

## ORIGENS DO EDUCADOR SOCIAL NO BRASIL: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO FUNDAMENTO DAS ATUAIS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL

**Renan Figueiredo Lima**<sup>1</sup>

**José de Lima Soares**<sup>2</sup>

**Maria Zenaide Alves**<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo surge como etapa de uma pesquisa que debate o processo de normatização legislativa da profissão do Educador Social no Brasil. Nesse texto busca-se apresentar as transformações conceituais ocorridas com o conceito de educação popular no Brasil, permitindo enxergar aspectos históricos relativos ao surgimento do profissional educador social a partir de uma fundamentação teórica gramsciana. O educador social é um profissional original de sociedades industrializadas que em seu âmago produzem situações de anomia social, possui um caráter normativo de dentro das relações de Estado. A Educação Popular é desvelada como artefato de referência epistemológica das práticas de Educação Social que o educador social brasileiro atualmente promove. No texto a Pedagogia Social é vista como ciência que se apresentou no Brasil em prol de fundamentar a Educação Social, desta forma ela se tornou objeto de estudo da Pedagogia Social e prática de trabalho do educador social. Diante o antecedente histórico da Educação Popular que liga o Educador Social, Educação Social e Pedagogia Social conclui-se, que o profissional educador social no Brasil pode obter no referencial metodológico da Educação Popular o seu método de trabalho.

**Palavras-chaves:** Educação Popular. Educador Social. História. Práticas não escolares. Pedagogia Social.

---

<sup>1</sup>) Graduado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2014); Latu sensu em Gestão Educacional pela mesma universidade (2020); Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Catalão (2021); Trabalhou como Educador Social no Instituto de Atendimento Socioeducativo do Estado do Espírito Santo (2013-2016); Atualmente trabalha como Pedagogo em designação temporária na Rede Municipal de Educação de Catalão/GO; É estudante regular do curso de Mestrado Acadêmico em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da UFCAT e está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Educação e Leitura: História, Políticas e Práticas” (EDULE). E-mail: [renanflima07@gmail.com](mailto:renanflima07@gmail.com)

<sup>2</sup> Possui graduação em Bacharel em Sociologia e Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, mestrado em Sociologia (Destaque para Trabalho e Sindicalismo) pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília e Pós-Doutorado em Sociologia pela UnB (2013). É pesquisador do CNPQ e do Grupo de Estudos e Pesquisas para o Trabalho (GEPT, UnB). Atualmente é professor Associado do INHCS da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Brasil. E-mail: [josesoares@ufg.br](mailto:josesoares@ufg.br)

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Ciências Sociais e Educacionais pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente da Universidade Federal de Catalão. E-mail: [zenpiaui@yahoo.com.br](mailto:zenpiaui@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Práticas educacionais desenvolvidas por pessoas e instituições fora dos espaços escolares se tornam mais comuns no Brasil do século XXI. Essas práticas possuem significados específicos no contexto em que estão inseridas e manifestam de diferentes maneiras através dos espaços e das expectativas dos sujeitos e instituições que delas participam.

Os trabalhadores que executam essas demandas educativas muitas das vezes se encontram em condições depreciadas dentro do campo de atuação das Políticas Públicas de Educação Social. Em muitos casos, dentro do Estado, costumam ser contratados como mero estagiários.

Várias nomenclaturas são flagradas na definição deste tipo de profissional que trabalha promovendo a prática da Educação Social, tais como: arte educador, socioeducador, agentes sociais, oficinairos, animador social, o educador de rua, o orientador socioeducativo e o instrutor educacional são sinônimos para educador social. (PEREIRA, 2017, p. 47)<sup>1</sup>. Buscando resgatar alguns aspectos históricos relativos a esse profissional, este artigo tem o objetivo de compreender aspectos históricos que fundamentam a origem da figura do Educador Social no Brasil, por isso aborda a transformação ocorrida com o conceito de educação popular no Brasil. Este trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa de conclusão do curso que buscou debater o processo de normatização legislativa da profissão de educador social no Brasil.

