

EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum

Moacir Gadotti¹

*O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas.
É o que se faz com o que elas produzem. Florestan Fernandes*

A educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. Daí existirem muitas concepções e práticas da educação. Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando. Toda educação é necessariamente situada historicamente.

A pedagogia, como teoria da educação, traduz essa riqueza de práticas educacionais. As pedagogias que se dizem puramente científicas, sob sua pseudo-neutralidade, escondem a defesa de interesses hegemônicos da sociedade e concepções de educação, muitas vezes, autoritárias e domesticadoras. Ao contrário, as **pedagogias críticas** têm todo interesse em declarar seus princípios e valores, não escondendo a politicidade da educação. É o que acontece com a *educação popular*, a *educação social* e a *educação comunitária*. Elas se situam no mesmo campo de significação pedagógica, o

¹ Moacir Gadotti é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Doutor Honoris Causa pela Universidade Rural do Rio de Janeiro, Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas, Professor Titular da Universidade de São Paulo, Fundador e atual Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. É autor de diversos livros, traduzidos em vários idiomas, entre eles: *Pedagogia da práxis* (1996); *História das ideias pedagógicas* (1998); *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (2001); *Pedagogia da Terra* (2002); *Perspectivas atuais da educação* (2003); *Os mestres de Rousseau* (2004), *Educar para um outro mundo possível* (2006) e *Educar para a sustentabilidade* (2008).

campo democrático e popular. Contudo, apesar desta afinidade ideológica, como são educações históricas, elas também podem ter conotações diferentes. E isso não se constituiu em deficiência, mas em riqueza. Um mosaico de experiências, teorias e práticas compõem esse campo.

E não se trata de uma dessas educações tentar tutelar outra, pois não teria sentido, não só porque cada uma tem sua própria história, mas porque, partindo de uma visão emancipadora, cada uma, no seu campo próprio de atuação, de forma autônoma, contribui para com a mesma causa. Cada uma tem uma evolução particular, se transformando ao longo da história, assumindo novos campos de atuação, uma assumindo mais a causa ecológica, outra a questão de gênero, os direitos humanos; ora uma se aproxima mais do estado e outra se afasta, uma se assume mais como educação formal e outra mais como educação não-formal; uma pode estar mais próxima da esfera pastoral, outra da esfera sindical, uma mais ligada aos movimentos sociais e populares e outra atuando mais em governos democráticos e populares. São **educações** que concebem o Estado e a Sociedade como uma arena (no sentido gramsciano) na qual é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado quanto fora dele. É essa diversidade que configura a grande riqueza da educação popular, da educação social e da educação comunitária.

A **diversidade** é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada. A primeira impressão que se tem é de *fragmentação*, mas se olharmos o conjunto desta obra, veremos que ela está unida - “cimentada”, como diria Antonio Gramsci (1968) - por uma causa comum, chamada pelos movimentos sociais de “outro mundo possível”. Essa diversidade tem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária.

Por outro lado, existem visões conservadoras da educação que utilizam o rótulo da educação popular, comunitária ou social. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que durou de 1967 a 1985, criado pelo regime militar, dizia utilizar o “Método Paulo Freire”. Paulo Freire não se incomodava com isso, mesmo que achasse muito estranho. Ele chegou a falar de sua pedagogia emancipadora aos técnicos do MOBRAL, pouco antes dele ser extinto, em 1985. Paulo Freire insistia que a “história é

possibilidade” e não determinação. Todo processo educativo é contraditório e nós, educadores e educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas.

Essas educações não têm como sujeitos apenas os mais empobrecidos e marginalizados. Paulo Freire enxergou isso com clareza no seu livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1970). Os originais desta obra começam com a conhecida dedicatória: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (*id.,ib.*, p.17). Considero essa dedicatória como uma síntese de toda a sua obra. Ele não escreveu sua pedagogia do oprimido apenas pensando nos oprimidos, mas pensando também nos não-oprimidos que com os oprimidos “sofrem”, mas sobretudo “com eles lutam”. Penso que os educadores sociais são também aqueles que, mesmo não sendo, necessariamente, oprimidos, lutam ao lado deles.

Procurarei situar-me a partir de uma **perspectiva utópica da educação**, como ideal a ser perseguido. Creio que o verdadeiro realismo do educador popular, social e comunitário é a utopia, porque esse educador educa em função de um sonho na busca de um mundo justo, produtivo e sustentável para todos e todas. Para intervir e mudar o mundo que deseja transformar, ele precisa conhecer a realidade onde atua, com os pés no chão, mas procurando enxergar longe.

O que pretendo fazer é falar de um certo ponto de vista da educação popular, da educação social e da educação comunitária. Portanto, desejo falar de uma educação popular, social e comunitária transformadora, a partir da ótica de uma “educação social transformadora” (José Antonio Caride Gomes. In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, pp. 112-128). Entendo que, mesmo quando essas educações procuram integrar os sujeitos à sociedade, não o fazem mecanicamente: integram para transformar a sociedade na qual são integrados. Integrar e incluir para emancipar.

Por outro lado, não é minha intenção ficar polemizando em torno dos diversos discursos dessas concepções, diferentes e complementares da educação. Precisamos politizar mais nosso argumento e polemizar menos, ver primeiro o que nos une, valorizar mais a luta do que a disputa. Esses são elementos essenciais de uma **nova cultura política** trazida pelos movimentos sociais e consagrada na Carta de Princípios do Fórum Social Mundial que nos inspira. É na prática social que superamos nossas divergências teóricas. A ambiguidade de certas concepções pedagógicas nunca impediu os

educadores sociais de atuar positivamente em favor dos excluídos, marginalizados e oprimidos.

1. Um mosaico de experiências e práticas

O que tem em comum a prática dos *educadores populares, sociais e comunitários* que lutam hoje contra a precarização do seu trabalho e a favor do reconhecimento de sua função na sociedade? Tem em comum uma longa história e muitos aprendizados de experiência feitos na luta pelo direito à educação, por moradia, por trabalho decente, por saúde pública, por segurança alimentar etc. Eles são arte-educadores, oficinairos, artistas populares, artesãos, mas são também professores, advogados, sociólogos, cientistas sociais, psicólogos, pedagogos, trabalhadores sociais, historiadores, geógrafos, físicos matemáticos, químicos, inclusive delegados de polícia, promotores, juízes, administradores públicos, militares, engenheiros e arquitetos, trabalhando no campo, nas periferias urbanas, nos centros degradados das metrópoles, nas ruas e praças, com crianças, jovens, adultos e idosos, pessoas portadoras de deficiências, quilombolas, indígenas, catadores de produtos recicláveis. Eles são voluntários ou contratados por organizações não-governamentais, por empresas privadas ou pelo poder público, trabalhando por um meio ambiente sustentável, pelos direitos humanos, pela cidadania, no trânsito, na formação profissional, no empreendedorismo, no protagonismo infanto-juvenil, no esporte, cultura, lazer, em atividades subsidiárias do ensino formal desde a educação infantil até o ensino superior, tratando da problemática das migrações, da marginalização, dos habitantes da rua, dos dependentes químicos, de apenados, do analfabetismo, chegando muitas vezes até onde o poder público não consegue chegar.

Impossível ignorar toda essa *energia positiva* em favor de um outro mundo possível.

É nesse mosaico de experiências e práticas que surgem denominações diversas de educação que delimitam um campo próprio de atuação: educação cidadã, educação em saúde, educação indígena, educação em direitos humanos, educação ambiental, educação no campo, educação rural, educação em valores, educação para a paz, educação para o trabalho, educação nas prisões, educação política, educação hospitalar, educação alimentar, educação na cidade, educação no trânsito... ora se identificando com a educação social, ora com a educação popular ou comunitária. São perspectivas sérias

e consistentes da educação que não nasceram de divagações acadêmicas, mas da prática social².

A educação popular, social e comunitária não tem apenas **caráter interdisciplinar** - o trabalho social precisa ser integrado por equipes profissionais de diferentes áreas, com formação de nível médio, técnico ou superior - mas também tem um caráter intersetorial. Ao mesmo tempo, devido a sua enorme diversidade, exigem-se conhecimentos e **saberes específicos** em cada caso. Não basta apenas boa vontade.

O livro de Maria Stela dos Santos Graciani (1997), *Pedagogia social de rua*, mostra-nos a necessidade de uma outra formação profissional do educador social. A primeira aproximação com o menino ou menina de rua exige uma longa preparação. “Quem são vocês”, pergunta o menino de rua? O educador popular não pode simplesmente dizer que é um educador social e apresentar-se como tal. Precisa primeiro conhecer esse menino. E para conhecer exige-se tempo, sensibilidade, alegria, envolvimento, tempo para aprender e não só para ensinar, para aprender a linguagem, os códigos, o sentido, o significado de cada gesto, palavra, olhar... A competência técnica do educador social de rua nasce no mergulho nessa realidade nova. Ele aprende, por exemplo, que meninas se disfarçam de meninos, cortando o cabelo e colocando o boné na cabeça para não serem agredidas sexualmente. Aprende então a perversidade de uma sociedade de adultos, que nega a elas o direito fundamental de ser mulher, de ter uma identidade feminina. O educador de rua tem uma importância enorme para essas crianças. Ele pode representar para elas a última esperança de sobrevivência; pode ser a última referência positiva de ser humano que elas terão. O educador social de rua, como qualquer educador, precisa de uma formação específica.

