

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Maria Luiza Oliveira Gonçalves

**MULHERES FONTES DA PEDAGOGIA SOCIAL:
Um olhar para as questões de gênero**

Porto Alegre
1. Semestre
2023

Maria Luiza Oliveira Gonçalves

**MULHERES FONTES DA PEDAGOGIA SOCIAL:
Um olhar para as questões de gênero**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof.^a Maurício Perondi

Porto Alegre
2023

Maria Luiza Oliveira Gonçalves

MULHERES FONTES DA PEDAGOGIA SOCIAL:

Um olhar para as questões de gênero

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em _____ de _____ 2023.

Prof. Dr. Maurício Perondi (orientador)

Prof. Dra. Karine Santos – Faced/UFRGS (co-orientadora)

Dr. Levi Nauter de Mira – Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS

Dra. Marilene Alves Lemes – Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS

Porto Alegre, 2023

Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, aborda o tema de gênero no contexto das fontes que são utilizadas como referências para a construção da área da Pedagogia Social. A partir desse recorte, investigamos as contribuições, perspectivas e abordagens das mulheres para o avanço do conhecimento e na consolidação da área da Pedagogia Social. Para chegarmos a esse objetivo, foram utilizadas as metodologias documental e bibliográfica, principalmente a partir dos estudos e pesquisas do Projeto Fontes da Pedagogia Social do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES), grupo de pesquisa e extensão. O referencial teórico está fundamentado em autoras e autores que abordam questões de gênero, da pedagogia social e da educação social, tais como, Guacira Lopes Louro, Paulo Freire, Michelle Perrot e Sanna Ryyänen. Os resultados da pesquisa apontaram para a seleção de três intelectuais mulheres, que contribuíram para a estruturação da Pedagogia Social em seus tempos e contextos históricos. A primeira foi Gertrud Baümer, que foi tão influente quanto outros autores homens para a definição dos fundamentos da pedagogia social, buscando compreender as relações entre comunidade e educação; a segunda foi Raquel Camaña, que teve um papel essencial na discussão de uma educação sexual desde a infância, enquanto a terceira foi Jane Addams, que se destacou por teorizar a partir da sua prática. O estudo demonstrou a importância de continuar o aprofundamento de pesquisas sobre as fontes da Pedagogia Social, sobretudo, a contribuição das mulheres neste processo.

Palavras-chave: Fontes da Pedagogia Social; Gênero; Mulheres; Educação Social; História.

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado en Pedagogía, aborda el tema de género en el contexto de las fuentes que se utilizan como referencias para la construcción del campo de la Pedagogía Social. A partir de este enfoque, investigamos las contribuciones, perspectivas y enfoques de las mujeres en el avance del conocimiento y en la consolidación del campo de la Pedagogía Social. Para alcanzar este objetivo, fueron usadas metodologías documentales y bibliográficas, en particular, a partir de los estudios e investigaciones del Proyecto Fontes da Pedagogia Social del Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES), un grupo de investigación y extensión.. El marco teórico se fundamenta en autoras y autores que abordan cuestiones de género, pedagogía social y educación social, como Guacira Lopes Louro, Paulo Freire, Michelle Perrot y Sanna Ryyänen. Los resultados de la investigación señalaron la selección de tres autoras mujeres que contribuyeron a la estructuración de la Pedagogía Social en sus respectivas épocas y contextos históricos. La primera fue Gertrud Baümer, que fue tan influyente como otros autores masculinos en la definición de los fundamentos de la pedagogía social, buscando comprender las relaciones entre comunidad y educación; la segunda fue Raquel Camaña, que desempeñó un papel fundamental en la discusión de una educación sexual desde la infancia, mientras que la tercera fue Jane Addams, que se destacó por teorizar a partir de su práctica. El estudio demostró la importancia de continuar profundizando en la investigación sobre las fuentes de la Pedagogía Social, especialmente en lo que respecta a la contribución de las mujeres en este proceso.

Palabras clave: Fuentes de la Pedagogía Social; Género; Mujeres; Educación Social; Historia.

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.”

Chimamanda Ngozi

SUMÁRIO

1. Introdução	7
2. Metodologia	11
2.1 Projeto Fontes da Pedagogia Social	12
3. Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social - CEPOPES	14
3.1 Projeto Fontes da Pedagogia Social	16
4. Educação e Pedagogia Social	18
5. A situação das mulheres na história: uma breve contextualização	25
5.1 O trabalho da mulher	29
6. Mulheres como fontes: contribuições e relações	31
Considerações finais	44
Referências	47

1. Introdução

Ao longo da história, as mulheres têm sido sistematicamente excluídas de espaços acadêmicos, seus conhecimentos subvalorizados e confrontadas com barreiras institucionais que dificultaram sua participação ativa em diversos setores da sociedade, em especial na produção científica. A falta de visibilidade e de valorização do conhecimento produzido por mulheres não apenas perpetua desigualdades de gênero, mas também limita o avanço do conhecimento em diversas áreas.

As questões relacionadas a gênero estão presentes na minha vida desde a infância. Recordo-me de experiências em que expectativas de comportamento eram impostas a mim com base no que se esperava socialmente de uma menina na época, e da resistência em me adequar a essas normas estabelecidas. Essas inquietações se fortalecem quando, aos 17 anos, deixo Sapiranga, cidade metropolitana de Porto Alegre, e me mudo para a capital para estudar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa mudança ampliou minha consciência sobre as desigualdades de gênero e as maneiras pelas quais elas afetam a vida das mulheres.

Embora a UFRGS tenha uma trajetória pioneira no Brasil, sendo a primeira universidade a criar uma área para a Educação Social instituída dentro da Faculdade de Educação, e estabelecendo a disciplina “Educação Social: fundamentos e práticas” como obrigatória na formação da Licenciatura em Pedagogia, e oferecendo a Educação Social como opção de estágio intermediário no currículo, é relevante ressaltar que esse marco ocorreu de forma tardia, apenas em 2018. No ano de 2019, ao cursar a disciplina, despertei um forte interesse pela área, e a partir desse momento, fui instigada a me envolver e me aproximar da Pedagogia Social, marcando o início da minha trajetória nesse campo. Busquei participar ativamente das atividades promovidas pelo Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social-CEPOPES, projeto de pesquisa e extensão ligado ao Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação-CIESS, da Faculdade de Educação da UFRGS, coordenado pela Prof^a Karine dos Santos. Este é um espaço que reúne pessoas com e sem vínculo acadêmico, como educadoras e educadores sociais e profissionais interessados em explorar os temas da Educação Social sob a perspectiva da Educação Popular e da Pedagogia Social.

Em 2020, realizei o curso de Educadora Social, na Cooperativa de Trabalho Interdisciplinar dos Profissionais da Área Social - COOPAS, que me proporcionou uma formação consistente e aprofundou minha compreensão sobre as práticas e princípios que permeiam o trabalho na educação social¹. Posteriormente realizei estágio na Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul (FPE-RS), espaço dedicado à execução de medidas de proteção e acolhimento institucional, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, em caráter complementar aos municípios, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da minha experiência na área., Já em 2022 tive a oportunidade de atuar como Educadora Social de um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), parte do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), no âmbito da Proteção Social Básica. Nesse espaço atuei como referência na área da Pedagogia, e trabalhando de forma interdisciplinar com outros educadores, buscando garantir a convivência, a defesa dos direitos e o desenvolvimento integral das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade na região do Morro Santana, em Porto Alegre.

Em todos os espaços mencionados, era notável que as questões relacionadas a gênero estavam presentes, fosse em falas machistas ao desqualificar a habilidade das meninas no futebol, ou na própria dimensão da denúncia dessas práticas machistas, na percepção de que as contribuições e opiniões de uma educadora não recebiam a mesma atenção e consideração que as de um educador, ou da dificuldade em encontrar referências de autoras mulheres nas fontes da produção científica na área da educação social. Essa última surge a partir das discussões, diálogos e ações ocorridas no âmbito do CEPOPES, grupo no qual faço parte há três anos. Durante o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa Fontes da Pedagogia Social², que busca reconhecer as fontes que embasaram a produção do conhecimento na área, identificou-se uma escassez de produções científicas de autoras mulheres. Esse questionamento, presente ao longo de todo o processo de estudos e pesquisas, despertou em mim, um profundo interesse em compreender a

¹ Os termos “educação social” e “pedagogia social” são comumente associados, isso parte de uma lógica ampla de educação, que acontece em todos os lugares e a todos os momentos, na qual o ser humano se desenvolve socialmente, sendo protagonista do processo de ensino-aprendizagem. a partir disso, é possível reconhecer a educação social como um processo pedagógico, visto que suas práticas pedagógicas são sistematizadas e desenvolvidas em espaços outros e didaticamente diferente do espaço escolar.(Santos, 2020)

² O Projeto é desenvolvido pelo CEPOPES, e tem como objetivo sistematizar as fontes que embasaram a construção da área da Pedagogia Social. Daremos aprofundamento ao projeto no decorrer desse trabalho.

relevância das mulheres na construção do conhecimento no campo da Pedagogia Social, assim como os possíveis motivos que dificultam o acesso a registros das reflexões por elas realizadas.

Com base nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as contribuições, perspectivas e abordagens das mulheres para o avanço do conhecimento na área da Pedagogia Social. Para alcançá-lo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: dar visibilidade a uma lacuna evidente na literatura acadêmica; compreender as dinâmicas sociais, culturais e institucionais que perpetuam uma discrepância entre as produções acadêmicas e a atuação de mulheres no trabalho social; promover a valorização e o reconhecimento do papel fundamental das mulheres nesse campo de estudo. Para alcançar esses objetivos, serão utilizadas as metodologias de Pesquisa Documental e Bibliográfica.

No primeiro capítulo, irei situar a história e as atividades do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social, que atua nos três pilares da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: ensino, pesquisa e extensão. Darei ênfase especial ao Projeto de Fontes da Pedagogia Social, pois desempenha um papel fundamental na pesquisa que será conduzida. Na segunda seção, apresentarei definições de Educação com base em perspectivas que considero relevantes, enquanto contextualizo seu papel no contexto do sistema capitalista. No encerramento deste capítulo, irei explorar a origem da Pedagogia Social, destacando os principais autores citados quando se fala da construção e desenvolvimento da área.

No segundo capítulo, contextualizo a condição das mulheres no mundo, começando pelas transformações provocadas pela industrialização na estrutura econômica e analisando as consequências das desigualdades de gênero que surgiram a partir desse momento.

Por fim, irei pesquisar três autoras mulheres, que possuem um trabalho relevante no campo, considerando-as como fontes da Pedagogia Social: Gertrud Baümer, (1873 - 1954) professora, que teve participação ativa no nascimento da Pedagogia Social na Alemanha, desde as primeiras configurações até as bases para sua construção teórica, durante o regime nazista; Raquel Camaña (1882 - 1915), professora argentina, cuja principal preocupação era a proteção da infância e dos desfavorecidos, além de criticar o modelo educacional predominante da época, e questionar o papel social da mulher, bem como o papel das instituições educacionais

e Jane Addams, (1860 - 1935), americana, socióloga, feminista e filósofa, amplamente reconhecida por seu trabalho como ativista social e pacifista. Seu compromisso com a justiça social e sua dedicação à promoção da paz renderam-lhe o Prêmio Nobel da Paz em 1931. Fundou uma instituição de acolhimento e atividades sociais, que prestou assistência à população imigrante e carente de Chicago no final do século XIX e início do século XX. Nesse capítulo trago o contexto e história de vida e obra das autoras, assim como as contribuições dos seus trabalhos para a construção da Pedagogia Social, como a entendemos hoje.

