

A EDUCAÇÃO SOCIAL BATE À PORTA DA UNIVERSIDADE: UM FAZER EDUCATIVO À LUZ DOS VULNERABILIZADOS

*Social Education Knocks on the University's Door:
An Educational Practice in Light of Vulnerable Populations*

*La Educación Social Llama a la Puerta de la Universidad:
Una Práctica Educativa a la Luz de las Poblaciones en Situación de
Vulnerabilidad*

Filipi José da Silva 

Arthur Vianna Ferreira 

RESUMO

Este artigo reflete sobre a educação não escolar e sua contribuição acadêmica e interventiva à sociedade. Discute a seriedade da pesquisa em educação, destacando a importância de investigar esse campo à luz das circunstâncias sociais. Desenvolve uma perspectiva dialógica entre práticas socioeducativas, universidade e formação acadêmica, fundamentada em revisão teórica em educação e Pedagogia Social, reafirmando o papel de educadores e pesquisadores junto a sujeitos vulneráveis.

Palavras-chave: Práticas socioeducativas; Universidade; Formação inicial; Pedagogia Social; Pesquisa em Educação

ABSTRACT

This article reflects on non-school education and its academic and interventive contribution to society. It discusses the rigor of educational research, highlighting the importance of investigating this field in light of social circumstances. It develops a dialogical perspective between socio-educational practices, the university, and academic training, grounded in a theoretical review in Education and Social Pedagogy, reaffirming the role of educators and researchers working with vulnerable populations.

Keywords: Socio-educational practices; University; Initial formation; Social Pedagogy; Research in Education

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la educación no escolar y su contribución académica e interventiva a la sociedad. Aborda el rigor de la investigación en educación, destacando la importancia de estudiar este campo considerando las circunstancias sociales. Desarrolla una perspectiva dialógica entre prácticas socioeducativas, universidad y formación académica, basada en una revisión teórica en Educación y Pedagogía Social, reafirmando el papel de educadores e investigadores con poblaciones vulnerables.

Palabras-claves: Prácticas socioeducativas; Universidad; Formación inicial; Pedagogía Social; Investigación en Educación

Introdução

Mas o povo não deve cansar. Não deve chorar. Deve lutar para melhorar o Brasil para os nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo. (Carolina de Jesus, 2014, p. 54)

Diante da dor e do desespero, é urgente que se levante um imperativo de resistência frente ao sofrimento dos mais vulneráveis. A vivência de Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo* (2014), ratifica a imperiosidade de se pensar o Brasil sob uma ótica educativo-interventiva-transformadora assim como a Pedagogia Social busca contemplar os diversos espaços educativos, sobretudo os não escolares, reforçando que é a partir da consciência do sofrer do Outro no hoje que se deve agir e pensar num amanhã brasileiro em Educação Social.

Assim, a reflexão deste trabalho parte dos estudos e discussões nas aulas de mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores, campus São Gonçalo, nas quais dialogamos sobre pesquisa em educação, práticas educativas, educação dentro e fora da sala de aula sob uma perspectiva científica do fazer educativo. A partir daí, aqui, propõe-se pensar práticas outras para além da sala de aula com base em autores que estudam os espaços não escolares, inferindo a necessidade de continuar essa reflexão sobre o campo prático da educação não escolar em interlocução com a universidade numa perspectiva formativo-dialógica.

Em primeira instância, houve-se uma revisão da literatura socializada nas aulas de mestrado, que construiu esta reflexão de fundamentação teórica, a qual discutirá a importância da pesquisa em educação, as escolhas pessoais e sociais que perpassam

a seleção do objeto de pesquisa e a postura do pesquisador diante dele. Nesse sentido, enfatiza-se a seriedade e o rigor que o trabalho de pesquisa em educação exige, pautando-se na consciência do compromisso com a ciência, com o objeto de estudo e, de certa forma, com o impacto social da pesquisa na(s) realidade(s) dos sujeitos que poderão se valer das discussões produzidas. Sob esse viés, propõe-se a reflexão da necessidade de se pesquisar em educação não escolar, considerando as práticas socioeducativas que surgem em resposta às desigualdades sociais¹ presentes no cenário brasileiro.

