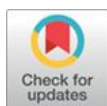


A formação de educadores sociais fluminenses: entre as representações sociais e a Pedagogia Social

**Arthur Vianna Ferreira** 

Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Isabel Baptista 

Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Resumo

Esta investigação buscou averiguar a presença de representações sociais entre educadores sociais em um curso de extensão em uma universidade pública no Rio de Janeiro. A pesquisa de pós-doutorado em Ciências da Educação objetivou entender como essas representações sociais interferem nos processos formativos, articulando os resultados com o conceito de hospitalidade de Baptista (2005) na Pedagogia Social. Utilizando a abordagem psicossocial de Doise (2001) e Moscovici (2003), a pesquisa foi realizada no paradigma fenomenológico-interpretativo (Marques; Amendoeira, 2020) com 26 educadores sociais participantes do curso de formação continuada em Pedagogia Social. Seus portfólios e formulários foram analisados a partir da análise retórico-filosófica do discurso. Os resultados indicam a presença de representações sociais com núcleo figurativo sobre “Escola”, abrangendo temas como educação escolar, formação docente ampliada, práticas educativas não escolares, função do educador social e sujeitos empobrecidos de suas práticas.

Palavras-chave

Representações Sociais; Pedagogia Social; formação; educadores sociais.

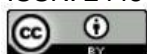
The training of social educators in Rio de Janeiro: Between social representations and Social Pedagogy

Abstract

This research investigates the presence of social representations among social educators in an extension course at a public university in Rio de Janeiro. The Postdoctoral research in Educational Sciences aimed to understand how these social representations interfere in the formative processes, articulating the results with Baptista's (2005) concept of hospitality in Social Pedagogy. Using the psychosocial approach of Doise (2001) and Moscovici (2003), the research was carried out in the phenomenological-interpretative paradigm (Marques; Amendoeira, 2020) with 26 social educators participating in the continuing education course in Social Pedagogy. Their portfolios and forms were analyzed based on the rhetorical-philosophical discourse analysis. The results indicate the presence of social representations with a figurative core on “School”, covering themes such as school education, expanded teacher training, non-school educational practices, the role of the social educator, and subjects impoverished by their practices.

Keywords

social representations; Social Pedagogy; training; social educators.



La formación de educadores sociales en Río de Janeiro: entre las representaciones sociales y la Pedagogía Social

Resumen

Este trabajo buscó investigar la presencia de representaciones sociales entre educadores sociales en un curso de extensión en una universidad pública de Río de Janeiro. La investigación postdoctoral en Ciencias de la Educación tuvo como objetivo comprender cómo estas representaciones sociales interfieren en los procesos formativos, articulando los resultados con el concepto de hospitalidad en la Pedagogía Social de Baptista (2005). Utilizando el enfoque psicosocial de Doise (2001) y Moscovici (2003), la investigación se realizó en el paradigma fenomenológico-interpretativo (Marques; Amendoeira, 2020) con 26 educadores sociales participantes del curso de formación continua en Pedagogía Social. Se analizaron sus portafolios y formas mediante el análisis del discurso retórico-filosófico. Los resultados indican la presencia de representaciones sociales con un núcleo figurativo en “Escuela”, abarcando temas como la educación escolar, la formación ampliada de profesores, las prácticas educativas no escolares, el papel del educador social y los sujetos empobrecidos por sus prácticas.

Palabras clave

representaciones sociales; Pedagogía Social; formación; educadores sociales.

1 Introdução

O presente artigo, resultado de um estágio de Pós-Doutoramento em Ciências da Educação, teve como objetivos investigar a existência de representações sociais entre educadores sociais em formação em um curso de extensão em uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro, Brasil, e compreender como o conceito de hospitalidade, desenvolvido pela Pedagogia Social, pode ser articulado com os conteúdos destas representações contribuindo para as futuras formações docentes dos educadores sociais fluminenses.

1.1 A formação do educador social: uma questão relevante de investigação na Educação Brasileira

No Brasil, não há uma formação única e obrigatória para educadores sociais. Desde o final do século XX, a discussão sobre a educação se baseia na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, família e sociedade (Brasil, 1988, art. 205). A Emenda Constitucional nº 108, de 2020, reforça que o direito à educação no país se realiza “ao longo da vida”.

Assim sendo, a legislação entende que a educação deve ser integral, abrangendo espaços educativos formais, não formais e informais. A Educação Social é garantida como um direito e deve ser conduzida por profissionais qualificados. No entanto, definir o perfil dos educadores sociais é desafiador devido à diversidade de especificações administrativas e reflexões sobre seu próprio trabalho.

Autores como Caliman (2010), Garrido, Grau e Sedano (2001) e Romans, Petrus e Trilla (2003) destacam a dificuldade de definir as funções e a organização do trabalho dos educadores sociais no Brasil, devido à sua configuração multidisciplinar, a falta de clareza sobre os limites de atuação e as relações estabelecidas com grupos vulneráveis. Essa situação alimenta uma contínua discussão sobre o reconhecimento da profissão. A definição de uma formação específica e obrigatória é decisiva, mas depende da implementação de uma legislação nacional obrigatória.

Em janeiro de 2009, os educadores sociais foram reconhecidos pelo Ministério do Trabalho como uma ocupação profissional e incluídos na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) sob o código 5153-05. No entanto, a regulamentação nacional com o *status* de “profissão” depende de legislação específica a ser aprovada pelo Congresso e sancionada pelo presidente da república.

Em 3 de junho de 2009, foi apresentado o Projeto de Lei nº 5.346 para criar a profissão de educador social no Brasil, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. A proposta visava a: (1) definir os seus campos de atuação, (2) estabelecer a formação específica e a escolaridade mínima; e (3) organizar cargos públicos e planos de carreira. Houve, contudo, descontentamento entre os educadores sociais devido à exigência de Ensino Médio como formação mínima. Segundo Natali e Müller (2024) e Souza e Müller (2024), o referido projeto de lei não atende às demandas da Educação Social brasileira e desvaloriza o seu profissional.