Ao abordar esse tema, a partir das três autoras, pretende-se contribuir para um diálogo mais equitativo em relação às construções teóricas para a consolidação da área da pedagogia social, considerando as produções e registros realizados por mulheres, e suas relações, valorizando e rompendo com a invisibilidade histórica das mulheres como produtoras de conhecimento.

2. Metodologia

A metodologia deste estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, que se constitui como uma abordagem metodológica que tem como foco a compreensão e o aprofundamento do conhecimento dos fenômenos, levando em consideração as percepções dos participantes em seus contextos naturais e relacionais (Sampieri, Collado, Lúcio, 2013). Essa metodologia, portanto, aborda os aspectos não quantificáveis da realidade e se concentra na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Silveira e Córdova, 2009, p. 32; Gerhardt, Tolfo, 2009). Segundo as autoras, o cientista é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Em suma, através de minhas inquietações, experiências e interpretações que o processo de investigação se desenvolve, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada.

O procedimento metodológico será realizado através da Pesquisa Bibliográfica, que se concentra na coleta e análise de informações provenientes de fontes secundárias, como os artigos produzidos pelo grupo no Projeto de Fontes. Essa metodologia busca aprofundar o conhecimento sobre um tema específico, utilizando-se das produções teóricas já existentes e ampliando o entendimento sobre o assunto em questão. Além da Pesquisa Bibliográfica, será utilizada a Pesquisa Documental, que se utiliza de documentos históricos, registros, produções e outras fontes documentais, como “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Menga Ludke e Marli André, 1986, p. 38).

. As abordagens mencionadas, fornecem uma fonte estável e rica de informações, uma vez que esses documentos permanecem ao longo do tempo e podem ser consultados repetidamente. Isso garante a confiabilidade e a consistência dos dados utilizados na pesquisa, o que permite uma análise mais aprofundada e uma base sólida para o desenvolvimento do estudo. Deste modo,

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke, Menga, 1986, p. 39).

As metodologias utilizadas neste trabalho são fundamentais para reconstruir o percurso teórico da Pedagogia Social a partir das vozes dessas autoras como fonte de dados e informações. Ao examinar suas produções, é possível compreender de forma mais abrangente o desenvolvimento teórico da Pedagogia Social ao longo do tempo, descentralizando de somente autores homens, e trazendo perspectivas e experiências que foram historicamente negligenciadas e marginalizadas na produção de conhecimento.

Na sequência será apresentado o Projeto Fontes, bem como suas contribuições para o aprofundamento de autores/as importantes na construção teórico-prática da Pedagogia Social. A partir do mesmo serão elencados os principais elementos que estruturam esta pesquisa, daí a importância do seu conhecimento.

2.1 Projeto Fontes da Pedagogia Social

Logo na minha entrada no grupo do CEPOPES em 2019, tomei conhecimento do Projeto de Fontes, que estava temporariamente em hiato naquele momento. Mas foi em 2021, atuando como bolsista de extensão do grupo, ao mesmo passo que o próprio grupo voltava a dedicar-se ao Projeto, que tive a oportunidade de estar mais próxima da proposta. Desde então, percebi a relevância desse trabalho, não só para o grupo, como para o campo da Pedagogia Social, que, como mencionado anteriormente, é evidente a escassez de pesquisas que se propõem a investigar as pessoas que dedicaram seu trabalho à construção teórica dessa área.

O Projeto dedica-se a pesquisar as bases teóricas que fundamentam o campo da Pedagogia Social, no qual foram analisados principalmente autores homens alemães, responsáveis pela origem e desenvolvimento desse campo, mas também foram considerados outros autores europeus e latinos. Atualmente, o projeto encontra-se em fase de publicação no formato de livro, no qual serão reunidos textos elaborados pelos membros do CEPOPES, a partir do estudo de 12 autores e autoras considerados fontes no âmbito da Pedagogia Social. É importante destacar que, dentre essas fontes, apenas duas são mulheres, que serão utilizadas como referência para o desenvolvimento desta pesquisa. Além dessas duas autoras,

Raquel Camaña e Gertrud Baümer, também será considerada outra importante fonte da Pedagogia Social, Jane Addams, citada em diversos trabalhos relacionados ao campo social, abrangendo áreas como assistência, educação e saúde, além das discussões ocorridas no próprio coletivo.

3. Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social - CEPOPES

O Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social foi fundado em 2014, a partir da iniciativa de estudantes-educadores/educadoras ou educadores/educadoras-estudantes da pós-graduação. O grupo compartilhava do desejo de criar um espaço colaborativo focado na reflexão, estudos e pesquisas que estabelecessem conexões entre o fazer e os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico, com um foco especial nas relações entre a educação popular e a pedagogia social (Lemes, Mira, e Seixas, 2016. p. 2).

O primeiro encontro do Coletivo ocorreu em setembro de 2015, quando ainda estava situado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), instituição na qual a Professora Doutora Karine Santos realizou seu mestrado e seu doutorado, na área da Educação. Atualmente, o CEPOPES desenvolve ações na área de Educação Social no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela Prof. Dra. Karine dos Santos. O Coletivo dedica-se ao desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação Social, sob a perspectiva da Educação Popular e da Pedagogia Social, à produção de conhecimento na área, e a contribuição no processo formativo de estudantes e profissionais. Segundo Juliana Rocha e Roberta da Rosa, integrantes do grupo,

com o intuito de gerar inteligibilidade sobre o campo da Educação Social no Brasil, as pesquisadoras, junto ao Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS), vem buscando compreender, além da constituição subjetiva de educadoras e educadores sociais, como as práticas e políticas relacionadas a Educação Social vem se estruturando no país (2022).

Uma característica de muita relevância sobre o CEPOPES, que está alinhada com a própria proposta do grupo, é a diversidade de atuação das e dos integrantes. O Coletivo, embora vinculado à UFRGS, reúne pesquisadores e pesquisadoras independente de vínculo acadêmico, são estudantes da graduação e pós-graduação, trabalhadoras e trabalhadores do campo social, educadoras e educadores, e demais pessoas interessadas na área (Lemes, Mira, e Seixas, 2016). Os membros que compõem o grupo, atuam tanto em Porto Alegre quanto na região

metropolitana, abrangendo uma variedade de contextos e experiências que potencializam o trabalho coletivo. O grupo se define como

pesquisadorxs-práticxs e práticxs-pesquisadorxs por estarmos imersos tanto na prática quanto na reflexão dessa mesma prática. O nosso desejo é contribuir no processo de ação-reflexão-ação com todxs que atuam no campo social cotidianamente. Para isso colocamo-nos como um espaço de interlocuções entre as experiências práticas e os estudos acadêmicos da área. (Cepopes, 2023).

A construção de um espaço democrático é fundamental e depende da pluralidade dos participantes, que possibilita uma troca enriquecedora de conhecimentos, experiências e práticas. Essa diversidade não apenas contribui para o desenvolvimento das ações do Coletivo, mas também influencia diretamente a prática das educadoras e dos educadores. O princípio intrínseco à área, que valoriza o caráter educativo nas relações, desempenha um papel significativo na experiência do grupo. O diálogo entre estudantes, pesquisadores e pesquisadoras, e trabalhadores e trabalhadoras do campo social, “resulta em reflexões sobre a prática que permeiam temas que dizem respeito à conquista e garantia de direito” (Cirino, Engel e López, 2020). Além de fomentar a reflexão sobre a prática dos trabalhadores e trabalhadoras da área social, em diálogo com os profissionais da Assistência Social, especialmente os Educadores e Educadoras Sociais, e também na reflexão teórica sobre a Pedagogia Social.

É através das interações humanas e do trabalho em grupo que se (re)criam novas possibilidades de mudanças e perspectivas. Segundo Félix, Severo e Souza (não publicado)

As relações interpessoais podem ser convertidas em relações educativas quando são direcionadas para promover conhecimentos e experiências junto às pessoas com as quais a(o) educadora(or) trabalha. Essas relações fornecem subsídios importantes para que a(o) educadora(or) social se conecte com a realidade do(a) outro(a), por isso deve ter em conta as diferentes dimensões da pessoa e dos contextos em que vive.

O Coletivo desempenha atividades fundamentais na integração dos três eixos da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Esses três eixos são estabelecidos no artigo 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988) como indissociáveis e um dever das Universidade públicas. Segundo Tauchen (2009), o conceito de indissociabilidade refere-se a ideia de que algo não pode existir sem a

presença do outro, a totalidade perde sua integridade quando se dissocia. Esse princípio contextualiza os conhecimentos construídos na universidade às demandas de interesse social, a partir da conscientização de estudantes sobre o significado social do trabalho acadêmico em suas construções teóricas e práticas (Andes, 2013, p. 50).

No âmbito do Ensino, o Coletivo realiza atividades de formação de profissionais que atuam no campo social, buscando promover discussões teórico-práticas nos diferentes espaços educativos, sejam escolares ou não escolares. Essas atividades se estendem à Movimentos Sociais Populares, associações de bairro, cooperativas, sindicatos, organizações populares, fóruns, cursinhos populares, escolas, universidades e coletivos autônomos. Na extensão, o CEPOPES atua através do Projeto Prosas Cepopeanas, um espaço dedicado a estudos e diálogos entre pesquisadores e pesquisadoras que abordam, em suas investigações, temas de interesse para o grupo. Essa ação iniciou durante a pandemia, por meio de encontros virtuais, voltados para a discussão de assuntos relevantes no campo da Educação Social, impulsionados pela leitura prévia de textos selecionados. Por fim, esse trabalho é motivado a partir do terceiro pilar, a Pesquisa, no qual se destaca o próprio Projeto Fontes, que se caracteriza como uma forma de investigação sobre as bases da Pedagogia Social.

3.1 Projeto Fontes da Pedagogia Social

Após a criação do CEPOPES, o Coletivo dedicou-se a estudar diversos autores estrangeiros referências no campo da Educação Social e Pedagogia Social. Nessa época, o grupo era integrado por estudantes da pós-graduação, que tinham trajetórias no campo da educação social, sob a perspectiva da Educação Popular³ como referência teórica do seu trabalho. Na busca por compreender a abordagem crítica dessa área, os integrantes do grupo identificaram e listaram os pioneiros da Pedagogia Social.

³ A educação popular é compreendida como um trabalho coletivo e organizado do próprio povo (classe trabalhadora), se desenvolvendo no interior das práticas sociais e políticas, para além da esfera da educação formal. (Santos e Medeiros, 2019. p.19)

Com base neste inventário levantado pelo grupo, inicia-se uma busca pela tradução das obras desses autores, especialmente considerando que grande parte deles eram homens e alemães, e suas produções não haviam sido traduzidas nem mesmo para o espanhol. A partir da escolha da metodologia, e, tendo como referência outro projeto de pesquisa chamado “Fontes da Pedagogia Latino-Americana”, organizado por Danilo Streck, distribuíram-se os autores a serem pesquisados entre os integrantes. Esses estudos eram compartilhados em reuniões denominadas "Mostras de Iniciação Científica", com o objetivo de compreender os cruzamentos e intersecções entre os próprios autores.

Após alguns anos de estagnação do Projeto, o grupo retoma seus estudos em 2019, com o objetivo de definir quais autores seriam incluídos na publicação do livro. Nesse momento, tematizando a questão do gênero, surge uma nova questão: por que, entre tantos autores, havia apenas uma mulher? Raquel Camaña era a única presente na lista inicial desses autores, considerados as fontes da Pedagogia Social. Inquieto sobre esse contraste, o grupo buscou outras fontes mulheres, quando chegaram no nome de Gertrud Baümer. Após a definição dos 12 autores e autoras que seriam incluídos na publicação - dentre eles, duas mulheres - o grupo continuou elaborando os artigos, que abrangem as biografias, formação e contribuições dos autores e autoras para a área. Atualmente o Projeto está no processo de conclusão para fins de publicação em formato de livro.

