



Educação Social Escolar

School Social Education

Tamine Santos Sául

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
Capanema/PA-Brasil

Celso Ilgo Henz

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria/RS-Brasil

Resumo

O presente artigo é recorte de uma pesquisa maior que visou responder o problema de pesquisa: como o docente vai se constituindo e se auto(trans)formando Educador Social? A auto(trans)formação permanente com os docentes educadores sociais ocorreu por meio da proposta político-epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos e, a compreensão/interpretação dos constructos ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva aliada à hermenêutica filosófica. Foram realizados 10 Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Como constructo desta pesquisa, emergiram duas grandes temáticas. Nesse recorte apresentamos uma delas, a Educação Social Escolar, com o objetivo de expor essa temática que trouxe como resultados três subtemáticas emergentes: Diálogos problematizadores; Distanciamento-desvelamento da realidade/Pertencimento/Acolhimento e, Conscientização como imprescindíveis para o papel do Educador Social.

Palavras-chave: Educação Social; Pedagogia Social; Educação Social Escolar.

Abstract

This article is an excerpt from a larger research project that aimed to answer the research question: how does a teacher constitute and self-(trans)form into a Social Educator? The ongoing self-(trans)formation of social educator teachers occurred through the political-epistemological proposal of Investigative-Self-(Trans)formative Dialogical Circles, and the understanding/interpretation of the constructs occurred through Discursive Textual Analysis combined with philosophical hermeneutics. Ten Investigative-Self-(Trans)formative Dialogical Circles were conducted. Two major themes emerged from this research. In this excerpt, we present one of them, School Social Education, with the aim of exposing this theme, which resulted in three emerging sub-themes: Problem-posing dialogues; Distancing-unveiling reality/Belonging/Acceptance; and Awareness as essential for the role of the Social Educator.

Keywords: Social Education; Social Pedagogy; Social Education in Schools.

Introdução

A educação é um direito humano de formação para o desenvolvimento dos sujeitos. Formação de cidadãos conscientes e protagonistas de seus direitos e deveres. A educação formal, não formal ou informal precisa desenvolver nos sujeitos valores, como por exemplo o da resistência, forma de enfrentar adversidades, mas também de ressignificar as situações (Gohn, 2010), buscando a superação do *status quo* (Freire, 2014a).

A Educação Social (ES) propriamente conhecida olha para as crianças, adolescentes e jovens de e na rua, que precisam significar a educação como resposta a seus conflitos emergentes do dia a dia, como o próprio fato de estarem na rua e precisarem serem tirados dela. Segundo Graciani (2005, p. 118) “[...] para conduzir aonde? Como lutar contra o sistema confinante que arrasta a criança de rua com todo poder? A criança de rua planta a relação tensional com a estrutura social (que o gerou) [...]”.

As respostas para essas questões, se é que elas existem de forma prática, também nos provocam a pensar na ES das escolas, pois esse menino de/na rua, em sua grande maioria é conduzido para a escola e, lá chegando não encontra um ambiente acolhedor ou que atenda às suas necessidades específicas de sua realidade, vendo a escola muitas vezes como ambiente distante e de cobranças, as quais não consegue cumprir com o êxito esperado pela equipe.

Para Graciani (2005, p. 202): “A obra de reconstrução humana não é fácil, mas é possível desenvolver um novo projeto de vida, desde que esta reorganização dependa do desejo do menino(a) de rua e da convicção do educador [...]” – o que está totalmente ao alcance, desde que não seja realizada com autoritarismos (violências e imposições). Aqui está a função da ES em espaços, conhecidos como não formais de educação, mas também a função das escolas, como espaço-tempo de transformação social. Assim, a ES está para as crianças, adolescentes e jovens de rua, como está para os estudantes em escolas públicas de periferias/comunidades ou escolas sociais.

Essa pesquisa é um recorte de uma pesquisa maior que visou responder o problema de pesquisa: como o docente vai se constituindo e se auto(trans)formando Educador Social? A auto(trans)formação permanente com os docentes educadores sociais ocorreu por meio da proposta político-epistemológica dos Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos e, a compreensão/interpretação dos constructos ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva aliada à hermenêutica filosófica.

Nesse recorte apresentamos a temática da Educação Social Escolar a partir da próxima seção.

Educação Social e a Pedagogia Social de Rua

O objetivo da ES é que os sujeitos caminhem para a emancipação social, que envolve também a emancipação política, econômica e cultural. Para que isso ocorra é necessário que os indivíduos sejam capazes de refletir sobre inúmeros temas da sociedade, tais como: direitos, poder, dominação, participação, democracia, cultura, cidadania, liberdade, resistência, humanização, conscientização, dentre outros (Gohn, 2010).

A emancipação social é uma concepção de mundo alternativa, contrária a concepção hegemônica que reproduz a dominação existente e diariamente reproduzida, buscando superar o *status quo* vigente, dando “[...] novos sentidos e significados às relações sociais, para que estas não se reproduzam como relações de poder, de dominação de uns sobre os outros” (Gohn, 2010, p. 57).

Assim, a educação para a emancipação deve ser vista como uma prática social. Porém, o que vivenciamos é “[...] um projeto de sociedade de participação democrática restrita, geradora de dependência interna e externa do país, que vai configurando cada dia mais um tipo de sociedade excludente” (Graciani, 2005, p. 119).

Pensar na exclusão humana, de crianças, adolescentes e jovens é pensar em um problema emergente da sociedade, de forma que não se pode “[...] responsabilizar simplesmente o ‘menino(a) de rua’ por sua forma de conduta, qualificá-lo de ‘delinquente’ por seu ‘outro generalizado’ que está fora das normas e contra as expectativas da sociedade [...]” (Graciani, 2005, p. 120) - isso apenas agravaria ainda mais a situação.