Em 1º de junho de 2015, o Projeto de Lei nº 328, proposto pelo senador Telmário Mota, buscou regulamentar a profissão de educador social. As suas principais características eram: (1) ampliar a atuação dentro e fora do contexto escolar; (2) criar cargos públicos; (3) exigir formação mínima de Ensino Superior; e (4) definir atribuições específicas. Este projeto, entretanto, não foi aceito pelos educadores sociais de nível

médio, alegando a falta de tempo para a adaptação ao novo modelo, o que poderia causar um colapso no atendimento da Educação Social, especialmente no interior do país.

Em 2019, o mesmo senador apresentou uma nova redação para o Projeto de Lei nº 2.941, propondo a formação superior para educadores sociais, mas reconhecendo o “notório saber” de quem já exerce a profissão com Ensino Médio. Esses profissionais terão dez anos para se qualificar após a promulgação dessa lei. Embora ainda sem consenso, o projeto é visto como a alternativa mais viável e está em tramitação na Câmara dos Deputados desde 1º de novembro de 2023.

Concluindo esta parte da discussão, pode-se destacar três pontos importantes sobre a relação entre a formação do educador social e a constituição da sua profissionalidade: (1) a regulamentação da profissão contribuirá para a definição da formação mínima do educador social a nível nacional; (2) a partir da regulamentação, poder-se-á constituir um código de ética específico e comum da profissão, contribuindo para a qualidade do trabalho e a proteção dos direitos dos atendidos; e (3) a regulamentação é essencial para estabelecer um piso salarial nacional, fortalecendo a organização e defesa dos educadores sociais por meio de sindicatos.

1.2 A problemática posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação dos educadores sociais nos cursos de licenciatura no país

A partir da falta de consenso sobre a formação do educador social no contexto brasileiro, frequentemente esses profissionais optam pelos cursos de licenciatura em Ciências Humanas, especialmente Pedagogia, para a sua formação inicial. No entanto, isso se tornou problemático, desde que as DCN que regulam esses cursos passaram a diminuir as reflexões sobre práticas educativas não escolares de seus currículos, focando, cada vez mais, nos conteúdos curriculares escolares.

Seguindo a lógica da CRFB de 1988 sobre a educação, a LDBEN de 1996 expande o conceito de “ensino” para além das escolas e inclui as práticas educativas não escolares. O seu artigo 3º destaca a importância dessas práticas, mencionando termos como “experiências extraescolares” e “aprendizagem ao longo da vida”. Assim, à docência deve-se incluir a reflexão sobre as práticas específicas de situações educativas fora da escola.

As DCN de 2006 para a licenciatura em Pedagogia, em conformidade com a LDBEN de 1996, destacavam a formação de educadores para contextos escolares e não escolares. Elas enfatizavam habilidades como planejar, executar e avaliar projetos educativos não escolares e promover a aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano (Brasil, 2006). A Pedagogia deveria preparar futuros pedagogos para contribuir com o desenvolvimento de pessoas, organizações e sociedade e a integração entre teoria e prática seria promovida através de estágios, proporcionando experiência profissional em diversos ambientes (Brasil, 2006).

As DCN de 2015 para licenciaturas em Educação Básica mantiveram a discussão sobre ambientes escolares e não escolares na formação docente. O documento reconhecia que a educação ocorre em diversos contextos, como vida familiar, trabalho e movimentos sociais (Brasil, 2015). Destacava a importância da prática educativa não escolar na formação de pedagogos e outras licenciaturas, promovendo uma formação alinhada à realidade social brasileira. Além disso, enfatizava a necessidade de um currículo interdisciplinar e a valorização de todos os profissionais da educação, garantindo sua formação e condições de trabalho (Brasil, 2015).

A partir da segunda metade do século XXI, a realidade começou a mudar. As DCN de 2019 para a formação inicial de professores para a Educação Básica representaram um retrocesso nas práticas educativas não escolares, focando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e excluindo termos importantes como “espaços não escolares” e “diversidade nas modalidades do processo educativo”. Isso resultou no entendimento de uma formação docente mais restrita, priorizando a educação escolar formal e negligenciando outros espaços socioeducativos. Embora a educação escolar formal seja crucial para combater a exclusão social brasileira, as DCN de 2019 não favoreceram o diálogo com os processos educativos de grupos sociais vulneráveis, essenciais para um desenvolvimento humano mais inclusivo.

Alguns autores criticaram as DCN de 2019 para a formação docente no Brasil. Portelinha (2021) apontou a ênfase excessiva em conteúdos específicos e a desconexão entre teoria e prática na formação para abranger outros espaços socioeducativos. Ferreira e Cortela (2024) destacaram que as diretrizes eram prescritivas e não incentivavam a formação continuada fora do ambiente escolar. Marques *et al.* (2021)

observaram uma diminuição das abordagens teóricas e dos fundamentos da educação voltados para os diversos contextos educacionais da sociedade, prejudicando a formação de docentes reflexivos mais ampla. Fonseca e Lima (2024) afirmaram que as mudanças padronizavam negativamente a formação, especialmente no curso de Pedagogia, limitando o desenvolvimento de habilidades críticas e humanas.

Assim, desde as críticas desses autores, entende-se que as DCN de 2019, focadas na educação escolar, contribuíram para invisibilizar as práticas da Educação Social. A falta de uma reflexão sobre as práticas educativas não escolares dificulta a inclusão dos educadores sociais nas licenciaturas, levando-os a buscar formações paralelas de qualidade questionável e cursos que não ofereçam conteúdos pedagógicos essenciais para o seu trabalho socioeducativo.