### 1. Fundamentação teórica

Conforme os resultados de pesquisa, foi possível compreender que no Brasil, aquilo que passamos a categorizar na atualidade como prática de Educação Social tem origem nas práticas de Educação Popular. Nesse sentido, devemos compreender que o Educador Social é uma figura presente dentro da História das Práticas Pedagógicas do Brasil, porém que se manifesta de forma oculta, pois o mesmo não era categorizado com esta terminologia como ocorre atualmente. (RIBAS; OLIVEIRA, 2013)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> PEREIRA, Antônio. A formação inicial de educadores sociais no contexto dos cursos tecnológicos e de pedagogia: primeiras aproximações de um debate. In. **Ensino & Pesquisa** v.15. n°. 2, jul. 2017. Disponível em: <<<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1773>>>. Acessado em 30.mar. 2021

<sup>2</sup> RIBAS, Érico; OLIVEIRA, Alexandre Anastácio de. O EDUCADOR SOCIAL NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E DISCUSSÕES ATUAIS. XI Congresso de Educação. EDUCERE. Pontifica Universidade

A sugestão do Educador Social como um agente educacional presente mas oculto pode ser embasada segundo as definições da intelectualidade orgânica tecidas por Antonio Gramsci (1982) ao explicar que:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1982, p. 3)

Mais adiante Gramsci (1982, p. 7) apresenta uma concepção de que “ [...] Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”, desta forma o pensador demonstra que é na organicidade das relações sociais desenvolvidas em um determinado território que serão formadas camadas de intelectuais que participarão da organização da cultura. É importante destacar dois pontos em relação à noção sociológica deste pensador.

O primeiro ponto é aquele que desvela a intelectualidade como fenômeno diversificado dentro do seio social, ou seja, o razoável é trabalhar com a ideia de múltiplas intelectualidades, que tomam na realidade os espaços onde há relação humana distribuídas no uso social dos territórios, tais que desenvolvem tecnologias pedagógicas distintas umas das outras cada uma para sua própria reprodução sendo desigual os meios e os privilégios de manutenção do ideário pedagógico de uma dada intelectualidade. Com isso poderia se observar que para dentro dos contextos da formação do Estado moderno, foram desiguais a distribuição do valor social dado às múltiplas intelectualidades, criando-se hierarquias entres os saberes sócio historicamente construídos pela humanidade, sendo os saberes das classes dirigentes hegemônicos sobre as classes sociais dirigidas.

O segundo ponto perroga a favor do reconhecimento de todos sujeitos humanos enquanto seres intelectuais, o que nos leva a compreender a ontologia política do ser humano como uma ontologia igualmente educativa ou pedagógica, possibilitando trabalhar com a ideia de que todos seres humanos são em sua latência sujeitos educadores que assim o são segundo sua cultura dada em uma sociedade. É nesse sentido que podemos visualizar o Educador Social na História da Educação Brasileira, um sujeito real e presente, mas ainda muito oculto na historiografia. Nesse sentido, esse texto trabalha com a perspectiva de que a Educação Popular

---

Católica do Paraná. 2013. Disponível em: <<[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7864\\_4336.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7864_4336.pdf)>>. Acessado em: 20.fev 2021

corresponde ao fundamento epistemológico da Educação Social, objeto científico da Pedagogia Social.

Podemos visualizar o educador social como uma figura que é fruto da presença do Estado liberal, por isso trata-se de uma carreira do também do ramo liberal. Conforme explica Jacyara Silva de Paiva:

“O trabalho do Educador Social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco, mal-estar social que se manifesta nas formas de pobreza, de marginalidade, no consumo de drogas, no abandono, na indiferença social. (PAIVA, 2015, p. 70)

Portanto é na busca pela compreensão da História das Práticas Pedagógicas que se pode mensurar os lugares e as práticas que dão origem ao Educador Social no Brasil que, como veremos no decorrer do texto, estão na ligadas a tradição da Educação Popular.

## **2. Transformações sócio históricas do conceito de educação popular**

Como parte de sua pesquisa, ao estudar as categorias *Pedagogia Social* e *Educação Popular*, Machado (2010) traz dados que explicitam o vínculo entre essas termologias. Ambas categorias surgem pela primeira vez no início do século XX e um contexto social que a maioria da população não tinha acesso à escola.

Circunscrevendo um pouco dos contextos políticos, sociais e educacionais de um período que vai do fim do Século XIX as primeiras décadas do século XX antes da era Vargas, a Proclamação da República (1889) constitui-se como um evento de extrema relevância política pois favoreceu importantes mudanças que foram projetadas ainda na fase Imperial.

Aspectos do mundo do trabalho, como as questões da escravatura começavam a esboçar seus primeiros processos de mudança, onde começava-se a estruturação da relação de trabalho assalariado, da expansão dos setores secundários e terciários, da urbanização e gestão urbana das camadas que viviam em situações miseráveis.

No campo político, Leal (2012) aponta que o ruralismo marca a defesa de um modelo federativo articulado as forças locais e regionais, onde os municípios detinham uma influência dispare a seu real poder de gestão pública numa conjectura regida por mecanismos categorizados pelo autor como coronelismo, filhotismo e voto de cabresto, indicando assim uma sociedade profundamente manipulada em prol da exploração guiada pelos interesses dos grandes latifundiários que ocupavam o campo político.

