua localização precisa.

Analisando a Grade Curricular do referido curso superior, podemos encontrar alinhamentos significativos com a matriz para os cursos de graduação em Pedagogia, que, em geral, se subdividem em duas grandes áreas, tais quais: 1) Fundamentos da Educação:

## Notandum, ano 23, n. 53, maio/ago. 2020 CEMOrOC-Feusp

filosofia da educação; psicologia da educação; história da educação e sociologia da educação;

2) Teoria e prática: educação, artes e ludicidade; alfabetização; educação infantil; literatura infanto-juvenil; educação especial; informática e educação; cultura brasileira e educação; pesquisa em educação; didática; currículo e escola; estágio supervisionado; avaliação educacional; organização do ensino no Brasil; educação de jovens e adultos; gestão educacional; psicologia social e políticas públicas de educação.

Percebamos, abaixo, o quadro ilustrativo que contém a grade curricular do curso de Educador Social e vejamos os encontros que ela possui com o grande campo da Pedagogia. Seria por sua ancoragem no campo da Pedagogia Social?

**Quadro 2-** Grade curricular do curso de Educador Social<sup>3</sup>

(UTA) INTRODUTÓRIA	
FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	72h
EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E ÍNDIGENA NO BRASIL.	72h
LIBRAS	72h
MATEMÁTICA ELEMENTAR	28h
PORTUGUÊS ELEMENTAR	28h
UTA FUNDAMENTOS TEÓRICOS BÁSICOS	
LINGUAGEM E COMPREENSÃO DE TEXTO	72h
FUNDAMENTOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS	72h
PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	72h
SOCIOLOGIA URBANA E DA VIOLÊNCIA	72h
UTA POLÍTICA PÚBLICA	
ESTADO MODERNO E CONTEMPORÂNEO	72h
POLÍTICA PÚBLICA	72h
DIREITOS HUMANOS	72h
SISTEMAS DE ENSINO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	72h

<sup>3</sup> Disponível no link: <https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-educador-social/#grade-completa>.

**Notandum, ano 23, n. 53, maio/ago. 2020**  
**CEMOrOC-Feusp**

<b>UTA – TEMAS CONTEMPORÂNEOS</b>	
DA DIVERSIDADE DE GÊNERO À FAIXA GERACIONAL	72h
MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	72h
TEORIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	72h
FUNDAMENTOS SÓCIO ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	72h
<b>UTA POLÍTICAS SOCIAIS</b>	
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL.	72h
POLÍTICA DE SAÚDE	72h
POLÍTICAS SOCIAIS - CRIANÇA, ADOLESCENTES E MULHERES	72h
POLÍTICAS SOCIAIS - PESSOA IDOSA E PESSOA COM DEFICIENCIA	72h
<b>UTA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL</b>	
EDUCAÇÃO SOCIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS, VALORES ÉTICOS, POLÍTICOS E A PROBLEMATIZAÇÃO DA VIDA COTIDIANA	72h
EDUCAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTALIDADE DO EDUCADOR SOCIAL	72h
EDUCAÇÃO EM DIREITO HUMANOS: ELEMENTOS EDUCACIONAIS E CULTURAIS	72h
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	72h
<b>UTA METODOLOGIAS ATIVAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL</b>	
PESQUISA-AÇÃO	72h
EDUCOMUNICAÇÃO E ECOSSISTEMAS COMUNICATIVOS	72h
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	72h
SOCIOEDUCAÇÃO: INTRODUÇÃO À JUSTIÇA RESTAURATIVA	72h

## Notandum, ano 23, n. 53, maio/ago. 2020 CEMOrOC-Feusp

CARGA HORÁRIA TOTAL

2000h

**Fonte:** Site do Centro Universitário supramencionado.

Muito embora nenhuma disciplina aborde especificamente o campo da Pedagogia Social, podemos observar que os fundamentos da educação – direta ou indiretamente – encontram-se inseridos na grade acima. E as relações com o campo da Pedagogia Social ficam mais evidentes quando algumas disciplinas se relacionam especificamente com a discussão sobre “Educação Não Formal”, tais quais:

- Educação Social: aspectos históricos, teóricos, valores éticos, políticos e a problematização da vida cotidiana;
- Educação Popular como instrumentalidade do Educador Social;
- Educação em Direitos Humanos: elementos educacionais e culturais;
- Organização do Trabalho Pedagógico em espaços não escolares.