Para a referida autora, as crianças são vítimas da sociedade, vítimas da organização social vigente, da situação de abandono em que se encontram. Como respostas a esses problemas, a ES/ os educadores sociais atuam com projetos pedagógicos e, os mais comuns são: “[...] a alfabetização, o teatro, a música, o coral, a banda, a construção de brinquedoteca, o teatro de bonecos etc. [...]” (Graciani, 2005, p. 203). Mas até que ponto, as crianças, adolescentes e jovens conseguem esperar, já que “O contato com o ‘mundo de rua’ é empobrecedor pela violência da luta pela vida em um ambiente de altíssimo grau de concorrência, conflito e agressividade e com uma ‘pseudoliberalidade’” (Graciani, 2005, p. 114)?

Existem muitas dificuldades para quem vive nas ruas, são adversidades próprias do meio e da consequência de ausência de estruturas básicas para a sobrevivência, como família, saúde, educação e, principalmente segurança. Nesse sentido, a ES aqui percorrida traz elementos de uma perspectiva crítica e construtiva: a Pedagogia Social de Rua (PSR). Para a autora, essa pedagogia “[...] fundamenta-se em princípios que direcionam práticas educativas emancipatórias, autônomas e interdisciplinares [...]” (Graciani, 2005, p. 211).

No Brasil, segundo Ribeiro (2006, p. 164), “Tanto como política pública quanto como iniciativa de instituições e/ou organizações sociais, a educação social está voltada, pelo menos em princípio, para a formação do(a) cidadão(ã)”. Assim cidadania e cidadãos precisam ser olhados com responsabilidade quando se fala em ES.

Ribeiro ainda questiona “[...] como deixar visíveis as contradições do que se pretende como educação social, que é efetuada dentro deste modo de produção, no que tange às possibilidades de rupturas, de um lado, e às amarras estruturais que as limitam, de outro?” (Ribeiro, 2006, p. 164). Segundo a autora, existe uma contradição e a ES sozinha não é capaz de superar essa vulnerabilidade, porém sem ela, pode-se cair no imobilismo irresponsável, que não age com os “[...] excluídos das condições sociais e educacionais mínimas de humanização” (Ribeiro, 2006, p. 164).

Por isso, a importância da presente pesquisa sobre a necessidade da ES, também nas escolas, para que as crianças e adolescentes ao frequentarem a educação escolar se sintam acolhidos e vejam relação entre a proposta pedagógica da escola com suas realidades, com visão crítica, construindo sua cidadania e sendo sujeitos de transformação social.

Mas e toda educação já não deveria ser/é social? Para Ribeiro (2006, p. 160) o segundo termo da expressão educação social “[...] o ‘social’, parece-me, num primeiro momento, configurar-se como uma redundância, ou figura de linguagem chamada pleonismo.”. Assim, toda educação deveria ser social; isso está previsto nas propostas pedagógicas das escolas? A autora em questão, ainda menciona que essa palavra: “social”, é apenas um adjetivo qualitativo.

Educação Social em espaço-tempo escolar de educação e suas relações com a Pedagogia Social

A ES pensada para os meninos de/na rua também precisa ser considerada dentro dos espaços escolares de educação. A escola precisa se preocupar e considerar a realidade da comunidade em que está inserida, olhando para os diversos contextos de vulnerabilidade

social de seus estudantes e familiares, tais como a fome, o desemprego, a insegurança, a drogatização, a exploração sexual infantil e juvenil, dentre outros que incluem as famílias e as infâncias e juventudes das periferias.

Nesse sentido, muitas vezes, o docente precisa ser mais que o professor licenciado, que organiza os conteúdos/objetos do conhecimento, habilidades e competências conforme previsto na legislação para determinada série/ano. Ele precisa ser um educador social, precisa conquistar a confiança/vínculo das/com as crianças/adolescentes.

Para que a construção desse vínculo aconteça, para que os meninos de rua permaneçam nas salas de aula é necessário o desejo ao pertencimento. Segundo a autora anteriormente mencionada, também é necessária a conquista, o afeto e a escuta. “Esses momentos, profundamente presentes no cerne do conflito, são as reais possibilidades de emancipação e engajamento dos meninos de rua ao novo projeto de vida” (Graciani, 2005, p. 194 e 195).

Esses pressupostos são importantes para que o docente possa realizar o seu trabalho, ensinar de forma condizente com a realidade dos discentes, considerando suas reais necessidades e confrontando-os com as possibilidades de transformação social. Outra justificativa sobre a importância da ES em espaços escolares de educação é que “Faltam a esses programas de Pedagogia Social de Rua instrumentos que consigam dar conta dos desafios fundamentais que se apresentam além de uma articulação política mais ampla” (Graciani, 2005, p. 192), o que pode/deve ser pauta dentro das escolas.

A PS acima mencionada “[...] tem sua constituição definida pelo público com o qual atua ou pelos contextos em que é realizada” (Streck, 2012, p. 37). Nesse sentido, estamos em um limbo, em que a PS aliada a ES nas escolas, podem, juntas, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em espaços formais/escolares de educação – contexto dessa pesquisa – e, não deixando a importância dos espaços não escolares de ES.

Ainda, para as autoras, o conceito de ES está, por muitas vezes, relacionado a práticas de educação não formal e designado como PS, sendo que a educação é muito mais abrangente do que a pedagogia, a qual é relacionada a processos educativos. Assim, a ES não pode ser entendida somente como “[...] algum tipo de trabalho socioeducativo de prevenção, controle e mudanças” (Paulo; Conte; Bierrhals, 2013, p. 134).

PS e Educação Popular (EP) estão relacionadas, mas não são sinônimos e nem uma pode substituir a outra, ou seja, “[...] a educação popular não exclui a pedagogia social e vice-versa, sendo que as duas possuem sentido nos fazeres pedagógicos” (Paulo; Conte; Bierrhals, 2013, p. 128).