Outrossim, no segundo momento, será proposta uma reflexão de fora para dentro, ou seja, entender o tripé *práticas socioeducativas-universidade-formação acadêmica* e a importância de discutir tal ótica, a fim de colaborar com a continuidade da construção de uma nova visão formativa para os futuros educadores (sociais, escolares, populares...) do país. Dessa forma, será apresentada a importância das práticas para o social – partindo de autores que observaram alguns campos de atuação e suas estruturas organizacionais enquanto grupos –, evidenciando a universidade como ponte entre o campo prático e o campo teórico, o qual se propõe construí-lo a partir de uma docência ampliada, na qual ter-se-á a Pedagogia Social como uma das teorias críticas para compreender a Educação Social como campo das práticas socioeducativas existentes.

Não se pretende aqui, portanto, romper com as práticas educativas escolares, mas apresentar também as práticas educativas não escolares como trabalhos já realizados no/para o social, os quais visam colaborar com o desenvolvimento integral dos sujeitos educandos. Como se propõe refletir de modo teórico sobre Educação Social e universidade, este artigo é um convite singelo a todos os educadores, que estão na escola ou fora dela em suas práticas, a conhecer a Pedagogia Social, a Educação Social e suas colaborações à ciência, à academia e aos socialmente vulneráveis.

O olhar científico para a educação

"Educação — para quê?". Com uma interrogação crítica, Adorno (1995) reflete a respeito de para onde a educação deve conduzir o homem. A partir dessa lógica, refletir sobre Educação no Brasil é atravessar e ser atravessado por diversas questões socio-histórico-ideológicas, isto é, pensar e produzir reflexões sobre Educação é

¹ Desigualdades sociais que dilaceram pessoas em situação de rua, por exemplo.

também fazer um exercício de olhar para onde se está e para onde se deseja ir. A Educação, portanto, é um tema presente em diversos discursos no Brasil: dos pais que não desejam um futuro ruim para seus filhos ao professor graduado que trabalha na educação básica; do professor voluntário de taekwondo em uma igreja aos candidatos políticos em anos eleitorais, evidenciando a urgência de pensá-la criticamente.

É possível que a Educação seja uma temática amplamente presente, pois se trata de uma prática institucionalizada que se tornou vital e, de certa forma, inerente ao ser humano em seu processo de desenvolvimento social. Dessa forma, não se pode considerar simples a discussão de um tema tão caro a uma nação, especialmente no que diz respeito à sua contribuição ao desenvolvimento integral do ser humano. Nesse sentido, pensando em pesquisadores em/sobre Educação, urge lembrar da máxima freiriana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), ou seja, é a partir da leitura crítica de mundo e de urgência socioeducacional que a pesquisa em Educação forma seu caráter, sua resistência e ratifica sua necessidade para o país.

No que tange à pesquisa em Educação, as autoras Evangelista e Shiroma (2019, p. 7) apontam a importância de enxergar “a vida pulsante e conflitiva que nossos temas possuem”, a fim de conceder sentido e enxergar *humanidade* nas pesquisas que são realizadas, não estando estas ligadas a um sistema de produção em educação sobre moldes capitalistas, mas, sim, interligadas a uma empiria e a uma teoria que colaborem para uma reflexão crítica e, se possível, para uma intervenção social na/da realidade.

Considerando afeições teóricas, apreços por objetos e consciência de urgência, o pesquisar vai ser atravessado por escolhas pessoais, afinal, o pesquisador ainda é humano com princípios e esperança na mudança da realidade social, mas há um *rigor* (André, 2001) que deve estar presente, construindo um caráter científico e de indagações consistentes (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 7). Nesse sentido, Marli André (2001, p. 55) vê como importante considerar o que move o pesquisador a fazer pesquisa, bem como a sua visão sobre a utilidade da pesquisa em educação, apontando a necessidade de manter o rigor durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, não importando se a focalização está na construção de novos conhecimentos epistemológicos ou na utilidade prática e interventiva da pesquisa.