Por fim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) nº 4/2024, de 29 de maio, definiu as novas DCN para a formação inicial de professores da Educação Básica, substituindo as de 2019. As DCN de 2024 mantiveram a formação docente centrada na escola, focando suas preocupações na estrutura dos cursos de licenciatura e excluindo a reflexão sobre o sistema educativo social. Embora alguns de seus artigos relacionem a formação docente a temas de atividades educativas não formais, não há incentivos reais para integrar instâncias socioeducativas às práticas escolares. A responsabilidade do ensino-aprendizagem recai sobre a escola e seus agentes, limitando o diálogo com outras realidades sociais e prejudicando a compreensão dos saberes não formais.

Após esta discussão, infere-se que as DCN organizadas no século XXI não favorecem a formação de educadores sociais nos cursos de licenciaturas do Ensino Superior brasileiro. A exclusão de uma reflexão sobre as práticas educativas não escolares dos currículos resulta em três consequências imediatas: (1) a desvalorização das práticas educativas não formais e informais para a formação docente inicial; (2) uma visão limitada sobre a produção de saberes dos grupos vulneráveis em outros espaços sociais; e (3) a falta de uma formação para a intervenção sociopedagógica em outras dinâmicas sociais.

1.3 A justificativa para uma discussão sobre a Pedagogia Social como elemento formativo importante para os educadores sociais fluminenses

A Pedagogia Social é um fundamento da educação que se reflete sobre as intervenções sociopedagógicas em diversas instâncias do social, assim como as suas potencialidades para indivíduos e grupos na contemporaneidade. As suas principais características são a *investigação*, a *sistematização*, a *formação* e a *transformação*, abrangendo dimensões individuais e sociais e promovendo intervenções específicas da Educação Social.

O caráter *investigativo* da Pedagogia Social se apresenta pela sua capacidade de olhar os processos educativos além das estruturas formais, entendendo como outras instituições sociais também produzem ensino-aprendizagem significativos. Dessa forma, utiliza-se das metodologias das Ciências Humanas e Sociais. A sua dimensão heurística enfatiza técnicas para entender melhor os indivíduos e seus grupos sociais. O conhecimento produzido resulta da postura exploratória do “educador-pesquisador”, relacionando as práticas cotidianas, os conceitos educativos e os seus resultados na vida prática dos sujeitos. A investigação qualitativa visa a compreender o valor da educação nas intervenções socioeducativas e como essa realidade pode trazer transformações necessárias, considerando a complexidade social das práticas (Úcar, 2010).

Outra característica da Pedagogia Social é ser *sistematizadora* à medida que se esforça para entender, desde matrizes teóricas e conceituais, as ações educativas transformadoras em diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Segundo Capdevila (2009), a sistematização foca na intencionalidade da educação em contextos não formais e informais, compreendendo as suas formas e áreas de atuação. Não se trata apenas de mapear o trabalho sociopedagógico, mas de articular as ações socioeducativas com outras experiências sociais, permitindo ao educador social refletir sobre sua prática e seus avanços junto às comunidades.

A *formação* é uma outra característica intrínseca à Pedagogia Social. Conforme Carreras e Molinas (2009, p. 30), “[...] *la Pedagogía Social es un campo de conocimiento teórico e práctico y una práctica docente, uno de cuyos objetivos fundamentales es la preparación y cualificación de los profesionales de la Educación Social*”. A formação não

foca em conteúdos específicos, mas nas demandas sociais, econômicas, culturais, educacionais e históricas dos sujeitos em vulnerabilidade social. A articulação do educador social com outros campos do saber é fundamental para o exercício de sua profissionalidade. A formação, baseada no conceito de hospitalidade (Baptista, 2009), promove uma “aprendizagem ao longo da vida” e uma “geografia da proximidade” (Baptista, 2005, p. 180), promovendo uma postura ética de esforço contínuo de proximidade ao outro, reconhecendo e preservando as suas diferenças.

E, por último, o caráter *transformador* da Pedagogia Social visa à emancipação dos sujeitos e suas relações com o entorno. As ações sociopedagógicas promovem dois tipos de participação dos sujeitos dentro das relações sociais: como direito e como política social (Nuñez, 2009). A participação como direito permite ao sujeito integrar-se aos elementos culturais e regras sociais, enquanto a participação como política social cria canais de intervenção para atender às demandas individuais e coletivas. A participação é uma estratégia para transformar a realidade social, promovendo a emancipação dos indivíduos diante das vulnerabilidades contemporâneas (Sanz, 2009).

Assim, a partir deste enquadramento conceitual da Pedagogia Social, entende-se que suas características (investigativa, sistematizadora, formativa e transformadora) são relevantes para o “saber-fazer” do educador social e seus conteúdos podem ser utilizados nos processos formativos para melhorar a organização da profissionalidade e da formação inicial e/ou continuada desses educadores sociais no contexto brasileiro.

Diante das discussões apresentadas até o momento, este ensaio, parte de uma pesquisa de pós-doutorado em Ciências da Educação, no campo específico da Pedagogia Social, delimita a seguinte questão: em que medida a compreensão das Representações Sociais entre educadores sociais, em um curso de formação continuada em Pedagogia Social oferecido por uma universidade pública fluminense, pode contribuir para promover processos formativos que possibilitem intervenções sociopedagógicas, auxiliando na emancipação e na transformação das comunidades atendidas em seus cotidianos educativos? Esta é a questão norteadora dos resultados a serem discutidos sobre Representações Sociais, Pedagogia Social e Formação Continuada de Educadores Sociais no território fluminense.

2 Metodologia

Esta pesquisa psicossocial de abordagem qualitativa e dentro do paradigma fenomenológico-interpretativo (Marques; Amendoeira, 2020) teve como primeiro critério de seleção dos sujeitos a sua participação ativa no curso de formação continuada intitulado “Teoria e prática em Pedagogia Social”, promovido por uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro, Brasil, entre os meses de maio e novembro de 2023.

Desde então, a pesquisa contou com a participação de 26 educadores sociais que, além do primeiro critério supracitado, cumpriram outros adotados pela pesquisa: (1) a adesão voluntária dos educadores; (2) a atuação profissional em municípios do estado do Rio de Janeiro (região fluminense); (3) a formação inicial em cursos de Pedagogia (75%) e outras licenciaturas (25%); (4) a participação na escrita coletiva do *e-book Escridocências* como resultado final do curso; e (5) a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação na pesquisa.

Para este estudo psicossocial em Educação Social, além dos autores da Pedagogia Social e da Teoria das Representações Sociais mencionados ao longo da análise e das discussões dos resultados, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: portfólios e formulários do Google Drive, preenchidos durante o desenvolvimento das atividades do curso.

Os portfólios, criados pelos participantes durante as atividades do curso, refletiram os conhecimentos, as competências e as suas disposições, reflexivas e críticas, em relação ao seu processo formativo. Amado e Ferreira (2017) e Bolívar, Domingo e Fernández (2001) destacam a relevância desses materiais nas pesquisas educacionais pela sua dimensão reflexiva e criativa, além de suas vivências individuais e coletivas diante dos conhecimentos adquiridos.

Bortolozzi (2020) afirma que os formulários e questionários complementam dados nos estudos das Ciências da Educação, especialmente em formato *on-line*. Oliveira, Vieira e Amaral (2021) apontam as vantagens desses instrumentos, como a rapidez na coleta de dados e a menor pressão sobre os participantes, respeitando o tempo e a privacidade de cada um.

Ambos os instrumentos são pertinentes à abordagem psicossocial da Teoria das Representações Sociais, central nesta pesquisa. Os dados recolhidos auxiliam na

compreensão de como os educadores sociais organizam suas estratégias formativas a partir dos processos de objetivação e ancoragem organizadores das Representações Sociais (Doise, 2001; Moscovici, 2003). Essas Representações Sociais influenciam as formas de pensar, atitudes, valores, crenças e práticas socioeducativas dos educadores sociais em suas formações e futuras práticas de intervenção socioeducativa.

Os dados foram organizados da seguinte forma: (1) foram coletadas nove semanas (70%) de atividades do curso escritas pelos participantes em plataformas digitais (formulários Google Forms, Classroom e Facebook) em 2023; (2) do *e-book Escridocências*, lançado em novembro de 2024, foram coletados 26 textos sobre as experiências formativas dos educadores; e (3) todos os conteúdos foram transcritos, separados em documentos digitais, numerados e reagrupados para a análise das Representações Sociais.

Após a coleta e separação dos dados, todo o material foi submetido a uma Análise Retórico-Filosófica do Discurso (ARFD), organizada por Ferreira (2012, 2018), baseada nos estudos de Mazzotti (2003, 2008) para o desenvolvimento de estudos na Teoria das Representações Sociais. A ARFD, fundamentada na arte retórica de Aristóteles e nos estudos sobre a Retórica de Perelman (2004) e Reboul (2004), analisou o material dos educadores como um discurso retórico, buscando compreender as relações sociocognitivas dos educadores sociais em seus grupos. Assim, os discursos dos educadores constituem um argumento coletivo sobre suas reflexões e práticas formativas, revelando ao investigador as estratégias utilizadas pelos educadores em suas decisões cotidianas no campo da Educação Social.

Ferreira (2012) e Mazzotti (2003) afirmam que o discurso retórico condensa e revela o núcleo figurativo das Representações Sociais, principalmente por meio de metáforas e metonímias, demonstrando escolhas e posturas pedagógicas. Essas figuras de sentido, compartilhadas entre educadores sociais, expressam o esforço individual e coletivo dos processos de “objetivação e ancoragem” (Moscovici, 2003) que constituem as Representações Sociais.

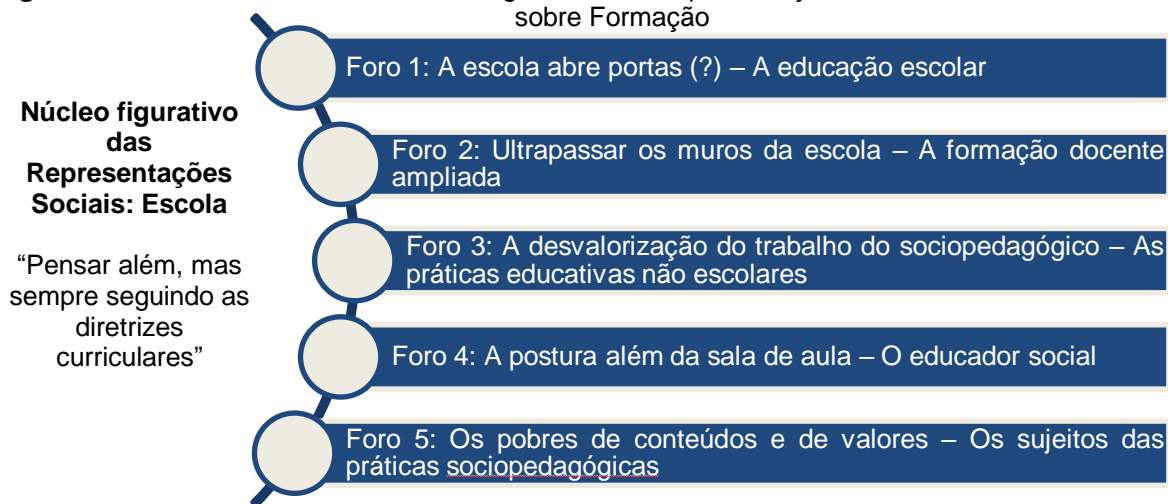
Enfim, os dados da pesquisa foram analisados e reorganizados em cinco foros temáticos discursivos comuns entre os educadores sociais sobre a sua formação. Esses foros são marcas visíveis dos conteúdos socioeducativos apropriados pelos participantes

ao longo do curso, compondo suas Representações Sociais. Essas Representações Sociais presentes na formação dos educadores fluminenses funcionam como uma ancoragem social (Doise, 2001) utilizada pelos educadores em relação aos conteúdos de Pedagogia Social do curso investigado.

3 Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa indicam indícios de Representações Sociais de formações docentes entre os educadores sociais, organizadas em torno do núcleo figurativo “Escola”, expresso na metáfora “*Pensar além, mas sempre seguindo as diretrizes curriculares*”.

Figura 1 – Os foros temáticos e o núcleo figurativo das Representações Sociais dos educadores sociais sobre Formação



Autores (2025).

A Figura 1 apresenta os cinco foros temáticos que constituem o núcleo figurativo das Representações Sociais desses educadores. Os foros foram agrupados a partir da análise das figuras retóricas presentes no material discursivo produzido pelos educadores sociais durante a formação em Pedagogia Social, expressas em suas atividades, desde portfólios e questionários realizados ao longo do curso em 2023.

A investigação mostra que os foros sustentam o núcleo figurativo-simbólico das Representações Sociais através da metáfora “escola”, comum ao grupo de educadores sociais fluminenses. Os novos conhecimentos sobre Pedagogia Social, adquiridos ao longo do curso, são organizados a partir dessas Representações Sociais, causando

interferências nos processos formativos desses educadores. Faz-se importante destacar algumas reflexões desde esses foros temáticos das Representações Sociais. Os discursos retóricos apresentados no texto foram identificados pelas siglas “ES”, seguidas de um número para manter o anonimato dos participantes.

O **Foro 1** das Representações Sociais discursa sobre a visão dos educadores sociais sobre a educação e seu potencial de transformação social. A metáfora “*A escola abre portas para uma vida melhor. Ela pode fazer isto, sim. Basta o aluno querer. Por isto, eu sou educadora, porque eu acredito que a educação, a escolar, ela pode mudar o social*”, do ES14, exemplifica o discurso partilhado pelo grupo. Para eles, a escola é vista como detentora de um saber “preferível” para o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras da vida social em todos os seus aspectos.

Embora o curso tenha abordado a Pedagogia Social de forma ampla, os educadores ainda atribuem à escola a responsabilidade pela mudança social. A princípio, isso parece reflexo da formação dos educadores sociais oriunda da vivência de um currículo organizado conforme as DCN para os cursos de licenciatura e a diminuição reflexiva sobre práticas educativas não formais e informais nesses contextos formativos.

Garcia, Santos e Trindade (2024) reafirmam, em seus estudos sobre a formação de professores-pesquisadores, que a reflexão crítica dos conteúdos e das realidades sociais durante a formação inicial de docentes está mais voltada para o ambiente escolar. As questões sociais, morais e de valores humanos são vistas como responsabilidades da escola, e não da sociedade. A ideia de que as práticas sociopedagógicas precisam da validação da escola é comum entre os educadores sociais.

O **Foro 2** apresenta como os educadores entendem a formação docente, pensada de maneira ampliada, para os outros espaços da sociedade. O oxímoro do discurso ES11 exemplifica bem a ideia partilhada pelo grupo: “*É a formação que ultrapassa os muros escolares, como desejo de incorporar a prática docente no cotidiano. Ela serve para **fora** da escola, mas sempre pensando também no que a escola tem a oferecer **dentro***” (grifo dos pesquisadores).

A ideia de “*fora e dentro*” da educação escolar estrutura a maioria dos discursos analisados. Isso demonstra que os educadores não conseguem entender a Pedagogia

Social como um campo de saber produtor de conhecimentos independente dos contextos escolares. Toda a reflexão está baseada na compreensão de que a intervenção sociopedagógica é complementar às ações escolares ou deve, minimamente, abordar aspectos não atingidos pela educação básica. Assim, o processo formativo parece não auxiliar na compreensão da Educação Social como um campo de atuação específico da Pedagogia Social.

Desde aqui, vislumbra-se a primeira consequência das Representações Sociais dentro da formação deste grupo de educadores sociais: o ***silenciamento sobre a Educação Social***. A centralidade da educação escolar, como preferencial e direcionadora das realidades educativas (Foro 1 das Representações Sociais), promove a falta de reconhecimento de uma reflexão específica sobre a Pedagogia Social. Além disso, desvaloriza as práticas socioeducativas como autônoma ao fenômeno escolar (Foro 2 das Representações Sociais).

Esse “silenciamento” perpetua a falta de clareza sobre as funções do educador social no Brasil. Os estudos de Ferreira (2025) e de Natali e Müller (2024) corroboram essa ausência sobre uma discussão substancial sobre a formação mínima e a organização da profissão do educador social. É essencial, portanto, discutir sobre a Educação Social e a Pedagogia Social como conceitos básicos e independentes para o desenvolvimento desse profissional brasileiro.

O **Foro 3** das Representações Sociais discursa sobre como este grupo de educadores percebe a visão da sociedade sobre os seus trabalhos socioeducativos: *“É difícil fazer as pessoas compreenderem que a educação se dá em qualquer espaço social e que não precisamos o tempo todo ‘medir’, ‘avaliar’ tradicionalmente esse aprendizado. Eles gostam da escola, não de nós”* (ES02).

A elipse na última frase destaca sentimentos de falta de reconhecimento e desvalorização das práticas socioeducativas pela sociedade. Isso é reforçado por temas como “falta de preparo profissional”, “baixa remuneração” e “instabilidade no trabalho”, presentes em outros discursos do grupo. Contudo, embora os educadores falem sobre essa desvalorização, não propõem soluções concretas para modificarem essa realidade e, por conseguinte, intensificam as acusações à escola como aquela que desvaloriza as práticas educativas sociais.

Portanto, ao articular os discursos do Foro 3 com os outros dois foros anteriores, infere-se o surgimento de uma outra consequência psicossocial vivenciada por estes educadores sociais: a **hipoacusia coletiva do trabalho sociopedagógico**. O Foro 3 das Representações Sociais reúne diversos discursos sobre a desvalorização do trabalho do educador social pela sociedade, mas sem nenhuma proposição política dos educadores para mudar essa situação. Pelo contrário, reforça o discurso sobre a escola (Foro 1) e condiciona a organização das práticas socioeducativas às demandas não atendidas pela escola (Foro 2). O termo “hipoacusia” é usado para expressar a dificuldade do educador social em “ouvir” as necessidades socioeducativas presentes nas suas realidades sociais, consequentemente interferindo no seu posicionamento ético-profissional.

Baptista (2005) destaca que uma reflexão sobre a ética da hospitalidade pode ser útil nesta discussão. Ao compreender a importância do desenvolvimento da ética profissional, o trabalho socioeducativo se inscreveria “[...] nas próprias dinâmicas de ação, ou seja, na consciência dos próprios educadores sociais, valorizados na plenitude de sua condição de autores, atores e narradores”. Nessa mesma linha de pensamento, Ferreira e Bonfim (2024) destacam a importância de as instituições de formação docente prepararem os futuros docentes para entender a realidade humana e estabelecer uma práxis voltada para as necessidades dos educandos e a transformação de sua realidade social.

O **Foro 4** evidencia o discurso sobre as características principais que este grupo aponta como fundamentais para a atuação no campo da Educação Social fluminense.

Na minha experiência, o educador precisa de resiliência, seja para se virar nos trinta, porque não tem material, seja para lidar com vários comportamentos diferentes, seja para ter forças e voltar renovado a cada dia que começa. Tem que ter postura além das tradicionais das salas de aula (ES23).

A metáfora “se virar nos trinta” e a anáfora “seja para” destacam a resiliência e adaptabilidade que os educadores devem ter nos espaços sociopedagógicos, além da necessidade de uma postura educativa diferenciada. A formação é vista como essencial para construir uma postura ética no trabalho socioeducativo. No entanto, embora 70% dos discursos mencionem os termos “autonomia” e “emancipação”, não há uma

disposição por parte dos educadores para uma reflexão crítico-social desses conceitos em relação aos grupos sociais vulneráveis atendidos.

Outro aspecto relevante é a falta de preocupação com a organização do trabalho coletivo. Embora 85% dos discursos mencionem “empatia” e “escuta ativa”, esses conceitos são vistos como virtudes pessoais do educador social, e não como uma postura coletiva a ser aprendida, ou trabalhada, ao longo do processo formativo socioeducativo.

Por fim, o **Foro 5** revela uma realidade complicada em uma formação em Pedagogia Social. O discurso do ES17 exemplifica o pensamento de 2/3 dos educadores investigados: *“Trabalhar com os educandos pobres os elementos de perdão, respeito, diálogo e gentileza ajuda a promover a empatia e a compaixão entre eles [...], porque eles não têm muito mesmo. Eles vão aprendendo a serem humanos cada vez mais”*.

Destacam-se três figuras retóricas utilizadas pelos educadores sobre os educandos: a *enumeração*, que ressalta os valores que “faltam” aos educandos (como perdão, respeito, etc.); a *elipse*, que reforça como esses são desprovidos de significação e de todo o tipo de bens; e a *metáfora* “*aprender a ser humano*”, que indica que lhes faltam qualidades humanas essenciais, entendendo-os, assim, de uma natureza diferente dos educadores sociais.

Os educandos são vistos como “vazios”, “hostis” e “sem valores”, refletindo “pré-juízos” e representações negativas por parte dos educadores. Os conceitos de hospitalidade, convivência e gentileza, trabalhados ao longo do curso, não são suficientemente trabalhados para estabelecer relacionamentos interpessoais diferenciados e/ou novas práticas de intervenção sobre suas realidades socioeducativas.

Assim, os discursos do Foro 5, articulados com os do Foro 4, ocasionam uma vivência psicossocial das Representações Sociais que pode ser chamada de **hipermetropia do outro-educativo**. De acordo com essa vivência, esses educadores possuem dificuldades em identificar os “outros” atendidos pelas suas práticas sociopedagógicas. O Foro 5 das Representações Sociais revela uma concepção desses sujeitos como “faltosos” ou “vazios” de valores e, por isso, sendo necessário ensiná-los a “serem humanos” (discurso do ES17).

Essa “hipermetropia”, ou seja, essa “visão distorcida” dos sujeitos das práticas socioeducativas justifica os discursos do Foro 4 sobre a postura dos educadores na Educação Social. A formação em Pedagogia Social parece ser considerada desnecessária, pois acredita-se que ser educador social requer apenas virtudes pessoais e habilidades inatas (como empatia, escuta, etc.). Os valores das relações interpessoais não são vistos como algo a ser aprendido ao longo da sua carreira e da formação contínua.

Essa reflexão é corroborada por outras pesquisas sobre Representações Sociais e educação com populações em situação de vulnerabilidade social. Ferreira (2012) mostrou que a vivência das Representações Sociais entre educadores sociais no Sudeste do Brasil organizava uma “estagantalidade”, em que práticas educativas eram baseadas nas percepções dos educadores sobre a pobreza, e não nas necessidades reais dos educandos. Dias e Ferreira (2022, p. 53) identificaram que professoras da periferia fluminense partilhavam Representações Sociais de alunos pobres que auxiliavam na justificativa das suas dificuldades com os alunos pela pobreza vista como parte da natureza dos discentes, cunhando o termo “patologização da pobreza”.

5 Considerações finais

Após apresentar os resultados e as discussões sobre os conteúdos das Representações Sociais de formações docentes dos educadores sociais em um curso de formação no estado do Rio de Janeiro, retoma-se a questão central desta investigação: em que medida a compreensão das Representações Sociais entre educadores sociais, em um curso de formação continuada em Pedagogia Social oferecido por uma universidade pública fluminense, pode contribuir para promover processos formativos que possibilitem intervenções sociopedagógicas, auxiliando na emancipação e na transformação das comunidades atendidas em seus cotidianos educativos?

Para responder a essa questão, é essencial destacar a importância da articulação entre esses dois campos do saber e apresentar as contribuições da Pedagogia Social para os desdobramentos identificados na investigação sobre a vivência dos conteúdos dessas Representações Sociais entre os educadores sociais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

A Pedagogia Social tem como base o paradigma da hospitalidade, enquanto categoria socioantropológica referente à experiência de alteridade vivida na relação interpessoal. A Pedagogia Social é compreendida como a pedagogia do laço social e, por conseguinte, um saber que promove hospitalidade (Baptista, 2005). As formas como construímos os espaços de encontro com o outro são essenciais para pensarmos as práticas de intervenção socioeducativa. Essa relação intrínseca entre a Pedagogia Social, enquanto teoria, e a intervenção socioeducativa, como prática, possui uma relevância como área de conhecimento para os educadores sociais, uma vez que promove práticas no contexto da Educação Social de uma educabilidade pessoal e social.

O estudo das Representações Sociais oferece a oportunidade de revelar como os indivíduos, na dinâmica estabelecida pelos seus grupos sociais, incorporam realidades sociais “estranhas” ao seu modo de existência, em uma rede de categorias mais “familiares” aos seus cotidianos. Esse processo psicossocial de organização da realidade grupal é conhecido como objetivação e ancoragem.

Assim, entende-se que as Representações Sociais são princípios que organizam as relações simbólicas entre os sujeitos sociais. Por isso, pode-se entender que as Representações Sociais funcionam como princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre os indivíduos e os grupos (Doise, 2002). Esse processo psicossocial grupal se realiza desde realidades históricas, pessoais e sociais, vinculadas ao presente vivido pelos sujeitos e as suas relações sociais anteriores.

A partir da articulação entre esses dois campos teóricos, esta pesquisa sobre Representações Sociais e Pedagogia Social, realizada com os educadores sociais fluminenses, evidenciou realidades vividas por esses sujeitos em formação. Ao investigar o “quê” e o “como” esses sujeitos organizaram os conceitos da Pedagogia Social durante o processo formativo, constatou-se que, a partir de processos de objetivação e ancoragem das Representações Sociais, o conteúdo “estranho” (Pedagogia Social) foi ancorado por esses educadores em um conhecimento “familiar” (Escola). Esse último está tão enraizado na cultura desse grupo que impediu o reconhecimento da Pedagogia Social como um campo do saber, autônomo e independente, da educação escolar.

Por isso, infere-se que é necessário incorporar o paradigma da hospitalidade, segundo a Pedagogia Social, como um conhecimento profissional de referência para a

formação desses educadores sociais fluminenses. O conceito de hospitalidade na Pedagogia Social refere-se a um saber teórico-prático de natureza eminentemente ética. A retomada desse conceito na formação dos educadores sociais visa a organizar, de maneira mais eficaz, as futuras formações nesta área para esses – e outros – educadores sociais. Assim, apresentam-se três contribuições possíveis do conceito de hospitalidade a serem organizadas nos futuros cursos de formação para os educadores sociais fluminenses.

(A) A discussão sobre a função sociopedagógica de agentes da proximidade humana (Baptista, 2006) destaca a importância da hospitalidade na Pedagogia Social. Os educadores sociais devem focar na relação interpessoal como base do ensino e da produção de subjetividade. O trabalho do educador é aproximar diferentes subjetividades, tornando essa intervenção central na Educação Social. Ao incluir essa reflexão na formação, busca-se romper com o *silenciamento sobre a Educação Social*.

(B) A reflexão sobre a Antropologia do Rosto (Baptista, 2010) destaca a hospitalidade como capacidade do educador de acolhimento empático e respeitoso, considerando a subjetividade dos educandos. Esse compromisso ético e político envolve o dever de antecendência e autoridade (Baptista, 2007), exercido com firmeza nas competências profissionais. A formação desses conceitos visa a dirimir a *hipoacusia no trabalho socioeducativo*.

(C) As práticas da Educação Social como exercício da hospitalidade envolvem a reflexão sobre as necessidades do outro, que se apresenta como um rosto (Baptista, 2009). O educador social deve praticar a eleição intersubjetiva (Baptista, 2008), construindo laços humanos e sociais ao acolher o outro no contexto socioeducativo. Essa reflexão ajuda a desconstruir a *hipermetropia do outro-educativo no processo formativo*.

Ao articular a Pedagogia Social, a partir do paradigma da hospitalidade, com a Teoria das Representações Sociais, revelam-se também os limites desta pesquisa. As limitações incluem: (1) a compreensão da formação docente do educador social a partir do campo simbólico de um grupo específico do Sudeste do Brasil; (2) a delimitação do estudo a um grupo com formação mínima de Ensino Superior; e (3) a possibilidade de articular esses dois campos do saber com outros fundamentos da educação também relevantes para a formação docente.

No entanto, as contribuições destacadas ao longo do artigo mostram a relevância de estudos psicossociais como este, assim como as possíveis articulações com outros conhecimentos presentes na formação docente brasileira. Desse modo, destina-se aos futuros formadores e pesquisadores avaliarem os resultados apresentados e as suas possibilidades de utilização na organização de novos espaços de formação para os educadores sociais fluminenses e, possivelmente, brasileiros.

6 Referências

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 209-292.

BAPTISTA, I. *Capacidade ética e desejo metafísico: uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Afrontamentos, 2007.

BAPTISTA, I. *Dar rosto ao futuro*. Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, I. Educabilidade e laço social – ética e política da alteridade. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL - NOVOS DESAFIOS EDUCATIVOS E CIDADANIA SOCIAL, 2009, Porto. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Porto, p. 15-29, 2009.

BAPTISTA, I. Estatuto filosófico e científico da pedagogia social. Especificidade epistemo-antropológica. In: CARVALHO, A. D. (coord.). *Contemporaneidade educativa e interpelação filosófica*. Porto: Afrontamentos, 2010. p. 95-102.

BAPTISTA, I. Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda os lugares. *Revista Hospitalidade*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 5-14, 2008.

BAPTISTA, I. Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção socioeducativa. In: SERAPICOS, A. M. *Intervenção Social: saberes e contextos*. Porto: ESSE Paula Frassinete, 2006.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla, 2001.

BORTOLOZZI, A. C. *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo*. Niterói: Pedro & João, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Classificação Brasileira de Ocupações: CBO-2009*. Brasília, DF: MTE, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 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, 2 jul. 2015.

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. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 328, de 1º de junho de 2015*. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 2.941, de 16 de maio de 2019*. Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015 – Regulamento a profissão de educador social. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019a.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.346, de 3 de junho de 2009*. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006.

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, 23 dez. 2019b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º jul. 2024.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu pontencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, v. 7, n. 23, p. 341-368, 2010.

CAPDEVILA, M. L. S. Ámbitos de intervención socioeducativa. In: CAPDEVILA, M. L. S. (coord.). *Intervención en Pedagogía Social: espacios y metodologías*. Madrid: Narcea, 2009.

CARRERAS, J. S.; MOLINA, J. G. *Pedagogía Social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza, 2006.

DIAS, T. S.; FERREIRA, A. V. As representações sociais das professoras sobre alunos-pobres em uma escola periférica no município de São Gonçalo-RJ. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 35-55, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210143>.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-204.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

FERREIRA, A. V. Desvelando imagens e práticas: o estudo das metáforas como ferramenta de análise de discurso na educação. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 319-327, 2018.

FERREIRA, A. V. *Escritocências: os educadores sociais escrevem sobre as suas formações em Pedagogia Social*. Porto Alegre: Livrolgia, 2023.

FERREIRA, A. V. *Representações Sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FERREIRA, A. V. The Brazilian social educator in the 21st Century: A debate on professionalization and initial training based on national legislation. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, São Paulo, v. 19, n. 1, e010828, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25053/10.24857/rgsa.v19n1-066>.

FERREIRA, G. A.; BONFIM, M. N. B. Relação pedagógica no ambiente universitário: representações sociais captadas. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e12711, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e12711>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FERREIRA, L. G.; CORTELA, B. S. C. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e67317, 2024. DOI: <https://doi.org/10.25053/10.15687/rec.v17i1.67317>.

FONSECA, M. G. O.; LIMA, M. F. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica: implicações para o curso de Pedagogia. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 22, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65228>.

GARCIA, F. M.; SANTOS, S. O.; TRINDADE, M. A. S. Metodologia da pesquisa científica no curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação de professores/as pesquisadores/as. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e12802, 2024.

GARRIDO, J. L. G.; GRAU, C. J. A.; SEDANO, A. R. *Esquemas de Pedagogia Social*. Navarra: Eunsa, 2001.

MARQUES, G.; AMENDOEIRA, J. A fenomenologia interpretativa como método para a compreensão da existência depois dos 80 anos. *Revista da UIIPS*, Santarém, v. 8, n. 1, p. 138-151, 2020.

MARQUES, N. L. R. et al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos?. *Revista Educar Mais*, Pelotas, v. 5, n. 3, p. 637-649, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2409>.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das Representações Sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.). *Representações Sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG. 2003. p. 89-102.

MAZZOTTI, T. B. Para uma pedagogia das Representações Sociais. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 121-142, 2008.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NATALI, P. M.; MÜLLER, V. R. *Educação Social no Brasil: formação profissional*. Porto Alegre: Livrologia, 2024.

NUÑEZ, V. Participación y educación social. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. N.; MOURA, R. (org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Arte e Expressão, 2009. p. 231-238.

OLIVEIRA, A. L.; VIEIRA, C.; AMARAL, M. A. *O questionário online na investigação em educação: reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas*. Lisboa: UAB, 2021.

PERELMAN, C. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PORTELINHA, A. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8925>.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.


ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANZ, M. A. H. Dimensión integral de la acción socioeducativa. In: CAPDEVILA, M. L. S. (coord.). *Intervención en Pedagogía Social: espacios y metodologías*. Madrid: Narcea, 2009.

SOUZA, C. R. T.; MÜLLER, V. R. *Educação Social no Brasil: avaliação*. Porto Alegre: Livrologia, 2024.

ÚCAR, X. *Pedagogias de lo social*. Barcelona: UOC, 2016.

Arthur Vianna Ferreira, Universidade Católica Portuguesa (UCP), Faculdade de Educação e Psicologia (FEP), Research Centre for Human Development (CEDH)

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

Pos-Doutorado em Ciências da Educação pela UCP. Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU – FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, investigação e metodologia.

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

E-mail: s-arviferreira@ucp.pt; arthuruerjffp@gmail.com

Isabel Baptista, Universidade Católica Portuguesa (UCP), Faculdade de Educação e Psicologia (FEP), Research Centre for Human Development (CEDH)

 <https://orcid.org/0000-0002-6678-8481>

Doutora em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP, 2005). Professora associada da FEP-UCP. Membro da Comissão de Ética em Tecnologia, Ciências Sociais e Humanidades (CETCH) da UCP.

Contribuição de autoria: Supervisão da pesquisa, contribuições na redação, desenho da análise das informações e leitora crítica da versão final.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6674407947880299>

E-mail: ibaptista@ucp.pt

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Márcia Cristiane Ferreira Mendes e Nilvania Dos Santos Silva

Como citar este artigo (ABNT):

FERREIRA, Arthur Vianna; BAPTISTA, Isabel. A formação de educadores sociais fluminenses: entre as Representações Sociais e a Pedagogia Social. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e15004, 2025. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e15004>



Recebido em 12 de fevereiro de 2025.

Aceito em 15 de abril de 2025.

Publicado em 16 de maio de 2025.