Há, ainda, um entrelaçamento entre a ES e os movimentos sociais (MS) como proposta de transformação social a partir da educação, rompendo com um ensino excludente e discriminador. “Desse modo, um dos desafios consiste em relacionar a experiência dos educadores populares em projetos sociais, com a demanda por formação vinculada aos espaços coletivos e organizativos de mobilização e resistência” (Paulo, 2013, p. 116).

Como mencionado anteriormente, a ES é ainda vista como educação informal ou ainda, sinônimo de uma educação escolar não institucionalizada, mas não é o espaço que diz se é formal ou não formal, mas sim, o que caracteriza é o tipo de atividade pedagógicaⁱ. Zucchetti e Moura (2010, p. 11) nos dizem que “Os termos utilizados para definir estas práticas, contudo, são diversos: educação informal, educação não formal, educação não escolar, atividade extraclasse e/ou apoio socioeducativo [...]”. Mas, a que tipo de ES nos referimos e a qual espaço-tempo?

Para Zucchetti e Moura (2010, p. 11) “[...] a educação enquanto prática social não se reduz e se encerra ao ambiente escolar e, quando no ambiente extraescolar, extrapola a forma socioeducativa assumindo o que corresponde à educação no campo social”, ou seja, a ES é importante também no ambiente escolar conforme defendido nessa pesquisa e, optamos pela escolha da expressão “educação escolar” em detrimento da “educação formal” baseada no artigo de Zucchetti e Moura (2010).

Ainda, precisa-se pontuar, que a ES está vinculada aos sujeitos e suas histórias, as relações econômicas, políticas e sociais da sociedade, ao contexto da exploração e opressão, e, que, presume participação popular, a curiosidade, a coragem e o esperar (Paulo, 2013). Isso, de fato é a ES, que tem o desafio de recriar-se constantemente, em novos contextos sociais, econômicos, culturais e de luta.

A PS tem sua origem como disciplina/campo de atuação na revolução industrial, no século XIX, a qual “[...] provocou mudanças na estrutura da sociedade e que tiveram profundos impactos na vida das pessoas” (Streck, 2012, p. 35). Essas mudanças trouxeram consequências até os dias de hoje, as quais não foram resolvidas/superadas e, que, causam

impactos econômicos, sociais, culturais e ambientais para a vida em sociedade, desfavorecendo sempre os trabalhadores e criando muitas formas de hierarquização.

Na educação, essa hierarquização, pode ser representada de diversas formas: entre educação “[...] formal e não formal; entre educação básica e educação popular; entre educação social e pedagogia social, entre outras” (Streck, 2012, p. 35). Nesse sentido, há uma “[...] necessidade de diferentes olhares sobre o que se entende por educação e um redobrado esforço da ‘rigorosidade metódica’, que era uma das grandes reivindicações de Paulo Freire para a formação dos docentes” (Streck, 2012, p. 36).

Para que a PS possa estar em diversos espaços-tempos como possibilidade de transformação social, é necessário “[...] um conhecimento aprofundado do funcionamento e da estruturação da sociedade e, ao mesmo tempo, da formação e atuação dos sujeitos dentro da sociedade” (Streck, 2012, p. 37), valorizando a diversidade pedagógica. “A atuação do profissional dessa área tem a possibilidade e o desafio de combinar uma prática competente com um permanente estudo da realidade na qual e sobre a qual atua” (Streck, 2012, p. 38).

“A pedagogia social partilha com outras modalidades de educação este mesmo destino de ter que saber-se cuidadora de um futuro pelo qual é responsável, mas que paradoxalmente ainda não existe” (Streck, 2012, p. 39). E são essas experiências que parecem pontuais e pequenas, que auxiliam a sabermos que a perspectiva que lutamos dá seus passos para trazer novas maneiras contra hegemônicas de fazer educação.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.”, em seu Art. 2º diz que, a educação é “[...] dever da família e do Estado [...]” e “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Com isso, é preciso compreender que nem a família e nem a escola conseguem sozinhas dar conta do que prevê a legislação em relação a educação de uma criança/adolescente.

Segundo Zucchetti e Moura (2010, p. 21) “[...] o educador do campo social, quando sem formação acadêmica, desenvolve uma prática de segunda linha. Por outro lado, quando existe a formação acadêmica, geralmente, ela é descontextualizada da experiência da educação no campo social”, por isso é importante a ES na escola e da formação inicial dos educadores sociais.

Assim toda e qualquer educação deveria ser social, pois educa para a vida em sociedade e, o predomínio da educação por meio do ensino, acontece conforme consta na Lei, em instituições próprias, ou seja, nas escolas. Mas, para o pleno desenvolvimento e exercício da cidadania, só a escola não é suficiente, por isso a grande importância da relação família-escola-comunidade.

Agora, se a família não cumpre/não consegue cumprir com os seus deveres, fica na responsabilidade da escola, encaminhar as situações para outros órgãos que possam cobrar da família/Estado as suas competências. Como já mencionado, existe a LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990, que “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências” e, que, em seu Art. 1º, “[...] dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Brasil, 1990).

Assim, pensar a educação é maior do que pensar a escola e/ou o ensino-aprendizagem; precisamos pensar nos direitos e deveres desses sujeitos e do papel do governo na garantia de seus direitos, quando a família sozinha não consegue os garantir. Pensar nisso de forma abrangente e crítica é compreender que o sistema não subsidia garantia de direitos e, inclusive, fortalece cada vez mais os princípios dessa sociedade capitalista que vivemos, fortalecendo as injustiças e desigualdades sociais.

