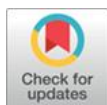


O esvaziamento do social nas finalidades da educação e a Pedagogia Social como alternativa de formação no Brasil

**Lucas Salgueiro Lopes** 

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira 

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo

Este artigo discute a importância da Pedagogia Social como alternativa crítica ao esvaziamento das finalidades sociais na educação brasileira, influenciada pelo avanço neoliberal nas últimas décadas. Assim, analisam-se as concepções acerca das finalidades educativas em nosso país, especialmente, entre os anos de 1990 e 2020. Para além disso, tem-se como objetivo apresentar a Pedagogia Social como campo que se contrapõe ao esvaziamento do sentido social e crítico da educação, promovendo uma visão de emancipação social. A metodologia deste artigo envolve revisão bibliográfica e análise teórica do cenário educacional brasileiro, com base em autores como Roberto Leher, Luiz Carlos de Freitas e José Carlos Libâneo, para tratar das mudanças nas finalidades da educação contemporânea, e Geraldo Caliman e Roberto da Silva, no campo da Pedagogia Social. Conclui destacando a disputa teórica entre visões neoliberais e sociocríticas, apresentando a Pedagogia Social como alternativa para promover uma educação crítica e emancipatória.

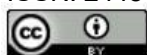
Palavras-chave: educação brasileira; função social da educação; Pedagogia Social.

The emptying of the social in the purposes of education and Social Pedagogy as a training alternative in Brazil

Abstract

This article discusses the importance of Social Pedagogy as a critical alternative to the emptying of social purposes in Brazilian education, influenced by the neoliberal advance in recent decades. Thus, it analyzes the conceptions regarding educational purposes in our country, especially between the years 1990 and 2020. Moreover, the objective is to present Social Pedagogy as a field that opposes the emptying of the social and critical sense of education, promoting a vision of social emancipation. The methodology of this article involves a bibliographic review and theoretical analysis of the Brazilian educational scenario, based on authors such as Roberto Leher, Luiz Carlos de Freitas and José Carlos Libâneo, to treat about changes in the purposes of contemporary education, and Geraldo Caliman and Roberto da Silva, in the field of Social Pedagogy. It concludes by highlighting the theoretical dispute between neoliberal and socio-critical views, presenting Social Pedagogy as an alternative to promote a critical and emancipatory education.

Keywords: Brazilian education; social function of education; Social Pedagogy.



El vaciamiento de lo social en los fines de la educación y la Pedagogía Social como alternativa de formación en Brasil

Resumen

Este artículo discute la importancia de la Pedagogía Social como una alternativa crítica al vaciamiento de los fines sociales en la educación brasileña, influenciada por el avance neoliberal en las últimas décadas. Así, se analizan las concepciones acerca de los fines educativos en nuestro país, especialmente entre los años 1990 y 2020. Además, el objetivo es presentar la Pedagogía Social como un campo que se contrapone al vaciamiento del sentido social y crítico de la educación, promoviendo una visión de emancipación social. La metodología de este artículo involucra una revisión bibliográfica y un análisis teórico del escenario educativo brasileño, basado en autores como Roberto Leher, Luiz Carlos de Freitas y José Carlos Libâneo, para tratar los cambios en los fines de la educación contemporánea, y Geraldo Caliman y Roberto da Silva, en el campo de la Pedagogía Social. Concluye destacando la disputa teórica entre visiones neoliberales y socio-críticas, presentando la Pedagogía Social como una alternativa para promover una educación crítica y emancipatoria.

Palabras clave: educación brasileña; función social de la educación; Pedagogía Social.

1 Introdução

A educação não pode ser considerada um fenômeno isolado de uma realidade histórica, social e econômica anteriormente construída. Por conta disso, o ato de educar não deve ser confundido com a mera transmissão de conteúdos, descontextualizados e aparentemente sem relações lógicas com o meio a sua volta. Diante disso, questionamos: o que fazer quando os aspectos sociais parecem, cada vez mais, deixados de lado nos processos educativos e na formação de educadores? Este artigo¹ se propõe a discutir, a partir da realidade brasileira, o progressivo esvaziamento das funções sociais e críticas da educação e a artificiosa busca para se atingir metas individualistas, mercadológicas e tecnicistas.

Este processo pode ser entendido, no Brasil, especialmente a partir do aprofundamento de políticas neoliberais, na década de 1990. Com a ascensão desse projeto ideológico, a educação passou a ser defendida mais como submissa ao capital e à política econômica e menos como um direito universal e um meio de promoção de mudanças sociais. Esse enfoque mercadológico resultou na marginalização das funções

¹ Artigo inicialmente produzido como proposta de avaliação final para a disciplina de “Questões Contemporâneas da Educação”, válida pelo curso de doutorado em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no semestre 2024.1, e adaptado para a presente revista.

sociais da educação, como a promoção da justiça social e o desenvolvimento de cidadãos críticos (Freitas, 2014; Leher, 2003; Libâneo; Santos; Marques, 2023).

Contrastando com essa visão, a formação docente atual ainda enfrenta o desafio de articular competências técnicas e humanas que possam capacitar educadoras e educadores a atuarem em diversos contextos marcados pela pluralidade e pela complexidade social. Assim, tal formação não pode se restringir a transmissões conteudistas, mas sim incluir experiências práticas, reflexivas e coletivas que favoreçam a compreensão crítica do papel do educador como agente de transformação social.

Por conseguinte, como alternativa a esse avanço do neoliberalismo na educação, apresentaremos o campo da Pedagogia Social, entendendo-o como local privilegiado para pensar as demandas sociais existentes nas ações educativas e, consequentemente, para somar de maneira teórico-crítica na formação docente. Desse modo, temos como objetivos neste trabalho: apresentar uma revisão teórica que aponte as funções sociais e críticas como uma das principais finalidades do ato de educar; demonstrar o esvaziamento dessas funções a partir do avanço neoliberal no Brasil nas últimas três décadas, entre os anos de 1990 e 2020; e apontar o campo teórico-prático da Pedagogia Social como alternativa para a solução desse problema.