Aqui vem a pergunta: como educar o educador social? Onde ele se forma?

Percebemos, então, a fragilidade de sua formação, já que a universidade e as teorias da educação não dão conta dessa tarefa. Só recentemente é que começam a aparecer os primeiros estudos sobre a pedagogia dos direitos. Só agora a educação social começa a ser relevante entre nós, graças ao esforço, dedicação e luta de muitos educadores sociais. Daí a necessidade de aprofundar as reflexões, estudos, pesquisas, tão necessários para nos conhecer melhor, quanto para elaborar nossas teorias e práticas.

² . “Se o discurso do acadêmico soa alto e dominante sobre a fala popular, esse discurso congela-se em conceito, congela a consciência, faz com que esta adormeça no interior de frases feitas. Desaparece a ênfase na luta, entendida como curiosidade interrogadora e crítica da ordem. Permanecerão somente pacotes de frases feitas” (Paulo Freire. In: FREIRE & Nogueira, 1989:30-31).

2. O formal e o não-formal na educação social, popular, comunitária e de adultos

Vou começar por um tema que, no passado recente, tem suscitado debates no campo da educação social: a sua relação com a educação não-formal (Gohn, 2006). De fato, a educação social, popular, comunitária podem exercitar-se também fora da modalidade da educação chamada “formal”. Isso não tira o mérito de nenhuma dessas educações. Contudo, elas são tão “formais” quanto outras, se levarmos em conta seu rigor científico, seus fins e objetivos, sua necessidade de reconhecimento, regulamentação e certificação. Por isso, precisamos saber de que educação formal ou não-formal estamos falando. A educação popular, por exemplo, tem lutado para tornar-se política pública, portanto, disputar hegemonia com outras educações no sistema formal de ensino. O mesmo acontece com a pedagogia social. Entendo que a própria educação não-formal também aspira a ser política pública.

A Carta da Pedagogia Social aprovada em 2006 no *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, realizado na USP, Mackenzie e UniFMU, reafirma a importância das “práticas de educação não-formal” das ONGs e movimentos sociais e sindicais, sustentando que “a elevação da educação não-formal ao de política pública é uma exigência da realidade social brasileira” (In: SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura, orgs, 2009, p. 317).

Diante da polissemia do conceito de “educação não-formal”, essas afirmações merecem alguns comentários preliminares sem nenhuma intenção de polemizar em relação a um tema tão delicado.

Realmente, os conceitos de “educação popular”, “educação social”, “educação comunitária”, “educação sócio comunitária”, “educação de adultos” (Pinto, 1997) e “educação não-formal” são usados, muitas vezes, como sinônimos, mas não o são, embora podendo referir-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. Por exemplo, o termo “educação de adultos” tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a Unesco, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação não-formal tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do chamado “Terceiro Mundo”. Nos Estados Unidos, no entanto, internamente, reserva-se o termo

“educação de adultos” para a educação não-formal realizada em nível local (Torres, 1992). Para nós, conforme sustenta Jaume Trilla (1993:30), a educação não-formal se constitui num “conjunto de processos, meios, instituições, específica e diferencialmente desenhada em função de explícitos objetivos de formação e instrução que não estão diretamente dirigidos à concessão de grau, próprio do sistema educativo formal”.

Existe um grande número de “paradigmas” – isto é, uma combinação de teorias, lógicas de investigação e metodologias de ação – dentro da **educação de adultos** ou da educação não-formal. No Brasil, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da II Guerra Mundial, de responsabilidade do Estado. Já a educação não-formal esteve vinculada, principalmente, a organizações não-governamentais, movimentos sociais, partidos políticos, igrejas, sindicatos etc, geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial.

A **educação popular** como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Nesse processo permanente de aprendizagem, em muitos casos, não se estabelecem fronteiras muito rígidas entre o **formal** e o **não-formal**. Os *currículos monoculturais* do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não-formal” como “extra-escolar”, ao passo que os *currículos interculturais* de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação. O currículo “intertranscultural” (Padilha, 2004) engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas e considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo.

Podemos definir a educação não-formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (La Belle, 1982, p.2). Esta é uma definição que mostra a ambiguidade dessa modalidade de educação, já que

ela se define em oposição (negação) a um outro tipo de educação: a educação formal. Usualmente define-se a educação não-formal por uma ausência, em comparação com a escola, tomando a educação formal como único paradigma, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, o “extra-escolar”.

Seria melhor definir a educação não-formal por aquilo que ela é, pela sua **especificidade** e não por sua oposição à educação formal. O conceito de educação ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto. Como diz Paulo Freire, “se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (Freire, 1997:50).

A **educação formal** é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Trata-se de um conceito amplo, muitas vezes associado ao conceito de cultura. Daí a educação não-formal estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças. Segundo Maria da Glória Gohn (1999, p.98-99), a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. Por isso ela também é muitas vezes associada à educação social, à educação popular e à educação comunitária. A educação não-formal estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como “educação ao longo de toda a vida” (conceito difundido pela Unesco), englobando toda sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver.

Não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não-formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de

todos. Não se trata também de reduzir a educação popular, a educação social e a educação comunitária ao não-formal. Essas educações são tão formais quanto a educação escolar. O que as diferencia da educação escolar rígida e burocrática é justamente a valorização dos espaços informais. Essas educações não abrem mão da riqueza metodológica da informalidade.

3. Campo de atuação da educação social

Se entendermos a educação popular como educação social, levando em conta a sua longa tradição no Brasil, não podemos afirmar que a educação social seja propriamente uma novidade hoje no Brasil. O que é novidade, sim, é o seu desenvolvimento recente e o crescente debate em torno da **pedagogia social**. Talvez a novidade esteja mais no interesse acadêmico em torno desta questão e a consequente estruturação da educação social como área de produção acadêmica e de formação profissional.

Em princípio, toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos. Ela pode ser tanto escolar como não-escolar. Entretanto, o campo de atuação da educação social tem sido majoritariamente não escolar. Por isso alguns sustentam que a educação social é o “contraponto da educação escolar” (*Associação Brasileira de Pedagogia Social*. In: Introdução, SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 7). Entretanto, é preciso ter cautela e explicar do que se trata para não restringir o rico campo de atuação do educador social.

A afirmação de que a educação social é um contraponto da educação escolar só tem sentido se contextualizada: ela tem o mérito de alertar para a pouca preocupação dos governos com a educação social. O estado continua ausente na questão da educação ou faz muito pouco, deixando ainda a maior responsabilidade para o mercado. A luta pelo direito à educação de qualidade para todos e todas não alcançou ainda seus grandes objetivos. Os dados do *Relatório da Unesco 2010* nos mostram isso. De 2005 a 2010 o Brasil perdeu 16 posições em relação ao *Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE)*³. Num ranking de 128 países, o Brasil está em último lugar na América

³ . O IDE é composto por quatro indicadores: *universalização da educação primária* (da primeira a quarta série do ensino fundamental a ser completada com 10 anos – distorção série-idade), *alfabetização de adultos* (taxa acima de 15 anos), *paridade e igualdade de gênero* e *qualidade da educação* (medido pelo “índice de sobrevivência” na 5a. Série).

do Sul, perdendo só pelo pequeno Estado de Suriname. Em 2005 éramos o 72º; em 2008, o 76º e em 2010, o 88º. No Brasil, aproximadamente, 51% completam o ensino fundamental; 33% completam o ensino médio e apenas 11% completam o ensino superior. Os países mais avançados já universalizaram o ensino médio e, de certa forma, oferecem acesso a todos ao ensino superior.

O fato de a educação social ter-se desenvolvido mais entre ONGs, OSCs e movimentos sociais e populares demonstra o fracasso do poder público em atender os setores mais empobrecidos. A sociedade civil precisa chegar, e chega mesmo, onde o estado normalmente não chega, sem desobrigar o Estado de sua responsabilidade para com a educação. Pelo contrário, Movimentos sociais e ONGs tem mobilizado a população para que ela exija o cumprimento do seu direito à educação. O próprio ressurgimento da educação social entre nós – um fato altamente positivo – mostra o quanto as políticas neoliberais ainda estão presentes no nosso *ethos* educacional. A submissão desses governos aos parâmetros educacionais estabelecidos pelo PISA (Programa internacional de avaliação do estudante), que representa em nível internacional os interesses do sistema educacional “bancário” (Paulo Freire), evidencia essa tese. Trata-se de uma política que exclui, classifica e pune os setores populares. As populações precisam recorrer às forças sociais que se organizam na sociedade civil para obter acesso à educação que lhes interessa, fora dos marcos da escola formal.

Mas a luta por uma educação social emancipadora precisa ser travada também no interior do estado e, portanto, da **escola pública**. A escola pública emancipadora e de qualidade para todos é um direito de todos e deve ser garantida pelo estado. A luta por uma educação social libertadora integra o campo da luta pelo direito à “educação integral e libertadora” como sustenta a *Plataforma Mundial da Educação* aprovada no Fórum Mundial de Educação realizado em Nairobi (Quênia) em 2007.