As escolas, de acordo com a LDB, têm um Projeto Político Pedagógico (PPP) para construir e cumprir, e isso torna-as um espaço de educação escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Porém, outros espaços de ensino-aprendizagem concomitante à escola oferecem possibilidades de educação – a esses espaços-tempos que não são a escola, na maioria das vezes, damos o nome de educação informal, conforme anteriormente mencionado.

Alguns pressupostos da(o) Educadora(or) Social

O educador social, para Gohn (2010, p. 50) “[...] é um elemento estratégico nas ações coletivas da educação não formal”, que exige participação ativa, propositiva e interativa. Na leitura de Gohn (2010) de Paulo Freire, a autora menciona que para a construção do trabalho do educador social, existem três fases: “elaboração do diagnóstico do problema”, “elaboração preliminar da proposta de trabalho” e o “desenvolvimento e complementação do processo de participação”

Nesse sentido, na obra de Gohn (2010), percebe-se que vão surgindo alguns pressupostos fundamentais para o *que fazer* do educador social, tais como: escuta,

sensibilidade, diálogo, aprender-ensinar, investigação emancipatória, temas geradores, consciência, autonomia, democracia, emancipação social.

Em diálogo com a direção e vice-direção da escola em questão, no ano de 2022, a vice-diretora mencionou que, além da preocupação com a formação, outra “[...] *preocupação nossa é que a pessoa evidencie, na entrevista, que ela conhece essa realidade e que ela está disposta a trabalhar aqui nessa realidade.*”.

Existem alguns acervos para formar o educador social para Gohn (2010, p. 53): “Informação, indicadores socioculturais e econômicos da comunidade, contextualização dela no conjunto das redes sociais e temáticas de um município, breves notícias sobre suas memórias e experiências históricas [...]”. Com tudo isso, o educador social pode atuar como um tradutor social e cultural, que quando atua com a comunidade, o trabalho do educador social “[...] poderá construir ou reconstruir o tecido social existente, bastante fragmentado na atualidade” (Gohn, 2010, p. 55).

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa (Gil, 2006), do tipo pesquisa-auto(trans)formação (Andrade, 2019; Freitas, 2020; Goelzer, 2020; Lima Junior, 2022; Signor, 2016, 2021), tomando como proposta Político-Epistemológica os Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos (Henz, 2014), que se constituem pela aproximação entre os CC de Paulo Freire (2014b) e a Pesquisa-formação de Marie Christine Josso (2004, 2010). Para isso foi necessária a construção e vivência de uma proposta de auto(trans)formação permanente com os docentes educadores sociais que são os coautores, inseridos na realidade da ES da escola em que a pesquisa foi realizada e denominados por seus codinomes escolhidos: Casulo, Girassol, Fernando, João, Kya, Maravilha, Peter Pan e Strelitzia.

Na próxima seção, encontra-se a compreensão/interpretação dos processos e constructos político-epistemológicos-auto(trans)formativos na pesquisa: Educação Social Escolar (ESE), sendo a temática emergente dividida em três subtemáticas: Diálogos problematizadores; Distanciamento-desvelamento da realidade/Pertencimento/Acolhimento e, Conscientização, conforme descritos na sequência.

Diálogos problematizadores: “um professor pode dar ‘asas’ a uma criança ou jovem, como pode destruir seus sonhos” (Strelitzia, T2)

Os diálogos problematizadores são o início de uma prática com intencionalidade e que trata o outro como sujeito e não mero objeto. Para Freire, o único caminho é o da pedagogia

humanizadora “[...] em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (2014a, p. 77).

Nesse sentido, rompe-se com a educação bancária, na qual “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2014a, p. 81). Para isso, é necessário que haja uma consciência do papel do docente na vida do estudante. João, coautor, ao questionar-se sobre o que a gente, como professor, quer propor como escola, como currículo, diz que “[...] para que um grupo de professores se emancipe e chegue a uma educação libertadora [...]” (C9_U1) é preciso refletir para nos libertar, pois como “[...] visualizar na vida dessas crianças uma educação libertadora, como sujeitos que não tiveram uma educação libertadora podem fazer uma educação libertadora? Então como se tornar educador social que é o desafio [...]” (João, C9_U3).

João provoca a pensar sobre a formação inicial de docentes e os espaços formativos que se vivenciam, o que possibilita entendermos a importância dos espaços-tempos no nosso desenvolvimento como estudantes e hoje, como professores com sentimentos e necessidades. Já Girassol diz: “[...] valorizo muito o espaço da escola porque eu sei desse lugar que foi importante para mim [...]” (C3_U1).

A coautora Girassol, traz a consciência da importância desse lugar, da escola, do quanto esse espaço possibilitou que mudanças ocorressem em sua vida e, portanto, no papel que ela percebe de mudança na vida de outras famílias, mesmo que algumas situações tenham um tempo para encaminharem-se. Também, reflete no início do excerto, do cuidado de si e que somos constituídos de retalhos e “[...] quando a gente entende que é inacabado a gente busca por uma educação que nos tire das barreiras, dos limites que a sociedade, de certa forma, nos impõe e a educação, isso na educação libertadora [...]” (Peter Pan, C9_U4).

“Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (Freire, 2014a, p. 95 e 96). Nessa ação-reflexão-ação dos sujeitos, o educador vai se constituindo a partir de suas vivências, “[...] sobre o lugar que nela ocupam as experiências ao longo das quais se formam e se transformam as nossas identidades e a nossa subjetividade” (Josso, 2004a, p. 37).

Para Freire (2015, p. 82) “[...] o uso da liberdade que nos leva à necessidade de optar e esta à impossibilidade de ser neutros.”. João retrata a importância da realidade e está

consciente sobre esse “*jogo de forças*”, sobre a educação bancária (Freire, 2014b). Alves e Silva (2015) ainda nos dizem que os conteúdos selecionados não têm considerado a realidade, as contradições sociais, a visão de mundo dos discentes, mas sim priorizado o livro didático na íntegra.