O projeto, assim como outras ações do Coletivo, tem uma grande relevância na constituição e produção de conhecimento para a área da Educação Social. Por exemplo, em 2016, 2017 e 2018, o Coletivo organizou Encontros Estaduais de Educação Social do Rio Grande do Sul, onde puderam fazer um levantamento de aspectos importantes para compreender as singularidades e semelhanças dos trabalhadores e trabalhadoras da área, realizando um levantamento de dados sobre a categoria, abarcando recortes de gênero, raça, território, escolaridade, e faixa etária. Além disso, ao sistematizar, traduzir e produzir obras a partir de autoras e autores pioneiros, enquanto reflete sobre questões de gênero, o grupo fomenta uma reflexão crítica sobre as especificidades da área, investigando as perguntas despertadas a partir das discussões propostas, e procurando investigar outras tantas que emergem dessas reflexões

4. Educação e Pedagogia Social

A industrialização, que ganhou impulso após a Primeira Guerra Mundial, provocou mudanças profundas nas condições de vida. A partir do avanço do capitalismo, modo de produção cujo projeto é estabelecer no poder os detentores dos meios de produção, a burguesia, em oposição a classe trabalhadora, emergem as classes sociais, gerando, por consequência, a desigualdade social. Nessa relação salarial, os capitalistas buscam formas cada vez mais eficazes de exploração e obtenção da mais-valia dos trabalhadores e trabalhadoras, o que demandou uma universalização da instrução formal da classe trabalhadora voltada para a preparação para o trabalho nas fábricas

Com a consolidação do modo de produção capitalista e a divisão social do trabalho, há também uma divisão social do saber, no qual os saberes restritos a classe dominante são os saberes considerados socialmente legítimos, nesse caso, saber também representa uma maneira de poder sobre a classe trabalhadora. No capitalismo, essa lógica se estende ao contexto da educação formal, a escola é responsável, não só, por fornecer competência técnica para o funcionamento do sistema econômico, mas para fomentar a própria ideologia que o sustenta.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual (Marx e Engels, 2007. p.47).

A educação se manifesta como um fenômeno complexo, caracterizado por diversas concepções e perspectivas. Entende-se que a educação está em constante mudança, isso por que se expressa a partir das formas de organização das relações sociais.

O processo de ensino-aprendizagem é constante, dialógico e indispensável ao ser humano. Uma das características mais significativas dos processos sociais contemporâneos é o entendimento sobre educação de forma ampla, que Libâneo (1998, p.26) chama de fenômeno plurifacetado, e que ocorre na rua, na igreja, na escola, de maneiras diversas, institucionalizadas ou não. Nesse sentido de

educação constituinte de todos os espaços, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira afirma em seu primeiro artigo

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

Por um lado, a educação, que se coloca como neutra politicamente, esconde a defesa dos interesses hegemônicos da sociedade a partir de práticas educativas muitas vezes doméstica e adaptadora. Assim, é utilizada como ferramenta de manutenção da opressão da classe trabalhadora em sociedades que possuem estruturas sociais e econômicas desiguais. Isso acontece quando o sistema educacional reflete e reforça as desigualdades existentes, contribuindo para a reprodução das condições de opressão e subordinação. A essa educação, Paulo Freire nomeou como “educação bancária”. “[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (Freire, 1987. p. 37). Nessa relação vertical e hierarquizada entre professor-aluno, o educador ou educadora é considerado o detentor dos conhecimentos, que serão transmitidos, a fim de serem memorizados pelos e pelas educandos, de forma passiva e alienada.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (Freire, 1987. p. 38).

É importante observar que a educação não é intrinsecamente opressiva, mas pode ser instrumentalizada para esse fim em sistemas sociais que perpetuam desigualdades. No entanto, também é verdade que a educação tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa para a mobilização, conscientização e emancipação, permitindo que os indivíduos compreendam, questionem e desafiem as estruturas sociais.

Essa perspectiva, chamada crítica, entende a educação enquanto atividade intencionalizada (Libâneo, 1998, p. 82). Nessa perspectiva, educador/educadora e educando/educanda se tornam sujeitos do processo educativo, a relação se horizontaliza, e o educador/educadora, segundo Freire (1987, p. 47), não é o único ou única que educa, mas sim, aquele ou aquela que, enquanto educa, é educado/educada, ao mesmo tempo que, o educando/educanda, ao ser educado/educada, também educa. Por isso, é equivocado afirmar que o educador ou educadora simplesmente transmite determinado conhecimento a um sujeito que o recebe passivamente. Carmem Craidy (2017) afirma que o educador ou educadora atua de forma intencional em prol do desenvolvimento humano, de saberes e de formas de ser e existir, enfatizando que

o ser humano não nasce programado, aprende valores e formas de ser. Aprende o direito à igualdade assim como os comportamentos de opressão e de negação dos direitos dos outros. Para respeitar o direito dos outros é preciso sentir-se sujeito de direitos, ter a experiência de vivenciar direitos. As pessoas aprendem o que vivem, não simplesmente o que ouvem ou que alguém pretende transmitir-lhes (Craidy, 2017, p. 85).

As abordagens pedagógicas críticas têm uma clara motivação para afirmar abertamente seus princípios e valores, não obscurecendo o caráter político da educação. Ela parte de uma crítica à desigualdade social, propondo uma educação como instrumento de transformação dessa sociedade, e enfatiza a importância de uma prática educativa que vá além da simples transmissão de conhecimentos, promovendo a conscientização, a reflexão e a emancipação, através do diálogo e da problematização da realidade.

Mas se a prática educativa é social por si só, porque tornamos a adjetivá-la? Karine Santos e Tanise Medeiros explicam que o termo social demarca uma visão de educação que não se refere a educação das práticas escolares, aquela que Freire denominou educação bancária,

Na Educação Social, seriam sistematizadas as práticas pedagógicas que acontecem em diferentes espaços e ambientes e que não seguem a didática escolar, no sentido de apenas transmitir conteúdos. Desse ponto de vista, a concepção de construção de conhecimento, a transformação da realidade e a emancipação através da conscientização crítica dos fatos do cotidiano, bem como a Educação Social, podem ser considerados meios pelos quais as práticas pedagógicas alcançam tais objetivos (Santos e Medeiros, 2019, p. 11).

A Pedagogia Social é um campo disciplinar e prático relativamente novo, ainda em processo de construção, e continua se estruturando e se desenvolvendo de diferentes formas conforme as particularidades de cada território (Adams e Santos, 2018). Conforme já mencionado, a educação moderna frequentemente se restringe à escolarização e à práticas educativas formais, ou seja, processos educativos historicamente sistematizados, regulamentados e normatizados por leis. A Pedagogia Social tem como princípio os processos de ensino-aprendizagem que excedem esses limites da escola.

Inicialmente, a Pedagogia Social começa a se teorizar a partir do século XIX, na Alemanha, no contexto da Revolução Industrial. Esse processo desencadeou problemas de vulnerabilidade, marginalização, desigualdades sociais, exclusão e desamparo. Diante dessa realidade, e dos problemas sociais, colocados em evidência no pós-guerra, como: intensificação dos fluxos migratórios, a proletarianização, o aumento do desemprego, a disseminação da pobreza, a exclusão econômica e cultural, bem como o abandono de menores, entre outros desafios, emergiu a necessidade de uma abordagem educacional distinta da tradicional, uma que se concentrasse nas questões sociais e fosse capaz de enfrentar a crise que estava se manifestando no país (Diaz, 2009. p 12). Assim, surge a necessidade de uma Pedagogia Social, que atendesse às demandas sociais da comunidade, para além das demandas individuais.

Um dos autores inseridos nesse contexto, e bastante conhecido pelas contribuições para a consolidação da área, é Paul Natorp. Considerado fundador da Pedagogia Social, o autor sustenta a noção de que em cada indivíduo persiste a totalidade da comunidade na qual ele se desenvolve, e a individualidade humana é uma abstração. Para Natorp, a comunidade é a condição que viabiliza todo progresso e no qual qualquer prática educativa deve estar voltada (Diaz, 2009. p. 13). Ele entende que o ser humano, é sobretudo um ser social, ao ponto de que sua humanidade só pode se manifestar plenamente por meio da comunidade.

Es muy probable que en este planteamiento, como en otros de este mismo autor, se adelantase a lo que hoy día constituye la columna vertebral de la vida social y, por tanto, del que hacer de la Pedagogía Social: unum in diversis (Sedano, 2006, p. 133).

Colega de Natorp, Herman Nohl foi quem desempenhou um papel fundamental ao impulsionar a Pedagogia Social como uma disciplina específica e também como um campo de atuação profissional (Diaz, 2009. p. 13). Apesar de não ser frequentemente enfatizado nos artigos que o mencionam, Gertrud Bäumer foi uma importante intelectual, ao lado de Nohl, para o reconhecimento da articulação teórica da Pedagogia Social, a partir de uma abordagem fortemente prática.

En esta etapa se articuló la base teórica de la pedagogía social y su enfoque hacia la práctica. Es la referencia del desarrollo posterior de la pedagogía europea y un paso hacia considerarla una ciencia de la socialización terciaria (de los más necesitados). Se fundamenta con la política y tiene una perspectiva preventiva (Hidalgo, 2017, p.19).

Após esse período, durante o contexto do Nacional-socialismo, o progresso da Pedagogia Social foi restringido, sendo utilizado com propósitos de propaganda política e ideológica. Conforme Diaz, na política ditada por Hitler, a educação e o trabalho social tinham que se basear exclusivamente no objetivo de promoção da agenda política nacional, fundamentada em uma ideologicamente racista. Nessa etapa, nomes como Ernst Krieck e Alfred Baeumler são mencionados como defensores de uma pedagogia social alinhada a essa ideologia.

No século XX, a partir de autores como Mollenhauer, a Pedagogia Social Crítica começa a se desenvolver. Esse autor leva em consideração aspectos econômicos, sociais e políticos, baseado em uma pedagogia que busca a emancipação humana, analisa as estruturas sociais e busca sua melhoria e transformação. Segundo Diaz, Mollenhauer considera “la problemática juvenil cada vez más como resultado de la situación educativa del hombre y no como exigencia de una cualidad negativa de la persona a la que había que reeducar para la sociedad, por incapacidad de ésta o de la familia.”

A partir dos anos de 1950, a Pedagogia Social começa a ser influenciada mais fortemente pela teoria crítica da Escola de Frankfurt⁴. A situação dos marginalizados e o desejo de integrá-los na sociedade já não era mais tema central para a pedagogia social, a autora Sanna Ryyänen (2014, p. 49) explica que, com essas novas interpretações, o foco analítico passou a ser as estruturas da sociedade capitalista, vistas como geradoras principais dos problemas sociais. Uma das primeiras questões trazidas pelos pedagogos e pedagogas sociais foi da

⁴A Escola de Frankfurt refere-se a um conjunto de investigações interdisciplinares que se destacou desde o início do século XX por seu pensamento inovador sobre o conceito de emancipação humana.

necessidade de não separar teoria e prática como campos distintos, reformulando, a partir daí, a ideia de que as duas são interdependentes. Assim como fez Paulo Freire, ao chamar essa relação de práxis,

Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine (Freire, 1987, p. 90).

Além da consideração de inexistência da teoria e da prática, separadas uma da outra, a teoria crítica trouxe um caráter emancipatório à pedagogia social, no qual a análise das estruturas sociais e das políticas públicas, junto da busca pelo desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, individual e comunitário, na luta por um mundo melhor, não poderiam estar separadas do trabalho sócio-pedagógico. (Ryynänen, 2014. p. 50). Nessa perspectiva, desloca-se o olhar sobre os jovens em situação de vulnerabilidade como uma ameaça à sociedade, pelo contrário, “A sociedade deveria ser vista como uma ameaça potencialmente marginalizadora para os jovens.” Em essência, a pedagogia social crítica compreende os processos educativos como dialógicos e anti-hierárquicos, fundamentados a partir de princípios políticos e ideológicos orientados para a transformação social e a uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Atualmente a Pedagogia Social Crítica representa uma teoria educativa que se revela um agente catalisador essencial na construção e desenvolvimento, não só da educação, como do meio acadêmico, ao expandir a perspectiva sobre o processo educacional, que antes estava confinada predominantemente aos ambientes escolares e transferindo o olhar do indivíduo para as estruturas sociais. Como afirma Karine Santos (2022) essa é uma educação que acontece fora do espaço escolar, mas que contribui no processo formativo da própria escola.

A Pedagogia Social orienta-se para uma intervenção sobre os problemas sociais, sob uma perspectiva de desenvolvimento humano de forma integral. Segundo Juliana Rocha (2020, p. 203), a Educação Social tem como fundamento os processos de ensinar e aprender, através de práticas educativas com intencionalidade pedagógica. Atua com populações que estejam à margem da sociedade, em situação de violação de direitos, a fim de, garantir, promover e defender os seus direitos e o acesso a oportunidades, respeitando sua capacidade de decidir sobre si mesmo e de pensar sobre sua ação no mundo. Assim, a

educação social se constitui como uma educação ao longo da vida, em síntese, toda a educação em geral é ou deveria ser social. Karine Santos (Núcleo de Criação Audiovisual UFRGS, 2018), porém, destaca que, embora esteja de acordo com essa afirmação, nem toda educação se ocupa do social, como a educação escolar, e a exemplo, o próprio curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao qual ela atua como Professora e Coordenadora da área de Educação Social. Conforme a argumentação da Professora, o percurso formativo do curso se concentra principalmente em orientar as estudantes a considerar o aspecto da escolarização dos sujeitos, muitas vezes desvinculado da realidade. Com base nessa percepção, posso confirmar com firmeza, uma vez que sou estudante do curso e, portanto, experimentei diretamente as restrições da formação voltada predominantemente para os ambientes escolares, inclusive em disciplinas que não têm necessariamente a educação escolar como foco principal.

5. A situação das mulheres na história: uma breve contextualização

No século XIX, através de diários, fotos, cartas, relatórios médicos e policiais, jornais e pinturas, se resgata uma imagem mais nítida da mulher. Esses documentos, assim como os livros, manifestos de autoria própria, dos sindicatos e movimentos sociais protagonizados pelas mulheres, e das revistas que deram visibilidade a elas no século XX, surgem como bases documentais importantes para desvendar e estudar a realidade das mulheres ao longo da história, assim como os quais trataremos a seguir

O século XVIII foi marcado por transformações econômicas e sociais causadas pela Revolução Industrial. O processo de industrialização gradualmente substituiu o trabalho artesanal, por uma produção industrializada em série, realizada por máquinas. Esse novo método possibilitou a produção em larga escala, utilizando uma mão de obra menos especializada, e conseqüentemente, desvalorizada.

O operário não era mais dono da matéria-prima, nem das máquinas (instrumentos de produção), condições indispensáveis ao capitalismo, e suas habilidades artesanais deixaram de ter a importância anterior, restando apenas sua força de trabalho, a qual era vendida de forma desfavorável, por baixos salários, insuficientes para garantir suas necessidades básicas e as de sua família (Rodrigues et al. 2015).

Até aquele momento, o papel das mulheres estava predominantemente dentro de casa, na esfera doméstica. Isso se devia não apenas ao seu papel de esposa e mãe, mas também pela situação de trabalhadoras produtivas no contexto da economia doméstica. Enquanto os maridos cuidavam das atividades no campo, as mulheres eram responsáveis pela produção de tecidos, roupas, velas, sabão e outros itens essenciais para a subsistência da família (Davis, 2016).

Esse sistema de produção capitalista, se destaca pela progressiva acumulação de capital e o surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. A partir do avanço do capitalismo, emergem as classes sociais, gerando, por consequência, a desigualdade social.

É dessa relação social assimétrica que se constituem as classes sociais fundamentais: proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os não proprietários - trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver. Daqui é que surge o trabalho/ emprego, o trabalho assalariado (Frigotto, 2001).

À medida que a industrialização desencadeou transformações significativas nas condições de vida, o desenvolvimento das relações financeiras transformou as funções do núcleo familiar. Devido aos baixos salários dos homens, que não garantiam as necessidades básicas da família, as mulheres deixaram de dedicar-se exclusivamente à vida doméstica, para complementar a renda familiar, acumulando, assim, uma dupla jornada de trabalho. Mesmo assim, o trabalho doméstico não remunerado era utilizado como justificativa para os baixos salários em relação aos homens, já que as mulheres eram consideradas naturalmente dependentes deles, que eram os responsáveis pelo sustento da família e da casa. O salário do homem era o único que importava, pois, segundo Joan Scott (1991, p.456), além de proporcionar o suporte econômico que mantinha a família, era o que possibilitava que os filhos fossem alimentados e se tornassem adultos trabalhadores.

O discurso que definia o que era trabalho de mulher, pautado pelo sexo e capacidades físicas, produziu o que é chamado de divisão sexual do trabalho, que estabelece posições distintas de atuação das mulheres e homens. Angela Davis⁵, comenta que nos anos de 1830, apesar das mulheres terem sido libertadas de algumas opressões,

A incipiente industrialização da economia minou o prestígio que as mulheres tinham no lar – um prestígio baseado no caráter produtivo e absolutamente essencial de seu trabalho doméstico até então. Por causa disso, a condição social das mulheres começou a se deteriorar. Uma consequência ideológica do capitalismo industrial foi o desenvolvimento de uma ideia mais rigorosa de inferioridade feminina (Davis, 2016. p. 44).

Até a segunda metade do século XIX, as mulheres assumiam as reivindicações pelo direito à educação, ao trabalho e à igualdade salarial em relação aos homens, além dos direitos políticos, a luta pela igualdade era central em suas mobilizações. Assim, as mulheres não apenas lutaram pelo fortalecimento do poder popular em oposição ao poder burguês, mas também travaram uma batalha histórica para assegurar seu direito de participação ativa na esfera pública.

No entanto, durante os séculos XVIII e XIX, poucas teorias tratavam da questão de gênero dentro do contexto das relações sociais. Apesar da intensa repressão que os homens exerciam sobre as mulheres pela ameaça de um poder

⁵ Angela Davis é uma filósofa socialista norte-americana que se tornou uma figura de destaque internacional na década de 1970, devido ao seu envolvimento com o Partido Comunista dos Estados Unidos e os Panteras Negras. Seu trabalho abrange a crítica ao sistema prisional dos Estados Unidos, o feminismo negro e a luta contra a opressão racial.

crescente, o século XIX é central para a história. Nesse período as mulheres souberam apoderar-se de espaços que lhes eram deixados ou confinados para ampliar a sua influência até as “portas do poder”, como menciona Perrot, (1991, p. 503). Principalmente influenciadas por um espírito revolucionário, isso marcou o início de uma crescente consciência de gênero, no qual as mulheres decidem sair desses espaços determinados e restritos a elas, e assumem a tomada de espaços em todos os âmbitos da sociedade.

Somente na segunda metade do século XX é que isso começou a ser considerado como uma categoria de análise. Guacira Lopes Louro (1997, p. 14) ressalta que é possível identificar em diversos momentos da história, ações, tanto isoladas quanto coletivas, com o objetivo de enfrentar a opressão às mulheres. Entretanto, é no início do século XX, que o movimento, reconhecido como a "primeira onda" do feminismo, o Sufragismo, toma uma grande proporção, se espalhando por diversos países do Ocidente, e cujo propósito era ampliar o direito ao voto às mulheres. Embora essa seja uma importante conquista do movimento em relação aos direitos das mulheres, é essencial destacar que seus objetivos imediatos não consideravam outros aspectos além do gênero, como raça e classe. À isso, Bell Hooks⁶ fala que

Nesses primeiros anos, as mulheres brancas estimulavam zelosamente o crescimento e o desenvolvimento de estudos feministas que tratassem especificamente de sua realidade, que recuperasse a história enterrada das mulheres brancas e provas documentais que demonstrassem as mil maneiras pelas quais as diferenças de gênero são socialmente construídas (2013, p. 165).

Posteriormente, na "segunda onda" do feminismo, que emergiu no final da década de 1960, as preocupações feministas começaram a se estender para além das questões sociais e políticas, adentrando o campo das construções teóricas. Nesse contexto, surgiram debates entre estudiosas, militantes e críticos, nos quais o conceito de gênero foi concebido e problematizado. Esse conceito trouxe à tona a compreensão de que as desigualdades entre homens e mulheres não eram apenas baseadas em diferenças biológicas, mas em construções sociais e culturais. Essa compreensão mais ampla de gênero,

⁶ Bell Hooks é uma renomada autora, ativista antirracista e teórica feminista conhecida por seu trabalho influente na interseção de raça, gênero e classe.

Exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (Louro, 1995, p 103).

Essas instituições - igreja, justiça, escola, política - desempenham um papel na constituição dos sujeitos e, de certa forma, são constituídas por eles, ou seja, não só fabricam esses sujeitos, como também são produzidas a partir dessas concepções de gênero. Além do mais, essas percepções de gênero são moldadas por diversos outros fatores presentes nas sociedades, variando de acordo com as representações de diferentes grupos que as compõem, como étnicas, religiosas, raciais e de classe social.

A presença das mulheres nos movimentos políticos e sociais, como os movimentos estudantis e operários, era notável durante esse período. À medida que as mulheres ganhavam visibilidade pública, o movimento feminista organizado crescia em importância e influência, desempenhando um papel fundamental na transformação dos estudos relacionados às mulheres. Guacira Lopes Louro (1995, p. 102) destaca que anteriormente as mulheres não estavam ausentes da produção científica, mas quando ocupavam um lugar eram como “estudos de minorias”, quase sempre referidas como desviantes do modelo geral ditado pelo gênero masculino. A partir disso, há uma mudança significativa em relação a esforços para que as mulheres tenham mais notoriedade como agentes sociais e históricos

Em resposta à segregação social e política que, historicamente, colocou as mulheres em uma posição marginalizada, invisibilizadas como sujeitos, inclusive e principalmente no âmbito da Ciência, as militantes feministas do meio acadêmico começam a pautar as discussões sobre a mulher dentro das universidades, reforçando sua posição como intelectuais, nos chamados Estudos da Mulher. Um dos seus principais propósitos, nas primeiras fases desse movimento, era justamente evidenciar aquilo que há tanto era subestimado, descrevendo as condições de vida e de trabalho das mulheres em diversos espaços, e dispostas a democratizar os espaços responsáveis pela produção de conhecimento. Guacira Lopes Louro (1995, p. 102) destaca que,

o tema sai das notas de rodapé e ganha o corpo dos trabalhos. Surgem estudos preocupados não só em desvendar a opressão das mulheres, como também em demonstrar que a abordagem destas questões pode trazer contribuições importantes ao entendimento da sociedade.