Por se tratar de uma área de aplicabilidade a todos – mas, infelizmente, ainda não de interesse real de todos –, discutir sobre a seriedade que se precisa ter em

fazer pesquisa em educação é também assumir um compromisso ético e de colaboração de desenvolvimento a um povo, ou seja, as pesquisas em educação norteiam reflexões teóricas, organizam práticas socioeducativas, formam a intelectualidade de um povo e instiga a luta por políticas públicas para os diversos âmbitos sociais de um país.

Pensar teoria e prática em pesquisa em educação sob a perspectiva do educador-pesquisador e da preocupação do fazer científico é complexo, porém, fundamental. Não se propõe aqui afirmar que a Educação resolverá todos os problemas socioeconômico e intelectuais de um país, tampouco que responderá a todas as perguntas da prática, mas que urge por ter um caráter colaborativo ao desenvolvimento epistemológico e interventivo, seja numa perspectiva *instrumental* ou *conceitual* (André, 2009, p. 275).

Dessa forma, cabe aos pesquisadores que partem da prática a consciência do rigor do fazer científico, de “uma postura investigativa, que, ao conhecer a realidade, possa agir de forma consciente e crítica para transformá-la e se transformar” (Pesce; André, 2012, p. 49 *apud* Gatti, 2021, p. 53), além de contribuir à universidade, a qual, como espaço democrático de intelectualidade, pode colaborar ao campo de estudos e fomentar novas discussões acerca dos temas abordados.

Isso posto, evidencia-se, nesta reflexão, que práticas socioeducativas com sujeitos em vulnerabilidades existem, tem-se teoria para pensar tais ações, urge, portanto, formação inicial e/ou continuada para reflexão crítica e atuação orientada sobre esse fenômeno socioeducativo para estudantes de Pedagogia e Licenciaturas, pós-graduandos em Educação e ciências afins, com o intuito de que se compreenda os diversos espaços de atuação educativa para além da escola, a qual precisa ter rigor por possuir uma forma (Silva *et al.*, 2009), além de uma intencionalidade científico-interventiva no lócus de interação e desenvolvimento social dos educandos.

Educação formal e não formal – há forma no não escolar?

Hodiernamente, a educação democrática enquanto processo necessário ao desenvolvimento social dos indivíduos é urgência no Brasil, podendo se manifestar em níveis e âmbitos diferentes durante a vida. Ao pensar educação, é comum que já se tenha como representação a escola, uma vez que se configura como instituição

educacional e formativa, logo, carregando sua marca de formalidade e ratificação do acesso e do não acesso a ela. Nessa lógica, outras manifestações educativas que estejam fora da escola passam por um processo de confusão e, em alguns casos, de estigmatização: ou não se sabe sobre o potencial educativo de espaços não escolares ou não se considera o fazer educativo efetivo e possibilitador de desenvolvimento desses espaços.

Otto (2011) aponta as relações sociais como potências pedagógicas de ensino e aprendizagem, independentes de onde forem sediadas, uma vez que lugares possibilitadores de construção de *laços sociais* e *hospitalidade* possuem caráter de desenvolvimento através do fazer educativo (Baptista, 2005; 2008). Ferreira, Sirino e Mota (2020) refletem a respeito das nomenclaturas que norteiam a discussão do formal e não formal, apontando que a *educação formal* é vista a partir de uma perspectiva mais relacionada à instituição escolar numa lógica hierárquica, enquanto a *educação não formal* está para os ambientes com potenciais formativos que (ainda) não foram contemplados com a integralidade do formal, e a *educação informal* se constituindo nas relações sociais hodiernas em qualquer ambiente, onde os sujeitos socializam seus saberes particulares e coletivos.

