



A CONVIVÊNCIA COMO APORTE TEÓRICO PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA PEDAGOGIA SOCIAL

THE COEXISTENCE AS A THEORETICAL CONTRIBUTION TO TEACHER TRAINING IN THE FIELD OF
SOCIAL PEDAGOGY

Lucas Salgueiro Lopes¹

<https://orcid.org/0000-0003-4111-26851>

Arthur Vianna Ferreira²

<https://orcid.org/0000-0002-5297-18832>

Resumo:

A formação do educador social é uma das questões centrais no contexto educacional brasileiro. A partir desta afirmação, este artigo tem como objetivo geral discutir a contribuição específica da Pedagogia Social para a formação dos educadores sociais a partir do conceito de convivência em Xesús Jares. Assim, este material traz uma reflexão sobre a organização do campo do saber da Pedagogia Social, sua história e importância, como fundamentação para uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas educativas não escolares; os enfrentamentos presentes na formação dos educadores sociais no contexto brasileiro; e o breve desenvolvimento do conceito de convivência, a partir de Xesús Jares, como uma reflexão específica da Pedagogia Social. Como principal inferência, o artigo define o conceito de docência ampliada como expressão da intervenção da Pedagogia Social dentro do cotidiano formativo dos educadores sociais. Da mesma forma, apresenta os elementos da convivência como potencializadores das mudanças necessárias na organização dos currículos que direcionam os processos formativos dos educadores sociais e, conseqüentemente, as práticas socioeducativas com os grupos socialmente vulneráveis.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Formação docente ampliada. Pedagogia da Convivência. Xesús Jares.

Abstract:

The training of social educators is one of the central issues in the Brazilian educational context. Based on this statement, this article has the general objective of discussing the specific contribution of Social Pedagogy to the training of social educators based on Xesús Jares' concept of coexistence. This material provides a reflection on the organization of the field of Social Pedagogy, the history and the importance, as a basis for a more depth reflection on non-school educational practices; the confrontations present in the training of social educators in the Brazilian context; and the brief development of the concept of coexistence, based on Xesús Jares, as a specific reflection of Social Pedagogy. As its main inference, the article defines the concept of expanded teaching as an expression of the intervention of Social Pedagogy within the daily training of social educators. In

¹ Doutorando em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo/Rio de Janeiro, Brasil.

² Professor Efetivo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo/Rio de Janeiro, Brasil.

the same way, it presents the elements of coexistence potentializes of the necessary changes in the organization of curriculum that direct the training processes of social educators and, consequently, socio-educational practices with socially vulnerable groups.

Keywords: Social Pedagogy. Expanded Teacher Training. Pedagogy of Coexistence. Xesús Jares.

INTRODUÇÃO

Parte significativa das relações educador-educando em espaços educacionais se dão por meio do ato de conviver. A convivência, por sua vez, não se limita à interação, simplesmente, mas envolve aspectos afetivos, culturais, cognitivos, sociais e políticos em cada relação. No que tange às dimensões sociais da convivência, é importante ressaltar que os espaços (socio)educativos são lugares privilegiados para o desenvolvimento de valores como o diálogo, a solidariedade e o respeito, por exemplo.

Assim, por meio de atividades colaborativas, os educandos têm a oportunidade de “aprender a conviver” com a diversidade, sendo capacitados a resolver conflitos de forma positiva e a desenvolver habilidades de ação em seus cotidianos, sobretudo, pautados por valores democráticos e inspirados nos Direitos Humanos. Nesse sentido, dentre os autores que buscam as relações entre a convivência e a Educação, especialmente, a não escolar, destacamos aqui o catalão Xesús Jares Rodríguez, principal referência teórica para este artigo.

Falecido em 2008, Jares foi atuante desde os anos 1980 no campo da Educação para a Paz (Peres, 2010), tendo sido catedrático em Didática e Organização Escolar na Universidade da Coruña (Espanha). Também atuou como coordenador, desde 1983, dos “Educadores/as pela Paz da Nova Escola Galega”. Além disso, presidiu a Associação Espanhola de Investigação para a Paz (AIPAZ), tendo produzido diversos livros no campo da Educação e Pedagogia Social (PS), muitos deles ainda não traduzidos para o português, entre eles, “Pedagogia da Convivência” (Jares, 2008). Nessa obra, fruto de diversas pesquisas do autor acerca da convivência e do conflito nos Centros Educacionais do Ensino Médio, especialmente na Galícia e nas Ilhas Canárias, Jares delimita os principais marcos daquilo que chama de Pedagogia da Convivência. Essa, segundo Graciani (2011), caracteriza-se por se instaurar

[...] no âmbito das relações sociais e da experiência concreta do convívio cotidiano dos educadores com as crianças e adolescentes, pais, formadores, mediadores e instituições. Ela se baseia, portanto, em determinadas relações sociais e em códigos valorativos marcados pelo contexto de uma sociedade historicamente constituída. (Graciani, 2011, p. 95).

A partir disso, vislumbrando as possibilidades dos debates acerca da convivência (e da Pedagogia da Convivência de Jares) para a Educação, este artigo possui como objetivo central entender como esse conceito pode servir de aporte teórico para formação docente a partir do campo da Pedagogia Social, sobretudo, na realidade atual Brasileira. Assim, organizamos o presente trabalho da seguinte forma: 1) desenvolver um panorama histórico e epistemológico do campo da Pedagogia Social frente às Ciências da Educação; 2) apresentar as potencialidades e principais elementos da convivência como modelo para práticas socioeducativas; 3) articular as intersecções

existentes entre a convivência, a Pedagogia Social e a formação docente na contemporaneidade; 4) assestar algumas considerações e possíveis desdobramentos acerca dessa temática.

O CAMPO DA PEDAGOGIA SOCIAL

Antes de especificarmos acerca da abrangência do campo denominado como Pedagogia Social, temos a necessidade de entender a Educação e as práticas educativas, como um todo, para além do ambiente escolar. Como definição geral, podemos dizer que concebemos a educação aqui, tal como dito por Olmira Dassoler e Geraldo Caliman (2017), como uma forma de interação e convivência que ocorre o tempo todo, durante toda nossa vida, trazendo as relações sociais e ressaltando seus efeitos de longa duração.

