



EDUCAÇÃO SOCIAL E ETNICIDADE

Marcos Antonio Batista da Silva*
Cleomar Azevedo**

Resumo – O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o tema das relações étnico-raciais no contexto da educação. O ambiente escolar configura-se como espaço social marcado por desigualdades, tendo em vista o acesso e o tipo de educação destinado a cada grupo em determinado contexto histórico. Acreditamos que a educação social possa ser determinante para o trabalho pedagógico, cujas necessidades e demandas se expressam no ambiente escolar e fora dele, contribuindo para a superação das desigualdades sociais e para o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, e às mais diversas formas de intolerância.

Palavras-chave: Educação social. Relações étnico-raciais. Desigualdades sociais. Pedagogia social. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Social é assumida a partir do princípio de Educação como direito, na sua totalidade, cujas necessidades e demandas se expressam no ambiente escolar e não escolar o que representa avanços na compreensão da área, situada inicialmente como restrita à educação não formal. [...] No pólo prático se multiplicam as intervenções e se institui no cenário nacional a presença de um novo profissional [...] o Educador Social (MACHADO, 2009, p. 11379).

O tema da pedagogia social ou educação social tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Alguns estudos, cujo descritor educação social consta nos títulos ou em resumos de dissertações e teses, podem ser citados e figuram no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2011 e 2012 (CUNHA,

* Doutorando no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bolsista Capes. E-mail: marcos.psyco@yahoo.com.br

** Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. Professora Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário Fieo. E-mail: cleomar.azevedo@uol.com.br

2012; DAUD, 2012; THIEL, 2012; SOARES, 2012; CASSEB, 2011; COLEVATE, 2012; OLIVEIRA, 2012; FILHO, 2011; SILVA, 2011; FERREIRA, 2012; FERNANDO, 2012; ZANELLA, 2011; PAIVA, 2011). Essas produções constituem práticas da pedagogia social.

Uma primeira tendência versa sobre a educação social no contexto educacional. Cunha (2012) investigou a educação social realizada por jovens educadores que, em suas trajetórias de vida, pertenceram, na condição de educando, a instituições de assistência do poder público ou organizações não governamentais. Em suas considerações finais, Cunha (2012) sugere a necessidade de avançar na relação teoria-prática, para a consolidação da educação social nos espaços institucionais, além da necessidade de superar as disputas entre as ciências e atuações profissionais visando unir esforços para consolidar a área.

Em outra direção, Thiel (2012) analisou o engajamento de universitários em projetos de ação socioeducativa, dentro e fora do espaço da academia. O estudo partiu de fundamentação teórica abordando a questão da juventude e pós-modernidade, bem como aportes teóricos sobre o tema do voluntariado.

Por sua vez, Casseb (2011) discutiu sobre o gestor de escola, como motivador da equipe pedagógica, por meio da formação continuada dos educadores, com o objetivo de promover a reflexão e a ação da educação sociocomunitária para a escola pública, por considerar um campo importante para vivenciar a educação social.

A segunda tendência enfatiza estudos sob a ótica de autores, isto é, ressaltou-se a importância do referencial, conceitual e prático, como grande propulsor para a educação. Podem ser citados, a título de exemplo, os estudos de Paulo Freire, Theodor Adorno, Anton Semionovich Makarenko, Saviani e Libâneo, Antonio Carlos Gomes da Costa, entre outros (DAUD, 2012; OLIVEIRA, 2012; FILHO, 2011; ZANELLA, 2011).

Daud (2012) deu ênfase à importância que autores e educadores depositam no pensamento do educador Paulo Freire (educação social e educação comunitária). Oliveira (2012) investigou a concepção pedagógica de Anton Semionovich Makarenko, com ênfase em um contexto sócio-histórico sobre a teoria do autor. Filho (2011) fez uma reflexão sobre a função do educador como protagonista de uma educação de resistência pautada no modelo de Theodor Adorno. Para a educação de resistência, pensar a educação social é criar a possibilidade de agir contra o princípio da dominação que se manifesta na sociedade administrada pelo capital.

Zanella (2011), em estudo bibliográfico, analisou as produções acadêmicas sobre o tema da socioeducação entre 1999 e 2008. A análise buscou mapear teorias da socioeducação, a partir do estudo das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. Zanella (2011) assinala que a socioeducação vivenciou, no espaço institucional, as mesmas influências teóricas da escola e, assim, é definida como a educação social e sistemática, realizada em duas vertentes: por um lado, apresenta um caráter liberal e, por outro, uma característica progressista.

A terceira tendência mostra estudos que têm como objetos programas de pedagogia comunitária (SOARES, 2012) e programa educação para o trabalho (COLEVATE, 2012). Soares (2012) investigou um programa que teve como objetivo um conjunto de ações, desenvolvidas por pedagogas comunitárias visando fortalecer o elo entre escola, família e comunidade. O autor sugere que há engajamento dos parceiros no processo de transformação, evidenciando que os efeitos das práxis, entendidas como elementos de educação social, podem ser percebidos na maior participação da família e da comunidade local, bem como na mudança no âmbito da instituição de ensino.