No entanto, esses autores defendem a necessidade de repensar o conceito de *formalidade* colocado de forma adjetivada à educação realizada em instituições diferentes da escola. Em consonância a eles, Silva, Souza Neto e Moura (2009) apontam a importância de entender que a educação escolar mantém uma forma, com teorias e reflexões importantes à sua práxis, assim como a educação não escolar, a qual apresenta estrutura, forma e teorias contribuintes ao seu campo de atuação. Assim, fica posto que não há disputa de atuação entre a educação escolar e a não escolar. Consoante Silva, Souza Neto e Moura (2009, p.306), tem-se, portanto, a *Pedagogia Escolar* enquanto teoria para a *Educação Escolar*, e a *Pedagogia Social* enquanto teoria para a *Educação Social* – campo onde se produz e se teoriza sobre os espaços com potencial formativo para além da escola, como a rua, as organizações não governamentais (ONGs), as instituições religiosas, entre outros.

De fora para dentro: práticas socioeducativas, universidade e formação acadêmica

Refletir sobre o tripé *práticas socioeducativas-universidade-formação acadêmica* a respeito da Educação Social é continuar ecoando a voz de Freire (2000) a respeito do papel da educação na sociedade como elemento colaborativo à mudança e à transformação social. Compreender e considerar as práticas socioeducativas, entender seu potencial interventivo-educacional (Machado, 2009) e dialogar com elas é uma forma de colaboração à educação que rompe com a estigmatização e com a expulsão do outro vulnerável (Han, 2022).

Sob uma ótica democrática, a universidade enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão tem um papel de inestimável colaboração no proporcionar espaços de trocas pedagógicas entre as comunidades que atendem e as atendidas, tecendo uma rede colaborativa entre o campo da Educação Social e a reflexão teórica numa lógica formativa. Ou seja, é mister que essa interação entre prática e teoria se fortaleça, inicial e continuamente, com o propósito de fomentar o campo da Educação Social – o qual é urgente no atual Brasil vulnerável – e de difundir a Pedagogia Social enquanto Ciência da Educação e teoria da Educação Social, a fim de que a prática socioeducativa não venha a se “tornar um ritual sem sentido” (Caliman, 2010, p. 352).

De fora: práticas socioeducativas em contato com o Outro vulnerável

De antemão, sensibilizar-se com o outro em situação de vulnerabilidade social e decidir pensar na construção de uma prática socioeducativa é se posicionar frente a uma estrutura que marginaliza e reforça uma exclusão não só no interior dos espaços (Bourdieu; Champagne, 1997), como também no exterior deles, a qual não é latente, pelo contrário, está escancarada, mas que sofre o processo de invisibilidade numa tentativa falha de resolução.

Em contextos contemporâneos brasileiros, as práticas socioeducativas assumem um papel importante na colaboração do processo de desenvolvimento integral dos sujeitos que estão à margem. Refletir sobre essas ações é considerar o espaço geográfico, geralmente, com diversos impasses estruturais, econômicos, bélicos – os quais dificultam o acesso de grupos mais formais –, tendo como ponte os agentes de movimentos sociais, pastorais sociais, do terceiro setor, entre outros que contribuem para essa intervenção socioeducativa em ambientes fora da sala de aula, nos quais “em muitos casos a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra (...) o apoio indispensável para superar as suas condições”

(Caliman, 2011, p. 485). Nessa lógica, infere-se que os espaços não escolares colaboram com todos envolvidos no processo, construindo “aprendizagens e saberes” (Gohn, 2011, p. 333) numa lógica socio-relacional-educacional de desenvolvimento.

Os espaços não escolares são compostos por “sujeitos de novas ações coletivas” (Gohn, 2011, p. 334) que se organizam, a fim de refletir e intervir sobre a realidade do Outro vulnerável em conjunto com ele, e de maneira preferencial, a partir de uma *lógica hospitaleira* (Baptista, 2005). Sob esse viés, urge compreender que os espaços não escolares são múltiplos e diversos, os quais se organizam com seriedade e compromisso social frente às demandas causadas pela desigualdade social. Essa organização é herança de um lócus educativo construído há décadas no país através da Educação Popular – sob o imperativo de Paulo Freire –, a qual valida, como aponta Brandão (2012), os saberes populares com o fito de desenvolver uma consciência crítica e uma prática transformadora por meio da relação educador e educando inerente ao processo social do fazer educativo.