Assim, partimos de uma abordagem qualitativa neste trabalho, a partir da análise bibliográfica, com foco num avanço teórico-conceitual acerca dos temas correlatos aos objetivos anteriormente mencionados. Como referenciais para tratar das funções sociais da educação, utilizaremos Fernandes (2010), Freire (1987) e Teixeira (2009); acerca do esvaziamento da função social nas finalidades educativas, traremos Catini (2020), Freitas (2014), Leher (2003) e Libâneo, Santos e Marques (2023), além de analisar criticamente, como fontes primárias, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/2015 e nº 2/2019 e seus respectivos pareceres; por fim, em relação à Pedagogia Social, iremos nos embasar nos apontamentos de Caliman (2010) e Silva *et al.* (2020).

2 Disputas e avanços pelo reconhecimento do “social” como finalidade educativa

Em citação clássica, Freire (2000, p. 67) afirmou que: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. No entanto, essa transformação “através da educação” foi, historicamente, deixada de lado pelas políticas

públicas nacionais. A título exemplificativo, podemos pensar em relação ao ambiente escolar, que, primeiramente, foi destinado à iniciativa privada e direcionado apenas às classes econômicas dominantes (Teixeira, 2009).

Já no início do século XX, Anísio Teixeira, de forma crítica, pontuava que, no período imperial, o Estado brasileiro estabeleceu que a educação da população e a criação de escolas públicas não deveriam ser questões prioritárias de ação estatal. Assim, Teixeira (2009) afirmou que, mesmo quando o Estado liberal começa a perceber a necessidade de se expandir uma educação para maiores frações da população, não se pensava nessa como um direito, mas como uma “preparação” para o trabalho, mantendo os estudos acadêmicos para as elites.

Tais críticas de Anísio Teixeira, ainda assim, eram uma “fuga do padrão” de sua época, na qual as ideias acerca da educação ainda eram excludentes e pouco davam conta das demandas sociais. Em complemento a isso, Fernandes (2010, p. 125) adiciona que, no Brasil, no começo da sua fase republicana, “[...] a massa de cidadãos continuou a ser ignorada como antes, mas a República criava esta obrigação para o Estado e criava para o professor a necessidade de ser um agente ativo”.

Assim, a escola “assumiu” uma função social mais acentuada e de forma mais acessível às pessoas empobrecidas, passando a ser vista como uma alternativa para as classes populares a partir das décadas de 1960 e de 1970. Conforme destaca Charlot (2014), é somente nesse período que a configuração histórica se altera e a escola é percebida como uma chave para o desenvolvimento econômico e social, levando países como o Brasil a um esforço para universalizar a educação primária. Assim, camadas sociais que antes não tinham acesso à educação não apenas ingressam na escola, mas também passaram a considerá-la como uma oportunidade de ascensão e de transformação social.

Entretanto, esse esforço para ampliar o acesso à educação escolar não foi suficiente para promover, de fato, uma transformação social mais ampla. Como assinalam Algebaile e Almeida (2019, p. 234), a expansão escolar, pensada a partir da modernidade ocidental, não se dá apenas por uma maior cobertura populacional e territorial da escola, mas também a partir de uma crescente “diferenciação da oferta escolar”, o que sinaliza a estreita relação entre o capital e a educação. Desse modo, apesar do maior acesso à escola, principalmente em comparação com as décadas

anteriores, no século XX, problemas como a alta taxa de evasão escolar, o atraso escolar e a desigualdade na qualidade do ensino oferecido por escolas de diferentes níveis socioeconômicos ainda são frequentes no Brasil.

É necessário, portanto, que a educação desvele tais problemas, ainda oriundos de uma desigualdade social estruturada em nossa história. Assim, na visão de Freire (1987), a finalidade da educação deveria ir além da simples “transferência” de conhecimentos técnicos. O autor defende que a educação deve ser um processo de conscientização crítica, em que educadores e educandos engajam-se num diálogo problematizador acerca da sua realidade. A educação, segundo Freire (1987), deve capacitar os oprimidos a reconhecerem as causas de sua opressão e a desenvolverem ações coletivas para superá-la. Assim, a educação é vista como um instrumento de libertação, que promove a autonomia, a criticidade e a transformação social.

Tais finalidades educativas, visando a uma transformação social, fazem-se ainda mais urgentes ao tratarmos de um território às margens do capitalismo, em condições dependentes, como se encontra o Brasil. Engana-se, contudo, como acentuam Algebaile e Almeida (2019), quem pensa que esse tipo de oferta escolar “à brasileira” ocorreu assim, sem colocar em risco nossas profundas desigualdades estruturais por impossibilidade, por nossa condição econômica-política subalterna: tais políticas de educação transformadoras eram “[...] desnecessárias e, mesmo, indesejáveis para a forma de acumulação de capital típica dos contextos capitalistas dependentes” (Algebaile; Almeida, 2019, p. 236).

Faz-se necessário reafirmarmos, ainda, conforme Fernandes (2010), a necessidade de se incluir a dimensão política ao analisarmos as finalidades da educação. Ora, se acreditamos, como defende Freire (1987), que a educação deve ter por meta ser instrumento de libertação e que educar envolve mais do que a transmissão de conhecimento, aquilo que acontece “apenas” nos atos educativos não explica sozinho o esvaziamento do social na educação. Se compreendermos que o Brasil imperial e dos primeiros anos de República, como atenta Teixeira (2019), é de um Estado “não intervencionista”, de “omissão liberal”, entendemos que tais problemas não são de ordem da falha, mas sim no sentido de um verdadeiro projeto: projeto de educação não inclusiva, que não objetiva transformar a realidade social brasileira. Tal esvaziamento do social na educação, que se acentuou nas últimas três décadas, não foi um erro, mas um plano.