Esta construção nos possibilita ressaltar a importância dos educadores sociais possuírem uma formação mais completa – em nível superior – com leituras, reflexões e vivências que potencializem a busca por uma Educação (para o) Social. Isso porque a prática pedagógica não pode ser um puro ‘ativismo cego’ assim como não pode se estruturar, apenas, num ‘verbalismo inoperante’, como Paulo Freire, há tempos, já afirmava (cf. FREIRE, 1996).

Neste caminhar, podemos complementar esta perspectiva com as contribuições de Souza Neto (2010) quando nos direciona a pensarmos a prática pedagógica – em espaços escolares e não escolares – como um instrumento de luta e de produção de sentido(s). Vejamos: “Os processos de aprendizagem devem propiciar aos educandos instrumentos para saberem lutar e construir o sentido da vida e da história” (p. 36).

Sendo assim, o ‘currículo’ que ‘forma’ o formador precisa ser discutido e potencializado, uma vez que o Educador Social, enquanto o profissional responsável por mediar processos de aprendizagem – em diferentes espaços sociais – em prol de uma educação que ofereça “respostas às novas exigências sociais” (SOUZA NETO, 2010, p. 35). Um currículo que dê condições ao Educador Social de pensar os sujeitos, os espaços, os tempos, os conhecimentos, saberes e valores construídos e, ainda, as experiências educativas oportunizadas a partir de uma concepção de educação na perspectiva da Educação Social.

Dando continuidade a nossas reflexões, após a problematização sobre a necessidade de uma formação humana mais completa desse profissional (Educador Social), faz-se necessário indagarmos a formação que ele realiza nos seus contextos educativos – uma forma de pensarmos o ‘currículo’ praticado por esse sujeito.

Embora a escola seja indispensável, temos a clareza de que, como nos afirma Caliman (2010), não se pode “jogar sobre seus ombros toda a responsabilidade pela luta a favor da inclusão social” (p. 345), uma vez que essa perspectiva deve ser construída, enquanto visão social de mundo, por todos os territórios sociais.

Outros espaços educativos têm condições de contribuir, efetivamente, na promoção de uma educação mais justa, democrática, em Direitos Humanos, a favor da diversidade e da inclusão. Contribuições estas que, por vezes, acabam sendo maiores das que a da escola – que, em alguns contextos, não tem instrumentos eficazes de modificação da realidade social dos sujeitos que neles habitam.

Em muitos casos a população socialmente excluída, em particular crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros ambientes *não formais* o apoio indispensável para superar as suas condições de exclusão. São associações, clubes, obras sociais e uma variedade de experiências que viabilizam a educação através de metodologias, projetos e ações que incluem o esporte, o trabalho, o lazer, a cultura, a expressão, a arte. (CALIMAN, 2010, p. 345, grifo nosso).

Como inferimos, acima, nas considerações de Caliman (2010), os grupos sociais das camadas empobrecidas da população possuem maior alcance por meio da atuação de Educadores Sociais – em outros espaços educativos – por meio de suas ações que tangenciam os diferentes direitos sociais. Grifamos, apenas, em sua construção, o conceito “não formal”, uma vez que, atualmente, preferimos utilizar a expressão “educação não escolar” por compreendermos que em outros espaços educativos há uma ‘forma’ com a qual os processos pedagógicos são dinamizados.

Essa ‘forma’ se relaciona com a intencionalidade da atividade, o planejamento, a seleção de materiais, a linguagem utilizada, a organização dos espaços e, ainda, os conhecimentos, saberes e valores elegidos para serem problematizados pelo Educador Social.

Então, percebam a dimensão curricular deste profissional que desenvolve prática educativas em outros espaços sociais com uma visão social de mundo, de homem, de educação, de relações e, dentre outras ponderações, de papel social dos espaços educativos.