Retomando a fala de João, quando apresenta essa dualidade entre o professor da educação básica, ser também um educador social, conforme apresentado no início desse artigo, podemos entender que ainda não há um entendimento do papel desse professor educador social, em que o sujeito precisa tomar consciência da sua prática. Mas, respondendo essa inquietação, o próprio João traz para o diálogo como o currículo pode valorizar a realidade dos sujeitos em questão, através de “[...] *um trabalho, um projeto, uma sequência didática*[...]” (C8_U3).

Maravilha menciona que esse olhar para a realidade do docente e trabalhar a partir do que a envolve é o que caracteriza a ES na escola em questão, traz a importância de os conteúdos estarem relacionados à realidade e de romper com o ensino tradicional, “[...] das relações dialéticas opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados; as reflexões em torno da educação bancária, de seu autoritarismo [...]” (Freire, 2014b, p. 194). Para Zucchetti e Moura (2010, p. 22) a educação bancária constitui-se em uma concepção em que “[...] a classe proletária não possui consciência, possui uma consciência vazia e, portanto, resulta da relação mediador-povo [...]”.

Ainda, Maravilha problematiza sobre o fato de que o que é ensinado precisa fazer sentido para a vida do estudante e, que precisou tomar consciência para superar o que aprendeu em sua formação inicial, permitindo-se estar em formação permanente no seu *lócus* de atuação, sugerindo que o trabalho na ES necessita de abertura e engajamento.

Percebeu-se uma limitação na forma de entender que os conteúdos/conceitos são necessários para compreender e transformar a realidade e, “para ir além” eles são necessários, mas os docentes precisam questionar-se sobre quais temas irão trabalhar, quais conceitos são esses e, se estão de acordo com a realidade? E, indo mais longe, precisam questionar-se se o currículo atual dá conta de responder a essas inquietações. Nessa limitação reside o 2º obstáculo epistemológico (Alves; Silva, 2015), a negação da descontinuidade epistemológica como gênese do conhecimento.

Beane (2003, p. 97) diz que “Por um lado, os jovens são persuadidos a acreditar que o conhecimento pertinente é abstrato, e afastado das suas próprias vidas”. Já, Graciani (2005, p. 205), afirma que “A postura que assumimos, prática-teoria-prática, evidencia a maneira como concebemos a relação prática-teoria. Os referenciais teóricos não têm fins em si mesmos, são meios que servem para melhor compreendermos a prática”, portanto, “É tão importante partir da realidade do educando quanto caminhar no sentido da superação, da ultrapassagem desse momento inicial, possibilitando a ele a ampliação do conhecimento crítico dessa realidade, garantindo o acesso ao conhecimento mais elaborado [...]” (Graciani, 2005, p. 207).

Dessa forma supera-se o 4º obstáculo gnosiológico (Alves; Silva, 2015), da Arrogância Epistemológica, no qual “O contexto acadêmico-escolar pode, muitas vezes, torna-se um espaço em que os docentes são pouco tolerantes aos conhecimentos e explicações fundamentados em outras bases culturais” (Alves; Silva, 2015, p. 195) e, ao assumir posicionamentos contrários ao diálogo, os docentes desenvolvem esse tipo de obstáculo. “O aprendizado, portanto, não é uma construção individual apenas, é um processo profundamente social” (Graciani, 2005, p. 207).

Para Piaia (2016, p. 72), de maneira geral, os temas/conteúdos trabalhados nos currículos das escolas brasileiras são iguais ou muito parecidos, que “Apesar da autonomia na escolha dos conteúdos, os professores de modo geral selecionam o currículo escolar a partir da sequência de conteúdos embutidos no livro didático”. Para Moreira, a relevância do currículo deveria ser o potencial que ele “[...] possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que precisam desempenhar na transformação de seus contextos mais imediatos e da sociedade em geral [...]” (Moreira, 2009, p. 3).

Alves e Silva (2015) em seu trabalho trazem alguns questionamentos sobre esse tema: “Seria possível tentar identificar que obstáculos os educadores enfrentam ao tentar mudar suas práticas? No âmbito da concepção de conhecimento dos educadores que valores e convicções podem caracterizar limites para sua autonomia pedagógica?” (Alves; Silva, 2015, p. 183). A autora e o autor do referido trabalho mencionam que não se deve culpabilizar os profissionais pela dificuldade na seleção dos conteúdos, pois existem muitos aspectos envolvidos na prática docente, tais como a cultura escolar, o tempo para planejamentos, baixos salários, jornadas exaustivas, entre outros.

Sobre o 3º obstáculo gnosiológico (Alves; Silva, 2015), o qual prevê que seja “[...] preciso que a educação promova novos modos de pensar a partir das condições reais dos sujeitos, e não a partir de uma cultura estabelecida como ideal a priori [...]” (Alves; Silva, 2015, p. 194), o fato que para Streck (2012, p. 33) é “[...] que a educação está vinculada com o sistema social, com as formas de vida desenvolvidas por determinadas culturas e com a organização econômica e política”. Assim, a educação deveria “[...] dedicar-se a desenvolver a capacidade de enfrentar situações problemáticas da atualidade” (Streck, 2012, p. 34).

Uma limitação muitas vezes está que “[...] na prática docente a preocupação não está relacionada com que conteúdos selecionar, já que eles estão prontos, mas com o modo pelo qual eles poderão ser facilmente assimilados” (Alves; Silva, 2015, p. 200). Porém, a questão não pode ser camuflada no “como ensinar”, mas sim, os profissionais da educação terem autonomia de a partir de um estudo da realidade (ER) saber “o que ensinar”.