Assim, como visto até então, a educação, em nosso país, foi constantemente um “palco de disputas” durante todo o século XX, tendo tido uma primeira onda crítica a partir do movimento *escolanovista* no início do século passado, com autores como Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que já defendiam a expansão da educação como direito. O Brasil vivenciou, apenas a partir da década de 1960, algum esforço maior na universalização da educação primária. Um dos marcos dessa primeira metade de século foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932 no Brasil, que constituiu um marco significativo na história da educação brasileira, propondo uma visão que reconhece a educação como um instrumento vital para a transformação social.

A partir da década de 1960, enquanto o Brasil se encontrava no início de um contexto político ditatorial instaurado em 1964, após o Golpe Empresarial-Militar que governou nosso país até 1985, testemunhou-se um avanço significativo, de modo contra-hegemônico, da ascensão de novos sujeitos de direitos (Silva, 2020) no campo de disputa política, como movimentos do campo, indígenas, negros, quilombolas, feministas, favelados, etc., que buscam “reinventar” a educação.

3 O esvaziamento do social na educação a partir do avanço neoliberal na década de 1990

Com o fim da ditadura e a promulgação da Constituição Federal de 1988, emergiram, no Brasil, expectativas de uma educação mais vinculada ao social, de caráter emancipatório e transformador. A nova Constituição consagrou a educação como um direito de todos e um dever do Estado, estabelecendo princípios de universalização, igualdade de condições e gestão democrática do ensino público. No entanto, muito dessa abertura política do Brasil ocorreu num processo de correlação de forças, como visto na disputa por projetos societários, quando o setor privado se organizou e se fortaleceu para disputar (e direcionar) seus conteúdos para a escola, via gestão, formação, materiais didáticos, entre outros (Caetano; Peroni, 2022).

Como podemos inferir, durante o processo de redemocratização em diversos países da América Latina, observou-se uma ampliação significativa no acesso à educação pública, considerada um avanço nas últimas décadas, contudo houve um crescimento da influência do setor privado sobre a educação pública, com o Estado permanecendo

responsável pela oferta de vagas, mas com o conteúdo pedagógico e a gestão escolar sendo cada vez mais direcionados por instituições privadas (Caetano; Peroni, 2022).

Desse modo, o avanço do neoliberalismo na década de 1990 contrastou fortemente com essas aspirações de democracia e de justiça social na educação. As políticas neoliberais, centradas em princípios de mercado e austeridade fiscal, implicaram cortes nos investimentos em educação, privatizações e mercantilização do ensino, dificultando a concretização plena das promessas constitucionais de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Para Leher (2003), tais políticas neoliberais do Estado se fundamentam em pressupostos neoclássicos por uma ótica mais ortodoxa. Assim, defende-se que o mercado, diferentemente do Estado, é fruto de um “processo de depuração” em busca da liberdade, a partir da evolução natural das relações humanas. No caso brasileiro, esses ideais se fortaleceram em modo de reformas estatais a partir da década de 1990, inicialmente com o governo Collor de Mello (1990-1992) e de forma ainda mais aprofundada durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002. No governo Collor, houve um esforço significativo para desregulamentar a economia, reduzir o papel do Estado e abrir o mercado brasileiro ao comércio exterior. Medidas como a privatização de empresas estatais, a liberalização financeira e a flexibilização das relações de trabalho começaram a ser implementadas.

No entanto, foi durante o governo FHC que essas políticas neoliberais foram aprofundadas e sistematizadas. Nesse sentido, destaca-se especialmente a reforma estatal em seu primeiro mandato. Tendo como objetivo “modernizar a administração pública” e promover maior estabilidade econômica, tal reforma abrangeu áreas como: ajuste fiscal; reformas estruturais, incluindo liberalização comercial e privatizações; e reforma administrativa, que introduziu a administração pública gerencial em substituição ao modelo burocrático tradicional (Bresser-Pereira, 1997).

Essas políticas do governo FHC, embora tenham gerado crescimento econômico em certos setores, também contribuíram para o aumento da desigualdade social, a precarização do trabalho e a limitação dos investimentos em áreas sociais. Assim, como bem destaca Leher (2003), da maneira que ocorreu na maioria dos países periféricos, a reforma do Estado brasileiro foi mais rígida em sua adesão aos princípios neoliberais do que em países centrais, abandonando seu papel de impulsionador da economia, incluindo

áreas como ciência e tecnologia, educação de qualidade, política industrial e planejamento. Esse desmonte resultou no aprofundamento da dependência capitalista e no agravamento das desigualdades sociais.

Pensando no caso das escolas, isso pode se exemplificar no que Freitas (2014, p. 1088) chama de “primeira onda neoliberal”, na década de 1990, pela ascensão da categoria avaliação – por meio do binômio objetivos-avaliação – na centralidade do processo de organização pedagógica das escolas. Desse modo, a avaliação passava a figurar como orientadora do processo educativo, para funcionar como uma “âncora” para as atuais funções sociais dos espaços educativos, visando à subordinação do estudante (Freitas, 2014).

Assim, com a centralidade da avaliação escolar, os ditos “reformadores empresariais da educação”, a mando da ideologia neoliberal, buscam impor uma “trava” a avanços progressistas nas ações educativas. O pontapé inicial, para tanto, foi o de assegurar o papel da avaliação externa nacional e censitária e o fortalecimento pela conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em uma agência nacional de avaliação. Por esse caminho, nessa primeira onda, podemos destacar a influência desses grupos na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral (Freitas, 2014).