Colevate (2012) direcionou sua investigação para um programa de educação para o trabalho. Foram apresentados conceitos e diferentes visões da educação social, da pedagogia social e do educador que atua no referido programa. Colevate (2012) assinala que os educadores depositam expectativas com relação ao futuro dos jovens desses programas, além de contribuir para um projeto de sua vida adulta.

A quarta tendência perpassa pela regulamentação da profissão de educador social. Nesse contexto, Ferreira (2012) refletiu sobre a promulgação da Lei n. 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O estudo traz uma reflexão sobre a atuação do educador social no campo das políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência, à luz da teoria das representações sociais. Ferreira (2012) sugere que, com a regulamentação da profissão e a capacitação profissional do educador social, será possível utilizar de forma efetiva a educação social como ferramenta de garantia de direitos e inclusão social.

Em outro estudo, Paiva (2011) propõe compreender o que e como é ser educador social de rua, suas vivências fora do espaço escolar, tendo como espaço educativo as ruas. A autora assinala que, através dos diálogos estabelecidos com os educadores sociais de rua, apreendeu que mesmo em diferentes funções da área de atuação desses profissionais, bem como a complexidade que a função requer, esses profissionais continuam na luta pelos direitos das crianças e adolescentes, e no combate às desigualdades sociais na sociedade brasileira.

Vale lembrar que a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) aprovou o projeto do senador Telmário Mota (PDT-RR), que regulamenta a profissão de educador social, Projeto de Lei do Senado n. 328, de 2015 (BRASIL, 2015). O projeto dispõe sobre a regulamentação da profissão de educador social, relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas, com atuação dentro ou fora dos âmbitos escolares, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais, tendo como relator o senador Paulo Paim de acordo com informações que constam do *site* do Senado.

O projeto se encontra na Secretaria de Apoio à Comissão de Assuntos Sociais, para pauta na Comissão, segundo consulta realizada em 14 de setembro de 2016. O senador Telmário Mota chamou a atenção para o caráter inovador da proposta, lembrando que essa é uma demanda histórica do segmento educacional em nosso país.

A quinta tendência destaca experiências internacionais em serviço social na área da saúde. O estudo de Fernando (2012) teve como objetivo geral conhecer as ações desenvolvidas pelos setores sociais dos hospitais de Luanda e contribuir para a institucionalização do serviço social hospitalar em Angola. Os conceitos de referência escolhidos foram saúde, instituição hospitalar, setor social e serviço social. Os resultados mostram que os setores sociais dos hospitais investigados realizam atividades atribuídas ao serviço social hospitalar.

Por fim, mas não menos importante, Silva (2011) propôs compreender, de forma crítica e reflexiva, discursos e práticas ligadas à educação da cultura afrodescendente brasileira, em consonância com as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Nesse contexto, dentre as diversas produções supracitadas, destaca-se, neste estudo, sua dissertação intitulada *Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina*, que deu especial embasamento para este artigo, pelo enfoque teórico sobre relações raciais e educação social e seu campo de estudos.

A pesquisa de Silva (2011) tem descritores em seu título e resumo, relacionados à temática étnico-racial. Nela, propõem-se a captação e a apreensão de conhecimentos e explicações sobre a arte afrodescendente trabalhados por três olhares de educadoras em Teresina, no Piauí. A autora fez uso de entrevistas semiestruturadas e outras experiências e vivências de campo. No que se refere aos autores sociais de sua pesquisa, Silva (2011, p. 13) frisa que

Uma dessas educadoras participa do Movimento Negro em Teresina, desenvolvendo trabalho de educação social com crianças e jovens – utilizando a dança afro. Outra educadora é professora de Arte e também pedagoga, bem como desenvolve seu trabalho como professora formadora e uma terceira educadora é professora de Ensino Religioso (ER) e ministra aulas de Arte como complemento da carga-horária em escola pública no Ensino Fundamental.

Desse modo, Silva (2011) chamou para o diálogo sobre a educação social alguns autores, na esteira de Gadotti (2006). Silva (2011, p. 56) assinala que "a educação, que podemos chamar de educação social, requer que pensemos em novas posturas, em contextos próprios, formações, isso em meio à crise de concepção e vivência da modernidade". São citados por ela alguns pensadores que procuram explicá-la, como Santos (2010), com o paradigma emergente, Quijano (2000) e Mignolo (2010), com a afirmação da decolonialidade de poder e de ser.

Segundo Souza Neto (2010), a discussão sobre educação social surge de forma relutante, quando se busca o sentido do adjetivo social, que, segundo o entendimento do autor, remete à questão da desigualdade social.