5.1 O trabalho da mulher

A partir de mudanças e reestruturações culturais, sociais, políticas e econômicas, aos poucos as mulheres começaram a desempenhar outras atividades de trabalho, geralmente em espaços ligados à assistência, ao cuidado ou à educação. No entanto, essas atividades tinham um caráter de apoio, eram exercidas de forma secundária, sob a liderança e controle dos homens (Louro, 1997, p. 17).

A Escola, como instituição moderna, se inaugura com a representação de um homem, normalmente religioso, como a primeira figura ligada ao exercício do magistério. Isso se deve ao fato de que, historicamente, o ensino era considerado um campo prestigioso, no qual o conhecimento valorizado era aquele produzido pelos homens. Porém, com a crescente ideia de instrução feminina, e a ampliação de oportunidades de trabalho para os homens, o magistério passa por uma transformação.

Apesar de qualquer atividade profissional ser entendida como um desvio das funções sociais das mulheres, - casamento e maternidade - esse movimento, chamado de feminização do magistério, acontece, ao passo que se ajusta a uma ideia relacionada ao cuidar, servir e educar, vinculada tradicionalmente ao feminino. Mesmo que de um lado, alguns defendiam ser uma “completa insensatez entregar às mulheres de cérebros pouco desenvolvidos pelo seu desuso a educação das crianças”, a ideia do magistério, como extensão da maternidade, se fortalecia a partir da ideia de que as mulheres seriam “educadoras naturais”, como comenta Guacira Lopes Louro (1997, p 450). Portanto, o magistério não abalava a sua função social, pelo contrário, ampliava ao passo que se amarrava na representação de amor, afeto, doação e paciência. Tudo isso se convencionou para, não só justificar a saída dos homens das salas de aula para ocupações com salários mais altos, mas também causou a desvalorização do magistério como profissão, e viabilizou a deslegitimação das lutas por condições de trabalhos mais dignas. Outro fator que contribuiu para justificar os salários mais baixos às mulheres, era de que seria uma

renda complementar à da família, e por ter uma carga horária menor, as obrigações domésticas - suas reais responsabilidades - não seriam afetadas.

É importante ressaltar que, ainda hoje, as possibilidades de atuação dos homens e mulheres no mercado de trabalho são distintas, perpetuando a relação citada anteriormente. No Censo Escolar de 2018, o percentual de mulheres professoras da educação básica em relação aos homens é bastante desigual, representando 80,0% das trabalhadoras. Já na esfera da saúde, o Censo de 2000, revela que as mulheres representam 95,3% dos profissionais da nutrição, 90,4% das enfermeiras, e 86,9% das técnicas de enfermagem. Apesar do crescimento da participação das mulheres nas profissões historicamente consideradas masculinas, esse número diminuiu em profissões mais bem conceituadas e remuneradas, como os cirurgiões-dentistas, que 50,9% representam as mulheres, e dos médicos, somente 35,9% de mulheres. O próprio Encontro Estadual de Educação Social organizado pelo CEPOPES, e mencionado anteriormente, demonstrou que, dos 734 participantes ao longo dos três anos do evento, 566 eram mulheres, representando mais de 77% dos educadores sociais que frequentaram o evento nesses anos.

No entanto, é evidente o crescente percurso do espaço ocupado pelas mulheres e na luta pelos seus direitos. É crucial ressaltar que não estamos abordando a totalidade das mulheres, pois o recorte racial dentro desse grupo é de extrema importância para uma análise mais aprofundada, embora não seja o foco desta pesquisa. Além disso, este trabalho não tem a intenção de retratar as mulheres exclusivamente como vítimas subjugadas. Isso só as invisilizaria ainda mais. Pelo contrário, pretende-se destacar como, apesar dos esforços para silenciá-las, as mulheres foram capazes de resistir e narrar suas próprias histórias.

6. Mulheres como fontes: contribuições e relações

A partir das análises documentais e bibliográficas, identificamos três autoras cujas contribuições para a pedagogia social merecem ser sistematizadas e destacadas como parte fundamental na construção desta área. Gertrud Bäumer e Raquel Camaña são duas autoras que integram o referido projeto do CEPOPES. Além delas, Jane Addams foi selecionada devido à sua relevância e destaque no artigo de Sanna Rynänen intitulado "Os Fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica" e que, apesar de não estar incluída no projeto de fontes, é uma autora que está presente nas discussões do grupo.

Os artigos produzidos no âmbito do Projeto Projeto Fontes da Pedagogia Social, pelos integrantes do CEPOPES, desempenharam um papel de extrema importância nesta pesquisa, dada a trajetória de investigação dessas fontes pelo grupo, já mencionadas neste estudo, e da tradução e sistematização das histórias de vida, e do trabalho desenvolvidos por elas. A seguir apresentaremos os resultados dessa pesquisa.

Gertrud Bäumer

Gertrud Bäumer é uma importante intelectual na construção da Pedagogia Social, dedicou sua vida a buscar meios de melhorar a vida das mulheres através da educação e a construir novas concepções sobre a educação social. Sua trajetória abrange não apenas o ativismo feminista, mas também a política e a educação, refletindo sua determinação em quebrar barreiras e contribuir para a emancipação não só das mulheres, mas da sociedade como um todo.

Nascida em Hagen, Alemanha, no dia 12 de setembro de 1873, iniciou sua formação como educadora na Escola Superior de Formação de Professoras "Höhere Töchterschule" em Halle. Naquela época, Gertrud sentia uma forte motivação para lecionar, não apenas porque desejava fazê-lo, mas também porque era necessário para prover financeiramente sua família. Em 1894, Gertrud Bäumer iniciou sua carreira como professora, em escolas primárias em Halberstadt, Kamen e Magdeburg, o que lhe permitiu auxiliar financeiramente sua mãe. É notável,

conforme ressaltado por Guacira Lopes Louro (1997, p. 104), que as mulheres que se dedicavam ao magistério eram frequentemente solteiras, viúvas ou órfãs, em sua maioria.

A perda do pai, aos dez anos, marcou profundamente sua vida e a levou, juntamente com sua mãe e irmãos, a viverem na casa do avô. Durante esse período, Gertrud se dedicou a escrever memórias sobre sua vida e as reflexões que surgiam a partir dela. Ela descreveu essa fase como dolorosa, pois sentia o vazio na vida da mãe, deixado pela partida precoce de seu pai, e a dependência econômica de seus parentes.

Além disso, Gertrud dedicou-se a escrever memórias sobre o tempo que passou em Kamen, no qual “registrou em detalhes as condições de vida de seus protegidos rurais, pequenos burgueses e proletários, mas também suas próprias estratégias para lidar com a realidade da escola” (Benites, 2023, p. 3, no prelo). Gertrud cultivava uma profunda conexão com a escrita. Além de registrar suas memórias, conforme mencionado, ela via na escrita um poderoso meio para avançar em seus objetivos no âmbito do movimento feminista. É fundamental destacar que as mulheres alemãs daquela época não se limitavam à produção de autobiografias; elas também abordavam questões reivindicatórias e expressavam suas percepções sobre o tempo e o espaço, refletindo sobre si mesmas com afirmam Marie Claire e Hook Demarle (1991. p. 171). Sua vivência em Kamen, oportunizou se envolver de maneira profunda com a realidade escolar e social da região, e a aproximou dos ideais e conhecimentos do movimento de mulheres, ao lado de outras três professoras que lecionavam na mesma escola. Essa experiência abriu caminhos para um maior entendimento das questões educacionais, sociais, e da participação ativa no movimento a favor dos direitos das mulheres, e onde “recebeu impulsos práticos e teóricos para sua vida futura como uma das mais conhecidas mulheres e políticas envolvidas nas questões educacionais da República de Weimar” (Benites, 2023, p. 3, no prelo).

No início do século XIX, período marcado por transformações significativas para as mulheres na sociedade alemã, surgiram dois movimentos feministas na Alemanha: o socialista e o moderado. Enquanto o movimento moderado⁷, lutava pelo fortalecimento da família pequeno burguesa, por uma melhor educação e formação através da reforma de ensino superior e pela abertura das universidades,

⁷ Movimento feminista específico do contexto alemão e da sua história nacionalista.

o movimento socialista tinha um caráter revolucionário e emancipador de toda sociedade. Ora os movimentos eram tidos como aliados, ora colocados um contra o outro (Arnaud- Duc, Nicole, 1991. p. 87).

A trajetória de Bäumer no movimento feminista seguiu um caminho comum para muitas mulheres de sua época, que se aproximavam da causa através da sua profissão como professoras, inclusive devido ao caráter educativo inerente ao movimento. Intelectual importante na luta pela igualdade de direitos e de oportunidades para as mulheres no contexto do feminismo moderado, seu trabalho já havia sido reconhecido em 1906, quando foi convidada a participar de uma comissão que pretendia reformar o sistema de ensino médio feminino. Isso se deve principalmente à sólida parceria que Gertrud estabeleceu com Helene Lange, a fundadora da Associação Geral das Professoras Alemãs, quando chegou a Berlim em 1898. Helene reconheceu na jovem Gertrud o seu potencial de luta pelas mulheres e a designou como sua sucessora. Com o apoio de Helene, Bäumer assumiu várias posições de liderança na Federação das Associações Alemãs de Mulheres (BDF), alcançando o cargo da presidência, que ocupou de 1910 a 1919, período em que palestrava em Escolas de Mulheres⁸ (de 1904 a 1916). Além disso, dedicada aos problemas políticos, econômicos e sociais da época, Gertrud liderou o Serviço Nacional da Mulher (National Women's Frauendienst), fundou a Escola Social Feminina e o Instituto Pedagógico Social em Hamburgo, supervisionou o departamento de sociologia da Escola Alemã de Política (DHFP) na mesma cidade e foi membro da diretoria da Academia Alemã de Trabalho Social e Educacional Feminino (Benites, 2023, p. 4). Personalidade importante na Primeira Guerra Mundial, Bäumer liderou um serviço de assistência social que fornecia alimentos, e coordenava o trabalho de voluntariado de mulheres.

Sua pretensão no movimento feminista estava profundamente ligada à educação cívica das mulheres, através de uma educação de qualidade e livre das diferenças de gênero, que capacitasse e despertasse o interesse em desempenhar um papel ativo na política e nas decisões do país. Além do ambiente doméstico, as mulheres deveriam buscar conhecimento que as capacitasse a expandir sua compreensão das relações sociais e da sociedade em geral.

⁸ Instituições de ensino que surgiram na Alemanha para formação profissional de mulheres no setor de assistência social

A mulher deveria fortalecer sua personalidade através da autodeterminação adquirida, participando da cooperação cultural e prática nas realizações comunitárias, no trabalho e na vida pública, assim se familiarizando com os mecanismos da vida pública. É por isso que o movimento burguês daquela época era, em sentido amplo, um movimento educativo, um treinamento para as condições existentes e, portanto, também um movimento pedagógico (Benites, 2023, p. 5).

A partir dessa visão, é possível compreender a determinação de Gertrud Baümer no movimento feminista burguês, quando se tornou uma forte representante das mulheres por meio de sua contribuição à revista *Die Frau*, publicada pela Federação das Associações Alemãs de Mulheres. Na função de jornalista e editora da revista, seu objetivo central era empoderar as mulheres ao fornecer acesso a informações que as situassem no contexto de questões políticas, históricas e literárias.

Na política, Gertrud Baümer se identificou com o liberalismo social de Friedrich Naumann, com quem manteve uma intensa amizade e colaboração desde 1906. Ela ocupou cargos importantes no Partido Democrata Alemão (DDP) e no Reichstag, exercendo uma influência significativa na política alemã.