Essa mesma ideia de educação, também baseada na pedagogia freireana (Freire, 2018) tem como uma de suas características elementares, a constituição de uma dimensão dialógica, onde quem educa é, ao mesmo tempo, educado, retomando, assim, o ideal do âmbito das práticas educativas para além da escola e da relação comum entre “professores e alunos”. Essa perspectiva implica também na promoção de uma práxis educativa visando maior justiça social, proveniente de transformações sociais que proporcionem o atendimento às demandas dos indivíduos e grupos sociais envolvidos no processo (socio)educativo, amplificado na inter-relação existente entre educação, sociabilidade e socialização (cf. Dassoler; Caliman, 2017, p. 146).

Num primeiro ponto, é importante destacar que tais implicações são (ou foram) reconhecidas, legalmente, no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, por exemplo, destaca em seu artigo primeiro que a educação é composta 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. 8).

No âmbito de formação do educador, podemos destacar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015) reafirmando a atuação (e a formação para tal) do pedagogo e do licenciado graduados também para os espaços educativos não escolares e/ou não formais. Cabe dizer, todavia, que estas últimas DCNs citadas, de 1º de julho de 2015, foram revogadas a partir da publicação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), onde não é mais citada a necessidade de uma formação inicial que prepare os professores para a atuação em contextos educacionais não escolares.

Na prática, justifica-se a ampliação da ideia de Educação vista a impossibilidade da escola, tal qual conhecemos hoje, de dar conta de todas as demandas sociais. Como Ferreira (2017, p. 3) destaca, a ausência de uma ação efetiva do poder público, especialmente nos campos educacionais e de assistência social, em áreas empobrecidas e marginalizadas, agrava a realidade de desigualdades das periferias urbanas. Apropriando-se do contexto de trabalho sociopedagógico e do campo da Pedagogia Social, podemos afirmar que o profissional atuante na perspectiva da Educação Social (ou seja, a educadora ou educador social) pode contribuir nesses espaços para

uma formação cidadã das camadas oprimidas. De maneira complementar, Caliman (2010) afirma que são nos espaços não escolares, que “em muitos casos a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra (...) o apoio indispensável para superar as suas condições” (p. 345).

Aqui, preferimos de forma intencional a utilização do termo “educação não escolar” em detrimento do que geralmente se denomina como “educação não formal” ou “educação informal”. Apesar do tradicional uso desses termos – em complemento à chamada “educação formal”, que seria a escola –, inclusive por autores da Pedagogia Social, como Jaume Trilla (2008) ou Maria da Glória Gohn (2010), acreditamos que ele pode acabar carregando um significado implícito que ordena a escola como hierarquicamente superior às demais instituições educativas. Igualmente, essa terminologia muitas vezes vai comunicar que os espaços não escolares possuiriam menos intencionalidade ou “forma” (Ferreira; Sirino; Mota, 2020).

Desse modo, podemos dizer que conseguimos alcançar com tais exemplos os elementos centrais do escopo temático da Pedagogia Social. Ainda que esse campo possua uma história acadêmica recente no Brasil, tais estudos já vêm sendo desenvolvidos de forma sistemática, principalmente na Europa, desde o século XX. Como apresentado por Hans-Uwe Otto (2011, p. 29), autores alemães como Karl Mager e Adolf Diesterweg já discutiam e teorizavam sobre o conceito de “pedagogia social” em meados daquele século. Porém, os mais significativos avanços teóricos para a área, no século passado, vêm a partir de Paul Natorp, influenciado pelas filosofias de Platão e Immanuel Kant.

Investigando o desenvolvimento histórico do nascimento da Pedagogia Social, Érico Machado (2010) aponta como essenciais para o estabelecimento desse campo os processos sociais e educacionais do fim do século XIX ao início do século XX. Assim, ao ressaltar os panoramas de locais como a Alemanha e a Espanha, o pesquisador considera que a educação passou por um movimento de se adaptar às condições históricas desses países ao concretizarem no século XIX seus sistemas nacionais. Ou seja, com base em Machado (2010), poderíamos dizer então que a Alemanha é considerada o “berço da Pedagogia Social”, tanto pela elaboração das terminologias e sua fundamentação teórica, como pela organização e reconhecimento social desse campo.

Para além de Alemanha e Espanha, estudos desse tipo seguiram também em outros países com relativa frequência, ainda que não utilizando o termo Pedagogia Social. É o caso do Brasil, por exemplo, que desenvolveu práticas próprias de Educação Social desde o século passado. Em nosso país, Paulo Freire é amplamente reconhecido como um dos grandes pioneiros no desenvolvimento de práticas socioeducativas que visassem a uma transformação social através do seu caráter crítico (Ferreira, 2018). Todavia, esse autor não denominava seus estudos como parte da “Pedagogia Social”, tal como não temos informações de que ele tenha tido contato com autores desse campo específico. Ainda assim, atuando maiormente no que chamamos de Educação Popular – que é, notadamente, de onde surge a PS Brasileira –, Freire é uma referência importante para a área até os dias atuais, sendo a sua pedagogia de grande influência para a “cara” tomada pela Educação Social no Brasil (Paiva, 2015).

Em síntese, ainda que tal posição possa encontrar algumas discordâncias, conseguiríamos definir que a Pedagogia Social pode ser entendida como a fundamentação teórica para a Educação Social e para a atuação prática de sua/seu profissional: a educadora ou educador social. Seguindo

esse raciocínio, a Educação Social compreenderia as práticas que possuem como lugar de atuação instituições como as associações, os clubes, os projetos sociais, as organizações não governamentais, as instituições religiosas, entre outros tantos espaços – inclusive a própria escola ou mesmo as ruas.