A título de exemplo, de modo objetivo, pesquisas realizadas no Leste Fluminense abordam esse comprometimento prático e científico ao campo da Pedagogia Social, vide Bernardo (2018) e Silva (2020), os quais apresentam a atuação de agentes pastorais com a população em situação de rua em um dos municípios do Rio de Janeiro, apresentando a organização desse grupo pastoral no que tange não só ao trabalho manual da abordagem, mas também aos processos formativos que recebem, a fim de atuar de modo efetivo frente à fome de pão e de justiça social, colaborando ao rompimento de uma ótica aporófoba (Cortina, 2020).

Lopes, Silva e Ferreira (2020) lançam o olhar sobre uma ONG situada em uma das periferias fluminenses, buscando entender como suas práticas dialogam com os direitos humanos e promovem a garantia deles por meio da educação social (cf. Ferreira, 2019). Fernandes (2023) reflete sobre os diálogos entre a teoria da Pedagogia Social e a atuação de educadores nos cursos de pré-vestibulares populares que, embora possam estar numa estrutura e moldes escolares, perpassam a mediação do conteúdo com o objetivo apenas da aprovação, mas visando à emancipação, à garantia do direito ao acesso ao Ensino Superior e ao desenvolvimento socio-intelectual.

São muitas as atuações no campo da educação não escolar, onde os agentes se organizam socialmente – às vezes, sem a formação necessária por vários motivos – e buscam construir um cenário novo, no qual “energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em ‘fazeres propositivos’”

(Gohn, 2011, p. 336). Considerando o contexto dos sujeitos envolvidos e as relações estabelecidas a partir do campo, a presença do agente interventivo colabora com o “reconhecimento da (re)existência de seres humanos que possuem necessidades não atendidas” (Ferreira, 2017, p. 3), ratificando a importância de conhecer o campo, promover diálogos e possibilitar formações efetivas e contextualizadas.

Entre a educação escolar e não escolar, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 1º, a educação como formação do indivíduo passa por “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, p. 4). Sob essa ótica, urge que a universidade enquanto espaço democrático de ensino dialogue com os movimentos do campo da Educação Social, a fim de compreendê-los e de contribuir com os agentes que já atuam no campo e com a formação de novos educadores.

Ferreira (2019) discute a importância de se pensar em uma *docência ampliada* quando se pretende refletir sobre a formação de novos educadores para o país, isto é, considerando o cenário de atuação de sujeitos em ambientes não escolares e as demandas presentes, sendo necessário que os espaços não escolares sejam introduzidos às discussões acadêmicas, a fim de promover uma formação para além da sala de aula. Evidentemente, discutir currículo não é a finalidade deste trabalho, mas, sim, propor reflexões de como essa articulação pode agregar aos cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores.

Ao refletir sobre os eixos pesquisa, ensino e extensão, considerando as especificidades de cada eixo relacionando-os ao desenvolvimento da temática, Fernandes (2020) aponta que esta última é “um meio pelo qual a universidade realiza o movimento de ir ao encontro da população promovendo uma troca de saberes entre a instituição e aqueles que estão em seu entorno” (p.110), ou seja, de início, uma ponte possível entre o campo prático das práticas não escolares e o campo teórico da formação acadêmica é a extensão universitária, que pode promover cursos de formação continuada, divulgação científica, socialização de experiências e teorias, a qual deve mediar as trocas sociopedagógicas e acadêmicas, “o que representa a manifestação da sua função social como compromisso ético-educacional” (Silva et al., 2023, p. 4).