Corroboramos com a reflexão de Nanni (*apud* SOUZA NETO, 2010) quando nos afirma que:

A educação intencional, por sua vez, corresponde a uma série de ações/intervenções planejadas e predispostas segundo uma ordem metódica por quem tem responsabilidade de organizar as ações e estratégias educativas para favorecer e promover o processo educativo. (p. 348).

Neste desfecho, afirmamos que o Educador Social tem essa ação intencional e constrói um currículo nos seus espaços educativos que se associa diretamente à sua qualificação. Por isso, destacamos a necessidade de articulação entre a formação pensada para os Educadores Sociais e a formação praticada por esses mesmos profissionais. Dessa forma, faz-se imprescindível que a formação desse profissional possa ser realizada no Ensino Superior, o que o possibilitará uma formação pautada no que de melhor esse nível de ensino pode oferecer: o ensino, a partir de conteúdos curriculares que o façam pensar a realidade educacional brasileira, suas brechas e suas potencialidades; a pesquisa, que o colocará de volta ao seu campo de trabalho profissional vindo, a partir da reflexão críticas, novas oportunidades de articulação com as comunidades locais sobre as mudanças de sua situação de vulnerabilidade social; e a extensão, que promoverá às instituições de ensino superior no Brasil tanto abri-las a esses saberes oriundos das camadas empobrecidas e periféricas de nossa sociedade, como promover cursos, oficinas e outras formas de produção de saber mais próximas da realidade atual, oxigenando as nossas reflexões sobre os autores clássicos da pedagogia e possibilitando o surgimento de novos autores e pensadores na área da pedagogia, e de maneira especial, no campo do saber da Pedagogia/Educação Social.

### **Pontuando algumas considerações que não são finais...**

Ao chegarmos ao final de nossa reflexão sobre três elementos que surgem em nossa pesquisa como fundamentais para entendermos as relações interpessoais entre os profissionais da Educação Social, os sujeitos de suas práticas e os conteúdos com os quais são convidados a estabelecer novas relações com as comunidades empobrecidas, propomos um pequeno quadro que nos ajuda a elucidar até onde chegamos.

# Notandum, ano 23, n. 53, maio/ago. 2020 CEMOrOC-Feusp

**Quadro 3-** Sujeitos, Espaços e Currículos.

SUJEITOS	ESPAÇOS	CURRÍCULOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os Educadores Sociais e a constituição da sua profissionalidade;</li> <li>- A necessidade do atendimento às demandas das populações empobrecidas e das políticas institucionais;</li> <li>- A marca identitária da 'impotência' diante dos resultados alcançados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A desvalorização dos espaços de produção de saber não formal e informal;</li> <li>- A resistência na aceitação do espaço não escolar como <i>lócus</i> legítimo de organização de conhecimento relevante para a produção de sentido e significado psicossocial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A falta de uma formação especializada e centrada nas demandas dos sujeitos mais empobrecidos;</li> <li>- A organização de um currículo desarticulado: base pedagógicas e outros pontos retirados das ciências sociais e jurídicas sem um critério bem pautado.</li> </ul>
<b>DESENCONTRADOS</b>	<b>INVISÍVEIS</b>	<b>FRAGMENTADOS</b>

**Fonte:** Organizado pelos autores (2020).

O quadro apresentado nessas considerações finais não se coloca como um conhecimento fechado, apenas como um ponto balizador para o começo (ou continuação) dos questionamentos que vão surgindo junto aos trabalhos de formação continuada e de investigação das práticas dos Educadores Sociais que são partes dessa investigação em curso.

Os autores supracitados que nos debruçamos nessa fundamentação teórica nos ajudam a construir um panorama bem importante para dialogarmos com os sujeitos que se encontram em nossas práticas cotidianas e repensarmos as diversas formas de construirmos uma didática que possa atender as demandas tanto de Educadores Sociais envolvidos com as práticas não escolares, quanto as demandas dos sujeitos que participam com eles desses espaços sociais.

O currículo se apresenta como o local de negociação de conteúdos e dinâmicas conceituais que possam promover novas formas de formação que nos recordam o papel da nossa autonomia frente ao que nos colocas as agências promotoras da formação docente que, cada vez mais, tem que se libertar da ideia hegemônica e imperativa de que deve ser entendida apenas como uma prática voltada para os ambientes escolares. A docência ampliada, segundo Ferreira (2019), é a possibilidade que nos dá a liberdade de entendermos que a formação dos educadores, independente do ambiente formal, não formal e informal, é voltada para a vida. E, assim, o ambiente não escolar é espaço legítimo do exercício de uma docência, de uma intencionalidade que levar o ser humano a desenvolver os conceitos e fundamentos da educação diante da realidade de vulnerabilidade social em que grande parte da sociedade contemporânea se encontra. (cf. FERREIRA, 2019, p. 42)

O convite é permanecer avançando em dois pontos importantes nas pesquisas sobre Educação Social.

Primeiramente, devemos continuar refletindo sobre a fundamentação teórica proposta nesse artigo de modo a ajudar a muitos que se encontram nesse campo de discussão

metodológica. Seja para as práticas educativas escolares e não escolares (não formal e informal), seja para a formação docente inicial e continuada, que se compromete com a constituição de currículos que, verdadeiramente, dialoguem com todas as realidades sociais. Ou seja, não se centrem apenas na escola, mas, também, nas outras instituições sociais que dependem de relações pedagógicas, direta ou indiretamente.

E, por fim, também entendemos que discussões sobre as representações sociais dos educadores sociais devem continuar sendo problematizadas em outras investigações dentro do campo do saber da Pedagogia Social, uma vez que os estudos da Teoria das Representações Sociais se configuram ferramenta relevante para entendermos como os educadores sociais organizam seus relacionamentos socioeducacionais com os sujeitos em situação de vulnerabilidade social e as práticas educativas realizadas com esses grupos.

A partir dessas possíveis representações sociais estudadas no campo da Pedagogia Social, os sujeitos, espaços e currículos dessa Educação Social podem ser entendidos, reinterpretados e ressignificados a partir de novas práticas e relações socioeducacionais nos ambientes educativos não escolares nos quais desenvolvemos a nossa prática docente ampliada. Basta nos dedicarmos a esse esforço em nossa formação docente continuada. Eis o desafio!

### Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Do trabalho à rua: uma análise das representações sociais produzidas por meninos trabalhadores e meninos de rua. In.: FAUSTO NETO, A. M. Q. (Org.). **Tecendo Saberes**. Rio de Janeiro: Diadorim-UFRJ/CFCH, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.
- CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**. Americana, ano XIII, n. 23, 2010.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRA, A. V. Libertando a docência da educação escolar: os espaços não escolares como formação docente ampliada inicial e continuada. In: FERREIRA, A. V. (Org.). **Conviver também é educar**. Curitiba: CRV, 2019.
- FERREIRA, A. V. Equilibrando os pratos das demandas sociais: a construção da profissão de Educador Social e a Pedagogia Social na formação docente do Ensino Superior. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 12, n. 30, p.74-91 jan./abr. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARRIDO, J. L. G.; GRAU, C.-J. A.; SEDANO, A. R.. **Esquemas de Pedagogia Social**. Navarra: Ed. EUNSA, 2001.

GERMANO, M. G. **Uma nova Ciência para um novo senso comum**. Campina Grande: Editora UEPB, 2011.

KHULMANN JR., M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças no Brasil do século XX. In: FREITAS, M. C.; KHULMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LEME, M. A. V. S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais nas perspectivas da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MORAES, C. S. V. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OTTO, H.-U. Origens da Pedagogia Social. In: SOUSA NETO, J. C. de; SILVA, R. da; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. vol. 1.

PAIVA, J. S. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão**: Educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SÁ, C. P. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas : Editora Autores Associados, 1996.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA NETO, J. C. de. Pedagogia Social: a formação do Educador Social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, v. 16, n. 32, jul./dez. 2010.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

Notandum, ano 23, n. 53, maio/ago. 2020  
CEMOrOC-Feusp

VENÂNCIO, R. P. **Famílias Abandonadas**: Assistência a crianças de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador. Campinas: Papyrus, 1999.

Recebido em	03/01/2020
Aceito em	20/04/2020