Pode a escola tornar-se também um campo de atuação da educação social? Quem responde a essa pergunta é Geraldo Coliman (In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 256): “não há dúvida de que dentro das escolas surgirão contribuições importantes para o desenvolvimento da pedagogia social” A escola tem tudo a ganhar com a prática da educação social: “se os problemas sociais insistem em bater às suas portas, é porque a escola precisa se abrir a novas experiências, práticas e metodologias pedagógicas provenientes em sua maioria da educação não-formal, da pedagogia social, das práticas da educação social, tão novas, mas experientes o bastante para contribuir

com soluções. Da escola brasileira se espera que não se feche dentro de processos educativos de ensino-aprendizagem, mas que se abra a experiências educativas que ultrapassam seus muros” (Idem, p. 258). Para isso, precisamos combinar *políticas de igualdade* (é injusto trata igualmente a desiguais) com *políticas de equidade* (inicialmente podem ser apenas compensatórias).

A educação social não pode ser reduzida ao campo não-formal, inclusive porque é “um campo disciplinar em construção” como afirma Marcelo Krichesly (in: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, pp. 28-42). Devemos falar mais propriamente em “educações sociais”, como afirma Eusebio Manuel Nájera Martinez (in: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, pp. 43-70). Elas se entrelaçam com a educação popular, cidadã, comunitária ou sócio-comunitária. Suas práticas se caracterizam “por propiciar a formação de sujeitos cidadãos com capacidade de transformar a realidade, estabelecer uma relação indissolúvel entre conhecimento e prática, conceber uma relação horizontal entre educador e educando medida pelo diálogo, revelar a didática grupal e participativa na aprendizagem, articular as situações educativas com o desenvolvimento de mudanças locais e globais” (Eusebio Manuel Nájera Martinez. In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 52). E isso pode acontecer tanto na escola quanto fora dela.

O **campo da educação social** é muito amplo e compreende o escolar e o não-escolar, o formal, o informal e o não-formal. Paulo Freire não dicotomizava o formal e o não-formal, o escolar e o não escolar. No prefácio do livro organizado por Cyril Poster e Jürgen Zimmer *Educação comunitária no Terceiro Mundo*, afirma que “deve-se evitar todo tipo de dicotomia ou separação entre educação comunitária e educação formal. Dirigentes populares têm de lutar ao lado de educadores progressistas para tornar a educação formal e a educação comunitária cada vez mais democráticas” (In: Poster & Zimmer, 1995:12-13). A educação social compreende a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social. O educador social atua no âmbito da Educação de adultos, Educação parental, Educação de deficientes, Educação laboral e ocupacional, Educação para o tempo livre, Educação cívica, Educação comunitária, Educação para a saúde, Educação penitenciária, Educação intercultural, Educação ambiental e outros.

Podemos destacar entre outras **competências do pedagogo social** o exercício

de reflexão crítica e comprometida, a capacidade para resolver problemas e o protagonismo no campo social e educativo. Numa perspectiva crítica o educador social, além de possuir domínio técnico-pedagógico específico, pode ser considerado como um profissional do sentido da transformação social e da emancipação humana. Nesse sentido, sua função de socializar o indivíduo, numa época de extremado individualismo, é muito relevante.

A educação social está fortemente marcada pelo ressurgimento e revalorização do **trabalho social/serviço social**, uma conquista dos trabalhadores sociais⁴. Além do mais, hoje, a educação social tem alargado seu campo de atuação abrangendo a inclusão digital, a segurança alimentar e social, o desenvolvimento local, a convivência social (gestão de conflitos), a acessibilidade urbana e outros campos que têm a ver com o bem viver da pessoas, exercendo uma função que vai do diagnóstico, ao terapêutico, ao de apoio psicossocial, e, ao mesmo tempo, ao de animador sociocultural. Toda essa abrangência lhe confere um status especial na história da educação e das ideias pedagógicas. Daí a necessidade de aprofundar cada vez mais o estudo e a pesquisa dessas práticas, para que a pedagogia social possa consolidar-se como teoria da educação social.

Como vemos, a **educação de jovens e adultos** é um campo privilegiado da educação social. Como diz Noêmia de Carvalho Garrido, da Associação Brasileira de Pedagogia Social⁵ (In: Garrido e outros, orgs, 2011b, p. 13-14) “a educação de jovens e adultos é um dos campos de relevância da educação social. Encontramos, nesta modalidade de ensino, teorias que fundamentam a prática desenvolvida na educação de jovens e adultos, já que esta se encontra num campo caracterizado dos excluídos socialmente”

Por que a educação de jovens e de adultos é um campo tão importante para a educação social? Porque esse é o campo onde atuam mais especificamente os educadores populares e comunitários e que podem ser chamados, sem dúvida, de

⁴ . Não gostaria de entrar aqui no complexo debate da natureza e da relação entre Pedagogia Social e Trabalho Social/Serviço Social ao longo da história. Para isso remeto a um excelente artigo de Hans-Uwe Otto sobre “as origens da pedagogia social” (In: SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura, orgs, 2009, pp. 29-42). Para ele, dependendo da teoria, essa relação pode ser de identidade, de diferença ou de complementaridade. O que gostaria de realçar é que essa ambiguidade não é uma questão puramente teórica. A contrário, ela se tornou uma questão teórica por conta da práxis social e é nessa práxis que ela pode ser superada. Dependendo da práxis as três teorias podem ser verdadeiras porque o “critério da verdade é a práxis”, como nos ensinou Marx.

⁵ . A **Associação Brasileira de Pedagogia Social** foi criada em Abril de 2010, por deliberação da plenária do 3º Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A ABRAPSocial sucedeu a Associação Brasileira de Educadores Sociais, existente desde 2006, transformando-se em uma entidade de natureza acadêmico científica. Sua missão é difundir no Brasil a Pedagogia Social como ciência, lutar pela regulamentação da profissão e consolidá-la como área de formação, de pesquisa e campo de trabalho dos profissionais da Educação Social.

educadores sociais. Não creio que precisamos de muitos argumentos racionais para justificar nossa posição de priorizar a educação de jovens e adultos no campo das educações sociais. Não faltam justificativas éticas e políticas para isso. Todos sabemos que a superação do analfabetismo adulto é uma precondição não só da equidade, mas também do desenvolvimento e da democracia.

Precisamos ainda insistir em dar prioridade a essa modalidade de educação básica porque todos sabemos também das dificuldades dos analfabetos de fazer valer seu direito à educação. Eles, em geral, não estão nem “politizados” e nem “organizados” para tomarem a palavra. Daí a importância dada por Paulo Freire à “politização” dos alfabetizandos no seu método de alfabetização. Não era para que os alfabetizandos saíssem do “círculo de cultura” para se filiarem a um partido político. Era para que eles pudessem incidir politicamente sobre as causas econômicas e sociais do analfabetismo e se organizassem para lutar contra a sociedade injusta que gera o analfabetismo.

4. Educação comunitária

A educação comunitária pode ser entendida como uma das expressões da educação popular, mediante a qual se busca melhorar a qualidade de vida dos setores excluídos, através dos movimentos populares, que estão organizados em grupos de base, comunidades, municípios etc. Ela também tem sido entendida como “educação sócio comunitária” ou aquela educação oferecida em “escolas comunitárias” A educação comunitária tem sido também entendida como *desenvolvimento comunitário* ou desenvolvimento de comunidades, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas. A solidariedade e o espírito de comunidade não é algo dado. É construído historicamente.

A **educação sócio comunitária**, “em construção” (Martins, 2012), tem buscado realçar o papel social e transformador da educação comunitária e distinguir-se de uma educação comunitária em geral. Como afirma o professor Paulo de Tarso Gomes, “a educação sócio comunitária é, assim, numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos. Nessa primeira visão, ao buscar essa tática, a comunidade concretiza sua autonomia. Buscar

mudar a sociedade significa romper com a heteronomia, com ser comunidade perenemente determinada pela sociedade” (Gomes, 2008:54). Ou, como diz Evelcy Monteiro Machado (2012) “as aproximações – diálogos e fronteiras – entre a educação formal, não-formal e informal e a educação sóciocomunitária são construções que se estabelecem no processo. O mais relevante é o compromisso que se possa assumir na busca da utopia da construção de uma sociedade incluyente mais humana ética e justa política e socialmente.”

As **escolas comunitárias** são escolas organizadas, muitas vezes, em localidades com menor acesso aos serviços públicos, a partir do esforço das comunidades, com forte discurso antiescolar, sob a influência de um certo tipo de cooperativismo (cooperativas de pais, professores e alunos) ou de comunitarismo (gestão local, participação comunitária, controle dos usuários). Com a dificuldade em continuar dando sustentabilidade a essas escolas, os mantenedores procuram o poder público para obter assistência técnica e financeira e, em muitos casos, essas escolas acabam se tornando escolas públicas regulares ou “escolas conveniadas” (sobretudo quando se trata de creches ou pré-escolas). Há uma grande diversidade de escolas comunitárias, concebidas, criadas e geridas por diferentes motivações, e com padrões e formatos institucionais distintos. Muitas dessas escolas, que, com orgulho se dizem “escolas do povo”, certamente têm inspiração freiriana. São também chamadas de escolas comunitárias muitas escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em áreas urbanas. Em áreas rurais destaca-se a rede de Escolas Famílias Agrícolas do Brasil e as escolas comunitárias (com características étnico-culturais próprias) criadas pelos imigrantes alemães, italianos, poloneses, japoneses e outros, que se estabeleceram nessas áreas, sobretudo no sul e no sudeste do Brasil.

Neste texto gostaria de me deter mais no que tenho chamado de **educação popular comunitária** (Gadotti & Gutiérrez, 1993). Ela tem seu campo próprio de atuação, não confundindo-se com a educação popular em geral, nem com outras formas de educação social, de adultos ou não-formal. A educação comunitária, na América Latina, seguiu um caminho próprio, não se confundindo com a de outros continentes. Aqui, de certa forma, ela também contribui para uma reconceituação da própria educação popular.