Sobre as categorias teóricas, Silva (2011, p. 71) observa e destaca os seguintes temas:

As ausências ou os silenciamentos como espaços vazios e não-lugares da arte afrodescendente na formação de professores e na escola; a experiência como propulsora da educação social e escolar, bem como das vivências sobre a arte afrodescendente; a resistência como um fator da pós-colonialidade ou descolonização da cultura eurodescendente em favorcimento às múltiplas culturas e artes como saberes emergentes e favoráveis ao reconhecimento das diferenças.

Compartilhamos da reflexão de Silva (2011, p. 7), quando frisa em sua pesquisa que existe muitas inquietações no que tange às experiências de práticas educativas nos espaços escolares em relação a arte afrodescendente e que "há uma profunda ligação dessa prática artística com a educação social de crianças e jovens que vivenciam a dança afro em grupos culturais afros teresinenses". Dentre outras questões que vieram à tona, são destacados os processos identitários e a formação profissional das educadoras.

A integração dos temas ligados à diversidade étnico-racial nas práticas escolares se faz urgente na realidade educacional brasileira e pode ser efetivada de diferentes formas. É imprescindível, para isso, que a formação de professores contemple conhecimentos de como as diferentes culturas se constituíram historicamente e quais foram e continuam sendo as consequências do desconhecimento da história dos grupos sociais existentes na sociedade (SANTOS, 2011, p. 204).

O trabalho de Silva (2011) analisou discursos e práticas ligados à educação da cultura afrodescendente brasileira, em particular no que se chamou de arte afrodescendente, em consonância com as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Entendemos que, presentes num complexo mosaico de forças e tensões, essas leis são resultantes de negociações e disputas que envolvem diferentes interesses. Dessa perspectiva, as leis, bem como suas práticas, constituem elementos significativos de estudos da realidade social, política e educacional.

A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (MUNANGA, 2015, p. 31).

O trabalho de Silva (2011) faz alusão às leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, promulgadas com o intuito de valorizar a cultura afro-brasileira e indígena e que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, indígena, e uma educação das relações étnico-raciais no Brasil, que refletem a tensão presente na história das políticas educacionais do país, pois, de um lado, há políticas que visam à permanência do racismo estrutural

que se revela pela invisibilidade da raça e pelo mito da democracia racial e, de outro, políticas frutos de lutas sociais que rompem com as primeiras.

As análises críticas relativas à identidade nacional apontam para discursos centrados em narrativas eurocêntricas, sem a devida consideração pela história e pela cultura das populações afrodescendentes e indígenas estabelecidas no território nacional desde a descoberta do Brasil (RIBEIRO, 2011). Assim, contribuíram para a construção de uma mentalidade de inferiorização dessas populações face à ideologia do branqueamento, ao mito da democracia racial e ao elogio da mestiçagem, no sentido de desvalorizar e apagar a diversidade e as particularidades dessas populações indígenas e negras historicamente dominadas que, embora tenham contribuído para a história nacional, tiveram seu acesso aos direitos fundamentais negado por muito tempo evidenciando uma desigualdade sem igual (JACCOUD, 2008).

Nas duas últimas décadas, o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e às mais diversas formas de intolerância figurou as agendas de diferentes países e fóruns mundiais, fortalecendo as agendas antirracistas e inclusivas mundial e local. No Brasil, foram amparadas por um debate público envolvendo organizações governamentais e não governamentais, além de movimentos sociais interessados em analisar as dinâmicas das relações raciais no país e elaborar propostas com vistas à superação das desigualdades (CAVALLEIRO, 2006).

Nesse sentido, as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 representam avanços. Elas alteram a Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A primeira estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nas redes pública e privada, cujo calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". Visando resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, torna obrigatória a inclusão do estudo da história da África e dos africanos, sua cultura e sua contribuição na formação da sociedade nacional, no conteúdo programático, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. A segunda mantém a obrigatoriedade da primeira e acrescenta o ensino da temática história e cultura indígena (RIBEIRO, 2011).

A diversidade social ocupa as escolas pela presença concreta de seus frequentadores: pretos, brancos, indígenas, amarelos, pardos, de diferentes faixas etárias. Devemos levar em consideração que a implementação dessas duas leis significou estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas, reconhecendo a importância e a contribuição das populações negra e indígena no processo de formação da sociedade brasileira. Desse modo, elas devem ser encaradas como parte fundamental do conjunto de políticas que visam a uma educação de qualidade igualitária (RIBEIRO, 2011).

Vale ressaltar que Silva (2011), em sua investigação, percebeu que há ainda muitas lacunas sobre as experiências educativas escolares com relação à arte afrodescendente e que há uma profunda ligação dessa prática artística à educação social de crianças e jovens. Cita-se, como exemplo, a dança afro em grupos culturais afro-teresinenses, dentre outras questões que vieram à tona em sua pesquisa.

As reflexões de Silva e Boakari (2012) são compartilhadas aqui no sentido de dar visibilidade às culturas brasileiras, em particular ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Engajar esta cultura é assumir a necessidade de trabalhar e compreender as outras. Os trabalhos voltados às educações sociais parecem entender isto como a melhor estratégia para construir um outro Brasil. Enquanto a escola e os educadores não entenderem estas relações como sendo simbióticas, educadores sociais poderiam continuar trabalhando num deserto de culturas separadas uma das outras numa sociedade de diversidades culturais. As leis, as competências e os recursos já existem; a vontade educacional (didático-pedagógica) ainda é o grande desafio deste milênio para a escola brasileira (SILVA; BOAKARI, 2012, p. 14).

Para Ribeiro (2011), a contribuição de grupos étnicos distintos com culturas, valores, visões de mundo, línguas e organizações sociais específicas à formação do Brasil confere ao país características multiculturais. Isso implica falar do manejo da diferença e de situações conflitantes nas relações sociais no país.

Os estudos sobre relações raciais no Brasil contemporâneo têm se desenvolvido, nas últimas décadas, devido ao impulso de uma série de iniciativas nacionais e internacionais. A título de exemplo, podemos citar no plano internacional, a I Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, realizada na cidade de Durban, África do Sul, com o objetivo de definir estratégias globais de combate ao racismo e à discriminação em suas distintas vertentes e manifestações. No plano nacional, ressalta-se a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), órgão do Poder Executivo, criado na administração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, e do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288), aprovado pela Presidência da República em 2013.

Deve-se reconhecer que, após a promulgação da Lei n. 10.639/03, que trata do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino, houve a legitimação da importância de trazer para as discussões pedagógicas as relações raciais no âmbito escolar.

ESTUDOS SOBRE RACISMO

Quem somos? De onde viemos e para onde vamos? Estas questões aparentemente simples são de uma grande complexidade, pois remetem à origem histórica de cada povo, sua composição étnico-cultural e seus problemas sociais na sociedade global, entre outros. Em outros termos, elas colocam a questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças que hoje faz parte da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente se consideravam como monoculturais (MUNANGA, 2015, p. 21).

O racismo tem sido fartamente explicitado na literatura sobre as relações raciais (ESSED, 1991; MUNANGA, 2003; ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003; GUIMARÃES, 2005). Em sociedades como a brasileira, ele se desenvolve estabelecendo uma separação que é feita a partir da cor/raça das pessoas, permitindo aos brancos ocuparem posições superiores na hierarquia social, enquanto os negros são mantidos nas posições inferiores, independentemente de sua condição socioeconômica ou quaisquer outros privilégios, entendendo que, nas disputas cotidianas e gerais, o fato de ser negro cria barreiras para ocupar as melhores posições na hierarquia social.

Como bem observou Munanga (2003), trata-se de um racismo por analogia, resultante da biologização de um conjunto de pessoas pertencendo a uma mesma categoria social, de modo a caracterizá-las como portadoras de um estigma corporal. Tem-se, nesse caso, o uso popular do conceito de racismo, o qual pode ser qualificado como qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social. Nesse aspecto, comentado pelo autor, o uso generalizado do termo racismo pode constituir uma armadilha ideológica, na medida em que pode levar a um esvaziamento da importância de seus efeitos nefastos no mundo.

No fim do século XX e início deste século, vem sendo testemunhado um racismo que não precisa mais do conceito de raça no sentido biológico para decretar a existência das diferenças entre grupos estereotipados. Enquanto o racismo clássico se alimenta da noção de raça, o racismo novo se alimenta da noção de etnia (MUNANGA, 2003).

Vale ressaltar que a maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais recorre com mais frequência ao conceito de raça. Esses pesquisadores empregam o conceito, não para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que esse fenômeno continua a se basear na crença da existência de raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas.

Adotamos o conceito de raça como uma construção social e um conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades socioestruturais e simbólicas observadas na sociedade brasileira. Certas discriminações são subjetivamente justificadas ou inteligíveis

somente pela ideia de raça, que é usada para classificar e hierarquizar pessoas e segmentos sociais. O uso do conceito de raça ajuda a atribuir realidade social à discriminação e, conseqüentemente, a lutar contra a discriminação (GUIMARÃES, 2002).

Segundo Munanga (2003), carregamos o saldo negativo de um racismo elaborado do fim do século XVIII aos meados do século XIX. Desse modo, por um lado, os movimentos sociais (Movimento Negro) exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva. Por outro, os movimentos de extrema direita na Europa reivindicam o mesmo respeito à cultura ocidental local como pretexto para viverem separados dos imigrantes.

Os americanos proclamaram a supressão das leis segregacionistas e incrementaram políticas de ação afirmativa, cujos resultados na ascensão socioeconômica dos afrodescendentes são inegáveis. Os sul-africanos colocaram fim às leis do *apartheid* e estão hoje no caminho da construção de sua democracia.

No Brasil, existe uma lei de cunho racial, a Lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que garante à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Entendemos que qualquer análise do racismo brasileiro deve considerar de início três grandes processos históricos: 1. o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual; 2. o intercruzamento discursivo e ideológico da ideia de raça com outros conceitos de hierarquia (como classe, gênero e idade); e 3. as transformações da ordem socioeconômica e seus efeitos regionais.

Aprofundando essa discussão sobre racismo, emergem autores como Essed (1991), Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) e Guimarães (2005), que adotam uma concepção de racismo que integra as dimensões estruturais e simbólicas (ideológicas) na compreensão das desigualdades raciais. Segundo eles, no plano simbólico, o racismo se manifesta via adoção da crença (ou ideologia) da superioridade "natural" (geralmente mediada por uma noção, mesmo que vaga, de transmissão pelo sangue ou pela hereditariedade) de um grupo racial sobre outro (do branco sobre o negro). No plano estrutural, o racismo consiste no sistemático acesso desigual a bens materiais entre os diferentes segmentos raciais.

O DISCURSO DA DEMOCRACIA RACIAL

O Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, a importação de cerca de cinco milhões de africanos que abasteceram o mercado de trabalho da Colônia (1560-1822) e do jovem estado independente durante o seu primeiro século de existência (1823-1852).

Embora nenhuma forma de "segregação" tenha sido imposta após a abolição, as pessoas, denominadas ex-escravos, tornaram-se totalmente marginalizadas em relação ao sistema econômico vigente. Além disso, o governo brasileiro iniciou, na segunda metade do século XIX, o estímulo à imigração europeia numa tentativa explícita de "branquear" a população nacional. Assim, o então escravo, analfabeto, sem instrução e sem recurso, foi relegado às margens das grandes cidades, onde se formaram as primeiras favelas. Decorre daí o fato de a grande maioria dos moradores de favelas serem de cor negra, enquanto as elites são brancas.

A partir da extinção do tráfico de escravos, a Europa passou a ser a principal região de abastecimento de mão de obra para a agricultura de exportação e para a indústria nascente no Brasil. Estimou-se em quatro milhões a emigração europeia para o Brasil, constituída principalmente por portugueses, italianos e espanhóis, entre os anos 1850 e 1932. Essa mão de obra estrangeira foi concentrada quase totalmente em São Paulo, nos estados do Sul e no Rio de Janeiro, dominando a oferta de mão de obra industrial e artesanal e alijando completamente do mercado de trabalho a população negra e mestiça.

Temia-se pela qualidade do estoque populacional brasileiro, pela ausência de uniformidade cultural e pela falta de unidade nacional, e esses temores eram alimentados por crenças raciais. Essas crenças pautavam-se na ideia de que a população negra no Brasil representaria, do ponto de vista da elite intelectual, uma ameaça ao futuro da raça e da civilização branca no país e que o processo de branqueamento ofereceria o melhor caminho para aplacar essa ameaça sem que fosse necessário o estabelecimento de conflitos.

Durante a década de 1930, quando o país iniciava sua industrialização e, ao mesmo tempo, seus intelectuais debatiam em torno da definição de algum tipo de identidade nacional, Gilberto Freyre, desenvolveu o conceito de democracia racial. Em vez de envergonhar-se da maioria negra, os cidadãos deveriam se orgulhar e valorizar esse fato como sinal de tolerância e integração racial. Afinal, não existia, no Brasil, segregação legal como em outros países (Estados Unidos e África do Sul) e todos eram capazes de conviver bem com todas as raças.

Há um consenso, na literatura sobre relações raciais no Brasil, de que a integração dos descendentes de africanos à sociedade brasileira se deu, em primeiro lugar, pela via do "embranquecimento", que pode ser entendido aqui como o processo pelo qual indivíduos negros eram sistematicamente assimilados e absorvidos às elites nacionais brasileiras (GUILMARÃES, 2004).

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) financiou um extenso projeto de pesquisa sobre o Brasil e sua democracia racial, esperando encontrar respostas que pudessem ajudar outras nações do mundo a solucionar problemas do preconceito e da discriminação que se apresentavam. Porém, os resultados apontaram que, embora culturalmente integrado, o Brasil era um lugar onde o racismo, o preconceito e a discriminação racial estavam firmemente estabelecidos.

Essas práticas eram camufladas pelo próprio mito da democracia racial e explicadas por outras variáveis, como as diferenças de classe.

Se, na Primeira República, ocorreu a europeização dos costumes brasileiros e a introdução de milhões de europeus no Brasil, em detrimento da população mestiça, a Revolução de 1930 e a Segunda República iniciam um processo para desarmar a confusão étnica que se formava e que na contemporaneidade ainda impera.

A partir dos anos 1930, principalmente com o Estado Novo (1937-1945) e a Segunda República (1945-1964), a ideia fundamental da nova nação era a de que não existiam raças humanas com diferentes qualidades civilizatórias inatas, mas sim diferentes culturas. O discurso da igualdade racial e da tolerância prevalecia sobre a realidade. A ideia desse discurso foi, por muito tempo, de que o povo brasileiro seria capaz de absorver e "abrasileirar" as tradições e manifestações culturais de diferentes povos que imigraram para o país em diferentes épocas, rejeitando apenas aquelas que fossem incompatíveis com a modernidade (GUIMARÃES, 2001).

Com Getúlio Vargas na política, Gilberto Freyre nas ciências sociais e os artistas modernistas, inicia-se um processo pela busca de solução da questão racial no país, formada por séculos de colonização e de mestiçagem biológica e cultural, em que o predomínio demográfico e civilizatório dos europeus nunca fora completo a ponto de imporem a segregação dos negros e mestiços (GUIMARÃES, 2001).

Tal ideia permitiu o cultivo de uma cultura propriamente brasileira em sintonia com a cultura popular, algo que se inicia na Semana de Arte Moderna de 1922 (GUIMARÃES, 2001). Entretanto, para o autor, foram as ciências sociais, e não apenas as artes e a literatura, as criadoras desse Brasil moderno. Guimarães (2004) expressa a ideia do negro como parte integrante do povo brasileiro certamente advinda de antes de 1918, datando da campanha abolicionista.

A partir da terceira década do século XX, ocorreram mudanças a favor da mobilização política e do cultivo da identidade racial. Esse modelo é acompanhado pela imprensa negra de São Paulo a partir da década de 1920. Assim, o que o distingue do modelo anterior seria a busca de diálogo e solidariedade coletiva, nacional ou internacional e o fato de que se politizam a cultura, os interesses materiais e a identidade racial, transformando em elementos a um só tempo de contestação, integração e mobilidade sociais.

Por um lado, Gilberto Freyre elaborou o conceito de democracia racial sem, contudo, esclarecer bem o que seria isso em um país onde os negros representam mais da metade da população. Por outro, Florestan Fernandes (sociólogo e político brasileiro) nos anos 1950 e 1960, apresentou uma produção analítica das fortes desigualdades sociais entre negros e brancos. O crítico investiu esforços na tarefa de denunciar como falsa verdade a democracia racial no Brasil.

Os estudos de Florestan Fernandes se concentraram fundamentalmente em investigar o problema das condições socioeconômicas da população negra numa sociedade moderna de classes. De toda uma série de levantamentos a respeito da situação racial em São Paulo – compilados em pesquisas que foram empreendidas paralelamente em outras regiões do país –, suas análises chegaram à conclusão de que o preconceito racial era amplamente praticado no Brasil.

Destaca-se também o papel sempre ativo dos intelectuais negros na formação da democracia racial. Um exemplo é Alberto Guerreiro Ramos, que fundou uma nova ontologia política para o negro no Brasil, ao dizer que o povo brasileiro não era apenas mestiço, mas negro, não no sentido de uma raça, mas de um lugar.

Foi a partir dos anos 1960, com o golpe de Estado e a repressão política, que toda a mobilização negra passou a se fazer, a partir da denúncia da democracia racial como refúgio discursivo das classes dirigentes e da ideologia de dominação. Durante os anos 1960 e 1970, a discussão sobre desigualdades raciais foi desencorajada pela ditadura militar, que suprimiu muitas formas de liberdade intelectual e atividade política.

Ao fim dos anos 1970, porém, uma variedade de movimentos sociais começou a se reorganizar, buscando melhorar as condições sociais no país. Grupos como o Movimento Negro estavam decididos a combater a discriminação racial no Brasil. Vale destacar a presença de lideranças históricas desses movimentos sociais, como Abdias do Nascimento (1914-2011), ex-senador da República, professor, artista plástico, escritor, teatrólogo, político e poeta, que foi pioneiro do Movimento Negro no Brasil e é referência quando o assunto é igualdade racial.

Merece destaque, neste trabalho, o quilombismo, doutrina forjada por Abdias do Nascimento, como uma das matrizes ideológicas que permeava o Movimento Negro nos anos 1980, aliando radicalismo cultural a radicalismo político. Nascimento (2002) assinala que os quilombos são uma das primeiras experiências de liberdade nas Américas. Tinham uma estrutura comunitária baseada em valores culturais africanos. O quilombismo antecipa conceitos atuais de igualitarismo democrático compreendido no tocante a sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, condição racial e situação econômica.

O protesto negro não desapareceu, pelo contrário, ampliou-se e amadureceu intelectualmente nesse período. Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática. Segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros. Terceiro, porque grande parte da população negra continuava marginalizada em favelas e na agricultura de subsistência. Foram justamente os negros em ascensão social, aqueles incorporados à sociedade de classes, que verbalizaram os problemas da discriminação, do preconceito e dessas desigualdades (GUIMARÃES, 2001). O preconceito pode ser definido por ações de antipatia com base em generalizações errôneas e inflexíveis destinadas a um ou mais indivíduos ou grupos.

O preconceito étnico é uma antipatia baseada em uma generalização errônea e inflexível. Pode ser sentida ou expressa; dirigida a um grupo como um todo ou a um indivíduo pelo fato de ser uma parte desse grupo, pode ser caracterizado por:

Linguagem insultuosa (*Antilocution*). Pessoas que têm preconceito falam dele. Com amigos em quem confiam ou, ocasionalmente, com estranhos podem expressar livremente seu antagonismo. Mas muitos nunca vão além dessa forma suave de ação antagonística.

Evitação. O preconceito mais intenso leva o indivíduo a evitar membros do grupo indesejado, mesmo talvez ao custo de inconveniências consideráveis. Nesse caso, o portador do preconceito não causa mal diretamente ao grupo que odeia, preferindo acomodar-se e retirar-se inteiramente da convivência.

Discriminação. Nesse caso, o preconceito age de modo ativo em detrimento de seu desafeto. Seu comportamento procura impedir os membros de um determinado grupo de usufruírem certos tipos de emprego, áreas residenciais, direitos políticos, oportunidades educacionais ou recreativas, igrejas, hospitais, ou algum tipo de privilégio social. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação, protegida pelas leis ou pelos costumes [...] (ALLPORT, 1954 apud GUIMARÃES, 2012, p. 48-49, grifo nosso).

Hasenbalg (1979) assinala que o preconceito e a discriminação racial aparecem no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e da discriminação após a abolição não é ligada ao dinamismo social do período pós-abolição, "mas é interpretada como um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural" (HASENBALG, 1979, p. 73).

Essed (1986, p. 10-11) apresenta esclarecimentos acerca do preconceito racista e da discriminação racista:

[Preconceito racista] é uma atitude e um elemento constitutivo das representações sociais dominantes baseadas em falsas generalizações de atributos valorizadas negativamente, imputadas a outros grupos étnico-raciais, com o intuito explícito ou implícito de racionalizar a desigualdade social desses grupos. [...] [Discriminação racista] é uma ideologia autorreprodutiva e uma estrutura através da qual uma raça dominante exerce controle sobre outros grupos étnico-raciais.

A discriminação racista inclui todos os atos, verbais, não verbais e paraverbais, que resultam em consequências desfavoráveis para grupos étnico-raciais sub-representados. Segundo Essed (1986, p. 10-11), a discriminação se caracteriza como "atos que reforçam e (re)produzem as desigualdades raciais e étnicas da estrutura social. [...] Portanto, a discriminação racista se define em termos de atos e suas consequências, no contexto macroestrutural de uma sociedade racista".

Ao descrever a trajetória do preconceito e racismo no Brasil, Hasenbalg (1979) assinala que, embora a escravidão tenha deixado marcas profundas na sociedade brasileira como um todo e nos grupos raciais negros em particular, a persistência e a continuidade do preconceito de cor e do racismo são consequências do modelo econômico e social adotado pelo poder público, que internaliza uma íntima ligação com o racismo institucional.

O Movimento Negro trouxe para o cenário brasileiro uma agenda que alia política de reconhecimento, de diferenças raciais e culturais, política de identidade racialista, política de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros) e política redistributiva com ações afirmativas ou compensatórias.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre uma compreensão original do estado das relações entre negros e brancos no Brasil, a partir da reinterpretação do que seria democracia racial brasileira, apreende-se que o mito da democracia racial no país seria apenas um modo de manutenção das desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos, silenciando a permanência do preconceito de cor e das discriminações raciais (GUIMARÃES, 2001).

Costa (2002) reflete que, na contemporaneidade, os estudos sobre desigualdade racial, bem como os avanços políticos observados no interior do movimento negro, teriam colocado definitivamente em xeque o mito da democracia racial. Desse modo, é falso afirmar que o Brasil não é um país racista que vive uma democracia racial. Viver nessa afirmação é continuar permitindo um quadro social que favorece uma população de elite e branca, ou, pelo menos, de pessoas que se identificam com isso.

A expressão de preconceito interpessoal é considerada apenas uma das manifestações do racismo brasileiro. Ou seja, para os brasileiros, o racismo brasileiro não se confunde com preconceito. A bibliografia brasileira mostra que, no Brasil, por não ter ocorrido um sistema formal de segregação racial após a abolição da escravatura, e, portanto, uma definição legal da pertença racial, a hierarquização entre raças se deu pela aparência, traduzida na cor. Assim, autores como Guimarães (2003) e Rocha e Rosemberg (2007) afirmam que cor é uma metáfora para raça, um conceito nativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da investigação de Silva (2011), apreende-se, de forma crítica e reflexiva, discursos e práticas ligados à educação da cultura afrodescendente brasileira, especificamente em consonância com as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, cujas reflexões e importância fizeram parte deste trabalho.

Convivem no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro, em contraposição a um padrão estético e cultural do branco europeu. Percebe-se que a presença da cultura negra não tem sido ao longo de séculos suficiente para eliminar ideologias, desigual-

dades e estereótipos racistas. Ainda persiste um imaginário étnico-racial que privilegia a "branquitude" e valoriza, principalmente, as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e, até mesmo, a asiática.