Assim, refletir a respeito do caminho formativo sob uma ótica relacional de ensino-aprendizagem – de todos os envolvidos – em Educação Social é considerar

processos importantes nesta relação, na qual Baptista (2005, p. 75) aponta a *crença incondicional na possibilidade de educabilidade*, que possibilita uma construção de uma crença do *inacabamento do ser humano* e de uma perspectiva de uma *educação constante* (Freire, 2004; Baptista, 2005). Por esse motivo, é importante conhecer e continuar promovendo uma formação em Pedagogia Social, enquanto teoria crítica, a partir da compreensão da Educação Social, enquanto campo de atuação das práticas socioeducativas não escolares.

Para dentro: a formação acadêmica em diálogo com a Pedagogia Social

A Pedagogia Social surge na Alemanha e assume faces diversas durante o processo de sua consolidação enquanto Ciência da Educação após a Segunda Guerra Mundial pensando criticamente as situações de violação de direitos dos sujeitos que experienciavam relações violentas e produtoras de sofrimento, como aponta Otto (2011). Em diálogo aos fazeres educativos, essa pedagogia enxerga potência interventiva-emancipatória nas práticas socioeducativas frente à negação de direitos básicos e à construção e reprodução da miséria pelo discurso e prática neoliberais, não à toa, Gohn (2011) ratifica que “lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania” (p. 346).

Dessa forma, a Pedagogia Social se constrói como uma teoria crítica da educação que visa compreender e nortear práticas socioeducativas de grupos que trabalham com os que estão à margem da sociedade em situação de vulnerabilidade social (cf. Caliman, 2010, p. 349). A Pedagogia Social, portanto, é a teoria que enxerga, valida, reflete e propõe (re)organizações às práticas socioeducativas, que são consideradas parte da Educação Social, campo prático de atuação dos agentes, os quais são reconhecidos como educadores sociais (Silva *et al.*, 2009; Ferreira, 2017) e, portanto, agentes de transformação social.

Consoante Caliman (2010), a Pedagogia Social e a Educação Social se interligam enquanto relação colaborativa entre prática e teoria, numa perspectiva de fora para dentro, ou seja, do campo para a discussão acadêmica. Nessa lógica, defende-se aqui a importância de considerar os espaços educativos para além da escola na formação de educadores brasileiros, visando a uma formação mais contextualizada sobre as diversas realidades dos educandos que estão para além da sala de aula. Dessa forma, pensar as demandas dos espaços não escolares em diálogo com perspectivas formativas é fomentar uma educação também para os/nos direitos humanos

no país, uma vez que “dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório” (Gohn, 2011, p.346), enxergando as realidades brasileiras e os contextos político-geográficos dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem em Educação Social.

Considerações parciais

Em consonância com a citação de Carolina Maria de Jesus (2014) posta para abrir esta reflexão, Freire (1992) destaca a importância de que se desenvolva uma consciência da ação do verbo *esperançar* diante da negação de direitos básicos de tantos brasileiros. Não se deve enxergar a Educação como a resolução de todos os problemas sociais, mas não se pode negá-la no abrir dos olhos para enxergar o outro que sofre às margens do social com o frio, com a fome, com a ausência de laços afetivos e com a invisibilidade existencial. Dessa forma, o fazer científico em educação escolar e não escolar é necessário para refletir, discutir, instigar e propor ações de desenvolvimento social numa perspectiva de luta pela garantia dos direitos humanos. Sob esse viés, a colaboração da comunidade científica nesse diálogo prático-teórico-prático é imperiosa à construção de uma educação democrática que considere efetivamente a existência das camadas empobrecidas e suas demandas sociopolítico-educativas.

Nesse sentido, no que tange à discussão em educação não escolar, considerar a relação *práticas socioeducativas-universidade-formação acadêmica* é poder construir pontes entre os educadores, que atuam em diversos espaços não escolares e que buscam responder às demandas dos mais vulneráveis, e a universidade, enquanto espaço democrático e de potencial formativo. Não se aponta aqui que todos os agentes não tenham formação adequada para a atuação no campo, mas, sim, que a relação do campo prático com o campo teórico vai potencializar as práticas existentes e a formação continuada de agentes já ativos e a formação inicial de novos educadores sociais. Por essa razão, olhando para os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, pensar a formação dos novos professores brasileiros a partir de uma perspectiva de *docência ampliada* (cf. Ferreira, 2019), considerando os espaços não escolares como ambientes com potencial sociopedagógico, é crucial para a construção do novo perfil de educador brasileiro – altamente ligado às demandas sociais do Vulnerabilizado, mas que ainda carrega consigo sua vida e sua dignidade humana.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2026.

ANDRÉ, Marli. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, v. 32, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revis-taseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5773>. Acesso em: 13 abr. 2026.

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, Isabel. Hospitalidade e eleição intersubjetiva: sobre o espírito que guarda os lugares. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, ano V, n. 2, p. 5-14, jul./dez. 2008.

BERNARDO, Lara Cristina Veiga. População em situação de rua, religião e pedagogia social em Niterói. In: FERREIRA, Arthur Vianna (org.). **Dentro ou fora da sala de aula?** O lugar da pedagogia social. Curitiba: CRV, 2018.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos no interior. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 481-486. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3507127/mod_resource/content/1/Os%20excluidos%20do%20interior.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 23, 2. sem. 2010.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, p. 485-503, 2011.

CORTINA, Adela. **Aporofobia: a aversão ao pobre**. Um desafio para a democracia. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v.

4, p. 1–14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 13 abr. 2026.

FERNANDES, Alan Navarro. Derrubando muros e construindo pontes: a extensão universitária como possibilidade de trocas de saberes. In: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simeão. **Educação, hospitalidade e pobreza**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

FERNANDES, Alan Navarro. As possíveis trocas entre a pedagogia social e a prática de educadores. In: FERREIRA, Arthur Vianna et al. (org.). **Os meios, os fins e os (re)começos da pedagogia social**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

FERREIRA, Arthur Vianna. As práticas em educação social baseadas na pedagogia da convivência e nos direitos humanos. In: FERREIRA, Arthur Vianna. **Pedagogia social: lugar de (re)existência**. Curitiba: CRV, 2019. p. 23-41.

FERREIRA, Arthur Vianna. As relações entre a pedagogia social, o ensino formal e os aglomerados subnormais. In: Encontro da Educação Social, 2017, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2017.

FERREIRA, Arthur Vianna. Libertando a docência da educação escolar. In: FERREIRA, Arthur Vianna (org.). **Conviver também é educar**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

FERREIRA, Arthur Vianna. Para além da significação “formal”, “não formal” e “informal” na educação brasileira. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n. 3, p. 584–596, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, Bernadette. A. A pesquisa em educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente**, v. 13, n. 28, p. 47–56, 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/546>. Acesso em: 13 abr. 2026.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCKCRVp/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis: Vozes, 2022.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favela. São Paulo: Ática, 2014.

LOPES, Lucas Salgueiro; SILVA, Filipi José da; FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia da convivência e práticas socioeducativas. **Educação & Formação**, v. 5, n. 14, p. 73–92, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2089>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A pedagogia social: reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério A. (org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In: MOURA, Rogério *et al.* (org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SILVA, Filipi José da. Oi, quer um lanche? In: FERREIRA, Arthur Vianna *et al.* (org.). **Educação, hospitalidade e pobreza**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

SILVA, Filipi José da *et al.* Indo às ruas para educar: extensão, educadores sociais e universidade. **Educação em Foco**, v. 28, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/40520>. Acesso em: 23 maio 2025.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério. Pedagogia social como nova área de concentração. In: SILVA, Roberto da *et al.* (org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 305-319.

Submissão em: 31 mai. 2025

Aceite em: 20 abr. 2026

¹ **Filipi José da Silva**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/FFP/UERJ). Licenciado em Letras-Português/Literaturas e especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula – FFP/UERJ.

E-mail: filipijoseuerjffp@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2269603203081934>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-5566>

ii **Arthur Vianna Ferreira**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professor da Faculdade de Formação de Professores e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/FFP/UERJ). Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa e Doutor em Educação pela PUC-São Paulo. Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula - FFP/UERJ.

E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6209418269981786>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5297-1883>