O paradigma da **educação popular**, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na “conscientização” sua categoria fundamental. A prática e a reflexão sobre a prática da educação popular, levou a incorporar outra categoria não menos importante: a da “organização”. Porque não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Nos anos 80 a educação popular, ultrapassa o nível da comunidade e do poder local, a educação de adultos e a educação não-formal, para influir diretamente nos sistemas educacionais públicos e estabelecer-se como "educação pública popular", onde destaca-se a experiência de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (Freire, 1991; Torres e outros, 2002). Em alguns governos municipais populares a educação popular torna-se política pública, como **escola cidadã**, entendida por Paulo Freire como “escola de comunidade, de companheirismo; uma escola que vive a experiência tensa da democracia” (em entrevista para à TV Educativa do RJ no Instituto Paulo Freire, dia 19 de março de 1997)⁶. Essa tendência da educação popular firma-se cada vez mais com os governos democráticos e com a conquista de fatias importantes de poder por partidos populares.

Embasada na mesma racionalidade política vigente na educação popular, a **educação comunitária** está hoje, em muitos casos, mais inserida nas novas alternativas de produção. Ela vincula aprendizagem com alternativas de produção (Goldenberg, 1990). A educação popular comunitária, trabalhando com a categoria "produção" (associada a categoria "conscientização+organização") busca formas de "aprender produzindo", levando em conta a realidade das populações marginalizadas, excluídas do próprio modo de produção dominante. Como observa Francisco Gutiérrez (In: Gadotti e Gutiérrez, 1993, pp. 23-33), as classes populares têm que se educar enquanto lutam para sobreviver. A educação popular comunitária vem propondo uma educação socialmente produtiva, resgatando a visão totalizante da produção. Produzir é gerar relações sociais de produção. A produção não é só um fenômeno econômico. Ela está associada a um modelo de desenvolvimento social e pessoal e supõe

⁶ . A **escola cidadã** se constitui hoje num movimento crescente de renovação educacional, iniciado no final do Século XX, tal como o movimento da Escola Nova do final do século XIX, um movimento enraizado nas inovações educacionais das gestões municipais populares e democráticas. O Movimento da Escola Cidadã ganhou muita força nos últimos anos, inclusive no exterior. Vejam-se, sobre esse tema, as obras de José Eustáquio Romão (2000), de Paulo Roberto Padilha (2004), de Jose Clovis de Azevedo (2007) e a numerosa literatura sobre as experiências de gestão municipal democrática. De acordo com Paulo Roberto Padilha e Ângela Antunes (2010) esse movimento está hoje associado também ao crescente desenvolvimento da educação integral.

uma educação para a participação e a autogestão, uma educação integrada ao trabalho produtivo e uma educação comunitária para trabalhar associativamente. Enquanto o modo capitalista de produção gera cada vez mais exclusão, o modo produzir nos chamados “empreendimentos econômicos solidários” forma para a autogestão, a inclusão e a corresponsabilidade. A economia solidária não é apenas um produto ou serviço: ela representa a adoção de um conceito (Gadotti, 2009).

Nas primeiras experiências de Paulo Freire no Brasil e no Chile ele centrava mais a sua atenção na alfabetização como processo de *politização*, em busca de uma educação “conscientizadora” (Beisiegel, 2008:125). Após a experiência africana e de seu retorno ao Brasil, em 1980, ele sublinhou também a importância do associativo e do produtivo no processo de alfabetização de adultos. A alfabetização era associada ao aprendizado de novas formas e novas técnicas de produção, como as cooperativas agrícolas, por exemplo, não dissociando o trabalho intelectual do trabalho manual. Foi a partir da experiência que ele teve em Moçambique, em 1976, que sublinhou a importância da relação entre o *produtivo* e o *pedagógico*⁷.

Nesse sentido, podemos considerar como experiências de educação popular comunitária aquelas que incorporam em seu quefazer, de maneira articulada, os eixos do produtivo, do organizativo e do educativo. Os campos de ação da educação popular comunitária podem ser tanto a escola formal, como a educação não-formal, as organizações econômicas populares, a educação municipal, as escolas produtivas e mesmo as micro-empresas, os movimentos populares e sociais etc.

Aprender através da atividade produtiva não significa limitar a aprendizagem do educativo a um quefazer técnico-produtivo: a educação popular comunitária deve possibilitar aos educandos o acesso a um saber mais geral exigido para o acesso a outros níveis de escolaridade e de trabalho. Aprender a partir da atividade produtiva tem implicações na teoria educacional, no curriculum escolar e na política educacional. Com a educação popular comunitária o trabalho e a produção, como princípios educativos, foram

⁷ . Paulo Freire afirma num livro dialogado com Antonio Faundez (Paulo Freire. In: Freire & Faundez, 1985:143): “discutimos isso juntos e depois com os companheiros de São Tomé. Eles viviam mais ou menos essa mesma experiência, e se determinou que era importante refletir sobre o que é a produção, sobre o ciclo produtivo como uma totalidade, e não ver a produção unicamente como o ato de produzir (...). De modo que era necessário, a partir dos problemas concretos da população, ir mostrando, ir abrindo o espaço, desafiando a população, para que reflita sobre eles e se eduque; é preciso propor conceitos desafiadores para que se faça uma reflexão e se tome consciência de que o ato de produzir deve ser entendido como um processo e não simplesmente como um resultado”.

definitivamente incorporados ao campo da educação popular transformadora. Paulo Freire, no prefácio do livro organizado por Cyril Poster e Jürgen Zimmer *Educação comunitária no Terceiro Mundo*, afirma que a educação comunitária consegue “aprender na comunidade, com ela e para ela” e associa “instrução e organização sociopolítica dos pobres” (Paulo Freire. In: Poster & Zimmer, 1995:12).

Há uma **rica tradição** de educação comunitária no mundo, ela também composta por um imenso mosaico de tendências e concepções. A Associação Internacional de Educação Comunitária (ICEA, sigla em inglês), entidade fundada em 1974 nos Estados Unidos, congrega muitas dessas experiências, inclusive verdadeiras redes públicas e privadas que se denominam de educação comunitária (Poster & Zimmer, 1995). Não há dúvida de que “a educação comunitária, nos diversos lugares e tempos em que se implantou, apresentou características diversas, existindo mesmo tipos antagônicos. Como traço comum, todavia, entre as diversas modalidades, está o fato de ser um processo educativo sempre coletivo, na maioria das vezes não formalizado como a educação escolar tradicional, ou seja, que não se apresenta sob a forma seriada, com avaliações frequentes, rigidamente sistematizado etc” (Silva, 1996:13). A educação comunitária se organizou, muitas vezes, “em torno de movimentos especializados, tais como: reivindicação de creches, reivindicação de equipamentos de habitação e saúde, crianças abandonadas, mulheres, LGBTs⁸ etc. Em algumas situações, constituiu-se em forma de preparação de quadros destinados à direção de movimentos populares de diversas origens e finalidades. Muitas lideranças partidárias e parlamentares atuais, no Brasil e em outros países latino-americanos e africanos, são antigas militantes dos chamados movimentos de base, que constituíram essa modalidade de educação comunitária” (*Id.*, *ib.*, p. 16).

Por fim, tal como a encontramos em numerosas práticas de hoje, quanto na literatura de ontem, ela consiste, como sustentava, há muitos anos, o filósofo Martin Buber (Buber, 1987:82) “em qualificar ou equipar o homem em desenvolvimento com a capacidade de se orientar diante de grandes objetivos, tais como, sociedade, Estado, partido, associações nos quais a vida irá situá-lo. A educação comunitária fará com que o homem se torne um membro útil, produtivo no seio destas diversas modalidades de associações, social, política, vale dizer, que ele não seja simples roda que gira em torno

⁸ . Por puro preconceito social, a escola, a família e a sociedade reforçam a exclusão dos homossexuais, lésbicas, bissexuais, transgêneros. Esse é também um campo importante de atuação da Pedagogia Social. Veja-se a esse respeito, o Caderno de Formação do projeto MOVA-Brasil sobre *Diversidade e Direitos* (GALVÃO, Mariana, Paulo Roberto Padilha e Rosângela Leite, 2011) e o *Almanaque*, também do Projeto MOVA-Brasil, produzido por Sílvia Cembalista e Sônia Couto (CEMBALISTA & Couto, 2011).

de seu eixo, mas uma pessoa, uma roda equipada com dentes e, assim, esteja apta a engrenar em outras rodas deste enorme aparato e seja capaz de participar deste imenso e complicado movimento global”.

5. Educação popular

Antes da Segunda Guerra Mundial, na Espanha, a educação popular estava ligada aos movimentos de resistência da ditadura franquista, como educação do povo, estreitamente ligada ao movimento anarquista. Ela chegou à América Latina por meio de intelectuais orgânicos ligados ao anarquismo (Gadotti & Torres, 1994).

Até os anos 50, a educação popular era entendida como extensão da educação formal para todos, principalmente para as zonas rurais. Nos anos 50 ela era entendida como *educação de base*, como *desenvolvimento comunitário*. Daí ela ser chamada também de *educação comunitária*.

Na América Latina, no final dos anos 50 já apareciam duas tendências na educação popular (Wanderley, 1984): a) como educação libertadora (nascida no terreno fértil das utopias de independência) e b) como educação funcional (profissional), mão de obra mais produtiva (desenvolvimento nacional).