O capital estrangeiro circulava no país, assim como novas concepções de pensamento científicos gestados na Europa passaram a ser disseminados no Brasil, destacando-se o positivismo e o industrialismo. No campo da Educação, após o fim do Brasil Império, aumentava-se o interesse pelas questões educacionais, denotando-se no período uma progressiva “ampliação do debate, por meio de conferências pedagógicas, criação de bibliotecas, museus, além da difusão de livros e artigos de jornal sobre pedagogia”. (ARANHA,2006, p. 298).

Hilsdorf (2007) demonstra que o projeto de educação forjado no Manifesto Republicano de 1870, dá uma tônica de processo evolutivo da conquista do poder político triado por intervenções pacíficas das instituições de caráter liberal moderada, indireto, lento e cumulativo.

As classes dominantes, baseadas em teorias liberais e conservadoras da Europa, indicava a educação como o meio pelo o qual se obteria a transformação e resolução dos problemas sociais brasileiros, surgindo aí a errônea noção de que sozinha o campo educacional proporcionaria uma espécie de redenção social para a civilização das camadas pobres. Pregava-se a reforma da sociedade pela educação, logo a expressão da educação de tipo escolar criada e pouco estruturada no período da Primeira República era uma educação escolar de tipo excludente, pois estava modelada a partir da cultura, isto é, dos interesses das altas calasses que, predominantemente tinham mentalidades eurocêntricas, dialogando com as subjetividades exclusivas das elites, excluindo, retendo e segregando os pobres, restando aos da elite, a continuidade dos estudos e inserção na comunidade intelectual, enquanto a grande maioria miserável, sobrevivia num país onde, não havia ainda sequer garantias de direitos trabalhistas.

A respeito da escola republicana e seu velado caráter excludente, aponta François Dubet:

[...] a marca essencial desse sistema era o dualismo escolar e o tipo de recrutamento das diversas clientelas. A escola primária acolhia as crianças do povo, o liceu, aquelas da burguesia, e o ginásio funcionava ao mesmo tempo como uma triagem e como a escola das crianças das camadas médias. Esse modo de recrutamento [...] é caracterizado por uma seleção que ultrapassa a escola. Não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são *diretamente* a causa das desigualdades escolares. (DUBET, 2003, p.32)

Ressalta-se ainda que, conforme Veiga (2007), no período da proclamação da república, havia 14 milhões de brasileiros analfabetos. Isso indicava uma taxa de analfabetismo que alcançava algo em torno de 85% da população no período. Mais especificamente na década de “1920 o índice de analfabetismo chegava a 80%.” (ARANHA, 2006, p.299).

É relevante observar que foi nesta mesma década de 1920 que surgem movimentos sociais de contestação, tanto no Brasil quanto no mundo. As questões educacionais não estavam fora das efervescências sociais daquela conjuntura, questionava-se o elitismo educacional e novas correntes de pensamento pedagógicos começavam a se fortalecer.

Foi nesses contextos onde o analfabetismo era “a regra” sobre os brasileiros ao mesmo tempo em que praticamente só as elites acessavam os sistemas de ensino que os termos Educação Popular e Pedagogia Social surgem no Brasil. Na 4ª edição da obra “*A História das ideias Pedagógicas*” (2013) Demerval Saviani explica que a ideia de Educação Popular na Primeira República estabelecia interlocuções as ideias de implantação dos sistemas educacionais no Brasil enquanto instrução elementar para homogeneizar toda população através de escolas primárias. Ou seja, o conceito de Educação Popular equivalia ao conceito de instrução escolar pública, de educação para as massas, por isso educação popular. Era então uma luta por acesso à Educação escolar formal do período.

Em 1920 o fluxo de imigração de espanhóis e italianos era intenso, com eles vieram para o Brasil os ideários anarquistas que seriam recebidos pela classe operária nos contextos da formação sindicalista e o ideário da Escola Moderna, de caráter libertário.

Em bairros de operários de grandes cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, surgem outros tipos de práticas educativas, sendo elas caracterizadas como projetos de educação realizado através de escolas de trabalhadores para operários adultos e para os filhos desses operários. Essas escolas, fundamentadas por princípios anarquista e algumas comunistas, foram criadas em locais próximos as fábricas visando alcançar justamente pessoas das classes dominadas.

Nessas escolas, podemos detectar a presença de práticas educativas que hoje, do ponto de vista da Pedagogia Social, são percebidas como de práticas de Educação Social.

No artigo de Ângela Maria Souza Martins “*A proposta educacional anarquista no Brasil (1900-1920)*” vemos que as experiências dessas escolas realizavam processos formativos postulado em princípios anarquistas que construía uma pedagogia contra

hegemonia ao defender princípios como o da laicidade na educação e a não separação sexual dos estudantes:

Lembramos que as escolas com propostas libertárias propunham não apenas ensino formal para as crianças, elas também forneciam para os adultos ensino profissional e algumas tinham Centros de Cultura Social, que realizavam palestras e conferências. Essas escolas exercitavam um fazer pedagógico importante para a classe operária, no sentido de construção de uma nova mentalidade. (MARTINS, 2005, p. 09)

Essas escolas anarquistas se estruturavam a margem do interesse e do apoio do Estado, e inspiraram-se nos ideais de educação de Francisco Ferrer y Guardia. Eram espaços de ensino que advogavam a favor de uma nova concepção de educação, trazendo ideia de uma Escola Moderna, isso é, que superava a educação teocêntrica herdada dos séculos anteriores e alcançava uma educação antropocêntrica de caráter racionalista científico.

Foram os princípios norteadores da:

[...] proposta pedagógica da Escola Moderna: a) libertação da criança da moral baseada no misticismo religioso e na política vigente; b) desenvolver a inteligência e formar o caráter por meio da solidariedade; c) o professor devia divulgar as verdades adquiridas pelo estudo da história e da ciência; d) a escola deve tornar a criança um homem livre e completo. (MARTINS, 2005, p. 07)

Tais ideários da Escola Moderna influenciam mais adiante, na década de 1930, as reflexões das elites intelectuais que tutelavam a luta pela Educação Popular enquanto educação escolar destinada às camadas populares e vinculada a construção da ideia da identidade nacional do povo brasileiro. Ressalta-se que as filosofias da educação de Francisco Ferrer y Guardia tem uma relação direta com as experiências e propostas educacionais dos anarquistas, corrente distinta em relação as concepções de Escola Moderna trabalhadas a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), onde vemos a atuação política de importantíssimos intelectuais da Educação brasileira como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, onde se percebe a influência das filosofias educacionais de John Dewey.

No período da década de 1940 o conceito de Educação Popular permanece estável a ideia de educação escolar para as massas. Gadotti (1982, p. 24)<sup>3</sup> descreve que durante os anos

<sup>3</sup> O artigo integra o documento produzido em 1982, como texto para debate do grupo de trabalho da Comissão Nacional do Partido dos Trabalhadores que traz também artigos de Carlos Rodrigues Brandão, Demerval Saviani

50 se iniciam, através de lutas populares na América Latina, as reflexões acerca da Educação Popular como concepção popular emancipadora da educação, dando ao período um caráter de “busca da conscientização [...] E a defesa e uma escola Pública popular e comunitária [...]”.

No contexto do final dos anos 50, o conceito de Educação Popular já afetava as práticas educacionais e as reflexões o campo acadêmico por todo o Brasil e no exterior, quando duas tendências para a educação de adultos passaram a ser percebidas dentro do campo das ações pedagógicas, sendo a perspectiva da educação libertadora como conscientização embasada no pensamento de Paulo Freire e a educação funcional de caráter profissional voltado ao treinamento e mão-de-obra produtiva.

A tradição que associa a Educação Popular brasileira a questões da alfabetização de adultos se desenvolve justamente pela preocupação social com sua taxa de analfabetismo que:

Segundo Teixeira (2012), pesquisas apontam que no início dos anos 60, cerca de 40% da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta. Nesse período **o analfabeto não tinha direito a voto**, o que significa que quase metade da população brasileira era impedida de participar das escolhas políticas. Com isso, a **alfabetização popular** se tornou um **instrumento de luta política e de busca de direitos**, tendo como ferramenta uma **popularização da cultura** do próprio povo, através do qual surgem diversos movimentos favoráveis à educação popular. (PICCIN; BETTO, 2018, p. 18, grifo dos autores)<sup>4</sup>

Foi nesses contextos descritos acima que no início dos anos 1960 o debate sobre a Educação Popular passa a ser fortemente difundido pela própria sociedade que já a tomava enquanto um conceito de educação não apenas vinculado a alfabetização, mas incorporava também ideias para o enfrentamento do objetivo de ampliação do acesso e valorização do desenvolvimento cultural do povo assim como sua conscientização política. Nesse período surgem importantes movimentos sociais como: Movimentos de Cultura Popular (MCP) criado

---

e Moacyr Gadotti, como subsídios para elaboração de um Plano de Educação Nacional Popular. Este texto foi publicado pela editora Cortez, no livro já esgotado *A educação como ato partidário*, em 1988.

<sup>4</sup> PICCIN, Marcos Botton; BETTO, Janina. Educação popular, movimentos sociais e educação do campo [recurso eletrônico] / Marcos Botton Piccin, Janaina Betto. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <<<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18353>>>. Acessado em: Mar. 2021.



pelo próprio Paulo Freire<sup>5</sup>; Centros Populares e Cultura (CPC)<sup>6</sup> o primeiro em 1961 se multiplicando até 1964; Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>7</sup> criado em 1961.

Com o Golpe Militar de 1964 essas e muitas outras iniciativas foram extintas por serem consideradas subversivas, iniciando a perseguição de seus líderes. A herança da supressão para o apagamento das concepções e Educação Popular realizado pelos militares na História do Brasil acaba por influenciar uma tendência que passou a vincular as práticas de ensino escolar para adultos como Educação Popular pois foi nesse espaço e atuação e política que a Educação Popular conseguia melhor resistir, porém como explica Gadotti (1982, p. 25) “[...] a educação popular hoje se constitui num mosaico de teorias e práticas”.

Brandão (2002, p.145 apud MACHADO,2010) demonstra que no decorrer da 1970 que o conceito de Educação Popular ganha uma nova concepção através das obras de Paulo Freire, principal expoente da Educação Popular. Conforme explica Saviani (2008, p.317) a concepção sobre a Educação Popular passa por mudanças que alteram seu significado, onde se assume a preocupação com a participação política da população a partir do desenvolvimento de práticas educacionais voltadas para sua própria conscientização acerca da realidade para que esta população pudesse se inserir na disputa política como um outro polo de interesse público distintos dos interesses das classes dirigentes, uma educação do povo, pelo povo e para o povo. É então através do pensamento de Paulo Freire que ocorre o que podemos compreender e lutar pela ampliação conceitual sobre o próprio fenômeno educativo.

Com a retomada do regime democrático a partir da Constituição Federal de 1988, quando os cidadãos classificados como analfabetos enfim puderam acessar o direito de voto, podemos observar uma concepção de Educação muitíssimo avançada, um resultado direto do envolvimento da sociedade nos debates educacionais durante todo o regime militar. O conceito de Educação constitucional foi promulgado com abrangência suficiente para trabalhar na perspectiva da pluralidade de concepções pedagógicas, permitindo assim a inserção de práticas de Educação Popular e outras propostas de educação no campo as Políticas Públicas de Educação. Percebemos que o dispositivo constitucional busca localizar a Educação como

<sup>5</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna. 2006, p. 312.

<sup>6</sup> Ibidem

<sup>7</sup> Ibidem

componente de harmonização e transformação da sociedade, alçando-a como direito social através dos artigos 205 e 206.

A partir dessa nova concepção sobre a Educação, renovaram-se as discussões relacionadas a Educação Popular, surgindo também novas categorias<sup>8</sup> de análise sobre o fenômeno educativo que passam a ser gestadas a partir do interesse acadêmico.

No campo internacional daquele período destaca-se a queda do muro de Berlim em novembro e 1989, o que causou interpretações adversas na história imediata pois tanto eixos e direita e esquerda se viam contemplados com a queda do muro, o que abriu margem para se interpretar um quadro de alternativas políticas exauridas para consolidar a mobilização das pessoas. Também em novembro de 1989 o Consenso de Washington marca a criação, no âmbito da Política Internacional, de uma agenda e cunho liberal. É interessante observar que para o campo da educação, conforme expõe Silva (2005, p. 257), a adoção dos preceitos liberais por parte o governo federal brasileiro em adesão às diretrizes criadas no Consenso de Washington, promovem um posicionamento coadjuvante sobre a própria gestão de suas Políticas Públicas de Educação no Brasil:

A disposição do governo federal em estabelecer sintonia com as políticas pactuadas com o Banco Mundial no campo da educação pode ser encontrada no documento Planejamento Político-estratégico (maio de 1995), em que sinaliza a “progressiva transformação do Ministério da Educação num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e a conseqüente redução de seu papel executivo”. É exemplar o artigo 8º, §1º, da Lei n. 9.394/1996: “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistema e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Há uma mudança de concepção. Nos anos 80, o papel do Estado era o de executor da política nacional de educação, e nos anos 90 passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papéis supletivo e distributivo. Esses são alguns dos mecanismos introduzidos na legislação educacional estruturantes da ordem privada neoliberal, e uma das estratégias do Estado é a de organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial. (SILVA, 2005, pp.259-260).

É considerando essa importante variante que aponta para uma interferência estrangeira sobre os assuntos do Estado brasileiro que passamos a compreender a disputa ideológica dada no contexto da primeira metade da década de 1990, que desencadeou numa amarga limitação jurídica no que se refere a regulamentação que a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional

<sup>8</sup> As principais talvez sejam: Educação Informal; Educação Formal; Educação não formal e Educação Comunitária;

em 1996 (LDBN ° 9.394), modelada em consonância a agenda internacional pautada pelo Banco Mundial, regulamentou exclusivamente o campo a Educação Escolar, deixando de fora outras importantes abordagens educacionais.