O Estado tem sido progressivamente disputado por forças social-liberais conservadoras, que buscam, por meio de avaliações externas, controlar e fortalecer os processos avaliativos internos das escolas. Essa luta, travada com anseio por esses reformadores empresariais, obviamente não se dá apenas pelo apreço ideológico da doutrina neoliberal, mas se baseia, sobretudo, no cerne desse próprio sistema: a acumulação do capital. É que, com o maior controle dos processos pedagógicos e avaliativos dos meios educacionais, tais grupos podem não só apontar os caminhos para a educação brasileira, mas fornecer as soluções para os “problemas” encontrados nesta. Isso pode se exemplificar pela intensa venda de materiais didáticos, consultorias, plataformas, projetos educativos, avaliações, etc. A conta é simples: cria-se uma demanda, aponta-se um problema e vende-se a solução.

Consequentemente, não podemos ser inocentes de acreditar que o discurso neoliberal para realizar tais movimentações é simplório, de modo a escancarar seu *modus operandi* sem parecer que isso seja algo positivo. No discurso neoliberal, nem

mesmo a “função social” da escola desaparece – apenas perde seu sentido, tal como defendemos aqui. Pela tese liberal, a própria escola adquire como responsabilidade compensar as desigualdades sociais, garantindo acesso ao conhecimento, porém esse acesso corresponde apenas ao conhecimento “básico”, sem se preocupar diretamente com as outras variáveis sociais e culturais que afetam o rendimento do aluno.

Quanto à “queda” da importância dos aspectos social e cultural nessa lógica do neoliberalismo, podemos entender que há uma inserção num contexto mais amplo de desresponsabilização do Estado e de mercantilização da educação. Como apontam Oliveira e Barbosa (2017), o neoliberalismo não apenas reduz o papel estatal, mas transfere a responsabilidade de aspectos sociais e culturais inerentes à educação para as famílias e para o mercado, promovendo a privatização e o enfraquecimento da educação pública.

Já no século XXI, após o início dessa influência neoliberal na educação – o que Freitas (2014) chama de “segunda onda” –, a força de tais atores sociais é ainda maior, atuando diretamente na política, em órgãos nacionais de políticas educacionais, ministérios e mídias, expandindo ainda mais suas vendas de “produtos educativos” por meio de verdadeiros impérios empresariais desse ramo.

Durante os dois primeiros mandatos do governo Lula (2003-2010), a influência dos grupos empresariais na educação cresceu de forma significativa. A combinação de políticas de expansão do acesso ao ensino superior com o incentivo à participação privada no setor educacional criou um ambiente propício para o crescimento dessas empresas. Grandes conglomerados educacionais, como Kroton Educacional (atualmente Cogna Educação) e Anhanguera Educacional, por exemplo, expandiram-se rapidamente, adquirindo outras instituições e/ou se fundindo. Esse fenômeno foi facilitado por políticas governamentais como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que, embora tivessem como objetivo ampliar o acesso ao ensino superior, também permitiram que essas corporações lucrassem enormemente e aumentassem sua influência em todo o território nacional (Chaves, 2010).

No governo Dilma Rousseff (2011-2016), apesar de avanços significativos em programas de inclusão educacional, as grandes corporações educacionais continuaram a expandir seu domínio, beneficiando-se das políticas de financiamento estudantil. Foi

durante o segundo mandato de Dilma, inclusive, que tivemos um importante avanço no campo educacional, quando o CNE publicou, em 2015, novas Diretrizes para a Formação de Professores (Brasil, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), construídas a partir de amplo diálogo do CNE, estabeleceram abordagem mais integrada e articulada ao pensar na formação docente em nosso país. Um dos principais avanços foi a valorização da formação integral do estudante, abrangendo não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, sociais, culturais e éticos. Ao enfatizar a importância de uma educação contextualizada e conectada com a realidade social dos alunos, as diretrizes buscaram fortalecer o diálogo entre o campo educativo e o contexto social, reconhecendo a escola como um espaço de construção de cidadania e de inclusão social.

Cabe destacar que tais mudanças proporcionadas pelas já mencionadas DCNs não vieram num contexto “tranquilo”. Como apontam Leher e Santos (2023), desde 2014 já vinham ganhando proeminência iniciativas de extrema direita nos embates pela educação pública. Desde essa época, fenômenos conservadores/reacionários distintos (mas que, por vezes, dialogavam entre si) disputavam a educação. Assim, mesmo os avanços proporcionados pelas DCNs de 2015 não foram duradouros. Após todo o caminhar político que levou ao *impeachment* contra o governo Dilma, em 2016, Michel Temer, seu vice-presidente, assume e passa a questionar as Diretrizes Curriculares de 2015, que, ao seu entendimento, eram muito “teóricas” e poderiam ser extintas – o que já era de intenção do empresariado influente no governo brasileiro.

O governo Temer (2016-2018) intensificou o aprofundamento neoliberal nas políticas sociais e econômicas de nosso país, como exemplificado com a implementação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (a “Emenda do Teto dos Gastos”), que congelou os gastos públicos por 20 anos, impactando negativamente os investimentos em educação pública. Além disso, reformas como a do ensino médio, que flexibilizou o currículo e abriu espaço para a terceirização de parte da oferta educacional, favoreceram ainda mais o setor privado.

Essa reforma do ensino médio merece uma atenção própria, tendo em vista as suas especificidades. Aprovada como medida provisória em 2016 e tendo virado projeto de lei em 2017, tal política teve amplo apoio de instituições representantes do grande empresariado brasileiro, como o “Itaú Social”, ligado ao banco Itaú, e a *think tank* “Todos

pela Educação”, que reúne um conglomerado de política de educação e trabalhos sociais, fundações e institutos sociais empresariais (Catini, 2020). Tais instituições entendiam que a reforma do ensino médio seria benéfica para os jovens brasileiros que precisassem trabalhar, apresentando uma abordagem educativa “moderna”. O que se viu, no entanto, foi um esvaziamento cada vez maior dos conteúdos escolares (sobretudo, para as classes populares) e a diminuição de uma abordagem crítica nas escolas.