Nos anos 70 essas duas tendências continuaram. Com os regimes autoritários da região a educação popular refugia-se nas ONGs e movimentos sociais, sindicais e políticos sob a forma de educação não-formal, fora do estado, contrapondo-se à educação escolar (Brandão, 1982).

As décadas de 70 e 80 foram chamadas de “décadas perdidas” por conta do obscurantismo das ditaduras na América Latina. Mas o processo de radicalização da democracia foi retomado. Com a retomada da democracia, nos anos 80, começam parcerias das ONGs com o Estado. Surge em São Paulo, com Paulo Freire, a “Escola Pública Popular” (Torres, 1997). Com a crise da educação popular nos anos 80 e 90 perdemos a unidade mais ganhamos em diversidade. Surgem milhares de pequenas experiências, espalhando-se por toda a América Latina e projetos de toda ordem, no momento em que as lutas políticas se juntam às lutas pedagógicas, experiências essas frequentemente associados aos movimentos sociais (negros, sem terra, moradia etc).

A educação popular de hoje tem a cara dos movimentos sociais (Gohn, 2009). Eles se fortalecem como portadores da esperança, com suas múltiplas subjetividades

políticas, lutando por moradia, pelo direito à terra, direitos humanos, ecologia, saúde, emprego, diversidade étnica, racial, de gênero, sexual etc. dando novo rosto à educação popular. A educação popular tem a seu favor, hoje, o surgimento das novas forças de poder local democrático.

A educação popular como **modelo teórico reconceituado** pode oferecer grandes alternativas para a educação formal também nos anos que estão por vir, com governos mais democráticos, embora, no Brasil, o MEC não lhe dê importância. Não podemos perder essa oportunidade de tornar a educação popular uma política pública, oportunidade de construir um “poder popular”, como reivindica a *Rede de Educação Cidadã (RECID)*⁹ e de fortalecer um processo verdadeiramente revolucionário de emancipação¹⁰.

A educação Popular, como **modelo educativo emergente**, depois da Grande Guerra (anos 50), associado a um desenvolvimento econômico autônomo, distanciando-se do pensamento importado dos países hegemônicos, possibilitou aos países da América Latina um salto qualitativo na sua educação, principalmente em contextos revolucionários (Cuba, Nicarágua, Granada...), quanto em outros contextos, combatendo a “invasão cultural” (Paulo Freire no Brasil, Fals Borda na Colômbia, Francisco Gutiérrez na Costa Rica). Hoje podemos dizer que a educação popular se constitui como “um conjunto de atores, práticas e discursos que se identificam em torno de umas ideias centrais: seu posicionamento crítico frente ao sistema social imperante, sua orientação ética e política emancipatória, sua opção com os setores e movimentos populares, sua intenção de contribuir para que estes se constituam em sujeitos a partir do alargamento de sua consciência e subjetividade, e pela utilização de métodos participativos, dialógicos e críticos” (Torres, 2011:76).

A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Em suas origens está: o anarquismo do proletariado industrial do início do século passado; o socialismo autogestionário; o liberalismo radical europeu; os movimentos populares; as utopias de independência (nacional-desenvolvimentismo); as teorias da libertação e a pedagogia

⁹ . A **Rede de Educação Cidadã**, fundada em 2003 e trabalhando a partir dos princípios da educação popular freireana, é uma articulação de diversos atores sociais, entidades e movimentos populares do Brasil que assumem solidariamente a missão de realizar um processo sistemático de sensibilização, mobilização e educação popular da população brasileira e principalmente de grupos vulneráveis econômica e socialmente, promovendo o diálogo e a participação ativa na superação da miséria, afirmando um Projeto Popular, democrático e soberano de Nação.

¹⁰ . Uma das prioridades da gestão de Gilberto Carvalho na Secretaria Geral da Presidência é transformar em política de Estado até 2014, último ano do governo Dilma Rousseff, o processo de participação social na construção de políticas públicas. Para isso, está elaborando um projeto de lei com uma proposta de **Política Nacional de Participação Social** que será operada por um Sistema Nacional de Participação Social, rede que interligaria órgãos federais, estaduais e municipais.

dialética.

Trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares. Sem perder seus princípios, a educação popular vem se reinventando hoje, incorporando as conquistas das novas tecnologias, retomando velhos temas e incorporando outros: o tema das migrações, da diversidade, o lúdico, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a intertransculturalidade, a questão de gênero, idade, etnia, sexualidade, desenvolvimento local, emprego e renda... mantendo-se sempre fiel à leitura do mundo das novas conjunturas.

6. Contribuições de Paulo Freire à educação popular, social e comunitária

Na biblioteca de Paulo Freire – que hoje se encontra no Instituto Paulo Freire, em São Paulo - existem vários livros sobre trabalho social, filosofia social e sobre psicologia social. Nenhum livro com o título de “pedagogia social”. Isso não significa que Paulo Freire não estivesse constantemente ligado ao tema. Ainda que ele não tenha usado exatamente este termo em seus escritos, ele é considerado como o grande inspirador da Pedagogia Social no Brasil.

Embora não tenha escrito especificamente sobre o tema, há um capítulo do livro *Educação e Mudança* sobre “O papel do trabalhador social no processo de mudança” (Freire, 1979:43-60) que nos remete ao debate atual em relação ao papel do “educador social”. Ele se recusa a falar de um papel abstrato do trabalhador social em geral, já que, concretamente, ele tanto pode atuar pela “mudança social” quanto pela “permanência”. É um papel construído socialmente: “falar pois do papel do trabalhador social implica na análise da mudança e da estabilidade como expressões da forma de ser da estrutura social. Estrutura social que se lhe oferece como campo de seu quefazer (...), estrutura social que é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens” (Freire, 1979:47-48). A opção do trabalhador social “irá determinar tanto o seu papel como seus métodos e suas técnicas de ação” (*Id. ib.*, p. 49). Paulo Freire termina o capítulo afirmando que “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outros nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança” (*Id., ib.*, p. 60).

Mais do que nos ater neste ou naquele texto de Paulo Freire para encontrar sua pedagogia social devemos enxergar a sua obra como um todo para entender as suas **principais contribuições** não só para a educação social, mas, certamente, para a educação popular e comunitária.

Gostaria de destacar algumas delas sem ter a pretensão de ser exaustivo ou completo.

1. Teorizar a prática para transformá-la. A prática como base para gerar pensamento. Os sujeitos populares como protagonistas do seu próprio aprendizado e atores de sua emancipação.

2. O reconhecimento da legitimidade do saber popular, da cultura do povo, suas crenças, numa época de extremado elitismo (academicismo sem prática social).

3. Um método de ensino e pesquisa que parte da leitura da realidade (leitura do mundo), da observação participante. Parte do concreto, o mundo vivido dos sujeitos e setores populares. Ensino-aprendizagem inseparável da pesquisa, da cultura popular e da participação da comunidade.

4. Uma teoria crítica do conhecimento, fundamentada numa antropologia (ser humano inacabado, incompleto, inconcluso): somos programados para aprender. Importância das condições de aprendizagem: ênfase nos processos e não nos resultados.

5. Uma educação como prática da liberdade, condição para a vida democrática: educação como produção e não meramente como transmissão de conhecimentos; a educação como ato dialógico (recusa do autoritarismo), ao mesmo tempo rigoroso e imaginativo.

6. Uma ciência aberta às necessidades populares: a relevância social como critério de qualidade da ciência.

7. Harmonização entre o formal e não-formal. O direito à educação não é apenas direito de ir à escola, mas direito de aprender na escola e ter acesso a oportunidades de educação não formal (cinema, teatro, esporte, cultura, lazer...).

8. A utopia como verdadeiro realismo do educador, opondo-se ao fatalismo neoliberal que nega o sonho de outro mundo possível.

9. A educação como direito humano, direito de se emancipar, combinando trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, teoria e prática, conscientização e transformação, a organização, o trabalho e a renda (economia popular solidária).

Essas inspiradoras contribuições de Paulo Freire à educação popular, social e comunitária continuam muito atuais (Assumpção, org. 2009), constantemente reinventadas por novas práticas sociais e educativas. Entre as *teses freirianas* que considero de grande **atualidade** gostaria de destacar as seguintes:

1. A escola não é o único espaço educativo: aprendemos na luta; qualquer espaço pode ser educativo (conceito de cidade educadora).

2. A politicidade inerente ao ato educativo: toda educação pressupõe um projeto de sociedade.

3. A recusa ao pensamento fatalista neoliberal.

4. A pedagogia comprometida com a cidadania ativa. A educação popular, social e comunitária estimula a participação política, cidadã, das classes populares para a superação de condições sociais opressivas. Educar para transformar (Wanderley, 1984).

5. A ética como referencial central da busca pela radicalização da democracia. Nisso Paulo Freire foi pioneiro na América Latina, contra as velhas teses de esquerda que não valorizavam a democracia. A revolução é inalcançável sem a ética.

Em agosto de 1985, Paulo Freire concedeu uma entrevista à educadora Rosa Maria Torres (Torres (org.), 1987), sobre o tema da **educação popular** e da **educação de adultos**. É nessa entrevista que ele expõe a sua visão sobre esses temas e supera uma confusão frequente que as identifica como iguais. Ele afirma nesta entrevista que “a educação popular se delineia como um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular” (In: Torres (org.), 1987, p.74). Para fazer educação popular não é necessário estar trabalhando com adultos. A educação popular é um conceito de educação que independe da idade do educando, “porque a educação popular, na minha opinião”, diz Paulo Freire, “não se confunde, nem se restringe apenas aos adultos. Eu diria que o que marca, o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa” (Idem, p. 86-87).