Para essa autonomia existir, é preciso que a escola seja um espaço democrático de escolhas, inclusive dos conteúdos a serem trabalhados. Piaia afirma e questiona, se “[...] A educação, ao enfatizar a cooperação, não enxerga as desigualdades e quando enxerga-as é para persistir na cooperação das desigualdades [...] A escola organizada a partir desses princípios consegue construir processos democráticos?” (Piaia, 2016, p. 72).

Então, por que as unidades sociais da rede em questão não trabalham com EP, se “[...] a EP inserida em diferentes espaços do cotidiano da vida das classes populares [...] desponta nas últimas décadas como um processo fecundo e de grande potencial na formação cultural e política das sociedades latino-americanas” (Zitkoski, 2017, p. 78)? A sugestão aqui, a partir do trabalho de Zitkoski (2017, p. 78) é que diferentes projetos poderiam ser articulados “[...] a partir dos seguintes eixos de ação social: educação para a cidadania, participação social, organização dos setores populares e ampliação dos direitos através de novas conquistas”.

Assim, uma possibilidade para a ESE seria a ATF a partir dos Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos com professores educadores sociais, estudantes e comunidade, pois estes buscam “[...] desvelar, durante os encontros formativos, as situações-limites, refletindo e analisando com eles/as as relações e interações do contexto em que se encontram [...]”, assim “[...] no diálogo, encontrem juntos novos sentidos para as suas práticas, pela vivência individual e coletiva da coautoria” (Henz; Freitas; Silveira, 2018, p. 847)

e, por fim, o currículo seria construído de forma coautoral e grupal, considerando as situações-limites.

Na próxima seção encontra-se a segunda subtemática: Distanciamento-desvelamento da realidade/Pertencimento/Acolhimento.

Distanciamento-desvelamento da realidade/ Pertencimento/acolhimento: “tu olhar para o espaço sideral e ver aquele monte de pontos luminosos e imaginar retas, uma conectando na outra” (Strelitzia, C4)

A escola em que a pesquisa ocorreu, conforme já mencionado, historicamente é um território em disputa, de lutas sociais por moradia e sobrevivência. Girassol preocupa-se com o cumprimento do currículo escolar, pelo fato da escola em questão ser a única unidade social da rede em questão de ensino fundamental, de educação escolar. As outras unidades sociais são de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Centros Sociais.

Então, essa valorização do seu lugar, o pertencimento, são temas a serem trabalhados com os estudantes em sala de aula, e, talvez, aqui, não bastam apenas ações pontuais, haja a necessidade de se pensar como cerne desse currículo, a realidade em que estão inseridos e tudo que vem com ela no dia a dia.

E esse *que fazer* torna-se quase que um *inédito viável*, ou seja, quando percebem as situações-limites “[...] não mais como uma ‘fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser’, fazem-se cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito [...]” (Freire, 2014a, p. 130).

E, em algum momento, o educador social se identificou como um educador libertador? Isto está escrito em algum documento da Rede? Porque é importante contextualizar o local de trabalho, considerar a realidade da comunidade e proporcionar que esse profissional esteja em constante auto(trans)formação sobre o seu papel nesse contexto.

Então, cabe a cada docente, em equipe, ir realizando o distanciamento-desvelamento da realidade e, a partir desse exercício ir sentindo quais são as possibilidades e os desafios de uma educação libertadora. E, nesse sentido, os sonhos, os desejos dos docentes educadores sociais precisam ser escutados por eles mesmos e seus pares a partir do Pertencimento/Acolhimento.

Piaia (2016) escreve sobre “Os novos sujeitos da escola pública”, dizendo que esse espaço foi historicamente elitizado, mas que a organização coletiva gerou pressões populares por movimentos sociais, pois a partir da “[...] industrialização e a urbanização e a demanda

por mão de obra especializada produziram um conjunto de mudanças que desembocou no processo de democratização do acesso à escola” (Piaia, 2016, p. 82). Porém, para a autora não basta apenas o acesso, afinal “[...] a garantia de acesso à escola não significa o compromisso com a educação popular e a escolarização desses grupos está ligada a uma longa história de fracassos que tem negado o êxito a essas crianças e jovens” (Piaia, 2016, p. 85).

É, então, que para Piaia (2016, p. 85) “Incluir grupos historicamente excluídos do acesso à escola não necessariamente é a garantia da igualdade do direito à educação; a garantia de acesso é, sem dúvida, uma conquista, mas há que se avançar”, para isso, “A emergência desses sujeitos, as suas culturas e racionalidades estão exigindo um novo fazer pedagógico escolar, assim como uma nova formação de educadores” (Piaia, 2016, p. 85).

Para que haja a transformação social é preciso que as(os) estudantes sejam seres conscientes, críticos, capazes de realizar a *leitura da palavra* e a *leitura de mundo*, o que Freire escreveu que era uma das diferenças entre ele e outros intelectuais fatalistas, ou seja, que ele jamais aceitou “[...] que a prática educativa devesse se ater apenas à ‘leitura da palavra’, à ‘leitura do texto’, mas também à ‘leitura do contexto’, à ‘leitura do mundo’” (Freire, 2019, p. 49).

Na próxima seção encontra-se a terceira subtemática: Conscientização.

Conscientização: “Quem é o dono do muro? Até quem é o dono do muro não é neutro [...]. Pode ficar em cima do muro, só descobre de quem é o muro? Quem fez o muro? Quem está pensando em derrubar o muro?” (João, C9)

Para que possa haver transformação social, conforme apontado na última seção, é necessário que o sujeito tenha consciência da realidade que vive a partir da sua leitura de mundo e, pela consciência, perpassa a necessidade de compreensão do sistema que a sociedade se encontra, o capitalista.