A partir de 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência (2019-2022), o Governo Federal passa a atuar de forma contrária ao Conselhos educacionais com participação da “sociedade civil”, por meio da narrativa de “guerra cultural”, já pautada pelo reacionarismo brasileiro desde os anos anteriores à eleição (Leher; Santos, 2023). Podemos afirmar, categoricamente, que esse período marcou o “auge” de uma série de medidas e discursos que esvaziaram as finalidades sociais, críticas e emancipadoras da educação, como já era traçado anos antes. Após a atuação de Ricardo Vélez, o primeiro ministro da Educação do governo Bolsonaro, a nomeação de ministros com perfis ideológicos conservadores, como Abraham Weintraub e Milton Ribeiro, nos anos seguintes, foi acompanhada por uma retórica que desqualificava as Ciências Humanas.

Accioly, Silva e Silva (2023) traçam um histórico cronológico e crítico sobre os ataques à democracia advindos do governo bolsonarista. Em meio às elucidações e críticas, as autoras expõem as minutas do discurso de ódio destinado não só, mas principalmente, aos professores, pessoas LGBTQI+, povos indígenas, movimentos antirracistas, feministas, ambientalistas, sindicatos, partidos de orientação à esquerda e defensores da democracia liberal. As autoras definem como principal objetivo do governo Bolsonaro a intenção de “imprimir”, por meio da educação, valores reacionários. Elas apontam que, sob o viés do governo Bolsonaro, a educação se equilibra sobre dois pilares: garantir força de trabalho para perpetuar o processo de exploração e normalizar e naturalizar os processos que subjogam os trabalhadores (Accioly; Silva; Silva, 2023).

Como último exemplo para tratarmos dessa fase, de modo categórico, temos ainda o retrocesso representado pela publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2019), a partir da CNE/CP nº 2/20190. Ainda em sua fase de elaboração, foi notória a pouca participação popular e até mesmo de responsáveis pela educação em tais diretrizes, diferentemente do que ocorreu em 2015. Como resultado

desse apressado projeto, alguns pontos chamam a atenção: a defesa da aprendizagem por competências; o atrelamento do ensino à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e o rompimento com a formação continuada e com a valorização profissional docente.

As DCNs de 2019 possuem como grande marca a ideia de uma teoria submissa à prática, defendendo uma ação educativa mais pragmática, tecnicista, na qual o professor é mero reproduzidor dos conteúdos indicados pela BNCC. Como apontam Crizel, Gonçalves e Andrade (2022), as DCNs de 2019 estabelecem um modelo que reduz o papel do professor a um executor de tarefas e posiciona os alunos como receptores passivos.

Consideramos, então, que tais medidas, concretizadas nos últimos anos, corroboram para o esvaziamento das finalidades humanas e sociais da educação, resultando na eliminação de uma perspectiva socialmente transformadora e crítica no campo educacional. Esse processo se aprofunda desde as primeiras influências neoliberais nas políticas brasileiras, ainda no início da década de 1990, e se evidencia em movimentos como a reforma do ensino médio e a instituição das DCNs de 2019, que consolidaram uma educação cada vez mais atrelada à racionalidade instrumental e à dimensão econômica (Libâneo; Santos; Marques, 2023).

Diante disso, entendemos que a centralidade das práticas educativas no processo de formação docente deve apontar para a necessidade de maior valorização das dimensões éticas e políticas da profissão, valorizando a universalidade humana. Os docentes não são apenas transmissores do conhecimento, mas protagonistas no desenvolvimento de uma educação articulada às (desiguais) condições sociais em que vivemos.

Considerando as discussões anteriores, apresentaremos no tópico seguinte alguns dos pressupostos teórico-práticos principais do campo da Pedagogia Social, entendendo-a como alternativa para solucionar esse esvaziamento do caráter social da educação.

4 A Pedagogia Social como alternativa para uma educação crítica e transformadora

O termo Pedagogia Social surgiu no fim do século XIX, com o alemão Paul Natorp, que defendia uma educação vinculada à comunidade, como forma de combate

aos problemas sociais daquela época. A Pedagogia Social se expandiu durante todo o século XX, especialmente, na Europa. No Brasil, ainda que essa denominação não tenha sido utilizada inicialmente, práticas relacionadas à Pedagogia Social foram desenvolvidas durante todo o século XX, tendo Paulo Freire como um de seus grandes expoentes na construção desse campo (Otto, 2011).

Como área acadêmica, podemos destacar que a Pedagogia Social começa a ser mais bem debatida no Brasil no século XXI, tendo como “marco” os Congressos Internacionais de Pedagogia Social na Universidade de São Paulo (USP), em 2006 e 2008. Situando este trabalho, podemos nos colocar em consonância com a perspectiva de que, ao tratarmos de “Pedagogia Social”, referimo-nos: (1) a um campo pertencente à área das Ciências da Educação; (2) a um campo de fundamentação teórica que serve de base para as práticas de Educação Social; e (3) a uma forma de educação que atua, particularmente, nas demandas sociais de grupos em situação de vulnerabilidade (Caliman, 2010).

Dentro desse campo, poderíamos acrescentar que existem três domínios próprios, são eles: (1) o *domínio sociopedagógico*, que tem como prioridade o desenvolvimento de competências sociais que permitam aos educandos a superação das condições de marginalidade, violência e pobreza, por exemplo; (2) o *domínio sociopolítico*, que objetiva desenvolver habilidades de qualificação para a participação na vida social, política e econômica; e (3) o *domínio sociocultural*, com foco de atuação nas artes e nas culturas em suas diversas manifestações (Silva *et al.*, 2020).