Paulo Freire pegou, no final da vida, um período de **refundação da educação popular**, correspondente ao final dos anos oitenta e início dos noventa. A educação popular incorporou novos temas, como o diálogo de saberes, os conceitos de sociedade civil, política cultural, a questão de gênero, a questão ambiental, a valorização da subjetividade, da intertransculturalidade etc., distanciando-se de uma leitura puramente classista e reprodutivista da educação. A **escola pública** entrou na pauta da educação

popular. O Estado deixou de ser encarado como inimigo, como na época das ditaduras. De uma concepção superpolitizada e unitária, a educação popular tornou-se mais plural, ganhando em diversidade de teorias e práticas. Com o processo de democratização, alguns educadores populares assumiram responsabilidades governamentais comprometendo-se a fazer o Estado funcionar em favor dos setores mais pobres, o que implica viver a contradição de estar governando em estados que funcionavam a favor dos poderosos e tentar “inverter as prioridades”, como dizia Paulo Freire ao assumir o cargo de secretário municipal de educação em São Paulo. Algumas ONGs passaram a fazer parcerias com administrações populares e democráticas. O processo da educação popular se enriqueceu com as novas propostas de educação cidadã e para os direitos humanos.

7. A pedagogia social como pedagogia da práxis

Muitos filósofos, educadores e sociólogos têm se dedicado ao estudo da complexa relação entre educação e sociedade. Não é o caso de nos deter sobre isso neste texto. Todavia, não poderíamos deixar de lembrar, mesmo que brevissimamente, a contribuição de pelos menos três pensadores, sem menosprezar outras contribuições: Paul Natorp, Bogdan Suchodolski e Lorenzo Luzuriaga, porque se referem explicitamente à pedagogia social.

Na **história das ideias pedagógicas** destaca-se o pioneirismo do filósofo alemão Paul Natorp (1854-1924) referente à pedagogia social. Ao mesmo tempo em que ele reconhece que a educação é socialmente condicionada, entende também que a organização social da vida em comunidade está condicionada pela educação. E aqui entra o papel da educação social que deve regular os impulsos individuais para que cada indivíduo possa compartilhar uma comunidade humana. Daí a importância que ele dá à “educação da vontade”, à cultura e à formação em valores. Para ele é decisivo o papel da família na formação moral; a escola deve desenvolver o querer e o intelecto.

Para Natorp a comunidade é a fonte de toda a realidade e o centro de todo o trabalho educativo. Somente a comunidade educa, seja para o bem ou para o mal. Para ele a educação social é, sobretudo, formação da vontade, educação moral. Ele foi um dos primeiros educadores a mencionar o que hoje chamamos de “comunidades de aprendizagem”, falando de “comunidade de formação” e de “comunidade de trabalho” e

ficou conhecido também por sua oposição a qualquer ensino religioso dogmático, sustentando que a instrução religiosa confessional deveria ser “assunto privado”.

Numa outra perspectiva, o filósofo polonês Bogdan Suchodolski (1972) nos fala de uma pedagogia social (socialista) como a teoria de uma educação “voltada para o futuro”. Por que uma educação **voltada para o futuro**? Porque a realidade atual não é a única realidade possível e nem é uma realidade imutável. A “sociedade burguesa”, segundo ele, não preenche as condições para um desenvolvimento educativo pleno já que tem uma educação dividida, divisionista, de classe. Discutindo ao longo da história o desenvolvimento das pedagogias da essência e da existência, ele conclui que a “concepção da essência humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a essa essência, nem a existência humana dá necessariamente origem a essa essência do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamento, garantias e organização tais que se tornem base do desenvolvimento e da formação, base da criação da essência humana” (Suchodolski, 1972:117). Cada indivíduo tem direito de acesso às condições sociais, econômicas e culturais necessárias, que lhe possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades, isto é, a constituição de sua própria “essência”. Cada indivíduo é capaz de se desenvolver. O que lhe falta, muitas vezes, é oportunidade e a educação é basicamente essa oportunidade. O pedagogo espanhol Jesús Palácios, comentando a obra de Bogdan Suchodolski, afirma que “educar para o futuro não é só preparar o indivíduo para a sua adaptação a certas condições de existência futura ainda desconhecidas, não apenas preparar com vistas à participação nas atividades criadoras dessas condições, mas é também formar para um novo tipo de homens que sejam capazes de assumir as novas tarefas que o futuro exigirá” (Palácios, 1978:499).

É sabido, contudo, que a educação não é o agente fundamental da mudança no interior da sociedade capitalista. Mas é sabido também que ela pode ter um peso nessa mudança. A educação pode educar para a *adaptação* e o *conformismo* ou para a *mudança*. E aqui entre o papel da pedagogia social. Para o pedagogo espanhol Lorenzo Luzuriaga, a “pedagogia social tem por objeto o estudo da educação em suas relações com a sociedade, isto é: a ação dos grupos sociais na formação do homem e a influência da educação na sociedade humana. Com efeito, a educação não é apenas um elemento passivo que recebe os influxos da sociedade, mas também um fato dinâmico que atua na sociedade, reformando-a ou modificando-a” (Luzuriaga, 1960:3).

Como dissemos acima, Paulo Freire (1967) pode ser considerado um grande inspirador da Pedagogia Social mesmo sem ter usado esse termo em seus escritos. Para ele, a **pedagogia social** caracteriza-se como um projeto de transformação política e social visando ao fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares (como pedagogia popular e libertadora), inserindo-a, portanto, no campo das pedagogias da práxis ao lado de Pistrak (1981); Makarenko (2005); Freinet (1974); Gramsci (1976), Bogdan Suchodolski (1971), Maria Teresa Nidelcoff (1994) e outros.

Na tradição marxista a pedagogia social sempre foi entendida como pedagogia da práxis (Gadotti, 1995). A **pedagogia da práxis** é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os, convive com a contradição e o conflito. Ela se inspira na dialética. Para a pedagogia da práxis a escola deve perseguir objetivos sociais e não meramente pedagógicos. Como diz Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, (1983:108), “faz parte do contexto de desvirtuamento da sociedade burguesa, o fato de seus teóricos pedagógicos acreditarem e fazerem crer que a pedagogia, justamente por manter os educandos longe das lutas e dos desentendimentos políticos, possa humanizar o homem e aprimorar o eu relacionamento” .

O referencial maior dessa pedagogia é o conceito de práxis. **Práxis**, em grego, significa literalmente ação. Assim, Pedagogia da práxis poderia ser confundida com a pedagogia da ação defendida pelo movimento da Escola Nova. Poderia ser considerada como uma versão da pedagogia pragmática que entende a práxis como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil. Ao contrário, mais do que a Escola Nova (Dewey, 1971), a pedagogia da práxis evoca a tradição marxista da educação, embora ela transcenda o marxismo. Na nossa visão, práxis significa ação transformadora.

A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia da educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo.

Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Não tem sentido sem ela, pois é ciência da educação. Mas não só. Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. A pedagogia como teoria

da educação não pode abstrair-se da prática intencionada. A pedagogia é sobretudo teoria da práxis. Nesse sentido, a relação entre *pedagogia social* e *educação social* é dialética: a pedagogia social, oferecendo bases teórico-metodológicas para a prática da educação social, favorece o desenvolvimento da educação social e, ao mesmo tempo, a prática da educação social sistematizada pela pedagogia social, favorece o desenvolvimento dessa pedagogia. Uma está intimamente imbricada na outra, “as duas caminham juntas, assim como a reflexão e a ação: uma constrói e alimenta a outra. Sem prática não tem teoria; sem teoria, a prática se arrisca a se tornar um ritual sem sentido” (Geraldo Caliman. In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 244).

8. Pedagogia social: um debate necessário

A educação social, entre nós, é uma educação que “ainda se está desvelando a si mesma nas suas possibilidades e limitações de natureza conceitual, tórica, metodológica, estratégica, ética...” (José Antonio Caride. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho, 2011a, p. 11). Mas é inapropriado e até injusto pensá-la apenas em uma modalidade seja ela formal, informal ou não-formal. A criação da profissão de **educador social** (Projeto de Lei no. 5.346/2009 de autoria do deputado Chico Lopes) deverá dar mais consistência a essa profissão. Na forma como é apresentada pela lei a profissão deste educador consagra uma prática de educação social já consolidada nos “contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares” que envolvem, principalmente, “pessoas e comunidades em situação de risco e ou vulnerabilidade social” (In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho, Odair M. da Silva, Francisco Evangelista, 2011a: 31-34). O projeto de lei inclui como **campo de atuação** desse profissional, entre outros: pessoas portadoras de necessidades especiais, adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais, dependentes de drogas, atividades socioeducativas para terceira idade e para comunidades tradicionais, bem como a promoção da educação ambiental, da arte-educação, da cidadania, dos direitos humanos, da cultura, esporte e lazer. Estabelece o ensino médio como nível mínimo de escolaridade dessa profissão.