No artigo primeiro da LDBN ° 9.394/96 temos uma excelente definição do fenômeno educativo que dialoga com o processo histórico da educação brasileira e com os interesses populares pois reconhece a educação enquanto fenômeno abrangente à processos formativos que se dão em vários espaços das esferas da vida humana dispostas ao social. Vejamos:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, Art. 1º)

Com esta definição fica estabelecida a indissociabilidade entre educação e a implicação do social sobre ela. Já o parágrafo primeiro deste mesmo artigo recua bruscamente e passa a disciplinar somente a dimensão conceitual da educação de tipo institucional escolar, onde diz: “§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. (BRASIL, 1996, Art. 1º, §1)

Desta forma, a educação popular é colocada à margem dos interesses do Estado, o que tornou propícias a replicação do modelo privado e filantrópico no campo das ações da educação popular a partir da década de 1990. Tratando deste mesmo período, Danilo Streck (2006)<sup>9</sup> expõe alguns importantes paradigmas que se delinearão na área entre os anos 1990 e 2000.

O primeiro ponto que se observa relaciona-se ao fato de que a educação popular, por ganhar espaço político com aproximação de representantes do pensamento da esquerda ao poder a partir da constituinte de 1988, como foi o caso do trabalho desenvolvido por Paulo Freire enquanto Secretário de Educação da cidade de São Paulo entre os anos 1989 a 1991<sup>10</sup>, e mais adiante na década seguinte com a ascensão do Partido dos Trabalhadores durante maior parte dos anos 2000, surge uma problemática que aponta para a descaracterização da educação

<sup>9</sup> STRECK, Danilo. R. A, A educação Popular e a (re) construção o público. Há fogo sob as brasas? In: **Revista Brasileira e Educação**. V. 11, nº32. Rio e Janeiro, Mai/Ago. 2006. Disponível em: << <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200006>.>> Acessado em: 23 fev. 2021.

<sup>10</sup> FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. In. Pro-Posições | v. 25, n. 3 (75) | p. 103-121 | set./dez. 2014. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a06.pdf>>>. Acessado em: Mar. 2021

popular quando esta passa a ser realizada não mais a partir da organização popular como as que ocorrem nos sindicatos, igrejas, associações, grupos de caráter alternativo e popular<sup>11</sup>.

Nesse sentido dentro dos debates do campo da Educação brasileira, passou-se a considerar a presença de um grande risco em se desvincular os inegociáveis princípios da Pedagogia do Oprimido dos próprios processos de construção da ação pedagógica em Educação Popular, pois os métodos da opressão, historicamente afiançado nas relações institucionais do Estado moderno desde sua base estrutural constitutiva, não podem, em oposição a si mesmos, servir a libertação do oprimido/explorado que é a base de seu sistema de funcionamento. Isso ocorre porque em sociedades estratificadas por classes, a educação tal como prática da e para a liberdade só pode ser postulada como uma pedagogia não para o oprimido mas do oprimido, ou seja, a racional burocracia, o domínio do discurso tecnocrata e as práticas institucionais de domesticação dos corpos originais do Estado são incapazes de produzir uma pedagogia latentemente popular.

Ribas e Oliveira (2013, p. 10761)<sup>12</sup>, com base em Brandão (2002) e Streck (2006) nos demonstra que as mudanças mais recentes sobre as concepções e finalidade da educação popular estão contribuindo para um processo de fragmentação da área, onde:

A discussão sobre refundamentação ou refundação da educação popular, realizada no início dos anos de 1990, é um indício de que, ao **incorporar outras práticas e espaços educativos**, havia também a necessidade da busca de uma linguagem que correspondesse a essas novas realidades. Por exemplo, uma vez que o projeto pedagógico de uma secretaria de educação assume a educação popular como diretriz, precisa-se prever a incorporação de todos os segmentos da população dentro do discurso. **Educação popular, nesse caso, [...] volta a ter a conotação de educação pública, de todos.** Como encontramos expresso por Martí (2001, p. 375) na segunda metade do século XIX: "**Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre, mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam bem educadas**". (Streck, 2006, p. 274, grifo nosso)

<sup>11</sup> Sem dúvida, a educação popular parte da premissa de que só pode haver uma sociedade justa, fraterna e democrática se as classes oprimidas e discriminadas tomarem consciência de suas condições de vida e das raízes dos problemas que as afetam. Aí reside uma das teses centrais defendidas por Carlos Rodrigues Brandão em seu livro O que é educação popular.

<sup>12</sup> RIBAS, Érico; OLIVEIRA, Alexandre Anastácio de. O EDUCADOR SOCIAL NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E DISCUSSÕES ATUAIS. **XI Congresso de Educação**. EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. Disponível em: <<[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7864\\_4336.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7864_4336.pdf)>>. Acessado em: 20.fev 2021

Com o alastramento do modelo privado na execução de políticas públicas da educação popular somados aos seus novos paradigmas conceptivos, os anos 2000 passam a representar um período onde novas categorias de análise surgem no campo educacional brasileiro tais como: A) Educação Formal; Educação Informal; Educação Não formal; Educação Popular; Educação Comunitária; Educação Social; Socioeducação; Educação Escolar; Educação do Campo; Educação Ambiental; Educação Socioemocional, entre outras.

É dentro desse cenário polissêmico do debate sobre a educação no início do século XXI que surgem no Brasil os debates acadêmicos que visam discutir a organização da área da Educação Social, a qual reivindica uma conceituação ampliada e amplificadora sobre o fenômeno educativo, isso é, não restrito ao contexto escolar, mas relativo a toda dimensão da realidade social humana.

Inserido a essas discussões, encontra-se a figura do Educador Social, que no caso brasileiro é debatido dentro do campo epistemológico da Pedagogia Social. Nuñez (1999) posiciona a Pedagogia Social enquanto marco teórico da Educação Social, nesse sentido, trata-se de um “*ramo*” (RIBAS, 2010) da Pedagogia Geral, esta que, no caso brasileiro, equivale a construção científica da Educação Escolar e, aquela, porém, toma como objeto central a Educação em chave “*Social, Popular e Comunitária*” (SILVA, 2017, p.10).

A intenção da Pedagogia Social brasileira é responder por uma sistematização da Teoria Geral da Educação Social [...] que [...] expressa um desejo e não uma realidade incontestada. **A associação direta entre Pedagogia Social e educação social começou a ser feita no Brasil a partir da necessidade** que identificamos **de ressignificar as práticas de Educação Popular**, social e comunitária, pejorativamente alcunhadas de educação não formal”. (SILVA, 2011, p.7, grifo nosso)

O desenvolvimento deste campo científico passou a ser estruturado com maiores empenhos a partir do ano de 2004 quando intelectuais do eixo sudeste-sul sentiram "a necessidade de uma teoria para **sistematizar a práxis do educador social**" (SILVA, 2011, p. 9, grifo nosso). Observemos que é sobre a figura do Educador Social e, por conseguinte suas práxis, que parece haver um caminho interpelativo direto no qual podemos detectar os fundamentos da organização da Pedagogia Social brasileira. Nesse sentido a Pedagogia Social, como campo acadêmico, tem sua gênese dada em uma frontal interlocução ao universo das práticas educativas do profissional Educador Social.

O Doutor da Universidade Federal de Brasília, Geraldo Caliman define a Pedagogia Social como:

“[...] uma ciência prática, social e educativa, não-formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais. (CALIMAN, 2011, p. 41).<sup>13</sup>

Cobertos por aquela inquietude - sistematizar as práticas do educador social no Brasil - o I Congresso Internacional de Pedagogia Social no Brasil foi realizado com base em uma provocação de nosso maior representante brasileiro da Educação, o Educador Paulo Freire, que nos indagava "sobre a possibilidade de uma outra Pedagogia" (*idem*, p.9) pois:

No Brasil, o olhar da Pedagogia Escolar tem se voltado quase que exclusivamente para a escola, pouco se ocupando com a educação que, de maneira concreta, ocorre em outros espaços para além das salas de aula.[...] Nesse sentido [...] Pedagogia Social, que não é uma pedagogia melhor nem pior, apenas uma outra pedagogia possível que pode muito colaborar com a Pedagogia Escola[...] surge no Brasil como um caminho para se pensar de forma científica a Educação Social, os saberes/fazeres que são produzidos em espaços diversos da sala de aula, um novo paradigma alternativo e aberto [...] a **Pedagogia Social [...] no Brasil** [...] é processual, contínua e dialógica e **tem como matriz epistemológica a Educação popular e Comunitária**, historicamente construídas por meio dos movimentos populares [...] **tem sua origem na pedagogia freiriana**. (PAIVA, 2015, pp.74-75, grifo nosso)

Nesse sentido, é possível afirmar que a Educação Popular constitui-se como o fundamento epistemológico da Educação Social, este que por sua vez é objeto consubstanciado da prática do Educador Social e também objeto de estudo da Pedagogia Social.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o histórico de abandono do Estado perante a Educação Popular, ela que novamente se apresenta como conceito de educação para todos e por isso de e para todas as classes, ressurge em outras pedagogias que são marcadas por serem de práticas educativas não escolares, salientando que na perspectiva da Pedagogia Social a Pedagogia Escolar e Pedagogia

---

<sup>13</sup> Esta citação foi extraída do artigo “A Pedagogia Social na Itália” de Geraldo Caliman, que compõe a obra “Pedagogia Social” (2011) organizada por Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto e Rogério Moura, indicada nas referências deste trabalho.

Social em nenhum momento se excluem, pelo contrário se complementam e consubstanciam condomínios.

As reflexões encaminhadas nesse estudo permitem provocar o educador social brasileiro a assumir sua responsabilidade histórica de se apropriar do referencial científico da Educação Popular como saber técnico qualificado para a elaboração, execução e avaliação de suas práticas e, a partir disso permite também questionar como deve vir a ser composto o currículo de formação comum do Educador Social no Brasil, por quais disciplinas de dentro da academia o Educador Social brasileiro precisa cumprir para qualificar sua prática? É possível se pensar em uma formação de nível superior comum e específica para o Educador Social no Brasil, o que isso implica?

Os profissionais do campo da Educação no Brasil precisam de organizar um movimento que discuta reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois com a atual disposição, importantes dimensões da interpretação sociológica do fenômeno educativo ficam por de fora da abrangência dela.

Num país historicamente marcado pelas desigualdades pós-colonialista escravista como o Brasil, é fundamental desenvolver um sistema nacional comum de Educação Social que possa intervir sobre questões educacionais que estão fora do espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna. 2006

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação Popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

DUBET, François. A escola e a exclusão. In. “**Cadernos de Pesquisa**”. n. 119, p. 29 – 45. julho, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci_abstract&lng=pt). Acessado em : 30 jan. 2018

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, Aug. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso). Acessado em: 17 abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular**. Revista trimestral de debate da FASE. Ano 31. Nº 113. Jul./Set. 2007. Disponível em: <<<https://fase.org.br/wp-content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf>>>. Acessado em: Fev. 2021

GARRIDO, Noêmia de Carvalho; CARO, Sueli Maria Pessagno; EVANGELISTA, Francisco. A formação Profissional do Educador Social no Nível Médio: uma proposta em discussão. In. **“Pedagogia Social: educação e trabalho na perspectiva da Pedagogia Social”** Volume 4. 1ª ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora. 2011.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014. 205 p.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Civilização brasileira. 1982.

HILDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, Apr. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 16 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto : o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 7. ed., 2012.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A Pedagogia Social: Diálogos e fronteiras com a educação não-formal e educação sócio-comunitária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, SP, v. 10, n. 18, p.99-122, set. 2008. Semestral.

MARTINS, Ângela Maria Souza. A proposta educacional anarquista no Brasil (1900-1920). In: VI Jornada Nacional do HISTEDBR, 2005, Ponta Grossa. Anais da VI Jornada Nacional do

HISTEDBR. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2005. V1.p. 112-113

MILLS, Charles Wright. “Do artesanato Intelectual”. In. **“A Imaginação Sociológica”**. 6ª Ed. Tradução. Waltensir Dutra. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1982. pp.211-243

NUÑEZ, Violeta. **La educacion em tempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogia Social**. Barcelona: Gedisa, 2002.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 192 p.

PRECOMA, Eliane Alves; MACHADO, Evelcy Monteiro; SÁ, Ricardo Antunes. Pedagogia Complexa e Pedagogia Social: tecendo aproximações. In **.Revista Plurais – Virtual**, Anápolis - Go, Vol. 7, n. 1 –Jan./Jun. 2017 – pp. 19-48 - ISSN 2238-3751

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 14, n. 41, p.17-36, 12 jul. 2014. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds01>.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. O CONSENSO DE WASHINGTON E A PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA Linhas Críticas, vol. 11, núm. 21, julio-diciembre, 2005, pp. 255- Disponível em: <<264<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517360006.pdf>>>. Acessado em: Mar. 2021

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; GRACIANI, Maria Stela Santos (Org.). **Pedagogia Social: A pesquisa em Pedagogia Social**. São Paulo (SP): Expressão e Arte Editora, 2017. 352 p. (Volume X/Tomo I).

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Org.). **Pedagogia Social**. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011. 300 p. (Volume1).

SOUZA, Luciana Carolina Cleto de. **FORMAÇÃO E TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL: estudo dos editais de concurso público na região metropolitana de Curitiba**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=551766](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=551766). Acesso em: 01 ago. 2020.

VEIGA. Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.