Em diálogo com o tema deste artigo, cabe destacar também que tais atividades de Educação Social – ou seja, aquelas desenvolvidas, geralmente, em espaços não escolares – também sofreram nos últimos anos com a influência do avanço neoliberal no campo educativo. Basta lembrar que a própria promulgação das DCNs de 2019 deixou de mencionar a necessidade de uma formação inicial que preparasse os professores para a atuação em contextos educacionais não escolares, em contraste com as diretrizes de 2015. Instituições educacionais fora da escola também passaram a lidar com a influência cada vez maior de setores empresariais. Como destaca Catini (2020, p. 64):

Desde os anos 1990 ampliou-se muito a esfera de atuação educacional por meio de todo fomento à criação de organizações sociais da sociedade civil, com as quais o contraturno passou a ser povoado de propostas socioeducativas do terceiro setor, uma verdadeira rede paralela de educação, de modo que ‘jovens pobres são cada vez mais submetidos à ação intencional de duas redes educativas: escolar e não escolar’.

Consequentemente, podemos observar que a lógica empresarial que disputa o campo da educação se favorece ainda mais dessa “dicotomização” entre escolar e não escolar, capturando para a sua ideologia as finalidades de ambas. Como exemplo, podemos utilizar a fala de Mozart Ramos, representante desse setor – ex-presidente do “Todos pela Educação” e do “Instituto Ayrton Senna” – e que flertou com o cargo de ministro da Educação durante o mandato de Jair Bolsonaro, em 2019, ao sugerir uma divisão no sistema educacional entre a rede formal, presidida pelo empresariado, voltada aos que podem se posicionar no mundo do trabalho, e a não formal, feita de trabalho social pela filantropia empresarial, para aqueles que já “desistiram de estudar” (Catini, 2020, p. 64).

Nada disso corresponde ao que entendemos por Pedagogia Social. Tal campo não é definido apenas por seu espaço (se dentro ou fora de uma sala de aula), ou mesmo se sua organização é estatal ou civil, menos ainda se objetiva atender àqueles que “desistiram” de estudar ou trabalhar. Aprofundando um pouco mais o entendimento da Pedagogia Social, sobretudo, em nosso diálogo acerca dessa como alternativa ao esvaziamento do social na educação brasileira contemporânea, podemos afirmar que nossos fundamentos teóricos desse campo partem de duas influências principais.

A primeira delas se refere ao resgate das orientações iniciais da Pedagogia Social histórica. Seguindo essa linha, é o próprio Paul Natorp que concebe o campo, inicialmente tendo a comunidade como elemento central do agir pedagógico, contrapondo-se ao individualismo (Machado, 2020; Moura, 2011). Já na segunda metade do século passado, Helga Marburguer, outra alemã afirmaria que a Pedagogia Social é uma Ciência da Educação “da comunidade” e “para a comunidade”, em consonância com Natorp. Cremos, no entanto, que vale complementar tal perspectiva com uma epistemologia mais próxima da realidade latino-americana e brasileira, que dê conta de considerar, em suas análises, aspectos próprios de nossa constituição social e histórica, especialmente, aqueles que vivenciamos nas últimas décadas.

Assim, nossa segunda influência vem da chamada Pedagogia Social crítica, que, segundo Caliman (2010), é o modelo mais próximo do que vem sendo construído como tendência em nosso país. As bases dessa Pedagogia Social crítica se dão numa orientação comum para práticas que levem à transformação pessoal e social do(s) outro(s) em situação de opressão. Somado a isso, tal modelo, que tem Paulo Freire

como uma de suas principais influências, requer processos educacionais dialógicos e anti-hierárquicos baseados no encontro igualitário entre sujeitos e na visão-reflexão crítica acerca da realidade (Caliman, 2010).

Desse modo, podemos sintetizar que esse tipo de Pedagogia Social que concebemos, que parte da “primeira onda” desse campo e, verdadeiramente, encontra-se em seu estágio de desenvolvimento mais contemporâneo (Díaz, 2006), possuiria três ideais-objetivos principais: (1) *visão crítica acerca da realidade*; (2) *participação na comunidade*; e (3) *emancipação/transformação social*. Tais elementos, em nossa visão, mostram-se bastante pertinentes para alcançarmos práticas educativas que colaborem com uma educação de maior comprometimento social.

Todavia, como isso poderia ser aplicado na prática? Sabemos que a maior parte das ações de Educação Social são aplicadas considerando, sobretudo, os contextos não escolares (não formais e informais), que, apesar de também afetados por esse esvaziamento do social na educação, frente ao avanço neoliberal nesse campo, não são o foco maior deste artigo. Pensamos, assim, em propostas baseadas na Pedagogia Social que sirvam também para a escola, imaginando que os valores epistemológicos desse campo não se limitam a um determinado espaço.

Como embasamento para essas proposições, amparamo-nos ainda em algumas pesquisas que relataram atividades socioeducativas já existentes em contextos vulnerabilizados do leste fluminense, produzidos pelo Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), particularmente: Lopes (2023), ao investigar práticas sociopedagógicas de combate às violências voltadas para crianças e adolescentes em São Gonçalo, Rio de Janeiro (RJ); Oliveira (2023), em pesquisa sobre ações de inclusão digital num projeto social da periferia de Niterói-RJ; Silva *et al.* (2023), em artigo sobre práticas com a população em situação de rua, também em Niterói-RJ. Assim, como também desenvolvemos anteriormente (Lopes, 2024), são pelo menos três os caminhos potenciais que a teoria da Pedagogia Social pode encontrar nas escolas, tendo como base seus três domínios práticos (Silva *et al.*, 2020), servindo de “contraponto” a um ensino pautado no tecnicismo.

(1) *Variação das metodologias de ensino escolhidas para ministrar as aulas levando em conta o contexto social*. Ainda que existam tantas outras formas de aplicar

os conteúdos curriculares obrigatórios da educação básica, em todo o país as aulas expositivas e a resolução de exercícios ainda são a maneira mais comum de metodologia de ensino. Com as DCNs aprovadas em 2019, pregando uma formação docente cada vez mais conteudista, subserviente à BNCC, isso se aprofunda ainda mais.

Esse modelo é tão antigo quanto as suas críticas. Paulo Freire, por exemplo, desde a *Pedagogia do oprimido*, criticava essa prática, que chamava de “educação bancária”, visto sua tendência “[...] de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 58). O que a Pedagogia Social poderia nos instruir neste ponto? A partir de seu *domínio sociopedagógico*, pautando práticas que tenham maior foco nas demandas dos educandos, em suas vivências e formas de expressão. Assim, ao invés de metodologias que priorizem apenas a apreensão de conteúdos, podemos partir também de competências sociais necessárias para os educandos superarem problemas de suas realidades.

(2) *Problematização dos conteúdos curriculares como prática política*. Ainda que a abordagem de certos conteúdos seja obrigatória – e mesmo que isso seja feito de forma expositiva –, é necessária a intencionalidade crítica em relação às temáticas abordadas. Dessa forma, tratar dos conteúdos como prática “política” significa partir da noção de que educar, por si, é um ato político, ou seja, todo conteúdo possui um determinado viés e uma determinada intencionalidade, que pode ser inclusiva ou exclusiva, problematizadora ou naturalizadora da realidade dada. Os conteúdos que chegam num livro didático ou a partir de uma plataforma educativa não são “neutros”; assim, problematizar a forma pela qual esses temas são expostos (e evidenciar isso para os educandos) é uma necessidade para uma educação básica inspirada numa Pedagogia Social.

Da mesma forma, entendemos que tais conteúdos, quando vistos por um viés social e político, devem dialogar com aquilo apresentado pela realidade dos educandos – e não por escolhas verticalizadas por parte dos docentes. A educação para a transformação social e para o senso crítico acerca do mundo passa por uma formação política por parte dos estudantes que deve ser construída de maneira autônoma, dialógica, não autoritária e sectária.

(3) *Exploração de potenciais culturais e artísticos durante as aulas*. As expressões culturais não precisam estar apenas fora dos muros da escola ou restritas ao

âmbito privado dos alunos. Uma educação socialmente relevante, de caráter humanista, deve levar em conta ainda aspectos da cultura local em suas práticas. Dessa maneira, podemos nos inspirar no *domínio sociocultural* da Pedagogia Social ao abordar manifestações artísticas de forma cotidiana em nosso ensino.

Essa intervenção educacional, no entanto, não deve se reduzir à mera utilização das artes como ferramenta desprovida de valores. O que buscamos neste ponto, por meio dos estudos da Pedagogia Social, é incentivar práticas educativas que tragam a importância das dimensões históricas e culturais das expressões artísticas que façam sentido para os educandos envolvidos nessas atividades. Assim, a “chave” para tal atividade alcançar seu objetivo está em partir sempre do que o educando pode trazer. O que o aluno ouve? O que lhe afeta? É daí que começa sua prática, mas não onde termina.

Como destacado, essas três propostas nada mais são do que práticas inspiradas nas três linhas de pesquisas fundamentais da Pedagogia Social. Além disso, visam dialogar com os dois elementos básicos da Pedagogia Social crítica, como apresentamos anteriormente neste texto: a visão problematizadora acerca da realidade e o objetivo de transformação social dessa realidade.

Desse modo, concluímos que a Pedagogia Social pode servir como uma alternativa teórico-crítica potente para uma formação docente mais engajada com as demandas sociais, ao proporcionar um direcionamento que se contrapõe ao tecnicismo neoliberal e à fragmentação do ensino nas últimas décadas. Por meio de seus três eixos principais, a Pedagogia Social promove uma educação voltada para a transformação pessoal e coletiva, engajando educadoras e educadores em processos de reflexão crítica sobre a realidade social.

5 Considerações finais

Como assinalado por Libâneo, Santos e Marques (2023), tem existido uma disputa teórica e política acerca das finalidades educativas e escolares. Assim, o campo da Educação tem gerado intensos conflitos acerca de temas como o significado de “qualidade de ensino”, “objetivo da escola”, “papel do professor”, entre outras questões. Atravessadas pelo avanço ideológico e político do neoliberalismo desde o fim do século passado, contrapõem-se duas visões de finalidades e funções da educação: as perspectivas neoliberal e sociocrítica representam duas formas distintas de entender o

funcionamento da sociedade, influenciando diferentes concepções sobre o destino humano e, conseqüentemente, gerando visões pedagógicas divergentes (Libâneo; Santos; Marques, 2023).

Neste artigo, reconhecendo que esse embate ainda vive no campo da Educação, analisamos inicialmente as primeiras concepções, no Brasil, de uma educação de potencial socialmente transformativo, desde os autores da “Escola Nova”, como Anísio Teixeira, até o desenvolvimento da Pedagogia *freireana*, já na segunda metade do século XX. Com os impactos negativos de uma política ditatorial, durante o governo empresarial-militar, entre os anos de 1964 e 1985, uma “nova esperança” se deu a partir da reabertura democrática em nosso país, sobretudo, com o marco da Constituição “cidadã” de 1988.

Todavia, com a chegada da década de 1990, a influência do neoliberalismo na política brasileira se torna cada vez maior. Por conseguinte, as políticas públicas – e a educação, especialmente – passam a ser um dos campos de interesse dessa ideologia, que começa a disputar as concepções e os direcionamentos acerca da educação por meio da influência de grupos privados. Desse modo, durante os últimos trinta anos, vemos uma classe empresarial cada vez mais fortalecida e experiente ao intervir na educação, sendo hoje presença constante até mesmo no Ministério da Educação e nas nossas casas legislativas.

Com isso, o aumento das concepções neoliberais nos rumos da educação brasileira foi notório. Como alternativa, apresentamos a Pedagogia Social como campo teórico-prático potencial para se contrapor a tais modelos, que tanto esvaziam os sentidos sociais e críticos da educação. A partir de suas premissas, a Pedagogia Social oferece uma base sólida para que os docentes adotem práticas educativas que não apenas “transfiram” conteúdos aos educandos, mas também desenvolvam competências sociais, políticas e culturais que possibilitem a superação das desigualdades. Assim, ao integrar a Pedagogia Social na formação docente, cria-se uma educação mais engajada com a realidade dos educandos e suas comunidades, ampliando possibilidades de resistência a modelos pedagógicos que negligenciam o contexto social.

Dessa maneira, vislumbramos a Pedagogia Social como uma forma de fazer educação a partir de uma perspectiva “sociocrítica”, para ambientes escolares e não

escolares, nos âmbitos teóricos e práticos, pensando no ato de educar como consequência das relações humanas e sociais, visando responder às suas demandas.

6 Referências

ACCIOLY, I.; SILVA, A. M.; SILVA, S. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. In: LEHER, R. (org.). *Educação no governo Bolsonaro*: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 43-60.

ALGEBAIL, E.; ALMEIDA, N. L. T. Diálogos e interfaces das políticas sociais com a educação pública. In: OLIVEIRA, H.; OLIVEIRA, F. G.; AMADO, L. A. S. (org.). *Políticas públicas e formação humana*: contribuições para o futuro. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 229-251.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2016.

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, 4 jul. 2015.

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.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estratégia e estrutura para um novo Estado. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 48, n. 1, p. 5-25, 1997. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/375>. Acesso em: 1º abr. 2025.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo: projetos em Disputa. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 20, n. 42, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469>. Acesso em: 16 out. 2024.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, n. 23, pp. 341-368, 2010. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 53-68, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 16 out. 2024.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxfdTPrVBR78m/>. Acesso em: 2 abr. 2025.

CRIZEL, F. L.; GONÇALVES, S. R. V.; ANDRADE, R. C. L. DCNs/ 2015 e DCNs/2019: Do avanço ao retrocesso. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, n. 19, n. 59, p. 41-61, 2022. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10001>. Acesso em: 16 out. 2024.

DÍAZ, A. S. Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>. Acesso em: 16 out. 2024.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: OLIVEIRA, M. M. *Florestan Fernandes*. Recife: Massangana, 2010. p. 119-140.

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

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

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.

LEHER, R. A reforma do Estado: o privado contra o público?. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 203-228, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhPwHSQNc99GT6kjdCNDC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.

LEHER, R.; SANTOS, M. R. S. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, R. (Org.). *Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação*. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 9-43.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, F. A.; MARQUES, H. J. Finalidades educativas da escola e formação de professores no Brasil: uma análise crítica da resolução CNE/CP n. 2/2019. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 25, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671371>. Acesso em: 16 out. 2024.

LOPES, L. S. *A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

LOPES, L. S. Quando o social também se encontra no chão da escola: possibilidades e potências da Pedagogia Social. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 29, 2024. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2024/06/10/quando-o-social-tambem-se-encontra-no-chao-da-escola/>. Acesso em: 16 out. 2024.

MACHADO, E. M. A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (org.). *Pedagogia Social*. 4. ed. Guarulhos: Expressão e Arte, 2020. p. 121-135.

MOURA, R. Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do século XXI. In: SILVA, R. et al. (org.). *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. v. 2. p. 190-206.

OLIVEIRA, A. A. *Representações sociais de inclusão digital nas práticas educativas não escolares em uma instituição não governamental no município de Niterói-RJ*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 193-212, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8650334>. Acesso em: 2 abr. 2025.

OTTO, H. Origens da Pedagogia Social. In: SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. (org.). *Pedagogia Social*. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 29-42.

SILVA, R. As bases científicas da educação não-formal. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (org.). *Pedagogia Social*. 4. ed. Guarulhos: Expressão e Arte, 2020. p. 163-175.

SILVA, R. et al. Pedagogia Social como nova área de concentração. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (org.). *Pedagogia Social*. 4. ed. Guarulhos: Expressão e Arte, 2020. p. 285-289.

SILVA, F. J.; FERNANDES, A. N.; PEREIRA, D. S. O.; FERREIRA, A. V. Indo às ruas para educar: extensão, educadores sociais e universidade. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/edufoco/article/view/40520>. Acesso em: 3 abr. 2025.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

Lucas Salgueiro Lopes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

 <https://orcid.org/0000-0003-4111-2685>

Doutorando em Educação pelo PPGEdu da UERJ com bolsa FAPERJ. Mestre em Educação pela UERJ. Atua como Tutor-coordenador de Disciplinas Pedagógicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e tutor presencial de "Fundamentos da Educação" no CEDERJ. Formado em Psicanálise Clínica pelo Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica (IBPC). Especialista em Educação Básica - Gestão Escolar (UERJ) e graduado em História (UERJ) e Sociologia (UNINTER). Membro e gestor do Grupo Fora da Sala de Aula.

Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Supervisão e Visualização.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4415472006624720>

E-mail: salqueirollucas@gmail.com

Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

 <https://orcid.org/0009-0003-8057-1590>

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, mestra em Educação pela UERJ (2025) e pela Universidade Estácio de Sá (2023), especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Pedagógica e Educacional pela Universidade Estácio de Sá (2022), em Estudos Literários pela UERJ (2007) e em Psicopedagogia pela Universo (2006) e graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá (2005). Professora do estado do Rio de Janeiro. Membro e gestora do Grupo Fora da Sala de Aula.

Contribuição de autoria: Análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – revisão e edição –, investigação, metodologia, supervisão e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9991313826270783>

E-mail: raquelribeironit@gmail.com

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Ana Paula Silveira e Angélica Silva

Como citar este artigo (ABNT):

LOPES, Lucas Salgueiro; FERREIRA, Raquel Ribeiro Costa da Cunha. O esvaziamento do social nas finalidades da educação e a Pedagogia Social como alternativa de formação no Brasil. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e14563, 2025. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e14563>



Recebido em 1º de janeiro de 2025.

Aceito em 1º de abril de 2025.

Publicado em 30 de abril de 2025.