É claro que a regulamentação dessa profissão irá beneficiar muito educadores populares e comunitários também, pois exercem essas mesmas atividades, mas que não são conhecidos como educadores sociais. Beneficiária será também a educação social que ganhará um status com esse reconhecimento estatal que garante o exercício dos

direitos trabalhistas desses trabalhadores e trabalhadoras. Enfim, ganharão sobretudo as populações que vivem em situação de risco pessoal e social.

O debate nacional em torno da profissão de educador social e os recentes encontros nacionais e internacionais sobre o tema e as novas publicações unindo intelectuais universitários e militantes, nos faz crer que é certo falar de que chegou “a hora e a vez” da educação social no Brasil, como preconiza o *IV Congresso Internacional de Educação Social*. E ela deverá representar uma grande oportunidade de renovação no campo das teorias e práticas da educação brasileira.

Como a educação social por aqui ainda está se consolidando, é cedo para estabelecer classificações definitivas. Uma estratégia importante é evidenciar mais as práticas de educação social pois uma concepção pedagógica só se consolida quando estiver alimentada pela prática, quanto muitos a praticarem. A educação social só se consolidará se for levada avante pelos movimentos sociais e populares, pela escolas e universidades. Pedagogias abstratas, inventadas artificialmente entre as quatro paredes da universidades, tem tudo para morrerem aí mesmo. Elas fenecem com seus criadores.

A pedagogia social trilhou o caminho contrário, como o Fórum Social Mundial. Como ele, a pedagogia social tem por ambição **recuperar o social**¹¹. Para nós, trata-se de “recuperar o social da educação e da pedagogia” (Jorge Camors. In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 153). O “social” não é um adjetivo qualquer acrescentado ao substantivo “pedagogia”. É um adjetivo que dá sentido ao substantivo. Como dizia Paulo Freire: “sou educador para ser substantivamente político”. Ele era um educador e o adjetivo “político” substantivava seu quefazer educacional.

Ao adjetivar a pedagogia de “social”, a pedagogia social coloca em questão a própria pedagogia. Então não se trata apenas de uma nova tendência nas correntes da história das ideias pedagógicas. Trata-se de um novo paradigma. Com isso ela coloca em questão o próprio “modelo” da educação adotado pelo capitalismo que nega o social e sobrevaloriza o econômico. Esta também foi uma das motivações ao se criar o Fórum Social Mundial para combater o economicismo neoliberal do Fórum Econômico Mundial de Davos (Suíça). Recuperar o social da pedagogia ajuda na refundação da própria pedagogia. O que estamos nos propondo a fazer aqui é educar “socialmente” numa

¹¹ . “Como meta última para a Pedagogia Social no Brasil, alimentamos a utopia de que possamos chegar a um estágio de organização e de desenvolvimento social em que as relações sejam essencialmente pedagógicas entre as pessoas em todos os espaços públicos e coletivos e os meios de que elas se utilizam para prover e dar significados à sua existência” (“Notas teóricas e metodológicas dos organizadores”. In: SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura, orgs, 2009, pág. 10).

sociedade que só valoriza o individual, a competição, a propriedade, exacerbando o individualismo. É uma **pedagogia contra-hegemônica**. Esse também foi o alerta dado há anos pelo grande educador socialista Bogdan Suchodolski em seu conhecido livro *Tratado de pedagogia* (Suchodolski, 1971). Os sistemas educacionais capitalistas formam capitalistas, isto é, formam para a competitividade capitalista, para o individualismo possessivo, não para a solidariedade. Para Bogdan Suchodolski, a educação abrange a vida pessoal e coletiva. Para ele a educação “deve inculcar a convicção de que a vida pessoal só adquire valor e plenitude na medida em que o homem participa ativamente na edificação de uma autêntica vida social e que esta última, por sua vez, só prospera e se fortalece quando se compromete com as motivações mais profundas da ação individual. A educação individualista que só se preocupa com o 'desenvolvimento individual' fundamentado na ação das forças internas sem importar-se com o fato de que cada homem participa ou terá de participar em determinadas situações objetivamente, socialmente e culturalmente condicionadas, é evidentemente insuficiente e prejudicial (Suchodolski, 1971:51). Por outro lado, ele também combate a “educação coletivista”, que “só se preocupa em formar escravos obedientes e transforma o indivíduo num instrumento cego e passivo a serviço de alguns fins políticos e não cumpre com sua função social primária, e mesmo que, no melhor dos casos, consiga algum êxito efêmero, torna estéril a sociedade, distanciando-a de qualquer iniciativa e do criticismo” (*Id., ib.*).

Não só as pessoas precisam educar-se socialmente. O próprio sistema educacional precisa ser educado socialmente, para pensar o social. O modelo escolar vigente tem confundido educação com escolarização, tem confundido pedagogia com didática, qualidade da educação com testes de aprendizagem, tem confundido o saber escolar com todo o saber e, por isso, tem concebido a escola como único espaço educativo. Tudo isso por conta de uma sociedade onde o mercado é que dita as normas. Por isso, vivemos hoje uma profunda **crise da educação** e, em particular de uma **crise da relação professor-aluno**. A relação professor-aluno tornou-se tensa, agressiva, porque reproduz relações competitivas de mercado. Ela adquiriu a forma do mercado, reproduzindo as relações de produção dominantes na sociedade. Daí o estresse e a perda da autoestima, a desistência do professor. É uma sociedade que não valoriza seus profissionais da educação. Retira-lhes a alma. Os professores vão se tornando meros “facilitadores”, máquinas de reprodução social.

Ao contrário, na concepção da pedagogia social aqui defendida, o professor deve

ser um problematizador, não um facilitador. Não existe qualidade no ensino-aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista. A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado e do capital (Mészáros, 2005).

Roberto da Silva, professor da Faculdade de Educação da USP e consultor do Instituto Paulo Freire, tem sido um dos grandes promotores do debate atual em torno da pedagogia social no Brasil¹². A partir dos ensinamentos de Émile Durkheim (1978), ele sustenta que a educação é um fato fundamentalmente social e a pedagogia seria a teoria da prática social e que “as transformações educacionais são sempre o resultado de um sistema de transformações sociais em termos das quais devem ser explicitadas. Para um povo sentir, num dado momento, a necessidade de mudar o seu sistema educacional, é necessário que novas ideais e necessidades tenham emergido e para as quais o velho sistema já não está adequado” (In: SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011, p. 167). É nessa perspectiva que a pedagogia social se insere hoje no Brasil. Como ele, tenho a mesma convicção de que, neste momento, no Brasil, a pedagogia social tem “inequívoca vocação para a libertação, emancipação e autonomia do sujeito em relação às estruturas que o oprimem”, que ela abrange “todos os setores da sociedade” e que ela pressupõe também “a educabilidade da família, da comunidade, da sociedade, dos governos, do estado e das suas instituições” (*id. ib.* p. 188).

Eis algumas **perguntas** que podem ganhar força nesse debate: o que fazemos e o que podemos fazer no Brasil? Qual é a contribuição original da América Latina nesse momento histórico de governos mais populares e democráticos? Como andar, daqui para a frente, a relação entre a profissão consolidada de “trabalhador social” (serviço social) e a de “educador social”?¹³ Em que medida todo educador é educador social e como ele se forma para isso? O novo contexto é favorável às novas políticas sociais:

¹² . Paulo Freire nos incentivava a inventar novas pedagogias. Ele nos dizia que, assim fazendo, estávamos reinventando a própria pedagogia, estávamos lhe conferindo um estatuto maior na sociedade. Paulo Freire tinha razão: o debate em torno da pedagogia social no Brasil está revalorizando a pedagogia em geral e as pedagogias críticas e emancipadoras em particular.

¹³ . As organizações nacionais de profissionais de Serviço Social da Argentina, Brasil, Chile, República Dominicana, Paraguai, Porto Rico e Uruguai, decidiram apresentar uma nova definição de **Serviço Social** a ser adotada pela Federação Internacional de Trabalhadores Sociais (FITS) e pela Associação Internacional de Escolas de Trabalho Social (AIETS). Essa definição será discutida na Assembleia Mundial que se realizará nos dias 7 e 8 de julho de 2012 na cidade de Estocolmo, Suécia. Segundo esses países, “o Serviço Social/Trabalho Social é uma profissão que se insere no âmbito das relações entre sujeitos sociais e entre estes e o Estado nos diversos contextos sócio-históricos de atuação profissional. Desenvolve uma práxis social e um conjunto de ações de natureza socioeducativa, que incidem na reprodução material e social da vida, em uma perspectiva de transformação social comprometida com a democracia e com o enfrentamento das desigualdades sociais, fortalecendo a autonomia, a participação e o exercício da cidadania, na defesa e na conquista dos direitos humanos e da justiça social”. Essa definição tem a vantagem de contemplar a unidade na diversidade desse campo de atuação do educador e, ao mesmo tempo, reconhecer a importância deste campo de atuação para o enfrentamento das desigualdades sociais. Ademais, essa definição lembra muito as reflexões de Paulo Freire publicadas em 1979 em seu livro *Educação e Mudança* sobre “o papel do trabalhador social no processo de mudança” (Freire, 1979:43-60).

veja-se o programa do governo Dilma “Brasil sem miséria”. A institucionalização de novas políticas sociais favorece a atuação do educador social. Precisamos lutar pela profissionalização desses educadores com garantia plena de direitos.