Com a ascensão do regime nazista ao poder em 1933, Baümer foi afastada de seus cargos políticos e profissionais. No entanto, mesmo sob pressão do regime, ela continuou publicando a revista "*Die Frau*". Pelo fato de Baümer insistir na publicação da revista, como um meio de continuar formando e educando o público feminino, foi acusada de compactuar com o regime nazista, ao final de sua vida. Entretanto, sua trajetória não dá lugar a dúvidas sobre suas intenções. Em uma de suas escritas, Baümer se refere ao Nacional-socialismo como

mais destrutivo do que construtivo, já que seus líderes agem de forma irresponsável no desprestígio desenfreado aos opositores sem qualquer senso de verdade, irresponsável na apresentação demagógica-falsificada da situação alemã e no equilíbrio de poder, irresponsável no inescrupuloso "apelo aos porcos", como foi justamente dito no Reichstag, irresponsável na exploração desenfreada da incapacidade de julgamento e no abuso das forças decentes e puras (Baümer apud Benites, 2023. p. 7).

Benites explica que, embora este período da vida de Baümer seja de fato contraditório, ao considerar todo o seu trabalho, não se pode defini-la a esse momento desafiador na resistência de uma publicação feminista.

Além de seu trabalho no movimento feminista, Baümer também foi uma das protagonistas na criação da Pedagogia Social na Alemanha. Junto de seus colegas Paul Natorp e Hermann Nohl, ela contribuiu para a definição dos fundamentos dessa disciplina, que buscava compreender as relações entre comunidade e educação. Seu envolvimento na Escola Social Feminina e no Instituto Pedagógico Social em Hamburgo foi fundamental para a consolidação da pedagogia social como uma área relevante de estudo.

Gertrud Baümer compreendia que a educação só pode ser efetivamente alcançada por meio da socialização e da interação entre a natureza e a sociedade. Sob essa perspectiva, a escola desempenha um papel importante na vida das crianças, representando o primeiro ponto de contato com a formação moral e servindo como o primeiro teste para sua preparação para a vida futura. No entanto, Baümer não limitava a educação apenas ao ambiente escolar, reconhecendo que ela se estende para além desses limites (Benites, 2023, p. 9). A partir de sua função como gestora da Escola Social da Mulher e do Instituto Pedagógico Social de Hamburgo⁹, em 1916, é que se acredita que Baümer começou a fundamentar a Pedagogia Social como um componente da educação, crucial na construção de uma sociedade pós-guerra. Além disso, o Instituto Pedagógico Social, que ela mesma fundou,

[...] era para ser uma espécie de instituição modelo para formação para cargos sociais de liderança, oferecendo especialização e métodos de pesquisa. Desta forma, ela conseguiu uma academicização do trabalho social e, portanto, uma ligação entre teoria e prática. Graças às profissões sociais criadas desta forma, que não eram suficientemente atraentes para os homens, as mulheres foram capazes de dar um passo adiante aos olhos do público (Benites, 2023, p. 9).

Gertrud sustentava a ideia de que a pedagogia social representa um terceiro domínio no campo da educação, abrangendo todas as esferas que não se enquadram dentro dos âmbitos escolar e familiar, se referindo ao cuidado social e estatal. Nesse contexto, o Estado desempenharia o papel de protetor, intervindo apenas quando houvesse negligência por parte das famílias em cumprir suas responsabilidades. Sob a orientação de Hermann Nohl, ela esteve envolvida na criação da Lei do Governo Federal sobre o bem-estar dos jovens (Reichsjugendwohlfahrtsgesetz), que Benites (2023) destaca ter favorecido a

⁹ Escola técnica superior para enfermeiras.

unificação do bem-estar escolar e juvenil, e a integração no campo público da educação, com a Pedagogia Social. O legado de Gertrud Baümer foi de extrema importância para o desenvolvimento da área, ao fornecer uma nova definição para a pedagogia social, fundamentada teórica e historicamente, e diferenciando-a das abordagens pedagógicas tradicionais.

Embora Gertrud Baümer tenha desempenhado um papel significativo na área, é notável que seu trabalho raramente seja mencionado em artigos que mencionam Paul Natorp e Hermann Nohl. Essa ausência de reconhecimento é agravada pela complexidade da tradução da língua alemã para outras línguas. No entanto, esse cenário levanta a questão da invisibilidade persistente das contribuições das mulheres em diversos campos.

Raquel Camaña

No final do século XIX e início do século XX, a Argentina estava passando por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas significativas. Esse período foi marcado pelo crescimento econômico impulsionado pela expansão agrícola e pela imigração em massa. Como em diversos outros países, as mulheres argentinas sofreram as consequências dessas mudanças a partir de uma posição de subordinação, em uma sociedade que se formava baseada em uma hierarquia ligada à condição masculina.

Las mujeres no tenían las mismas posibilidades de acceder al mundo material que sus esposos; sólo lo hacían cuando era inevitable. A pesar de que las tareas en el campo se compartieran, los hombres y mujeres tenían una relación diferente con los medios de producción y un acceso distinto a los ingresos generados por el trabajo (Malgesini, 1991, p. 616).

Entretanto, nos primeiros anos do século XX, as mulheres desempenharam um papel importante na formação da identidade nacional argentina. Nesse período de reconfiguração das bases da sociedade, elas lutaram pelo reconhecimento de direitos que eram exclusivos dos homens e pela inclusão em espaços dos quais eram tradicionalmente excluídas.

Raquel Camaña foi uma intelectual notável no movimento feminista, destacando-se por sua análise constante de questões sociais muitas vezes negligenciadas em sua época. Seu pensamento social e político estava alinhado com o socialismo argentino, e ela desempenhou papéis importantes como pedagoga, pensadora e professora.

A argentina Raquel Camaña nasceu no dia 30 de setembro de 1883, em Buenos Aires. Ao longo de sua jornada acadêmica, Raquel frequentou a Escola Normal de La Plata e obteve sua formação na Escola de Línguas Vivas, durante o período de maior efervescência do movimento normalista. Além disso, participou de cursos de lógica e psicologia na Faculdade de Filosofia e Letras.

Raquel Camaña desempenhou um papel significativo no movimento feminista e educacional de sua época. Engajada com as questões sociais, participou de eventos, como o Primeiro Congresso Feminino do Comitê Pró-Sufrágio Feminino, em 1907, onde demonstrou sua preocupação com o lugar social das mulheres e questionou o papel das instituições educacionais na resolução desses problemas, e o Congresso de Higiene Escolar em Paris, em 1910, onde se destacou pelas ideias inovadoras e modernas dos seus planos de trabalho, e posteriormente, ocupou o lugar de representante oficial. Sua visão pioneira, levou Raquel a ser requisitada em eventos em países como Bélgica e Espanha.

Embora tenha recebido amplo reconhecimento por seu trabalho intitulado "A questão sexual", que foi unanimemente aprovado e recomendado pela Sociedade de Higiene Pública para inclusão nos currículos acadêmicos, Raquel Camaña enfrentou uma rejeição em sua candidatura para a Cátedra de Ciências da Educação. Essa experiência a levou a questionar os preconceitos sociais que permeavam a Faculdade de Filosofia e Letras, o que levou a escrever:

Animada con ese ideal de mejorar al hombre futuro, a aquel que recién nuestros nietos verán tal vez, solicité la suplencia de la cátedra de Ciencia de la educación de nuestra Facultad de Filosofía y Letras: "el asunto fue aplazado en la duda de si es posible abrir esta carrera por ahora al sexo femenino (Camaña, 1910 apud Tejero Coni, Gatto e Sarlinga, 2012, p. 6.).

Além disso, Raquel tinha um discurso de denúncia aos poderes públicos pela convivência na perpetuação de problemas sociais e na insuficiência das instituições criadas no século XVIII, especialmente no que se refere ao público de crianças e jovens desamparados. No que diz respeito a esse grupo, ela argumentava que era

fundamental tornar a educação mais igualitária, especialmente dadas as circunstâncias daquele período histórico, que, segundo Castro (2023, p. 7, no prelo)

Estava construindo juridicamente a figura do menor em um circuito de confinamento e internações frequentes como solução para a problemática social, colocando a educação em um lugar de não prioridade para esse grupo etário denominado "minoría".

Raquel também era bastante crítica em relação ao sistema educacional daquela época, que se limitava a ensinar habilidades como leitura, escrita, matemática, sem dar a devida importância à formação dos indivíduos para a vida. Em alguns textos escritos sobre a autora, como no prólogo de "El dilettantismo sentimental" escrito por Alicia Moreau de Justo, é possível identificar que Raquel Camaña defendia uma escola laica - sem a influência da igreja -, popular e responsável por estimular um vínculo entre as classes sociais (Camaña, 1918). Da mesma forma que ela se opunha a qualquer conceito de educação que levasse à massificação e homogeneização, ela concebia o objetivo educacional como a formação de realidades sociais, no plural (Castro, 2023, p. 7, no prelo). Inclusive, era uma forte defensora da educação sexual em todos os âmbitos da educação (família, escola, comunidade):

Además, por medio de libros, de revistas, de opúsculos, de conferencias universitarias y populares, se iniciará científicamente a la juventud en los múltiples aspectos de la vida sexual, en sus condiciones físicas y patológicas. (...) La educación sexual debe comenzarse desde que se enseña a vivir, iniciación religiosa — religiosidad humana — que incumbe a la familia, base de la iniciación científica que corresponde a la Escuela. (...) Allí la enseñanza toda deberá estar orientada hacia ese fin, animada por ese espíritu sin constituir por ello un capítulo especial en los programas de la Escuela Primaria. (...) Para que sea eficaz, moralmente provechosa debe basarse en la coeducación. Será obligatoria, pública y colectiva (Coni et al, 2012, p.9).

Os debates em torno do direito de aprender e ensinar assuntos relacionados à sexualidade continuam defasados, e é objeto de controvérsia ainda nos dias de hoje. A importância da educação sexual desde a infância não é um consenso entre famílias, professores e legisladores. Por exemplo, em 2018, no Brasil, houve uma distorção da noção de educação sexual devido à disseminação de várias notícias falsas pelo então candidato à presidência, Jair Bolsonaro, que, inclusive, foi eleito

com base nesse discurso. Essas informações falsas foram construídas a partir de um material didático sobre o tema, conhecido como "Aparelho Sexual e Cia.", que Bolsonaro apelidou de "kit gay", e que motivou diversos ataques à comunidade LGBTQIAP+.¹⁰

Raquel Camaña partia de uma abordagem pedagógica visionária e inovadora para sua época, alinhando-se com o conceito atual de educação social, principalmente por estender seu olhar ao indivíduo em uma perspectiva coletiva, especialmente com base em garantias e direitos. Camaña via a educação como um processo social que deveria ser democrático e ao longo da vida, e a intencionalidade era o caminho para alcançar esses propósitos. Segundo Cabral (2023, p. 9, no prelo),

Ela postulava enfaticamente uma educação integral - e este era o cerne de sua noção de educação - que incluía um sujeito pedagógico integrado pela religiosidade humana, que deveria buscar as formas plenas de ser humano, onde a coeducação e a sexualidade tinham um papel primordial.

Raquel teve uma vida brevemente medida pelo tempo, faleceu em Buenos Aires no ano 1915, com apenas 32 anos de idade. No entanto, sua influência e legado se estendem muito além de sua curta existência, permanecendo ainda nos dias atuais e enriquecendo as discussões sobre as dimensões sociais da educação.

Jane Addams

Laura Jane Addams foi uma ativista, socióloga, feminista e filósofa, que nasceu em 6 de setembro de 1860, na cidade de Cedarville, que fica no estado norte-americano de Ohio, e faleceu em 21 de maio de 1935, em Chicago. Ao longo da vida, vinculou-se à sociologia na Universidade de Chicago, conhecida por inserir mulheres como trabalhadoras, posição interpretada como radical, mesmo que elas

¹⁰ O "kit gay" foi um instrumento utilizado no discurso do bolsonarismo, fortemente disseminado a partir de um movimento político chamado "Escola sem Partido", que se fundamentava no ataque aos professores sob a justificativa de existir uma doutrinação ideológica de esquerda inserida nos currículos das escolas. Uma delas seria a disseminação da chamada "Ideologia de gênero" utilizada para desacreditar pautas importantes dos movimentos feminista e LGBTQIAP+, e os avanços de direitos sexuais e reprodutivos e avanços nas discussões das desigualdades de gênero.

ocupassem cargos secundários e se ocupassem de estudos sociais ainda limitados - os mais complexos ainda eram exclusividade dos homens -. Seus estudos e atividades acadêmicas estavam comprometidos com o trabalho prático com a finalidade de “promover um mundo melhor no sentido mais justo e mais igual” (Ryynänen, 2014. p. 48). Essas ideias eram bastante influenciadas pelo pragmatismo de Chicago, que Haubert (2022) explica a partir da interpretação de Spencer (2020, p. 90) “[...] os pragmatistas de Chicago enriqueceram o pragmatismo partindo de problemas sociais imediatos, raciocinando de baixo para cima e permitindo que sua prática determinasse suas teorias. Eles viviam e serviam suas comunidades”

Jane Addams, ao lado de Ellen Gates Starr, foram fundadoras da Hull House, um centro de acolhimento e atividades sociais que atendia a população imigrante e vulnerável de Chicago no final do século XIX e princípios do XX, nos Estados Unidos. Addams não apenas trabalhou nesse abrigo, mas também viveu lá. Essa experiência foi bastante influente em sua vida e nas construções de suas ideias sobre a pedagogia social, permitindo que ela se envolvesse de perto com o cotidiano das classes mais vulneráveis, contrastando com sua origem de uma família de classe média. Mesmo sendo admirada por esse trabalho, logo após os Estados Unidos entrarem na Guerra, em 1917, isso mudou. Jane Addams era fortemente oposta à guerra, argumentando que a hostilidade e a violência são destrutivas para a tolerância, compreensão e cooperação, sem as quais a democracia é impossível. Por defender essa posição pacifista, ela e outros apoiadores, eram considerados traidores. Esse fato ilustra como, mesmo quando reconhecidas por seus trabalhos e influências, mulheres com posições não hegemônicas eram frequentemente e facilmente descredibilizadas.

Em uma reunião do Congresso Internacional das Mulheres em Haia, em 1915, Addams conheceu Hoover¹¹, diretor da agência federal de Administração de Comida, que a convidou para trabalhar na Administração de Alimentos na intenção de amenizar as interrupções no abastecimento de alimentos causadas pela guerra. Esse trabalho era considerado um escape e um conforto para Addams. Nesse contexto de instabilidade alimentar, as mulheres se organizavam em protestos e marchas, assim, Hoover entendia como crucial a participação das mulheres no

¹¹ Hoover foi um político, empresário e engenheiro americano, que serviu como Presidente dos Estados Unidos de 1929 a 1933.

esforço contra as consequências que a guerra trazia, já que elas eram as responsáveis pela preparação dos alimentos em seus lares. Addams também compartilhou dessa perspectiva, especialmente ao discursar para membros da extensa rede de clubes de mulheres do país. Nesse sentido, ela relacionava as atividades tradicionais das mulheres voltadas à alimentação, envolvendo a responsabilidade pelas necessidades de suas famílias, como uma forma de cuidado, estabelecendo uma conexão com as sociedades primitivas. Porém, essa narrativa, era enfatizada pelas dimensões políticas e econômicas do cuidado, sendo as mulheres fortes agentes para a mudança. Como exemplo de seu discurso, Addams falava sobre a relação dos imigrantes, aos quais ela dedicou seu trabalho, com o alimento, percebendo entre eles “um certo culto pela comida altamente desenvolvido. A comida é a substância preciosa pela qual os homens vivem, aquilo que é obtido apenas após um longo e árduo trabalho” (Addams, 1917, apud Fischer, 2007). Fischer ressalta um cuidado em relacionar os imigrantes às sociedades primitivas, principalmente por muitas vezes incorporar estereótipos racistas e culturais e reforçar o imperialismo ocidental, mas explica que Addams deu a essas teorias uma reviravolta interessante

Em vez de apresentar imigrantes e camponeses como o "outro", Addams efetivamente retratou as mulheres dos clubes como o "outro", e suas atividades como a exceção, em vez de como prática comum. Foi apenas porque métodos industriais eram usados na agricultura dos Estados Unidos que as mulheres tinham tempo livre para formar tais clubes. Foi apenas por causa de sua circunstância excepcional que o passado lhes parecia tão distante, em vez de estar em uma conexão vívida com o presente (Addams, 1917, apud Fischer, 2007).

As concepções sobre educação de Jane Addams se assemelham com as das outras autoras mencionadas - Gertrud e Raquel - que descentraliza o olhar ao indivíduo, e entende no encontro com o outro um dos principais métodos pedagógicos, assim como o “aprender sobre a vida com a vida” (Addams, 1912; Geoghegan, 2000, apud Ryyänänen, 2014, p. 48). Além disso, Addams estabelece uma forte relação entre teoria e prática, compreendendo o trabalho em que ambas são consideradas de forma inseparável, como transformador. Sanna Ryyänänen, afirma que essa influência na educação crítica de Addams, é “bastante pouco reconhecida” mesmo que sua vida seja um exemplo para possíveis caminhos para

pedagogos(as) sociais críticos(as) do século XXI. Essa visão também é possível de observar nas concepções de Gertrud e Raquel, como nas ideias de Paulo Freire, Natorp e Nohl, como vimos anteriormente.

Lamentavelmente, a abordagem de Jane Addams, em teorizar baseado na prática, enfrentou críticas por parte dos sociólogos de sua época, que questionavam a cientificidade de suas produções. Essa desconfiança em relação à abordagem de Addams pode, em grande parte, explicar a falta de reconhecimento que Sanna menciona em seu trabalho. Como resultado dessas críticas e da resistência do campo sociológico da época, dominado por homens, Jane Addams e várias outras sociólogas se viram forçadas a se afastar da sociologia e redirecionar seus esforços para o campo do trabalho social. Esse afastamento de Addams da sociologia, no entanto, não diminuiu a importância das suas contribuições para a compreensão das questões sociais, o que nos leva a refletir sobre como a história pode, por vezes, negligenciar e desacreditar abordagens que desafiam as tradições acadêmicas e sociais.

Sanna Ryyänen (2014) se refere a atuação de Jane Addams como parte da tradição do reformismo social, uma forma de pensamento que se caracteriza pelo entendimento da pobreza como responsabilidade das estruturas da sociedade, e que busca formas de modificar e melhorar o sistema da época de dentro para fora, a partir de noções de justiça e igualdade. Haubert (2022) destaca ser possível observar de forma recorrente na obra de Addams a intenção de expandir os limites da ética, e aplicada a vida em sociedade. Além disso,

Addams terá sempre em mente quando pensa o social que a democracia, mais do que uma forma de governo, é uma forma de vida. Para a filósofa, as mais diversas instituições sociais deveriam dar apoio aos indivíduos para que eles pudessem se desenvolver plenamente, e, assim, todos poderiam viver uma democracia mais plena (Haubert, 2022. p. 4).

Haubert, citando Marilyn Fischer (2000, p. 51), também explica que a filosofia da ética social de Addams integra três ideias. 1) a sociedade está organicamente interconectada; 2) todas as pessoas são iguais; 3) a ação ética deve vir por meio do de 'esforços associados', ao invés de esforços individuais. Em seu livro "Democracy and Social Ethics", publicado em 1902, Addams conceitua o conhecimento solidário ou simpático, que Haubert (2022, p. 4) explica, a partir da interpretação de

Hamington (2009), “propõe que conhecer os outros vai além do conhecimento proposicional, requer uma troca, e essa troca reforça conexões, potencializando as ações morais, empáticas e afetivas”. Para a autora, o entendimento da sociedade parte das interações sociais que as pessoas têm umas com as outras .

Estamos aprendendo que um padrão de ética social não é alcançado viajando por uma estrada isolada, mas sim misturando-se na estrada lotada e comum, onde todos devem ceder espaço uns aos outros, e pelo menos ver o tamanho dos fardos uns dos outros. Seguir o caminho da moralidade social resulta, por força das circunstâncias, no temperamento, se não na prática, do espírito democrático, pois implica na experiência humana diversificada e na simpatia resultante, que são o alicerce e a garantia da democracia (Addams, 1902. p. 7).

No mesmo livro, Jane Addams destaca a importância de não nos tornarmos indiferentes e conscientemente restringirmos nossas interações com outros tipos de pessoas, pois essa restrição não apenas reduziria nossas experiências de vida, mas também limitaria nossa ética (Addams, 1902. p. 8).

As contribuições de Jane Addams para a pedagogia social compreende reflexões em diversas áreas, não só no espaço da teorização, como na própria dimensão prática de vida. Seu trabalho lhe rendeu o Prêmio Nobel da Paz de 1931, em conjunto com Nicholas Murray Butler "por seus esforços diligentes em reviver o ideal da paz e reacender o espírito da paz em sua própria nação e em toda a humanidade". Jane Addams foi a segunda mulher a receber o prêmio, que até o momento, apenas 60 mulheres foram premiadas, em comparação à 894 homens. Essa discrepância ressalta ainda mais o apagamento das mulheres em diversos campos, mas principalmente na ciência, e que persiste ainda hoje. Esse dado destaca uma necessidade de questionarmos as estruturas que historicamente subestimaram as produções científicas de autoria de mulheres, principalmente daquelas que lutaram pela igualdade de gênero, e nos convida a uma reflexão profunda sobre como a história tem sido narrada e a real importância das mulheres contarem suas próprias histórias.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, exploramos diversos pontos de partida significativos e fundamentais para contextualizar nossa pesquisa. Nós enfatizamos a origem da Pedagogia Social, o início das atividades do CEPOPES, as primeiras definições do Projeto de Fontes da Pedagogia Social, as primeiras contribuições das autoras, e, sem dúvida, a própria essência deste trabalho sobre fontes. Em sua definição mais simples, as fontes representam o que dá origem a algo, o princípio de alguma coisa. E esse também é um dos objetivos centrais deste estudo: inaugurar uma pesquisa das fontes, com foco na perspectiva de gênero, no desenvolvimento da Pedagogia Social. Os resultados da pesquisa apontaram para três autoras, que contribuíram de modo significativo para a estruturação histórica deste campo do conhecimento: Gertrud Baümer, Raquel Camaña e Jane Addams

Gertrud era uma mulher, professora e política engajada nos movimentos feministas da sua época, mesmo fazendo parte de um movimento mais moderado. Ela via a participação pública como um meio de emancipação para as mulheres em uma sociedade desigual, inclusive fundou uma instituição para formação de mulheres para cargos sociais de liderança, atingindo uma academicização do trabalho social e, assim, uma ligação entre teoria e prática. Baümer acreditava que essa emancipação poderia ser alcançada através do domínio de informações para as mulheres, o que explicava sua forte relação com a escrita. Sua preocupação não se limitava apenas às mulheres adultas; era evidente em seu trabalho uma dedicação à formação da juventude. Ela compreendia que a educação só pode ser efetivamente alcançada por meio da socialização, e apesar de não descartar o papel da escola na formação dos sujeitos, compreendia que fora dela também era lugar de educação. Nesse contexto, a pedagogia social para Gertrud, se referia a todas as esferas que não se enquadravam nos âmbitos escolar e familiar.

Raquel Camaña, também desenvolveu um trabalho significativo no movimento feminista, porém mais alinhado com o socialismo, e a partir da condição de professora. Preocupada com as questões sociais, não só da situação da mulher, Raquel questionava fortemente o papel das instituições na resolução desses problemas. Embora reconhecida por seu trabalho, Raquel sofreu com o machismo institucional ao ser rejeitada em sua candidatura à Cátedra de Ciências da Educação, fato que não a paralisou, pelo contrário, em resposta escreveu um artigo

questionando o preconceito de gênero na Faculdade de Filosofia e Letras. Camaña entendia a educação como um processo social que deveria ser democrático e durante toda a vida, e via na intencionalidade o caminho para isso. Para ela, a educação deveria se preocupar com o ser humano de forma integral e a coeducação e a sexualidade tinham um papel primordial. Essa perspectiva de educação sexual desde criança, era bastante importante em seus trabalhos. Além disso, também se preocupava com o papel da escola na formação das crianças e jovens, que no seu olhar, estava limitada a ensinar apenas habilidades, ao invés de formar os sujeitos para a vida. Defendia ainda que a escola deveria ser laica, popular e contribuísse para a aproximação das classes sociais. Alinhada com o conceito atual de educação social, sua abordagem pedagógica tinha um olhar para o coletivo, ao invés do individual, assim como Gertrud.

Finalmente, Jane Addams dedicou-se ao trabalho com imigrantes e se envolveu profundamente com a questão da alimentação, especialmente devido ao contexto de guerra. Isso a levou a refletir sobre a alimentação como uma forma de cuidado, destacando seu caráter político e econômico. Assim como as outras autoras, Addams também entendia que no encontro com o outro estava um dos principais métodos pedagógicos. Por basear suas teorias na prática, Addams sofreu duras críticas que questionavam a suposta falta de cientificidade de seu trabalho, particularmente por parte dos sociólogos homens da época. Outro ponto de intersecção entre ela e as outras autoras, está na responsabilidade das estruturas sociais para problemas como a pobreza, e a desigualdade. Ela propõe que para entendermos a sociedade é necessário uma troca, no intuito de reforçar conexões, e que esteja permeada pela empatia e pela afetividade.

É evidente que as três autoras, apesar de estarem geograficamente distantes e imersas em contextos sociais diversos, compartilhavam o compromisso de desenvolver suas reflexões tanto no plano teórico quanto na prática. Essa característica é fundamental para uma abordagem de Pedagogia Social na perspectiva crítica, que reconhece a interdependência entre teoria e prática. Além disso, é possível identificar em todas elas, o compromisso com a perspectiva dos direitos, seja das mulheres, das crianças e jovens, e da sociedade como um todo. Uma perspectiva compartilhada pelas autoras fontes é a visão da educação como algo que transcende os limites do espaço escolar. Todas elas criticavam a

concepção tradicional do papel da escola na formação humana e reconheciam a importância fundamental da educação que ocorria fora deste espaço, entendendo que essa educação desempenhava um papel primordial no desenvolvimento de indivíduos e comunidades.

A história sobre a condição da mulher no mundo por muito tempo foi difícil de contar, pois foi construída sob o olhar daqueles que as subjugaram e as inferiorizaram como sujeitos. Em *O Perigo de Uma História Única*, Chimamanda Ngozi traz que é impossível falar de uma história única sem falar de poder, e essa habilidade de contar a história de e pela outra pessoa (grupo ou povo), é também uma forma de poder. Nesse contexto, é essencial destacar que este estudo representa um processo de garimpagem minuciosa, que envolve uma busca cuidadosa e detalhada. Além disso, é pertinente mencionar outra mulher como uma possível fonte, Ellen Gate, dada a significativa contribuição que ela e Jane Addams desempenharam na fundação da Hull House. Isso nos leva a questionar se Ellen Gate poderia também ser reconhecida como uma intelectual nos estudos da Pedagogia Social, enriquecendo assim nosso entendimento sobre a área.

As produções científicas das mulheres, muitas vezes, foram desconsideradas ou negligenciadas, o que resulta em uma lacuna significativa no conhecimento acadêmico. Além disso, as dificuldades encontradas para localizar trabalhos traduzidos ou mesmo sistematizações das ideias dessas autoras, representam um obstáculo importante. Essa escassez de acesso ao legado intelectual das mulheres limita substancialmente o reconhecimento e a compreensão das contribuições para o desenvolvimento das diversas áreas de estudo.

Assim, a pesquisa dedicou-se a resgatar e destacar os pensamentos, perspectivas e reflexões de mulheres que contribuíram de forma evidente para consolidar a pedagogia social. Além disso, esta pesquisa busca questionar a história que se limita a uma única perspectiva e que vem sendo contada há séculos pelas mesmas pessoas. Se estamos falando de uma pedagogia que se volta às questões sociais e com a perspectiva de mudança social, por que não direcionar um olhar atento aos aspectos sociais da própria formação da área? Neste trabalho concentrei minha análise a partir de um recorte de gênero, especificamente, mas é essencial destacar a relevância de pesquisas que se detenham a olhar para outros aspectos sociais determinantes, como a raça, a população LGBTQIAP+, os povos originários, e comunidades historicamente marginalizadas, todas as quais também

contribuem significativamente para a produção de conhecimento. Este enfoque ampliado está alinhado com uma das tarefas da educação social: construir coletivamente respostas pedagógicas aos conflitos da vida humana em sociedade (Santos, 2020, p. 142).

Referências

ADAMS, Telmo ; SANTOS, Karine. **Pedagogía Social: sus paradigmas, practicas y nuevos escenarios**. In: Severo, José Leonardo; Possebon, Elisa Gonsalves. (Org.). **Fundamentos e temas em Pedagogia Social e Educação Não Escolar**. 1ed. Paraíba: UFPB, 2019, v. 1, p. 65-79.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDES-SN. **Projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Universidade e Sociedade, ANDES - SN, Brasília, DF ano1, n.1, fev. 1991.

ARNAUD-DUC, Nicole. **Las Contradicciones del derecho**. In DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **Historia de las Mujeres**. España: Taurus, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica**, 2018.

CAMAÑA, Raquel. **El Prejuicio sexual y el Profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras**. 20 out. 1910.

CEPOPES - Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social. In: **Sobre**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cepopes/sobre.html>. Acesso em: 6 jul. 2023.

CIRINO, Matheus Azevedo; ENGEL, Henrique Luiz; LÓPEZ, Vitória Rabello. **Cepopes - Coletivo De Educação Popular E Pedagogia Social**. In Salão de Extensão (21. : 2020 set. 14-18 : UFRGS, Porto Alegre, RS), 2020, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/228865>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CLAIRE, Marie; DEMARLE, Hoock. Ler e Escrever na Alemanha. In. DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. Vol III, IV e V. Lisboa: Afrontamento, 1991.

CRAIDY, Carmem Maria; GONÇALVES, Liana Lemos. **Medidas socioeducativas: da repressão à educação: a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

CRAIDY, Carmem Maria; SZUCHMAN, Karine. **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Organização: SEAD/UFRGS. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2017.

SANTOS, Karine; MEDEIROS, Tanise. **Curso de extensão: educação social nos trilhos das adolescências e juventudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2.ed., 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Candiani, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE MIRA, Levi Nauter; LEMES, Marilene Alves; SEIXAS, Alex . A Constituição De Uma Identidade Coletiva. In: **XVIII Fórum De Estudos: Leituras De Paulo Freire: "Fronteiras Freireanas: Diálogos E Trajetórias"**, Jaguarão/RS, 2016.

DÍAZ, André Soriano. Uma aproximação à Pedagogia- Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, Porto Alegre, v. 7, ed. 7, p. 91 - 104, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. Temas: Divisão do Trabalho; Idealismo; História.

FÈLIX, J. SEVERO, L. , SOUSA, N. J. Oficina II Aprender em grupo: uma tarefa da Educação Social. In: **Ciclo de Oficinas Pedagogia Social no Serviço de**

Convivência e Fortalecimento de Vínculos: Mediações Socioeducativas em Direitos Humanos. [Não disponível]

FISCHER, Marilyn. **Caring Globally: Jane Addams, World War One, and International Hunger.** Philosophy Faculty Publications, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

FRIGOTTO, Gaudencio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GERHARDT , Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** 1. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009. 118 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 19 jul. 2023.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto (2016). Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, 33(3), 1229–1256. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229>

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017

LESCANO, Aimé. Concepciones sobre la mujer Argentina a principios del Siglo XX: entre “el problema feminista” y “la voz de la mujer”. In: **VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología**; XXI Jornadas de Investigación Décimo 218 Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LOURO, Guacira Lopes **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pósestruturalista**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; André, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo (SP): EPU; 1986. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf> Acesso em 15 de ago. 2023.

MALGESINI, Graciela. Las mujeres en la construcción de la Argentina en el siglo XIX. In: DUBY, Georges; PERRO, Michelle (dir.). **Historia de las mujeres en Occidente**. Taurus, 1993. v. 4, p. 613 - 628

MLA style: The Nobel Peace Prize 1931. NobelPrize.org. Nobel Prize Outreach AB 2023. Sun. 3 Sep 2023. <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1931/summary/>>

Núcleo de Criação Audiovisual UFRGS. **A Educação Social e as/os educadores sociais**. 20 de dez de 2018. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1nXjxBURYNs&t=532s&ab_channel=N%C3%B9cleoCria%C3%A7%C3%A3oAudiovisualUFRGS> Acesso em: 21 de jul de 2023.

PASUCH, Leticia. **Educação Social oferece múltiplas perspectivas para egressos da licenciatura**. Jornal da Universidade, Porto Alegre, 29 de setembro de 2022. Disponível em <https://www.ufrgs.br/jornal/educacao-social-oferece-multiplas-perspectivas-para-egressos-da-licenciatura/>> Acesso em: 21 de jul de 2023.

RIBAS MACHADO, Erico. Linha do tempo da Pedagogia Social na Espanha: o percurso histórico da disciplina formativa de educadores sociais. **Zona Próxima**, v. 29, p. 1-19, 2018.

RIBAS MACHADO, Erico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, USP, 2014.

ROCHA, Juliana dos Santos. **A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida**. 2020. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponível em <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9281>> Acesso em: 10 de ago. 2023.

ROCHA, Juliana dos Santos.; SOARES DA ROSA, Roberta. Educação social no Brasil: Entre consensos, dissensos e disputas. **Quaderns d'animació i educació social**, 35a edição, p. 3, 2022.

RODRIGUES, Paulo Jorge. ET al. O trabalho feminino durante a revolução industrial. **XII Semana da Mulher**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xiisemanadamulher11189/o-trabalho-feminino_paulo-jorge-rodrigues.pdf>. Acesso em 29 de agosto de 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Métodos de Pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre (RS): Penso, 2013.

SCOTT, Joan. A Mulher Trabalhadora. In. DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. Vol III, IV e V. Lisboa: Afrontamento, 1991.

SEDANO, Alfredo Rodríguez. **Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social Educación y Educadores**, vol. 9, núm. 2, 2006, pp. 131-147. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3624>> Acesso em: 16 de ago. 2023.

TEJERO CONI, G; GATTO, E.E.; SARLINGA, M. PROYECTO: **Formación Docente: Requisito De Aplicación De La Ley De Educación Sexual Integral.** Unidad Interdepartamental De Investigaciones Instituto Superior Del Profesorado J. V. González. Convocatoria XVI Concurso De Proyectos De Investigación Año 2012.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 6, 1992. p.225-246.