Silva (2011) refletiu também sobre a identidade e a formação profissional das educadoras de sua pesquisa. "O modo pelo qual o educador social acessa o universo das relações sociais e dele se apropria e participa está imbricado com sua inclinação para [...] a esperança, o desejo de transformação, seu compromisso ético e suas experiências de vida" (SOUZA NETO, 2010, p. 29).

Assim, com base em Beltrão e Teixeira (2004), que assinalam que a presença negra na universidade, além de reduzida, é desigual e restrita a algumas áreas, questões como as que seguem podem ser sugestivas para os caminhos a se percorrer, isto é, para futuras pesquisas na temática das relações étnico-raciais: qual a cor/raça dos educadores sociais no Brasil? Para este estudo, não se têm respostas, mas seriam oportunas pesquisas nessa direção.

Social and ethnicity education

Abstract – This article aims to reflect on the theme of ethnic-racial relations in the context of education. The school environment is set as social space stamped by inequalities by the presence of its students, i.e., indigenous, black, and white, with a view to access and the type of education for each group in a certain historical context. We believe that the social education can be decisive for the pedagogical work whose needs and demands are expressed within and outside the school environment, contributing with a view to overcome social inequalities, to combat racism, prejudice and discrimination, and the most diverse forms intolerance.

Keywords: Social education. Ethnic-racial relations. Social differences. Social inequalities. Public policy.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. P. *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000*. Rio de Janeiro: Ipea, 2004. Texto para discussão.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera a Lei n. 7.716 de 5 de janeiro de 1989, a Lei n. 9.029 de 13 de abril de 1995, a Lei n. 7.347 de 24 de julho de 1985 e a Lei n. 10.778 de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n. 328, 2015. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

CASSEB, M. de F. S. *O impacto do currículo unificado na diretoria de ensino da região de Miracatu*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2011.

CAVALLEIRO, E. *Introdução*. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: Secad, 2006. p. 15-28. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/issue/view/444>>. Acesso em: 7 nov. 2011.

COLEVATE, F. R. *O educador e sua contribuição para a (trans)formação da vida de jovens no Programa Educação para o Trabalho*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

COSTA, S. A construção sociológica da raça no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 35-61, 2002.

CUNHA, R. de C. *Os sentidos da educação social para jovens educadores sociais: ressignificação de vida ou perpetuação do existente?*. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade)–Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

DAUD, E. L. *A educação sociocomunitária e o subsídio de Paulo Freire*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

ESSED, P. *The Dutch as an everyday problem: some notes on the nature of white racism*. Amsterdam: Centre for Race and Ethnic Studies, 1986.

ESSED, P. *Understanding everyday racism: interdisciplinary theory*. London: Sage, 1991.

FERNANDO, A. *As ações do setor social nos hospitais de Luanda e o serviço social hospitalar*. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, M. E. *Educador social: a construção do saber social aplicado às políticas públicas para a infância e adolescência*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

FILHO, J. C. *O educador e a educação de resistência sob o prisma da dialética negativa de Adorno*. 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. *Revista Mundo Universitário*, Merida, n. 10, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/22168>>. Acesso em: 6 set. 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. XX, n. 61, p. 147-162, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43. 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HASENBALG, C. A. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1979.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. et al. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008. p. 131-166.

MACHADO, E. M. Pedagogia social no Brasil. Políticas, teorias e práticas em construção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE-III – ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009.

- MIGNOLO, W. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Penesb, 2003.
- MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.
- NASCIMENTO, A. *O quilombismo*. Brasília: Fundação Cultural. Palmares, 2002.
- OLIVEIRA, C. M. de. *A formação do homem novo na Pedagogia de Anton S. Makarenko: um estudo introdutório na perspectiva da ontologia Marxiana-Lukacsiana*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.
- PAIVA, J. S. de. *Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua*. 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, v. 2, summer/fall 2000. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponível em: <<http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2-quijano.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.
- RIBEIRO, M. S. *Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08*. 2011. Mimeo.
- ROCHA, E. J. da; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, dez. 2007.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.
- SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, R. A. Formação de professores e diversidade racial. In: SILVÉRIO, V. R.; PINTO, R. P.; ROSEMBERG, F. (Org.). *Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas*. São Paulo: Contexto, 2011.
- SILVA, F. B. *Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.
- SILVA, F. B.; BOAKARI, F. M. *Corpos que pensam, tocam, bailam e cantam batuques e gingas sonoras: a educação social em tempos de aprender brincando*. Campina Grande: Realize Editora, 2012.

SOARES, J. N. O. *Interação escola-família: um estudo de caso da pedagogia comunitária de Paria Grande*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional)–Centro Universitário FIEO, Osasco, 2012.

SOUZA NETO, J. C. *Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação*. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE*, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010.

THIEL, R. *Jovens universitários em projetos de voluntariado socioeducativo: perfil, motivações, impactos*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

ZANELLA, M. N. *Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologia de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei*. 2011. Dissertação (Mestrado em Adolescentes em Conflito com a Lei)–Universidade Anhanguera, São Paulo, 2011.

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em outubro de 2016.