Para Paulo, Conte e Bierrhals (2013, p. 134) é necessário “[...] utilizar do discurso da exclusão/inclusão para ocultar [...]” a forma com que o capitalismo aparece na história. Para isso, nos dias de hoje vemos “[...] que os projetos de caráter social não mais buscam constituir-se em espaços estratégicos de lutas (e libertação) de setores populares” (Zucchetti; Moura, 2010, p. 20). Eis que a ES tem potencial significativo para retomar essas lutas, por constitui-se nesses espaços-tempos.

A educação bancária é a reprodução do sistema capitalista, conforme apontado por Strelitzia (T1): *“Tenho ciência que o início da minha jornada na educação reproduziu e fortaleceu o sistema capitalista, perverso e excludente, porém, sem a consciência que tenho hoje”*. É a partir do distanciamento-desvelamento da realidade que conseguimos tomar consciência do quanto reproduzimos, muitas vezes, esse sistema que exclui.

Segundo Ost e Silveira (2021), a região onde hoje encontra-se a escola em questão nasceu pela luta de movimentos sociais por moradia. Essa luta continuou presente desde a ocupação até os dias atuais. Segundo Freire (2016) *“Seus gestos de rebeldia se repetem hoje na luta dos ‘sem-terra’, dos ‘sem-escola’, dos ‘sem-casa’, dos favelados; na luta contra a discriminação racial, contra a discriminação de classe, de sexo”* (Freire, 2016, p. 85), ou seja, essa resistência manifestada desde o período colonial persiste na busca por direitos dos oprimidos.

Não se pode confundir a escola com uma política assistencialista, mas ao perceber as necessidades básicas da vida de algumas famílias, não se pode também omitir, pois a escola desenvolve *“[...] desde ações assistenciais de alívio à pobreza até práticas de militância, sociabilidade, formação para o trabalho, etc.”* (Zucchetti; Moura, 2010, p. 11). Dessa forma, na ES em espaço escolar de atuação, compreendemos que a questão assistencial é necessidade, é complemento da atividade pedagógica, pois não podemos ver, sentir e não agir.

Nesse sentido, a Rede e a escola já realizam algumas experiências significativas e a consciência do ato político e do ser político do educador social precisam ser sempre pauta da sala de aula. Com base no pensamento de Paulo Freire (2014a), Graciani (2005, p. 204) menciona que a ação-reflexão-ação, *“[...] significa afirmar que eles partem da discussão de sua prática, explicitam os seus pressupostos teóricos, aprofundam e avançam em fundamentos, reconstruindo sempre a prática, numa perspectiva da educação transformadora [...]”*.

O papel, a valorização e os desejos do docente são apontados como primordiais por Casulo e a importância dos movimentos enquanto escola para o bem da comunidade, a partir da coletividade. E, então, surgem algumas premissas e/ou atitudes desse docente educador social para que a política esteja presente nesse currículo e faça parte do projeto de escola que engloba todas essas histórias de vida e todos esses posicionamentos que levem a conscientização dos sujeitos envolvidos para uma ação realmente efetiva enquanto comunidade escolar e de vida dessas famílias.

O decodificar a realidade, pode ser uma possibilidade de trabalho com os Temas Geradores, a partir de Investigação Temática Freireana (ITF) (Freire, 2014a ou Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011), 3MP (Muenchen, 2010); *Práxis Curricular* via TG (Silva, 2004) ou ainda, em uma articulação entre os processos de IT e a ATD (Moraes; Galiazzi, 2013) – o que pode ser uma possibilidade de reorganização do currículo da escola em questão a partir de novo PPP.

A partir da fala de alguns coautores, já podemos ver algumas possibilidades de caminhos que nos levam a ITF, quando por exemplo, Maravilha (T2_U3) indica algo presente no ER: *“O olhar atento e a escuta são fundamentais para o aprendizado e o crescimento intelectual de nossos educandos.”*. Casulo (T2_U4) também constata que, *“A prática intervém quando acontece a escuta dos desejos, sentimentos e projetos do estudante, mostrando que ele tem voz e vez.”*.

Considerações

Os Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos, mediante seus movimentos, permitiram, a partir de objetivos comuns, em partilha, a conscientização, não só para “[...] o investigador e estudioso, quanto para os sujeitos participantes” (Freitas, 2020, p. 96). Assim, a proposta dos Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos trouxe uma excelente contribuição para compreendermos as relações da ES com a ESE, pois pode-se sentir-pensar-agir reflexivamente com os constructos realizados a partir dos relatos dos coautores.

A escola em questão é uma escola comunitária social e não uma escola pública popular, mas embora a ES tenha sido a escolha nesse momento, não desconsideramos a Educação Popular (EP), pois, inclusive, conforme as pesquisas encontradas de Bellinato (2012), em que há relação entre as pedagogias social e escolar e, de Marques (2014), em que o estudo fez relação da ES, PS e EP, a presente pesquisa aponta para novos horizontes na escola em questão, afinal entende-se que toda educação é social, porém seguimos nos questionando “para qual sociedade?”. Também, compreendemos que a socialização se dá pela ESE e não escolar, o que será aprofundado em trabalho futuro: a ES como tema interdisciplinar (serviço social, educação e ciências sociais) e a discussão de classe social.

Ainda, o objetivo geral da presente pesquisa foi compreender como os docentes dos Anos Finais, constituem-se e se auto(trans)formam educadores sociais. Não era objeto do

artigo investigar e discutir a EP como mencionado, porém entendemos que por muitos momentos ela manifestou-se nos constructos deste estudo e nosso objetivo também não é ocultar essa manifestação, pois “[...] ao ocultar a educação popular, também a negamos como sendo uma iniciativa dos Movimentos Sociais Populares, principalmente após o final dos anos de 1970, sobretudo no contexto brasileiro” (Paulo; Conte; Bierrhals, 2013, p. 135) – o que não é nossa intenção.

Dessa forma, conforme Zucchetti e Moura (2010, p. 12), algumas práticas que apareceram nos constructos “[...] estariam orientadas pelos fundamentos da educação popular, o que merece reflexão”. Para tanto, fica como possibilidade de continuidade dessa pesquisa a relação da ESE com a EP, pois ainda de acordo com Zucchetti e Moura (2010, p. 14) cabe perguntar quais são “[...] os elementos que colaboraram para acontecer este distanciamento na medida em que se poderia pensar que os pressupostos da educação popular pudessem constituir o projeto pedagógico a fundamentar as práticas de educação não escolar?” e escolar?

Assim, também fica como possibilidade para a escola a continuidade dos Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos, como momentos de auto(trans)formação permanente de suas equipes, bem como a construção de um PPP para e com a escola e comunidade, a partir da ATF, pois “[...] consideramos importante relacionar a educação popular como opção para a construção prático-teórica de uma pedagogia social, levando em conta os processos de experiências educativas plurais” (Paulo; Conte; Bierrhals, 2013, p. 140). Reafirma-se como proposição que, essa proposta valorizaria a realidade local, atendendo as necessidades da comunidade e dos docentes a partir da auto(trans)formação permanente desses educadores sociais, implementando a *Práxis* curricular (Silva, 2004) via Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos, conforme apresentado da seção anterior.

Referências

ALVES, Anaí Helena Basso; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. Manifestações de Obstáculos Gnosiológicos para a Seleção de Conteúdos na Implementação de um Currículo Crítico em Ciências Naturais. **ALEXANDRIA: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v.8, n.1, p.181-207, maio 2015.

ANDRADE, Joze Medianeira Dos Santos de. **Por uma docência institucional:** professores(as)-formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17505>. Acesso em: 30 maio 2023.

BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, Brasil, v.3, n.2, p. 91-110, jul./dez. 2003.

BELLINATO, Roberta. **Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 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: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

DELIZOICOV, DEMÉTRIO; ANGOTTI, JOSÉ ANDRÉ; PERNAMBUCO, MARTA MARIA. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, PAULO. **Extensão ou Comunicação**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, PAULO. **À sombra desta Mangueira**. 12. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Larissa Martins. **Auto(trans)formação permanente com professores do ensino médio: re-ad-mirando a docência e re-significando experiências**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23398>. Acesso em: 30 maio 2023.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOELZER, Juliana. **Auto(trans)formação permanente com professoras: a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da unidade de educação infantil Ipê Amarelo/UFSM**. 2020. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22990>. Acesso em: 30 maio 2023.

GOHN, MARIA DA GLÓRIA. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, MARIA STELA SANTOS. **Pedagogia Social de Rua:** análise e sistematização de uma experiência vivida. 5. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul./set. 2018.

JOSSO, MARIE CHRISTINE. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, MARIE CHRISTINE. **Caminhar para si.** Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LIMA JUNIOR, Agnaldo Mesquita de. **Que experiências motivam a escolha da docência durante a formação inicial?** Percursos de auto(trans) formação docente em letras. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/26983>. Acesso em: 31 maio 2023.

MARQUES, Marcelino. **Os novos paradigmas da educação social - atuação do educador social em Vila Velha – ES:** Limites e Possibilidades na grande Terra Vermelha. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAES, ROQUE; GALIAZZI, MARIA DO CARMO. **Análise textual discursiva.** 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. **Educação on-Line** (PUC-Rio), Rio de Janeiro, v. 4, p. 1-14, 2009.

MUENCHEN, Cristiane. **A Disseminação dos Três Momentos Pedagógicos:** Um Estudo Sobre Práticas Docentes na Região de Santa Maria/RS. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93822>. Acesso em: 31 maio 2023.

OST, Pedro Vilmar; SILVEIRA, Sérgio Adolfo da. **Escola Marista Santa Marta:** uma escola diferente que faz a diferença. Santo Ângelo: Venâncio Ayres, 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72141>. Acesso em: 31 maio 2023.

PAULO, Fernanda dos Santos; CONTE, Isaura Isabel; BIERHALS, Patricia Rutz. Educação popular e pedagogia social: um encontro possível no caso de Porto Alegre? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 128-144, mai./ago. 2013.

PIAIA, Consuelo Cristine. **A crise da escola e as possibilidades de sua resignificação sociopolítica e cultural**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2016. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1278>. Acesso em: 31 maio 2023.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155- 178, jan./abr. 2006.

SIGNOR, Patrícia. **A auto(trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7265>. Acesso em: 31 maio 2023.

SIGNOR, Patrícia. **Auto(trans)formação com professoras e (re)organização curricular: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23010>. Acesso em: 31 maio 2023.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22098>. Acesso em: 31 maio 2023.

STRECK, Danilo Romeu. Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana. **Dialogus**, Brasília. – v. 1, n. 1, p. 33-40, set. 2002. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3910/2387>. Acesso em: 09 jul. 2026.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e movimentos sociais na América Latina: o desafio da participação cidadã. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 73-84, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/20447>. Acesso em: 31 maio 2023.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 9-28, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/V3HZVSnt7KMhtYxPGLKbpKd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2023.

Nota

ⁱ Fernanda Paulo no V CURSO DE EDUCADOR E EDUCADORA SOCIAL NA PERSPECTIVA DA EP, em 28/5/2021.

Sobre os autores

Tamine Santos Sául

Doutora em Educação (2023) e Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (2018) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão Escolar (2025) e Educação do Campo e Agroecologia (2017) e Licenciada em Ciências Biológicas (2014) pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). Atualmente, é professora do Magistério Superior, da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

E-mail: tamine.saul@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6746-9725>

Celso Ilgo Henz

Graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1995), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Pós-Doutorado pela Universidad de Sevilla Sevilla/Espanha(2017). Atualmente, é professor titular e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: celsoufsm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0571-5684>

Recebido em: 16/05/2025

Aceito para publicação em: 07/02/2026