Como bem diferenciam Hiran Pinel e outros, é necessário se esclarecer que “Pedagogia Social” e “Educação Social” não são sinônimos. Pedagogia Social se refere a uma disciplina científica, um campo teórico que fornece ferramentas para a Educação Social, entendida aqui como uma práxis. Todavia, uma está ligada de forma intrínseca a outra, ainda que se diferenciando na produção discursiva, no caso da Pedagogia Social, para a tentativa da criação de uma sustentação de prática refletida, que é a Educação Social (Pinel et al., 2017, p. 2).

Não obstante, consideramos aqui, tomando como base as particularidades da Pedagogia Social Brasileira, que dois elementos são fundamentais para caracterizarmos uma Educação Social: (1) a perspectiva crítica acerca da realidade e (2) o objetivo de alcançar uma transformação social a partir de suas ações. Essas características englobam a corrente que Caliman (2010) chamou de “Pedagogia Social crítica” – o que, segundo esse autor, seria a concepção mais próxima da sistematização que está se construindo no Brasil. Para essa corrente, algumas das maiores influências teóricas seriam Klaus Mollenhauer – alemão, que tem interpretação teórica influenciada pela teoria crítica da Escola de Frankfurt – e Paulo Freire (1987).

Também Sanna Rynänen (2014), ao diferenciar essa abordagem crítica dos outros dois “gêneros” da Pedagogia Social – a positivista e a hermenêutica –, considera que não há uma percepção única da Pedagogia Social crítica “Mas a sua essência é esta: a pedagogia social crítica carrega fundamentos políticos e ideológicos que lhe orientam para a transformação social rumo a uma sociedade mais justa e mais igualitária.” (Rynänen, 2014, p. 53).

Desse jeito, algumas especificidades comuns podem nos ajudar a identificar características que “ligam” essas práticas socioeducativas – que podem ser tão distintas entre si: atividades de cuidado e ajuda; respostas às demandas específicas de setores vulnerabilizados da sociedade – o que não necessariamente significa pobreza; posicionamento problematizador da realidade social instaurada; crença no impacto social de suas atividades socioeducativas; possibilidade de utilização de trabalho voluntário, etc.

Outrossim, como resultado da tão recente sistematização desse campo em nosso país, muitos desafios ainda são encontrados. Talvez a maior questão que perdure ainda nos tempos atuais é o da formação – que de maneira geral vai dialogar também com questões como as organizações das práticas desempenhadas por educadoras e educadores sociais; o reconhecimento social e legal dessas e desses profissionais; as melhores condições trabalhistas etc. Atualmente, vemos que não existe uma formação específica para a atuação socioeducativa (Pinel et al., 2017; Silva et al., 2009), apesar da maior difusão nos últimos anos de cursos livres, de extensão e de pós-graduação dialógicos a esse campo.

Igualmente, nota-se que há cada vez mais uma demanda maior de profissionais que já atuam na área por uma formação permanente e específica (Paiva, 2015, p. 102), que acreditamos que poderia ser um curso de graduação. Tal realidade não é a mesma em diversos países, em especial na Europa – como podemos ver, para ilustrar isso, em Caliman (2006) sobre a Itália, Leonor Teixeira (2021) em Portugal ou Machado (2018) acerca da Espanha.

Sabendo disso, considerando que tal campo no Brasil possui: um escopo teórico ainda em desenvolvimento; uma atuação prática ainda carente de formações profissionais mais profundas e sistematizadas, sobretudo, em nível superior; as potencialidades e condições práticas para produzir, enquanto trabalho de ação social e educacional, processos de emancipação e desenvolvimento social humano; vê-se a teoria contida na Pedagogia da Convivência, tal como desenvolvida por Jares (2008), como modelo prático significativo para uma formação docente no campo da Pedagogia Social, como será melhor desenvolvido na seção seguinte.

A CONVIVÊNCIA COMO MODELO PARA PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Convivência, mais do que um termo dado, com significado único e universal, é uma possibilidade. Primeiramente, pois conviver com o outro não se resume ao simples ato de existir, num mesmo tempo e espaço, com outra(s) vida(s). Da mesma forma, não existe apenas uma maneira de conviver, visto que, para Jares (2008), a convivência compreende diversos modelos, relacionados às mais diversas esferas de nossa vida (trabalho, família, política...), cada qual com seus conteúdos próprios.

Todavia, para além dessa perspectiva mais ampla, podemos afirmar que a convivência é intrínseca a existência humana. Todos nós, diante de nossas fragilidades, enquanto indivíduos, convivemos durante nossas vidas, convivemos com os outros (ainda que apenas com alguns outros). Mas, diferente de uma visão “natural” do ato de conviver, devemos acrescentar que, considerando a existência de distintos modelos de convivência, é perfeitamente crível que, durante nossa vida, aprendemos formas de conviver, até estabelecer, mais ou menos, a maneira que nos portamos diante desse “desafio” cotidiano. Cabe então interrogarmo-nos a partir de uma indagação importante neste momento: de onde tiramos a forma de conviver que hoje executamos em nosso dia a dia?

Na verdade, a pergunta anterior não aponta para uma resposta única. Nossos modelos ideais de conviver aprendidos até então, vêm de diferentes lugares. Nossa família, primeiramente, é o lugar onde tecemos nossos primeiros atos de conviver num determinado modelo, muito baseado nas regras e processos estabelecidos por aquele grupo social. Após a família, primeira instituição no processo de socialização humano, influenciam também a escola (e demais espaços educativos ou socioeducativos), as instituições religiosas, as mídias e redes sociais, a vizinhança etc. (cf. Jares, 2002, p. 80).

Então, a educação, entendida aqui num sentido ampliado, como visto no tópico anterior, deve ser considerada como parte fundamental das nossas formas de aprender a conviver. No entanto, como Jares (2008) destaca, passamos nos tempos atuais por um denominado “problema da convivência”,

[...] tanto em determinadas populações e contextos sociais quanto no âmbito escolar, [e] é um dos aspectos que mais preocupa a sociedade em geral, assim como aos diferentes setores do sistema educacional, em particular. A perda das formas básicas de educação, a indiferença nas relações sociais, a deterioração da convivência, a banalização da violência etc. aparecem como grandes preocupações sociais que transpassam o campo meramente educacional. (Jares, 2008, p. 17).

Por isso, esse autor defende a convivência como marco dos processos educativos e socioeducativos, tendo de ser ensinada desde a mais tenra idade e recebendo posição de destaque nos processos formativos docentes. Tal maneira de conviver, seria marcada por fatores de naturezas distintas, que poderiam ser agrupadas em três grandes categorias: de natureza humana; de relação; de cidadania (Jares, 2008, p. 29). Em consequência, a partir dessas categorias, entendemos que o autor catalão elege doze elementos prioritários para agregar a uma convivência adequada, formando assim, uma “Pedagogia da Convivência”, como sintetizamos na sequência:

1) Os direitos humanos seriam o primeiro desses elementos, servindo como “marco regulador” da convivência, especialmente com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Assim, esse seria o critério essencial para toda convivência social, sobretudo, a partir de seu conceito elementar: a dignidade inerente a todas as pessoas. Em consequência, viriam daí três qualidades essenciais: a liberdade, a justiça e a plena igualdade entre todos os seres humanos.

2) Em segundo, Jares menciona o respeito. Para o educador, ao se faltar o respeito, não há viabilidade de convivência democrática ou não violenta. O respeito seria uma qualidade básica para reciprocidade e reconhecimento no trato do outro. Esse outro seria, nesse caso, não apenas as outras pessoas, mas também todos os demais seres vivos e a Terra como um todo.

3) O diálogo, junto aos direitos e o respeito, é mais um elemento essencial para a existência da Pedagogia da Convivência. Para Jares, inspirado no pensamento de Paulo Freire, o diálogo não pode existir num ambiente de dominação, mas num espaço de “amor ao mundo e aos homens”. Dialogar exige humildade e esperança, gerando, a partir dessas, uma melhor forma de qualidade de vida e das relações humanas. Quando se nega o diálogo, se rompe a possibilidade de conviver.

4) Na sequência, a solidariedade é mencionada como qualidade do ser humano, desenvolvida desde a infância, que favorece a convivência. Solidariedade, que parte da compaixão e deságua no senso de justiça, se consiste para além de aspectos materiais, significa a partilha de diferentes aspectos da vida, sejam eles materiais ou afetivos-emocionais. Assim, Jares considera a solidariedade uma fonte de humanização e parte imprescindível em qualquer processo educativo.

5) Em quinto, a não violência, em decorrência da implantação de uma cultura de paz e de um meio positivo e criativo na resolução de conflitos. Muito inspirado na ideias de Mahatma Gandhi, Jares considera que a não violência é uma maneira de lutar contra as injustiças sociais sem que a luta implique danos às pessoas ou grupos. Assim, se nega o papel da violência em resolver conflitos ou problemas sociais.

6) O laicismo é o ponto seguinte, visto como princípio indispensável para a preservação do Estado democrático, de modo a respeitar a crença de todos os seus indivíduos e grupos. A laicidade, nesse sentido, se relaciona diretamente à liberdade de consciência e à igualdade jurídica. Desse modo, a laicidade faz com que o Estado seja de neutralidade religiosa, garantindo, em contrapartida, que as práticas religiosas sigam ocorrendo em âmbito privado e/ou em suas devidas instituições religiosas.

7) O caráter mestiço das culturas, ou seja, o entendimento de que as culturas participam da constituição e dinâmicas umas das outras. Desse modo, Jares (2008, p. 39) alega que o ser humano é, essencialmente, multicultural e mestiço. Assim, se entende como fator agregador da convivência uma noção de identidade humana mestiça.

8) A ternura, entendida como processo vital dos seres humanos e, assim, parte dos processos educativos. Entendida em Jares como uma afetividade, a ternura é parte elementar para termos uma “boa convivência”. Segundo o autor, a partir de uma visão positivista, que elege a racionalidade para guiar os processos educativos, a afetividade ficou em segundo plano na Educação, o que deve ser mudado.

9) O perdão, inspirado em Hannah Arendt e baseado nos primeiros discursos religiosos cristãos, pode ser visto como um ato de “amor supremo”, um “extremo oposto à vingança”. Todavia, para o educador catalão, o perdão não pode ser confundido como assunto puramente ligado aos dogmas religiosos, tal como, ser confundido com impunidade, esquecimento ou justificação.

10) Na sequência, Xesús Jares destaca a aceitação da diversidade e o compromisso com os mais necessitados. Com base na declaração dos Direitos Humanos, somos todos iguais em dignidade e direitos, mas também diferentes por diversos motivos circunstanciais. Uma das diferenças que verificamos, que nada tem a ver com “diversidade”, é a de oportunidades, especialmente aqui, falando dos sistemas educacionais. Desse jeito, abandonando uma concepção tecnocrática de educação, é parte de uma Pedagogia da Convivência, um compromisso com os necessitados, os excluídos.

11) A felicidade, entendida como a valorização de âmbitos não estritamente individuais, mas permeada por circunstâncias pessoais, materiais, sociais e culturais. Essa dimensão acredita que toda vida merece condições dignas de existência, mas que nossas metas e focos não devem ser resumidas apenas à aspectos econômicos. Para Jares, a felicidade está marcada pela capacidade de encantar-se e ter entusiasmo pela vida.

12) Por fim, o sentido de esperança em nossos pensamentos e ações, tanto na vida cotidiana, quanto em nossos atos educativos. Como o autor destacou tão bem em outra obra (Jares, 2005, p. 187), focada neste tema, educação e esperança são “um projeto de futuro. Uma entrega aos demais para construir e reconstruir caminhos e possibilidades. A esperança de melhora que o educador tem para seus educandos é (...) uma característica intrínseca ao ato de educar.”.

Tendo em vista tais pontos, para Jares, pode-se considerar também que não cumprir (ou fazer o contrário de) tais critérios ocasiona numa desagregação da convivência. Também é relevante destacar que aspectos como fatores socioeconômicos, violências estruturais ou culturais, tal como, fatores ideológicos, podem prejudicar o desenvolvimento de uma convivência democrática. Sendo assim, Jares (2008) destaca como principais elementos desagregadores da convivência: o ódio; os maniqueísmos; o medo; os fundamentalismos; as mentiras; a corrupção; e a dominação.

Diante disso, o autor catalão propõe um foco maior em práticas (socio)educativas que ofereçam uma educação para a cidadania democrática e os Direitos Humanos. Mas, os docentes estariam preparados para isso, seja nas escolas ou em ambientes não escolares? Como orientar um processo de ensino-aprendizagem baseado em algo que não se tem pleno domínio? Por tais motivos, é primário, ao tratarmos das relações entre a convivência e o desenvolvimento de práticas educativas e socioeducativas, lidar com a situação da formação docente. Como Jares destaca:

El aprendizaje de la convivencia no puede ser una tarea ni improvisada ni sujeta a una mera intervención verbal en un momento determinado. Por el contrario

necesita una planificación, tanto para el espacio de aula como de centro, y teniendo en cuenta los tres protagonistas principales de la comunidad educativa —profesorado, alumnado y madres/padres. (Jares, 2002, p. 85).

Assim, é necessário que tenhamos um corpo docente que seja capacitado (e tenha condições) para: criar experiências lúdicas e dinâmicas para facilitar os processos de integração e coesão grupal; possuir espaço e tempo adequado para a resolução de conflitos; organizar aulas e práticas educativas de maneira democrática; fomentar uma aprendizagem cooperativa e o trabalho coletivo, entre outros aspectos. Sabendo da ligação intrínseca dos elementos aqui citados, no tópico seguinte melhor desenvolveremos as intersecções entre a formação docente, a Pedagogia Social e a convivência.

FORMAÇÃO, PEDAGOGIA SOCIAL E CONVIVÊNCIA: INTERSECÇÕES

A partir do que foi exposto vimos que a Pedagogia Social é um campo do saber prático, no qual a sua reflexão se baseia no conjunto de possibilidades de intervenção da educação diante das realidades humanas. Desta forma, a Pedagogia Social Crítica passa a ser uma das formas fundamentais para discutimos sobre as ações socioeducativas, dando um contorno sobre a forma de “ser-pensar” das práticas socioeducativas nos contextos da Educação Social Brasileira.

Dentro desta reflexão, podemos inferir que a formação do educador social deverá ser organizada a partir de dois aspectos: as demandas que surgem nos contextos de vulnerabilidade social; e na forma com a qual a sociedade Brasileira reconhece o trabalho deste profissional. E é, nesse segundo, que se encontra um dos grandes entraves para que possamos pensar em uma formação orgânica para este profissional da educação no social.

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), o educador social é reconhecido como uma ocupação profissional sob o número 5153 intitulado “Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei”.

No interior deste grupo, as variedades de designações dadas aos seus trabalhos se apresentam expressas nos subtítulos dispostos por este documento oficial, conforme podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 1: Designações dadas ao trabalho do educador social

5153-05	Educador Social	Arte educador, Educador de rua, Educador social de rua, Instrutor educacional, Orientador socioeducativo
5153-10	Agente de Ação Social	Agente de proteção social, Agente de proteção social de rua, Agente social
5153-15	Monitor de Dependente Químico	Conselheiro de dependente químico, Consultor em dependência química
5153-20	Conselheiro tutelar	(sem sinônimos designados na CBO)

5153-25	Socioeducador	Agente de apoio socioeducativo, Agente de segurança socioeducativa, Agente educacional, Atendente de reintegração social
5153-30	Monitor de Ressocialização Prisional	Agente de ressocialização prisional, monitor disciplinar prisional

Fonte: Autores (2024).

A diversidade de nomenclaturas apenas confirma o carácter multiprofissional das formas de “ser-saber-fazer” que este educador encontra em seu campo de trabalho. A interseção entre a Educação e a realidade social é o ponto em comum de todas as denominações postas neste código de profissões buscando garantir a atenção, a defesa e a proteção das pessoas em situação de risco pessoal e social, de forma a assegurar os direitos dos mais vulneráveis.

E nessa especificidade da sua profissão é que se encontra um dos seus problemas básicos. Como a sua prática deve ser realizada a partir de uma abordagem que visa sensibilizar e identificar as reais necessidades dos grupos socialmente vulneráveis, a sua formação básica deve auxiliar no desenvolvimento de atividades pedagógicas específicas e de tratamento que levem em consideração os pressupostos educativos.

No cotidiano das nossas práticas pedagógicas sabemos que este tipo de formação não é oferecido para aqueles que se propõe a este trabalho sociopedagógico pela maioria das instituições socioeducativas. A diversidade que compõe a sua prática profissional não encontra uma formação específica que possa, minimamente, endossar o seu trabalho e/ou identificar quais seriam os componentes éticos fundamentais que constituem o seu fazer pedagógico. Ao contrário, o que se observa no interior deste grupo profissional é uma diversidade bastante acentuada no que diz respeito à escolaridade, que pode variar desde o ensino fundamental incompleto ao superior completo.

Segundo Muller e Bauli (2017), essa discrepância presente nos perfis formativos apresentados no interior dos grupos de educadores sociais é resultado da falta de uma legislação específica que possa regulamentar a profissão a nível nacional demarcando, assim, as suas principais características comuns e quais os mínimos de exigências que devem ser realizadas as instituições contratantes.

A partir da linha de raciocínio proposta pelos autores, a não regulamentação da atividade profissional, a partir de uma legislação de âmbito nacional, promove dois movimentos que parecem sucumbir os indivíduos dentro de duas realidades complexas: a formação e a remuneração.

E, ao falarmos da formação deste educador social, enxergamos que o maior prejudicado sempre será o educando que não poderá usufruir do seu processo socioeducativo de forma integral. Isto ocorrerá porque aquele que se faz responsável pela organização do trabalho sociopedagógico se encontrará ocupado com outras demandas em busca de atender as suas necessidades básicas de sobrevivência como educador social em um contexto que não o valoriza.

A partir deste panorama que constitui o trabalho profissional do educador social, segundo o que já foi supracitado no início da nossa reflexão, caberá ao sistema educacional destinado para

a formação de professores (como visto nas DCNs 2006 e 2015) oferecer os fundamentos da educação básicos para que os profissionais da Educação assumam os espaços de atuação não escolar (físicos e/ou virtuais). De fato, isso se demonstra pela busca destes espaços formativos, por parte dos educadores, para receberem o mínimo de formação pedagógica para o desempenho de suas funções.

Segundo Ferreira (2022), ainda que as DCNs de 2019 não façam menção direta as práticas socioeducativas na formação de inicial de professores, o espaço de formação de professores continua sendo o local ideal, e minimamente responsável, pelo ensino-aprendizagem das práticas educativas não escolares (não formais e informais) em relação ao exercício da docência no ambiente escolar.

Na verdade, o autor aponta que as DCNs, de 2019, trazem em si um problema grave para os que buscam suporte nesses espaços formativos para as práticas sociopedagógicas, pois estes documentos entendem que a formação de professores deve atender, quase que exclusivamente, ao que está exposto ao BNCC de 2018, que se encontra voltado para o exercício das atividades escolares e seus cotidianos. De fato, essas DCNs estão totalmente organizadas em função dos interesses políticos que coloca como destaque a educação escolar (conteudista) e que não valoriza, como nas DCNs anteriores, a produção de conhecimento dos grupos sociais, principalmente em situação de vulnerabilidade.

Não podemos esquecer que, na verdade, este documento não está levando em consideração uma das ideias de “ensino” presentes na LDBEN de 1996 e disposto no seu artigo 3, incisos X ao XIII. Nesse artigo, se caracteriza o espaço não escolar como local de ensino-aprendizagem válido para o exercício da docência. E, conseqüentemente, a importância das relações entre os processos educativos não escolares com a relações curriculares estabelecidas dentro da educação formal. Por isso, é que a presença de uma reflexão mais robusta sobre as práticas educativas não escolares na formação dos professores não atenderia somente à docência no âmbito escolar, mas sobretudo a outros espaços pedagógicos onde os licenciados fossem designados a exercer o “saber-fazer” docente.

Portanto, é nesse ponto de inflexão que a formação do educador social se encontra com a docência. À medida que não existe regulamentado, nacionalmente, os critérios para a formação do educador social, no cotidiano das práticas socioeducativas, as instituições socioeducativas costumam valorizar a contratação de profissionais que possuam alguma formação, inicial ou continuada, no campo epistemológico da Educação. Assim, a Pedagogia Social pode ser um campo profícuo de reflexão sobre a formação do educador social ao pensar sobre o conceito de Docência Ampliada.

Segundo Ferreira (2018), o sentido de docência ampliada está em diversas práticas de Educação que se articulam no interior das relações sociais, pois em qualquer ambiente onde se estabeleçam práticas educativas, seja de caráter formal ou não formal, são essenciais práticas pedagógicas. Pensar em uma docência em sua dimensão “ampliada” possibilita uma volta a prioridade da educação como elemento cultural de emancipação e de participação social, tanto para o educando quanto para o educador social. Ou seja, pensar à docência de forma ampliada é entendê-la como parte fundamental da intervenção educacional para dirimir as desigualdades

sociais presentes nas realidades socioeducacionais Brasileiras. E esses processos reflexivos devem começar, mesmo que de forma preambular, nos cursos de formação de professores.

A partir da organização desse conceito de docência ampliada, faz-se importante recorrermos a uma proposta de reflexão sobre a formação docente posta por Tardif (2014) sobre os quatro saberes docentes fundantes da profissionalidade do professor: os saberes disciplinares; os saberes curriculares; os saberes profissionais; e os saberes experienciais. Dentre eles, os dois últimos se apresentam importantes para compreender o lugar da formação docente voltada, também, para os espaços não escolares.

Os saberes profissionais (Tardif, 2014, p. 36) são os saberes presentes nas instituições de formação de professores (escolas normais e faculdades de Ciências da Educação) e que se encontram organizadas para atender não somente aos professores em formação, mas também os interesses das próprias instituições educativas e as expectativas da sociedade. Os saberes experienciais (Tardif, 2014, p. 39) são os saberes específicos desenvolvidos pelos profissionais da Educação, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Ou seja, são os saberes que brotam da experiência e são por elas validados. Esses incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e habilidades, seja no saber-fazer, seja no saber-ser.

Assim, a partir das experiências das situações concretas do cotidiano educacional (tempo de trabalho, gestão, comunidade, convivência, entre outros) os educadores constituem habilidades necessárias para interpretar a sua realidade profissional e, assim, realizar as escolhas possíveis diante das diversas situações vivenciadas no desafiante campo educacional. Desse jeito, tendo como base a compreensão de que a formação do educador social pode ser entendida como uma formação docente ampliada (a partir dos cursos de formação de professores e seus desdobramentos), a Pedagogia Social apresenta o conceito de convivência como uma das formas de reflexão das práticas educativas que se solidariza com a promoção das experiências entre os sujeitos no ambiente educacional. Ao mesmo tempo, a convivência se apresenta como um espaço propício para a produção de saberes necessários para serem levados em consideração na formação dos educadores sociais.

Segundo Jares (2002), ao falar da formação do professorado catalão, o autor aponta dois pontos importantes que se apresentam na sua pesquisa e que parecem fundamentais para pensarmos uma reflexão sobre a formação docente para além dos conteúdos escolares. O primeiro é que uma das naturezas do trabalho docente se encontra enraizada na capacidade de lidarmos quase que diariamente com os conflitos do processo educativo – que não somos formados para enfrentá-los. Esse se encontra tanto nos sistemas educativos, nas relações interpessoais ou na relação entre os sujeitos e os conteúdos do trabalho pedagógico. A formação, por muitas vezes organizada pelo modelo técnico-positivista, não contempla a questão do conflito como parte da aprendizagem. Ao contrário, se preocupa em que o professor e aluno cumpram as suas obrigações pré-determinadas e ignorem os conflitos subsequentes ao processo de ensino-aprendizagem.

E o segundo é que a maioria do professorado está disposto a trabalhar programas que favoreçam a convivência das instituições educativas. Contudo, se faz necessário programas de formação que favoreçam o exercício da convivência e da resolução de conflitos dentro dos programas de formação docente, que se encontram centralizados na compreensão dos conteúdos programáticos para atender as demandas dos currículos. Como o próprio autor afirma,

La perspectiva creativa del conflicto nos lleva a un aspecto central de la convivencia, la forma de relacionarnos con el conflicto; dicho con otras palabras, no es posible separar la convivencia del conflicto, por ello el diseño de este tipo de programas educativos debe realizarse desde y para la resolución de los conflictos, frente a los modelos que pretenden negarlos o silenciarlos. (Jares, 2002, p. 82).

Dessa forma, faz-se necessário entender que o conflito ganha uma centralidade na reflexão sobre a convivência. Porém, não com o intuito de terminá-lo ou ignorá-lo, mas para atender uma demanda criativa de novidade diante da diferença. Assim, o conflito ganha uma perspectiva positiva de desenvolvimento individual e coletiva. À medida que levamos em consideração que o conflito é natural e inevitável a existência humana, trazê-lo como componente a ser trabalhado nos contextos de formação docente (escolar ou ampliado para outros espaços) passa a ser um valor no desenvolvimento para as habilidades e competências dos seres humanos para os processos educacionais. Assim, como dito por Jares (2002, p. 82), “el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras”.

A partir dessa ideia da recuperação do conflito como elemento de reflexão sobre a convivência, retomamos também outro ponto que se apresenta importante na construção do conceito de convivência em Jares (2002, p. 85-86), a saber: a preocupação com a formação do professorado para planificar o trabalho educativo para a convivência. Para isso, a formação docente deverá se preocupar em ajudar os futuros docentes a se aprofundar em alguns aspectos importantes que podemos enumerá-los, a partir de nossas perspectivas, neste momento:

1) A utilização do tempo para analisar e intervir em situações de conflito no ambiente educacional: essa postura viabiliza explorar as diversas possibilidades de resolução, assim como a possibilidade de realizar acordos;

2) Criação de espaços para a resolução de conflitos: esses espaços não somente físicos, mas também relacionais. Assim, os sujeitos podem encontrar um espaço propício para se expressar e organizarem acordos comuns.

3) Oportunidade, apoio e estímulo para ensaiar e exercitar as habilidades e técnicas de resolução: essa postura ajuda na diminuição da ideia do conflito como algo que deve ser extinguido. Ao contrário, o conflito é a oportunidade de inclusão do novo aos processos educativos já existentes, promovendo a transformação da realidade e dos envolvidos no processo educacional

4) Experiências lúdicas que facilitem a coesão grupal: aprender a construir dinâmicas grupais que possibilitem as expressões corporais e afetivas dos indivíduos diante das realidades sociais e educacionais as quais os sujeitos se encontram imersos.

5) Organização democrática das aulas e dos centros educacionais: o exercício da democracia no interior das instituições socioeducativos possibilitam condições mínimas para que os sujeitos aprendam a criar soluções pacíficas aos conflitos sociais de maiores proporções.

6) Promover a aprendizagem coletiva e o trabalho em grupos: a democratização dos trabalhos nos contextos educativos possibilitam a transformação de um currículo acadêmico competitivo. Assim, os cenários de exclusão social devem ser levados em consideração para que

as realidades educacionais também não reproduzam esses contextos sociais que suscitam situações de vulnerabilidade social.

7) Oferecer uma formação a partir de um currículo integrado desde a visão conflituosa da realidade, em que se questione a violência como forma de resolução de conflitos: para isso, é necessária uma reflexão que não negue as diferenças e os conflitos, mas que busquem confrontá-los de forma positiva. Para tantos, devemos ser rígidos com os problemas, porém sensíveis com as pessoas.

Todos esses aspectos da formação docente a partir da convivência demanda dos formadores de educadores sociais uma reaprendizagem das nossas relações com os conflitos, sendo um desafio educativo e cultural de amplo trabalho. De fato, esta proposta se transforma na possibilidade de aprendermos a pensar de uma nova forma o mundo e os processos socioeducacionais que estabelecemos entre nós para conhecimento da realidade. É sobre essa égide que devemos pensar a nossa realidade formativa, tendo em consideração uma reflexão sobre a convivência como promotora de uma docência ampliada para os educadores sociais em formação no contexto brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do educador social é um dos pontos centrais na reflexão sobre as práticas socioeducativas no contexto brasileiro. De fato, pensar na formação docente no campo da Pedagogia Social é valorizar tanto o profissional que se dedica às práticas pedagógicas fora do ambiente não escolar (não formal e informal), como também os educandos que se encontram como protagonistas dos processos educativos que possibilitam emancipação e transformação da realidade desigual.

Por isso este artigo cumpre o seu objetivo ao trazer como discussão o conceito de convivência como reflexão relevante no campo da formação docente dos educadores sociais. Dessa forma, começamos este texto delimitando o campo do saber da Pedagogia Social, seus antecedentes históricos, alguns de seus principais autores e pressupostos. Esse esforço surge no intuito de situarmos a reflexão tendo a educação como processo de intervenção na sociedade contemporânea (Caliman, 2010).

As ponderações realizadas neste artigo possibilitam, também, o reconhecimento das práticas socioeducativas já realizadas dentro de diversas instituições socioeducativas. A Pedagogia Social pode ser utilizada como um instrumento de deflagração de processos existentes. Contudo, o potencial desse campo do saber não recebe uma reflexão mais aprofundada no contexto socioeducacional que, por muitas vezes, supervaloriza os processos escolares em relação as outras formas de educação existentes no país (Ferreira, 2022). A partir dessa intuição, a discussão apresentada busca articular dois conceitos relevantes e que se apresentam como uma contribuição importante da Pedagogia Social para o campo das práticas educativas não escolares: a formação docente ampliada e a convivência.

A respeito da formação dos educadores sociais, o exercício da sua profissionalidade sucumbe diante da ausência de uma regulamentação nacional que esquadrinhe diretrizes mínimas

– e consensuais – para o exercício da prática socioeducativa (Muller; Bauli, 2017). Desse modo, resta a formação de professores, e seus desdobramentos, possibilitar os fundamentos básicos para que os sujeitos possam construir um campo epistemológico educacional que atenda as demandas impostas a esses grupos profissionais.

Essa realidade não se apresenta de forma tranquila dentro do contexto da formação educacional Brasileira. A formação docente, tal qual pensada para os cursos de formação de professores, necessita ser ampliada, no intuito de pensar o campo educativo a partir das demandas específicas dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade social. Esse esforço deve ser realizado para entender os fundamentos da educação, existentes nos cursos de licenciatura, como instrumentos importantes para pensar a organização das práticas socioeducativas.

Juntamente a formação docente ampliada, o conceito de convivência, do catalão Xesús Jares, se apresenta relevante para pensar em processos formativos para os educadores sociais. De maneira especial, Jares (2002; 2008) traz a ideia do conflito como elemento central para pensar a convivência. Todos os aspectos promotores e organizadores da convivência humana se voltam para entender o conflito de forma positiva. Ou seja, esse último não é visto como um elemento desagregador, mas como potencializador de processos de desenvolvimento humanos que podem produzir relações sociais mais dinâmicas, respeitosas e consensuais. Assim, a formação docente ampliada deve ser pensada a partir de processos de ensino-aprendizagem que suscitem a vivência desse conflito de forma positiva com intuito de decodificar os problemas intrínsecos às relações humanas e sermos mais sensíveis aos grupos sociais que se encontram nesses processos socioeducativos.

Enfim, Pedagogia Social, formação docente ampliada e convivência se transformam em articulações epistemológicas propícias para o desenvolvimento de relações sociais que sejam importantes, tanto para a formação dos educadores sociais, quanto para as suas práticas sociopedagógicas dentro do contexto educacional não escolar brasileiro. Oxalá, tenhamos sempre em conta esses conceitos em nossos espaços de formação docente espalhados pelo país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 mai. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jul. 2015.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 jul. 2024.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 23, p. 341-368, 2010. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social na Europa (Itália). In: **Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. São Paulo: Scielo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100015&script=sci_a_rtext. Acesso em: 13 jun. 2024.

DASSOLER, O. B.; CALIMAN, G. Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas. **Revista de Educação**, Brasília, v. 154, p. 142-156, 2017. Disponível em: <https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2017/12/dassoler-caliman-2017-educacaosociabilidadesocializacca7acc83o.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

FERREIRA, A. V. As relações entre a Pedagogia Social, o ensino formal e os aglomerados subnormais na região metropolitana do Rio de Janeiro. In: **Encontro da Educação Social 2017 - Anais do Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social**. Maringá: UEM, 2017.

FERREIRA, A. V. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: A. V. Ferreira (Org.), **Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social**. Curitiba: CRV, 2018.

FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; MOTA, P. F. Para além da significação ‘formal’, ‘não formal’ e ‘informal’ na educação brasileira. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n. 3, p. 584–596, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7736>. Acesso em: 13 jun. 2026.

FERREIRA, A. V. (Org.). **Pedagogia Social: da indignação a emancipação**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, M. S. S. A Formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In: RAMOS, M. F.; ROMAN, A. (Orgs.), **Educadores sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais**. Brasília, DF: Banco do Brasil, 2011.

JARES, X. R. Aprender a Convivir. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 44, 79-92, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404405.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

JARES, X. R. **Educar para a verdade e para a esperança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

MACHADO, E. R. A Pedagogia Social no contexto brasileiro: análises de possíveis aproximações ou distanciamentos das áreas de Educação Popular e dos Movimentos Sociais. In: **III Congresso Internacional de Pedagogia Social**, n. 3, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a09.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MACHADO, E. R. Linha do tempo da Pedagogia Social na Espanha: o percurso histórico da disciplina formativa de educadores sociais. **Zona Próxima**, v. 29, p. 82-100, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/853/85358797005/html/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MULLER, V. R.; BAULI, R. A. A normalização da profissão do(a) Educador(a) Social: mitos e metas. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 30-45, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1768>. Acesso em: 13 jun. 2024.

OTTO, H. Origens da pedagogia social. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (Orgs.), **Pedagogia Social**, v. 1. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

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

PERES, A. N. In Memoriam Xesús Jares Rodriguez. In: PERES, A. N. P.; VIEIRA, R. (Orgs.), **Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz**. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, 2010.

PINEL, H.; CALODETE, P. R.; PAIVA, J. S. Pedagogia Social: algumas reflexões sobre da formação dos educadores sociais. **Revista Pedagogia Social UFF**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.revistapedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/27>. Acesso em: 13 jun. 2024.

RYYNÄNEN, S. Os fundamentos de uma Pedagogia Social crítica. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracajú, 3(1), 45-56, 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1632>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. Pedagogia Social como nova área de concentração. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, Rogerio (Orgs.), **Pedagogia Social**. Guarulhos: Expressão & Arte Editora e Gráfica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, L. Olhares sobre a formação e a profissionalidade em Educação Social: convicções, apelos e desassossegos de uma experiência formativa. **Interecções**, Santarém, v. 56, p. 87-116, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21654>. Acesso em: 13 jun. 2024.

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

Recebido em: 14 de junho de 2024

Aprovado em: 11 de julho de 2024