O *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, realizado em 2006 pela USP, Mackenzie e UniFMU, demonstrou que educação indígena, educação em saúde, educação em cidadania e direitos humanos, educação ambiental, educação no campo, educação rural, educação em valores, educação para a paz, educação para o trabalho, educação política, educação de trânsito e educação alimentar, são percebidas por seus protagonistas e por seus pesquisadores como práticas de Pedagogia Social. Esta constatação levou a Comissão Organizadora do congresso a registrar na *Carta da Pedagogia Social*, elaborada ao final, a forte impressão de que a Pedagogia Social no Brasil, diferentemente do que ocorreu na Europa e ocorre na América Latina, aponta para a **necessidade de um projeto de sociedade** em que a educação ocupe uma função central, tanto nas políticas públicas quanto nas relações humanas e sociais e para isto se faz imperioso repensar o planejamento urbano das cidades e dos grandes centros, para que os seus espaços públicos e coletivos criem condições para que estas relações sejam essencialmente pedagógicas (In: SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura, orgs, 2009, pp. 317-319).

O neoliberal diz que somos “utópicos” (Ioschpe, 2012) e nisso eles tem razão. Eles nos acusam de que estamos politizando a educação quando eles também sabem que ela sempre foi política. E, como não conseguem nos convencer do contrário, eles fazem de tudo para nos desviar do debate central que é a **concepção de educação**: para que, a favor do que, contra o que educamos, para que projeto de sociedade. Não podemos nos perder no debate sobre o local da educação, se é na escola ou fora dela (educação escolar versus educação não-escolar), sobre a modalidade da educação (se deve ser presencial ou a distância), se a educação deve ser formal, não-formal ou informal, profissional ou acadêmica. Não podemos nos desviar do foco, da **causa** que nos une. Antes de mais nada devemos discutir a educação que queremos, a sociedade que queremos.

Na verdade, nossa tarefa de **educadores sociais**, continua a mesma: conscientizar, desalienar, desfetichizar. O fetichismo transforma as relações humanas em fenômenos estáticos, como se fossem impossíveis de serem modificados. Fetichizados, somos incapazes de agir porque o fetiche rompe com a capacidade de fazer.

Fetichizados apenas repetimos o já feito, o já dito, o que já existe. Devemos continuar educando para outros mundos possíveis que é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. **Educar para outros mundos possíveis** é educar para a qualidade humana para “além do capital”, como nos disse István Mészáros (2005) na abertura da quarta edição do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, em janeiro de 2005. Educar para outros mundos possíveis é também educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma educação para a sustentabilidade (Gadotti, 2008).

Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados. Mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize. Educar para outros mundos possíveis é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual, para que haja justiça social e ambiental.

Referências

- ANTUNES, Ângela e Paulo Roberto Padilha, 2010. *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- ASSUMPÇÃO, Raiane, org. 2009. *Educação popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- AZEVEDO, Jose Clovis, 2007. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina.
- BAPTISTA, Isabel, 2005. *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- BAUMAN, Zygmunt, 2001. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BECCEGATO, Luisa Santelli, 2001. *Pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, 2008. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1982. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010. *Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

- BUBER, Martin, 1987. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva.
- CALIMAN, Geraldo, 2008. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Unesco.
- CEMBALISTA, Sílvia e Sônia Couto, 2011. *Conviver, respeitar e valorizar a diversidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- DEWEY, John, 1971. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional.
- DIAZ, Andrés Soriano (2006). "Uma aproximação à pedagogia-educação social". In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, no.7, pp. 91-104.
- DURKHEIM, Émile, 1978. *Educação e sociologia*. Paulo: Melhoramentos, 11a. ed.
- FERMOSO, Paciano, 1994. *Pedagogía social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FREINET, Célestin, 1974. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença (2 volumes).
- FREIRE, Paulo & Adriano Nogueira, 1989. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Rio de Janeiro: Vozes.
- FREIRE, Paulo & Antonio Faundez, 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1967. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1979. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1991. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo, 1993. *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo, 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1992. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papirus.
- GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1994. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp.
- GADOTTI, Moacir e Francisco Gutiérrez, orgs. 1993. *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir, 1995. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir, 2007. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo, Publisher Brasil.
- GADOTTI, Moacir, 2008. *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

- GADOTTI, Moacir, 2009. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GALVÃO, Mariana, Paulo Roberto Padilha e Rosângela Leite, 2011. *Diversidade e direitos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GARRIDO, Noêmia de Carvalho, Odair M. da Silva, Francisco Evangelista, 2011a. *Pedagogia social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social*. São Paulo: Expressão e arte.
- GARRIDO, Noêmia de Carvalho, Odair Marques da Silva, Izalto J. C. Matos e Gabriel L. Santiago, orgs., 2011b. *Desafios e Perspectivas da Educação Social: um mosaico em construção*. São Paulo: Expressão e Arte.
- GOHN, Maria da Glória, 1999. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez.
- GOHN, Maria da Glória, 2006. "Educação Não-Formal na pedagogia social". In: *Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1., 2006. Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 14 Março 2012.
- GOHN, Maria da Glória, 2009. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.
- GOLDENBERG, Olga, 1990. "De la protesta a la propuesta". In: *Acción Concertada*. San José, Ano I, n° 4, agosto de 1990, pp.16-19).
- GOMES, Paulo de Tarso, 2008. "Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas". In: *Revista de Ciências da Educação*. Americana/SP: Ano X, N.º 18, 1.º Semestre/2008, pp. 43-63.
- GRACIANI, Maria Stela Santos, 2005. *Pedagogia do educador social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- GRAMSCI, Antonio, 1976. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- GRAMSI, Antonio, 1968. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- IOSCHPE, Gustavo, 2012. "A utopia sufoca a educação de qualidade". In: *Revista Veja*, Ano 45, nº 15, 11 de abril de 2012, pp. 106-108.
- JARA, Oscar, 1994. *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórico-práctica*. Lima: Tarea.
- LA BELLE, Thomas, 1986. *Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?* New York: Praeger.

- LUZURIAGA, Lorenzo, 1960. *Pedagogia social e política*. São Paulo: Nacional
- MAKARENKO, Anton Simionovich, 2005. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora 34.
- MANFREDI, Silvia, 2002. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- MARTINS, Marcos Francisco, 2012. “Educação sócio comunitária em construção”. In: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf. Acesso em 7 de abril de 2012.
- MÉSZÁROS, István, 2005. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo.
- MONTEIRO, Evelcy Monteiro, 2012. “A pedagogia social: diálogo e fronteiras com a educação não-formal e educação sócio comunitária”. In: http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa_8_texto_evelcy.pdf. Acesso em 07 de abril de 2012.
- NATORP, Paul, 1913. *Pedagogía Social. Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade*. Madrid: La Lectura, 1913. Original alemão de 1898.
- NATORP, Paul, 1987. *Curso de pedagogía social*. México: Porrúa.
- NIDELCOFF, Maria Teresa, 1994. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense (36ª ed.)
- NISBET, Robert, 1982. *Os filósofos sociais*. Brasília: Universidade de Brasília.
- NÚÑEZ HURTATO, Carlos, 1986. *Educar para transformar, transformar para educar*. Buenos Aires: Humanitas.
- NUÑEZ, Violeta, 1999. *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- PADILHA, Paulo Roberto, 2004. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- PALACIOS, Jesús, 1978. *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- PEREZ SERRANO, G. 2003. *Pedagogia social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- PETRUS, Antonio, org, 1997. *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel Educación.
- PINTO, Álvaro Vieira, 1997. *Sete lições sobre a educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1997, 10a. ed.
- PISTRAK, E. 1981. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense. O original é de 1924. Tradução e apresentação de Maurício Tragtenberg.
- POSTER, Cyril & Jürgen Zimmer, 1995, orgs. *Educação comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas: Papyrus (Série *Educação Internacional* do Instituto Paulo Freire).

- QUINTANA, José Maria, 1988. *Pedagogia social*. Madrid: Dykinson.
- RAMOS, Marcos Fadanelli e Artur Roman, orgs, 2011. *Educadores sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais*. Brasília: Fundação Banco do Brasil.
- ROMANS, M., PETRUS, A., TRILLA, J. orgs, 2003. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Armed.
- ROMÃO, José Eustáquio, 2000. *Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- RUIZ, Candido, 2003. *Educación social: viejos usos y nuevos relatos*. Universidad de Valencia.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich, 1983. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- SILVA, Jair Militão da, org. 1996. *Educação comunitária: estudos e propostos*. São Paulo: SENAC.
- SILVA, Roberto da e outros, orgs, 2011. *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão e arte (volume dois).
- SILVA, Roberto da, João Clemente de Souza Neto e Rogério Adolfo de Moura, orgs, 2009. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte.
- SOARES, Leônicio José Gomes, 2002. *Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SOARES, Leônicio José Gomes, 2006. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, 1971. *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Península.
- SUCHODOLSKI, Bogdan, 1972. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Horizonte.
- TORRES, Alfonso, 2011. *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogota: El Buho.
- TORRES, Carlos Alberto, 1992. *A política da educação não-formal na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra.
- TORRES, Carlos Alberto, 1997. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papyrus.
- TORRES, Carlos Alberto, Maria Del Pilar O'Cadiz e Pia Lindquist Wong. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo, IPF/Cortez, 2002.
- TORRES, Rosa Maria (org.), 1987. *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*.

São Paulo: Loyola.

TRILLA, Jaume e Elie Ghanem, 2008. *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

TRILLA, Jaume, 1996. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

WANDERLEY, Luiz Eduardo, 1984. *Educar para transformar: educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes.