



Pedagogía Social. Revista
Interuniversitaria

ISSN: 1139-1723

pedagogiasocialrevista@upo.es

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía
Social
España

da Silva, Roberto

Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil
Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 27, enero-junio, 2016, pp. 179-198
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social
Sevilla, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135046986010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

OS FUNDAMENTOS FREIRIANOS DA PEDAGOGIA SOCIAL EM CONSTRUÇÃO NO BRASIL

PAULO FREIRE'S BASES OF SOCIAL PEDAGOGY UNDER CONSTRUCTION IN BRAZIL

LOS FUNDAMENTOS "FREIREANOS" EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL DE BRASIL

Roberto da Silva

UNIVERSIDADE SAO PAULO (BRASIL)

RESUMO: As culturas indígenas, africana e ocidental, juntamente com o cristianismo compõe a matriz cultural de quase todos os países que passaram pelo processo da colonização europeia. Em todos estes países se faz educação popular, social e comunitária desde o seu descobrimento e há consenso quanto à qualidade, importância e impacto destas práticas educativas na constituição da identidade de seus povos. Cada país e cada povo possuem sua própria historicidade, motivação e estratégias, mas todas as práticas educativas que desenvolvem se estruturam a partir das mesmas matrizes antropológica e culturais que conformam suas estruturas sociais, caracterizando-as como estratégias de resistência, de alternativa à ideologia oficial e de sobrevivência cultural. Estes elementos comuns a diversos povos e países permitem conceber para a Educação popular, social e comunitária que neles se desenvolvem uma mesma fundamentação teórica – a Pedagogia Social – cujo teórico mais proeminente é, sem dúvida, Paulo Freire, sem desconsiderar a contribuição de tantos outros teóricos que são importantes para cada contexto e país específico. Discorrer sobre a possibilidade de uma corrente da Pedagogia Social de base freiriana significa redimensionar o alcance da própria Pedagogia Social, discutir o papel que ela pode cumprir na consolidação do processo de libertação dos povos submetidos à escravidão, ao genocídio, à dominação cultural e à exploração econômica, assim como proceder aos esforços de sistematização e de teorização de diferentes práticas educativas que possam se beneficiar de um mesmo referencial teórico e metodológico que fundamente a pesquisa, o ensino e o trabalho de um grande número de educadores e educadoras que hoje não são reconhecidos como tais por parte dos sistemas de ensino nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; Educação Comunitária; Educação Social; Pedagogia Social; Paulo Freire.

ABSTRACT: Indigenous, African and Western cultures, along with Christianity form the cultural background of almost all countries that have gone through the process of European colonization. In all these countries the popular, social and community education has been made since its discovery and there is consensus on the quality, relevance and impact of educational practices in the constitution of the identity of their people. Each country and each people have their own historicity, motivation and strategies but all educational practices that they develop are structured from the same anthropological and cultural matrices that form their social structures, characterizing them as strategies of resistance and cultural survival, alternative to official ideology. These elements common to many peoples and countries allow to conceive to the popular, social and community education, in which a same theoretical framework is developed - the Social Pedagogy - whose most prominent theorist is undoubtedly Paulo Freire, without disregarding the contribution of many others theorists that are important for each context and specific country. Discuss about the possibility of a Social Pedagogy perspective based on Paulo Freire means to redesign the scope of Social Pedagogy itself discuss the role that it can play into the consolidation of the process of liberation of people under slavery, genocide, cultural domination and economic exploitation, as well as carry out the efforts of systematization and theorizing of different educational practices that can benefit from the same theoretical and methodological framework that can offer bases to the research, teaching and work of a large number of educators that today are not recognized as such by national education systems.

KEYWORDS: Popular Education; Community Education; Social Education; Social Pedagogy; Paulo Freire.

RESUMEN: Las culturas indígenas, africanas y occidentales junto con el cristianismo componen los antecedentes culturales de casi todos los países que han pasado por el proceso de la colonización europea. En todos estos países, la educación popular, social y comunitaria se ha llevado a cabo desde su descubrimiento, y existe un consenso sobre la calidad, relevancia e impacto de las prácticas educativas en la constitución de la identidad de la población. Cada país y cada pueblo tiene su propia historicidad, motivación y estrategias, aunque todas las prácticas educativas que desarrollan están estructuradas en función de la misma matriz antropológica y cultural que forma sus estructuras sociales, caracterizándolas como estrategias de resistencia y supervivencia cultural, alternativa a la ideología oficial. Estos elementos, comunes para tantos pueblos y países, permiten concebir una educación popular, social y comunitaria que se desarrolla en un mismo marco teórico -la Pedagogía Social- cuyo teórico más notorio es sin duda Paulo Freire, sin desmerecer las contribuciones de otros muchos que son importantes en otros contextos o países específicos. Discutir sobre la posibilidad de una perspectiva de la Pedagogía Social basada en los métodos de Paulo Freire para rediseñar el objetivo de la Pedagogía Social en sí misma analiza el papel que puede jugar en la consolidación del proceso de liberación de la gente que sufre esclavitud, genocidio, dominación cultural y explotación económica, además de llevar a cabo esfuerzos de sistematización y teorización de diferentes prácticas educativas que pueden ser beneficiosas desde el mismo marco teórico y metodológico y pueden ofrecer las bases para la investigación, la enseñanza y el trabajo de un gran número de educadores que hoy día no son reconocidos como tales por los sistemas educativos nacionales.

PALABRAS CLAVE: Educación popular; Educación comunitaria; Educación social; Pedagogía Social; Paulo Freire.

1. Introdução

No esforço de sistematização das diferentes tradições da Pedagogia Social no mundo prospera uma razoável quantidade de ensaios que visam distinguir seu estatuto científico em relação às outras ciências (PEREZ SERRANO, 2004, p. 98); explicitar suas diferentes nomenclaturas (SCARPA, P. e CORRENTE, M., 2006. p. 63 - 74); definir seus paradigmas supostamente dominantes (CARRERAS, J. S. Q. 1997. p. 56); e até mesmo delimitar suas correntes teóricas supostamente dominantes.

Recuperando estudos de Joan María Senent (2003, p. 86), no qual o autor descreve as diferentes perspectivas de Pedagogia Social presentes no contexto europeu, Érico Ribas Machado (2014, p. 56) chama atenção para o fato de que

É importante considerar que já faz mais de dez anos que o autor propôs estes agrupamentos e isso significa que alguns podem estar diferentes e outros podem ter surgido. Ressalta-se que essas perspectivas teóricas, por mais que estejam agrupadas e que tenham características de países específicos, elas não possuem fronteiras definidas e no decorrer dos processos históricos é possível identificar na literatura disponível, mesclas das tendências descritas que orientaram e orientam a produção teórica e o fazer prático da Educação Social em diversos países.

Ribas Machado (2014, p. 56 Apud SENENT, 2003, p. 86) faz referências aos modelos francófono, centro europeu (alemão), anglo-saxão e meridional, destacando que a tradição germânica tem passado por diversas reconfigurações nas suas origens, e nos países nórdicos também assume características diferenciadas recentemente. O modelo anglo-saxão tem certa influência nas práticas dos trabalhos educativos sociais desenvolvidos nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Irlanda e países escandinavos. Há também evidências de que a perspectiva de Animação Sociocultural, de origem francesa, pode encontrar eco considerável em contextos antes não considerados e longe de suas fronteiras e que a evolução da Pedagogia Social nos contextos português e espanhol foi considerável na primeira década dos anos dois mil, e devido aos seus amadurecimentos reflexivos, teóricos e práticos já inspiram e incitam mudanças em outros contextos transnacionais.

1. Introduction

In an effort to systematize the different world traditions of social pedagogy prosper a considerable amount of essays that aim to discern its scientific status in relation to the other sciences (PEREZ SERRANO, 2004, p. 98); pointing its different nomenclatures (SCARPA, P. e CORRENTE, M., 2006. p. 63 - 74); defining its supposedly dominant paradigms (CARRERAS, J. S. Q. 1997. p. 56); and even demarcate its theoretical perspectives supposedly dominant.

Taking Joan María Senent's (2003, p. 86) studies in which the author describes different perspectives of Social Pedagogy in the European context, Érico Ribas Machado (2014, p. 56) draws attention to the fact that

É importante considerar que já faz mais de dez anos que o autor propôs estes agrupamentos e isso significa que alguns podem estar diferentes e outros podem ter surgido. Ressalta-se que essas perspectivas teóricas, por mais que estejam agrupadas e que tenham características de países específicos, elas não possuem fronteiras definidas e no decorrer dos processos históricos é possível identificar na literatura disponível, mesclas das tendências descritas que orientaram e orientam a produção teórica e o fazer prático da Educação Social em diversos países.

Ribas Machado (2014, p. 56 apud SENENT, 2003, p. 86) makes references to Francophone, Central Europe (German), Anglo-Saxon and Meridional models, noting that the German tradition has gone through several reconfigurations in its origins and the Nordic countries recently assumed differentiated characteristics as well. The Anglo-Saxon model has certain influence on the practices of social educational work carried out in the United States, Britain, Ireland and the Scandinavian countries. There is also evidence that the perspective of Sociocultural Animation, French in origin, can find considerable echo in contexts not previously considered and far from its borders and that the Social Pedagogy evolution in Portuguese and Spanish contexts was considerable in the 21st century's first decade and, because of its reflexive, theoretical and practical maturations, already inspire and encourage changes in other transnational contexts.

A estas perspectivas teóricas da Pedagogia Social é possível acrescentar, por exemplo, a vertente latino americana, articulada a partir do Brasil e com influências na América do Sul, América Central, Caribe e países africanos de língua portuguesa, que tem na Educação Popular sua principal matriz e em Paulo Freire e em educadores locais suas principais referências teóricas, como será descrito adiante.

Convidado a discorrer sobre as relações entre Educação Popular, social e comunitária, Moacir Gadotti (2013, p. 20) afirma que

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, p. 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” (Idem, p. 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).

Entendemos que a vertente freiriana da Pedagogia Social em construção no Brasil, predominantemente fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire, constitui efetiva contribuição ao movimento internacional da Pedagogia Social e à sua renovação nos contextos e que ela demonstra alguma necessidade de renovação e de revitalização.

2. A universalidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire

Paulo Freire, nomeado patrono da Educação brasileira¹, é, sem dúvida, o mais importante teórico bra-

To these theoretical perspectives of social pedagogy can be added, for example, the Latin American branch, articulated from Brazil and with influence in South America, Central America, Caribbean and African Portuguese-speaking countries, which has in popular education its main settlement and has Paulo Freire and local educators as its main theoretical references, as it will be described below.

Invited to discourse on the relations between popular, social and community education, Moacir Gadotti (2013, p. 20) states that

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, p. 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” (Idem, p. 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).

We understand that Paulo Freire branch of Social Pedagogy under construction in Brazil –predominantly based on the Paulo Freire’s pedagogical thought– is an effective contribution to both the international movement of Social Pedagogy and to its own renewal in the context and also that it shows some need of renovation and revitalization.

2. The universality of Paulo Freire’s pedagogical thought

Paulo Freire, named patron of Brazilian education¹, is undoubtedly the most important Brazilian the-

sileiro da Educação em todos os tempos, ainda que do ponto de vista de sua formação profissional tenha sido bacharel em Direito e não pedagogo. Traduzido para mais de 40 idiomas (GADOTTI, 1996, p. 58), sua influência não se limitou ao método de alfabetização de adultos, empregado no Brasil, África e Américas. Suas concepções pedagógicas são referenciadas em países de todos os idiomas e em todos os continentes (Idem, p. 58). Paulo Freire se tornou sinônimo de Educação Popular, ainda que não tenha sido o autor original desta concepção teórica é apresentado como um dos pioneiros da Educação Social e da Pedagogia Social², ainda que não tenha escrito sobre o tema.

Tal influência abrange as mais diversas áreas do saber: pedagogia, filosofia, teologia, antropologia, serviço social, ecologia, medicina, psicoterapia, psicologia, museologia, história, jornalismo, artes plásticas, teatro, música, educação física, sociologia, pesquisa participante, metodologia do ensino de ciências e letras, ciência política, currículo escolar e política de educação dos meninos e meninas de rua. (GADOTTI, 1996, p. 49).

Paradoxalmente, a influência de Paulo Freire é reconhecida em todo o mundo, mas no Brasil ela está presente nas políticas públicas de Cultura (BRASIL, 2013) e de Saúde (CONASS, 2013), por meio de planos nacionais instituídos em todo o território nacional, mas não na Educação, onde a incorporação de seu vasto cabedal ainda é resultante de experiências pontuais e isoladas.

No livro *Pedagogia Social e Política* o espanhol Lorenzo Luzuriaga (1960, p. 105), nos ajuda a entender porque isso acontece ao definir com maestria a relação entre Política e Educação. Para ele,

a Pedagogia cria os fins e os métodos de Educação, organiza-lhes as instituições e, depois, a política os generaliza, àqueles a estas. Na realidade, a política nada cria; apenas facilita aquilo que os pensadores e pedagogos inventam. Assim, vemos que, das atuais instituições educativas, a escola primária deve-se a Pestalozzi, o colégio humanista, a Melanchthon e a Sturm, o jardim da infância a Froebel, a escola de continuação a Kerchensteiner etc. Em nosso tempo os métodos da escola ativa foram criados por Dewey, Decroly, Montessori etc. Depois os políticos generalizaram-nas por meio das leis e regula-

orist of Education at all times, even if from the perspective of his professional background he had been graduated in Law and not as a pedagogue. Translated into more than 40 languages (GADOTTI, 1996, p. 58), his influence was not limited to his adult literacy method, used in Brazil, Africa and the Americas. His pedagogical concepts are referenced in countries in all languages and in all continents (Ibid, p. 58). Paulo Freire has become synonymous with popular education, although he was not the original author of this theoretical concept he is presented as a pioneer of Social Education and Social Pedagogy², even not writing on the subject.

Tal influência abrange as mais diversas áreas do saber: pedagogia, filosofia, teologia, antropologia, serviço social, ecologia, medicina, psicoterapia, psicologia, museologia, história, jornalismo, artes plásticas, teatro, música, educação física, sociologia, pesquisa participante, metodologia do ensino de ciências e letras, ciência política, currículo escolar e política de educação dos meninos e meninas de rua. (GADOTTI, 1996, p. 49).

Paradoxically, the influence of Paulo Freire is recognized around the world, but in Brazil it is present in Culture (BRASIL, 2013) and Health (CONASS, 2013) public policy - via national plans introduced throughout the national territory - but not in Education, where the incorporation of its range is still a result of specific and isolated experiences.

In the book *Pedagogía Social y Política*, the Spanish author Lorenzo Luzuriaga (1960, p. 105) helps us to understand why this happens when defines, with expertise, the relation between Politics and Education. For him,

a Pedagogia cria os fins e os métodos de Educação, organiza-lhes as instituições e, depois, a política os generaliza, àqueles a estas. Na realidade, a política nada cria; apenas facilita aquilo que os pensadores e pedagogos inventam. Assim, vemos que, das atuais instituições educativas, a escola primária deve-se a Pestalozzi, o colégio humanista, a Melanchthon e a Sturm, o jardim da infância a Froebel, a escola de continuação a Kerchensteiner etc. Em nosso tempo os métodos da escola ativa foram criados por Dewey, Decroly, Montessori etc. Depois os políticos generalizaram-nas por meio das leis e regulamentos de ensino. Mas até as ideias mais

mentos de ensino. Mas até as ideias mais relacionadas com a Política, como a da escola unificada, foram criadas pelos educadores e levadas à realidade por meio de suas campanhas na Alemanha, França e outros países.

As linhas mestras da política pública de Educação no Brasil ainda são oriundas, predominantemente, dos teóricos do Movimento da Escola Nova³ como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que tiveram parte de sua formação nos Estados Unidos e mais alinhados com os programas de reformas das agências internacionais tais como Unesco, FMI e Banco Mundial e, portanto, mais do agrado dos grupos políticos então no poder. À política coube então, como diz Luzuriaga, “generalizar suas teorias pedagógicas por meio de leis e regulamentos de ensino” e, bem ou mal, o saldo das teorias por eles apregoadas estão na base da nossa legislação educacional e de nossos sistemas escolares até os dias de hoje (Idem).

Hamäläinen (2005), Kurki (2009), Dale (2004), Pierre Furter (1967) Henry A. Giroux (Idem, 1996, p. 569), Ira Shor (op. cit, p. 565), Rudolph Steiner (op. cit, 606), Trilla i Bernet (op. cit., p. 645), Peter MacLaren (op. cit, p. 559), Rosa Maria Torres (op.cit., p. 654) são alguns dos teóricos que atestam a universalidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire e seu diálogo com as mais diferentes abordagens teóricas e que possibilitam sua aproximação com o recorte teórico da Pedagogia Social (GADOTTI, 1996).

No livro *A ordem do discurso* (1996, p. 8-10) Michel Foucault assevera com propriedade que “em toda sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade”. E segundo ele, isso acontece porque “(...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.”

De modo semelhante, Paul Natorp (1913, p. 97 Apud RIBAS MACHADO, 2012, p. 12), considerado o pioneiro da Pedagogia Social, em seu livro *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad*, (...) define o conceito que fundamenta a ideia de Pedagogia Social:

relacionadas com a Política, como a da escola unificada, foram criadas pelos educadores e levadas à realidade por meio de suas campanhas na Alemanha, França e outros países.

The guidelines of educational public policy in Brazil predominantly are still derived from the New School Movement’s³ theoreticians –as Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo and Lourenço Filho– who had part of their formation in the United States, more aligned with the international agencies programs of reform –as UNESCO, IMF and World Bank– and, therefore, more aligned with the political groups in power then. Thus the policy played a role in, as Luzuriaga says, “generalizing their pedagogical theories by laws and school regulations” and, rightly or wrongly, the balance of theories proclaimed by them are in the basis of our educational legislation and our school systems until today (Ibid).

Hamäläinen (2005), Kurki (2009), Dale (2004), Pierre Furter (1967) Henry A. Giroux (Idem, 1996, p. 569), Ira Shor (op. cit, p. 565), Rudolph Steiner (op. cit, 606), Trilla i Bernet (op. cit., p. 645), Peter MacLaren (op. cit, p. 559), Rosa Maria Torres (op.cit., p. 654) are some of the theorists who certify the universality of the Paulo Freire’s pedagogical thought and his dialogue with the most different theoretical perspectives making possible an Social Pedagogy theoretical approach (GADOTTI, 1996).

In *L’ordre du discours* (1996, p. 8-10) Michel Foucault asserts with property that “in every society the production of discourse is at once controlled, selected, organized and redistributed by a certain number of procedures whose role is to ward off its powers and dangers, to gain mastery over its chance events, to evade its ponderous, formidable materiality”. And according to him, this is because “(...) discourse is not simply that which translates struggles or systems of domination, but is the thing for which and by which there is struggle, discourse is the power which is to be seized.”

Similarly, Paul Natorp (1913, p. 97 apud RIBAS MACHADO, 2012, p. 12), considered the pioneer of Social Pedagogy, in his book *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad* defines the concept which sets the idea of Social Pedagogy:

a educação do indivíduo está condicionada socialmente às condições sociais da cultura e as condições culturais da vida social. O autor ainda complementa que uma verdadeira Pedagogia Social não pode esquivar-se da pergunta sobre as leis fundamentais da vida e da comunidade. Para ele, a palavra *Pedagogia* não significa somente a educação da criança nas suas formas tradicionais, mas sim se refere à obra inteira de elevação do homem ao alto da plena humanidade. A Pedagogia Social não é a educação do indivíduo isolado, mas sim do homem que vive em uma comunidade, porque a sua finalidade não é somente o indivíduo. Desta forma, o autor torna a Pedagogia uma ciência social, atrelada ao Direito e a Economia, delineando-se uma Pedagogia Social.

Além da veia comum entre o pioneiro da Pedagogia Social e Paulo Freire, ao reivindicar a inspiração freiriana à Pedagogia Social brasileira, incorporamos também as influências que a Pedagogia Social e o próprio Paulo Freire receberam de outros teóricos, que remonta à antiguidade e passa por todos os espectros teóricos (HÄMÄLÄINEN, 2003).

São presenças na sua leitura de mundo tanto Marx, Lukacs, Sartre e Mounier quanto Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill e Amílcar Cabral (GADOTTI, 1996, p. 61).

De suas leituras de Hegel e de Lukács, por exemplo, Freire recolhe algumas inspirações em forma de expressões tais como “seres para si” (FREIRE, 1970, p. 38), expressão análoga ao conceito de “classe para si”. Condição, por sua vez, constitutiva do seu caráter de autonomia, à medida que “Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde dentro de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores.” (Idem, p. 45).

No que tange ao papel do intelectual orgânico, o texto que reúne suas cartas dirigidas aos educadores da Guiné-Bissau constitui uma referência privilegiada, a não perder de vista. Ao mesmo tempo que combate o espontaneísmo da ação político educativa, sublinha o papel dos animadores e animadoras não só do processo de alfabetização, como também

a educação do indivíduo está condicionada socialmente às condições sociais da cultura e as condições culturais da vida social. O autor ainda complementa que uma verdadeira Pedagogia Social não pode esquivar-se da pergunta sobre as leis fundamentais da vida e da comunidade. Para ele, a palavra *Pedagogia* não significa somente a educação da criança nas suas formas tradicionais, mas sim se refere à obra inteira de elevação do homem ao alto da plena humanidade. A Pedagogia Social não é a educação do indivíduo isolado, mas sim do homem que vive em uma comunidade, porque a sua finalidade não é somente o indivíduo. Desta forma, o autor torna a Pedagogia uma ciência social, atrelada ao Direito e a Economia, delineando-se uma Pedagogia Social.

Besides the common thread between the pioneer of Social Pedagogy and Paulo Freire, when we claim a Paulo Freire’s inspiration to the Brazilian Social Pedagogy we also incorporate the influences that Social Pedagogy and Paulo Freire himself received from the other theorists, dating back to antiquity and permeates all the theoretical range. (HÄMÄLÄINEN, 2003).

In his understanding of the world we can find the presence of Marx, Lukacs, Sartre and Mounier as well as Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill and Amílcar Cabral (GADOTTI, 1996, p. 61).

From Hegel and Lukács readings, for example, Freire collects some inspirations in the form of expressions such as “beings-for-themselves” (FREIRE, 1970, p. 38), similar expression to the concept of “class-for-itself”. Condition, in turn, constitutive of his character of autonomy, as “their struggle is between to be themselves or to be dual. Between expel or not the oppressor from within. Between avoid being alienated or remain alienated. Between following prescriptions or have options. Between being spectators or actors.” (Ibid, p. 45).

In regard to the role of the organic intellectual, the text that brings together his letters to Guinea-Bissau educators is a prime reference, that we must not lose sight. At the same time that he is arguing against the spontaneity of the political-educational activity, he is highlighting the role of the animators not only across the literacy process, but also to

o seu compromisso com a organização da sociedade, numa perspectiva crítico transformadora, revolucionária, pois para Marx (cf. Tese 11, ad Feuerbach) como para Freire saber é, sobretudo, transformar: “Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, com el mundo y con los otros.” (Ibidem, p. 77).

Nesse mesmo sentido, reiteradamente sublinhava a importância da “questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como *caminho* para re-escrevê-lo, quer dizer, para transformá-lo.” (FREIRE, 1998, p. 44). Também sobre ele a figura de Che Guevara exerceu verdadeiro fascínio, sobretudo como revolucionário que não abria mão de sua condição de ser amoroso, apesar e para além do desgaste que o Capitalismo confere à palavra amor. Daí a razão por que não hesita em citar o Che, numa de suas confissões a Carlos Quijano: “Déjeme decirle, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad.” (FREIRE, 1970, p. 106).

Outra presença marcante do pensamento freireano, ao longo de seus textos, é a do conceito *Trabalho*. Ao se (re)ler textos seus como *Cartas à Guiné-Bissau* (1988), *A Importância do Ato de Ler* (1989), dentre outros, percebe-se o alto grau da influência recebida por Freire do referencial marxista. Chama especialmente a atenção o enfoque do *Trabalho*, em sua omnilateralidade, destacando bem noções tais como a dimensão educativa do trabalho, a associação trabalho intelectual - trabalho manual, bem como sua dimensão transformadora. Eis por que não hesitava em afirmar que “Vai chegar um dia em que, em São Tomé e Príncipe, ninguém trabalhará para estudar nem ninguém estudará para trabalhar, porque todos estudarão, ao trabalhar.” (FREIRE, 1989, p. 71).

Ao que também acresce a necessidade de se articular adequadamente estudo e trabalho, tarefa a ser proposta especialmente à juventude, sem qualquer caráter impositivo, mas sim pelo convencimento, até porque “Uma sociedade que sonha com ir se tornando, no desenvolvimento de seu processo,

the commitment to the society organization, transforming it into a critical perspective, revolutionary, because, for both Marx (cf. 11 Theses on Feuerbach) and Freire, knowing is, above all, to transform: “there is just knowledge in invention, in reinvention, in restless, impatient and continuing seeking that human being do in the world, with the world and with the others.” (Ibidem, p. 77).

In this same sense he emphasized repeatedly the importance of the “fundamental issue of the reading of the word is always preceded by the reading of the World”. Reading and writing word implying a more critical rereading of the world as a way to re-write it, that is, to transform it.” (FREIRE, 1998, p. 44). Also Che Guevara, as figure, hold on him a real fascination, especially as a revolutionary who would not give up his condition of loving being – despite and beyond the exhausted meaning conferred to the word love by Capitalism. Hence he didn’t hesitate to quote Che in one of his confessions to Carlos Quijano: “Let me tell you, under the risk to seem ridiculous, that the true revolutionary is guided by great feelings of love. It is impossible to think about a genuine revolutionary without this quality.” (FREIRE, 1970, p. 106).

Another remarkable presence into the Freire’s thought, over his writings, is the concept of *Work*. Rereading his texts as *Cartas à Guiné-Bissau* (1988), *A Importância do Ato de Ler* (1989), among others, it’s possible to see the high level of influence received by him from the Marxist framework. Draws particular attention the focus given to *Work*, in its omnilaterality, highlighting notions such as the educational dimension of the work, the association between intellectual work and manual work, as well as its transformative dimension. This is the reason because he has no hesitation in stating “There will come a day, in São Tomé and Príncipe, when nobody will work to study or study to work, because everybody will be studying once working.” (FREIRE, 1989, p. 71).

It would also add the need to articulate properly both study and work, task to be especially proposed to young people, without a mandatory character, but by conviction, even because:

Uma sociedade que sonha com ir se tornando, no desenvolvimento de seu processo, uma socie-

uma sociedade de trabalhadores, não pode deixar de ter, no trabalho livre, na fundamental do homem novo e da mulher nova, coincidentes com tal sociedade.” (FREIRE, 1988, p. 72).

Traço igualmente forte da/na práxis freiriana, que também remete talvez mais diretamente a Marx do que ao Marxismo (pelo menos em algumas de suas formulações), é a sua convicção tantas vezes reiterada, de que a libertação não irrompe como dádiva da classe dominante, mas como obra dos próprios trabalhadores. Para Freire, com efeito, a Pedagogia do Oprimido consiste naquela “que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad.” (FREIRE, 1970, p. 40).

O gosto extraordinário pelo estudo da língua pátria o levaria, ainda cedo, ao cultivo de boas leituras. Cita, com certa frequência, autores que costumava ler atentamente, a começar pelos da sua região no Brasil: Carneiro Ribeiro, Ruy Barbosa, Gilberto Freyre, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, entre outros. É provável que a estes tenha recorrido, antes por uma opção estética - a boniteza do discurso literário - do que por uma motivação político ideológica, ainda que esta não possa ser descartada. De fato, em mais de um de seus textos, refere-se, com nítida satisfação, à criatividade estética que aqueles autores conseguiam imprimir em suas obras, que certamente exerceram notável influência em seu cotidiano de jovem professor de gramática. (CALADO, 2001, p. 9).

Não tardaria, porém, a associar a fruição dos estudos do idioma à de clássicos do pensamento nacional (Tristão de Athayde, por exemplo) e internacional (Jacques Maritain, Bernanos, Mounier). Autores como estes passam a constituir uma referência de peso na trajetória da reflexão humanística exercitada por Freire.

Sua curiosidade epistemológica, no entanto, o estimularia a empreender voos cada vez mais ousados, no plano filosófico, como no terreno inter/transdisciplinar, de modo a percorrer leituras de Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Serviço Social, História, entre outras *disciplinas*. Seu interesse por temas igualmente afetos a certas abordagens teológicas, mais precisamente ao campo da Teologia da Libertação - de cuja formulação fi-

dade de trabalhadores, não pode deixar de ter, no trabalho livre, na produção do socialmente útil, uma fonte fundamental de formação do homem novo e da mulher nova, coincidentes com tal sociedade. (FREIRE, 1988, p. 72).

Feature also strong in Freire’s praxis - which also refers perhaps more directly to Marx than to Marxism (at least in some of its formulations) - is his conviction so often repeated that the liberation doesn’t break out as a gift of the dominant class but as the work of the workers themselves. For Freire, in effect, Pedagogy of the Oppressed is that “needs to be forged with him and not for him, as men or people, in the constant struggle to regain their humanity.” (FREIRE, 1970, p. 40).

O gosto extraordinário pelo estudo da língua pátria o levaria, ainda cedo, ao cultivo de boas leituras. Cita, com certa frequência, autores que costumava ler atentamente, a começar pelos da sua região no Brasil: Carneiro Ribeiro, Ruy Barbosa, Gilberto Freyre, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, entre outros. É provável que a estes tenha recorrido, antes por uma opção estética - a boniteza do discurso literário - do que por uma motivação político ideológica, ainda que esta não possa ser descartada. De fato, em mais de um de seus textos, refere-se, com nítida satisfação, à criatividade estética que aqueles autores conseguiam imprimir em suas obras, que certamente exerceram notável influência em seu cotidiano de jovem professor de gramática. (CALADO, 2001, p. 9).

He would soon, however, associate the enjoyment of language studies to the national classics (Tristão de Athayde, for example) and international (Jacques Maritain, Bernanos, Mounier). Authors like these come to constitute a major reference in the history of humanistic reflection exercised by Freire.

His epistemological curiosity, however, moves him to take bolder steps, both in the philosophical field and the inter/transdisciplinary fields, in order to make readings in Psychology, Anthropology, Education, Sociology, Social Work, History, among other *disciplines*. His interest in topics related to certain theological approaches, more precisely to the field of Liberation Theology - whose philosophical formulation he ends up being one of

losófica ele termina sendo um dos expoentes - remete ao adjetivo *transdisciplinar*, acima mencionado.

Em seus escritos, aparecem não raro referências -é claro que a uns mais e com maior densidade do que a outros- a autores tais como Sócrates, Aristóteles, Hegel, Marx, Lênin, Mao Tsé-Tung, Jaspers, Makarenko, Gramsci, Ivan Illich, Fromm, Niebuhr, Lukács, Goldman, Marcuse, Sartre, Beauvoir, Jacques Maritain, Emanuel Mounier, Piaget, Tristão de Athayde, Elza Freire, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Lauro de Oliveira Lima, Celso de Rui Beisiegel, Carlos Rodrigues Brandão, Francisco Weffort, C. Wright Mills, Amílcar Cabral, Samora Machel, Zevedei Barbu, Camilo Torres, Che Guevara, Georges Snyders, Karel Kosik, Adam Schaff, Fiori, Clodomir Moraes, entre tantas outras personagens.

3. Os fundamentos para uma Pedagogia Social genuinamente freiriana

O potencial revolucionário do pensamento pedagógico de Paulo Freire foi a causa de sua perseguição e extradição por parte do Regime Militar brasileiro na década de 1960. No Brasil, as resistências à teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire não se deve à complexidade do seu pensamento, mas sim às estratégias de luta social nele enunciadas e às possibilidades -assustadoras- de que o ser humano -inclusive o opressor- compreendendo as causas de seus infortúnios, da violência e da miséria, se liberte das estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais que o oprimem.

Qualquer elite ciosa dos seus instrumentos de dominação sejam eles de natureza cultural, política, econômica, militar, religiosa, social ou acadêmica, lutou, luta e lutará para manter tais instrumentos de dominação ainda que seja por meio da alienação, da passividade, da negligência, da omissão ou da manipulação da opinião pública e até da violência.

A concepção de uma Pedagogia Social fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire representa uma importante contribuição para a pesquisa, análise e reflexão das ricas e diversificadas práticas de educação popular, comunitária e social oriundas dos movimentos sociais e populares,

the exponents - refers to the transdisciplinary adjective, above.

In his writings, often appears as references -of course some of them more, and some with more density than others- authors such as Socrates, Aristotle, Hegel, Marx, Lenin, Mao Zedong, Jaspers, Makarenko, Gramsci, Ivan Illich, Fromm, Niebuhr, Lukács, Goldman, Marcuse, Sartre, Beauvoir, Jacques Maritain, Emanuel Mounier, Piaget, Tristão de Athayde, Elza Freire, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Lauro de Oliveira Lima, Celso de Rui Beisiegel, Carlos Rodrigues Brandão, Francisco Weffort, C. Wright Mills, Amílcar Cabral, Samora Machel, Zevedei Barbu, Camilo Torres, Che Guevara, Georges Snyders, Karel Kosik, Adam Schaff, Fiori, Clodomir Moraes, among others.

3. The foundations for a genuinely Paulo Freire's Social Pedagogy

The revolutionary potential of Paulo Freire's pedagogical thought was the cause of persecution and extradition that he had suffered by Brazilian military regime in the 1960s. In Brazil, the resistance to theory of knowledge formulated by Paulo Freire is not due to the complexity of his thought, but to the social struggle strategies set out therein and the possibilities -scary- that the human being -even the oppressor- once understanding the causes their misfortunes, violence and misery, would be freed of economic, political, social and cultural overwhelming structures.

Any elite zealous with its domination instruments - whether cultural, political, economic, military, religious, social or academic - fought, fight and will keep fighting to maintain such instruments of domination even if it is using alienation, passivity, neglect, omission or manipulation of public opinion and even by violence.

The conception of a Social Pedagogy based on the pedagogical thought of Paulo Freire is an important contribution to the research, analysis and reflection about the rich and diverse practices of popular, community and social education coming from the social and popular movements, sometimes weakened because of the lack of theoretic-

por vezes fragilizadas por falta de fundamentação teórica, marginalizada pela academia, desprovida de instâncias de formação e com produção completamente fragmentada, sem nenhuma organicidade teórica ou conceitual.

Embora o próprio Paulo Freire –reconhecemos– não tenha usado o termo Pedagogia Social, toda sua obra é orientada para um único propósito: desenvolver no ser humano a vocação de ser mais, tendo como pressupostos teóricos e práticos para a transformação social a liberdade, a autonomia, a emancipação, a consciência de si, do outro e do seu lugar no mundo.

A incontestável solidez da epistemologia freiriana, seu inconfundível comprometimento com a causa dos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1970) e sua inquebrantável convicção de que a Educação deve libertar não apenas o oprimido, mas também o opressor é capaz de dar feição própria à Pedagogia Social livrando-a, por exemplo, do estigma que a marca em todos os demais países, de ser ela destinada apenas ao universo dos excluídos e à marginalidade social.

A Pedagogia Social e suas práticas –sejam elas Educação Social, popular ou comunitária– pressupõe o entendimento de que Educação se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e que todos nós somos potenciais educadores. Nenhum espaço seja público ou privado, e nenhum grupo social, qualquer que seja sua capacidade econômica ou nível de escolaridade pode prescindir da Pedagogia Social, especialmente nestes tempos de intensas transformações nas relações em todas as instâncias e estruturas sociais.

Particularmente nos países que sofreram o processo de colonização branca, ocidental e cristã, tal como o Brasil, a conscientização, a emancipação, a libertação e a autonomia são princípios inerentes a qualquer proposta educacional, pois precisa ter em conta as matrizes culturais que forjaram os seus povos, suas identidades e suas estruturas sociais. A exploração econômica europeia, o extermínio de povos nativos, a escravidão africana, a imposição da cultura branca, ocidental e cristã em detrimento das culturas nativas, a negação do status de humanidade a índios e negros, a odiosa distinção entre filhos legítimos e ilegítimos, mulheres casadas e concubinas e famílias constituídas ou não por meio do casa-

cal basis, standing marginalized by the academic field, devoid of training instances and with a completely fragmented production without any theoretical or conceptual cohesion.

Although Paulo Freire himself has never used the term Social Pedagogy –we recognize it– all his work is oriented toward a single purpose: to develop in the human being the vocation to be more, with theoretical and practical assumptions for social transformation, freedom, autonomy, empowerment, awareness of self, of others and of its place in the world.

The undeniable strength of Freire’s epistemology, his unmistakable commitment to the cause of the “ragged from the world” (Freire, 1970) and his unshakable belief that education should liberate not only the oppressed but also the oppressor, is able to give an own character to Social Pedagogy ridding it of, for example, the stigma that brands it in all other countries: to be devoted only to the universe of the excluded and socially marginalized.

Social Pedagogy and its practices –regardless of whether social, popular or community education– presupposes the understanding that education is done throughout life, in all places, and we are all potential educators. None space, public or private, and none social group, whatever its economic capacity or educational level, may dispense the Social Pedagogy, especially in these times of intense changes in relationships at all levels and social structures.

Particularly in countries that suffered the process of White, Western and Christian colonization, such as Brazil, the awareness, the emancipation, the liberation and the autonomy are inherent principles in any educational proposal, because needs to take into account the cultural matrices that formed its people, identities and social structures. The European economic exploitation, the extermination of native peoples, the slavery of Africans, the imposition of a White, Western and Christian culture to the detriment of native cultures, denial of human status to indigenous and blacks, the odious distinction between legitimate and illegitimate children, married women and concubines and between families formed or not by marriage are in the genesis of all our stigmas,

mento estão na gênese de todos os nossos estigmas, preconceitos e discriminações de todos os tipos e estão nas raízes da imensa desigualdade social que afeta os povos e países vitimados pela colonização.

As guerras de libertação levadas a cabo em países da América do Sul, América Central, Caribe e África, visavam sim a independência, mas também a restauração de identidades étnicas, tribais e culturais suprimidas por séculos de colonização e que justificaram a emergência de práticas de resistência que deram origem à Educação Popular, à Educação Social e à Educação Comunitária.

A incorporação do repertório freiriano à Pedagogia Social em construção nesta parte do mundo tem um sentido muito mais radical, político e revolucionário do que fizeram as correntes citadas por Sanent (2003) e que ainda prevalecem nos países de tradição colonialista, inclusive Alemanha, França, Inglaterra, Itália, Estados Unidos, Espanha e Portugal e ajuda a definir uma identidade própria para a Pedagogia Social, vocacionada para a libertação, a emancipação e a autonomia do sujeito, seja ele oprimido ou opressor.

O estatuto epistemológico da Pedagogia Social como área de conhecimento das Ciências da Educação foi consolidado pelas práticas socioeducativas constituídas em países como Alemanha, França, Espanha, Itália, Portugal, Finlândia, Suíça, Suécia, Áustria, e não obstante em todos estes países se reconhecer a centralidade do pensamento de Paulo Freire como aporte teórico e metodológico para o trabalho do profissional da Educação Social, não se chegou a um nível de radicalização em que a utopia freiriana seja a expressão da “dialética entre o ato de denúncia do mundo que se desumaniza e o anúncio do mundo que se humaniza.” (GADOTTI, 1996, p. 732).

Diferentemente de outras áreas da Ciência, que primeiro alcançaram certo *status* epistemológico para depois proceder ao refinamento semântico que melhor caracterizasse os elementos constitutivos de sua área de conhecimento, a Pedagogia Social de base freiriana se serve do vasto vernáculo constituído no âmbito da Educação Popular, social e comunitária visando, sobretudo, à recuperação do significado histórico, político, social e cultural dos quais foram destituídas estas práticas educativas quando obnubladas pelo conceito amorfo de Edu-

prejudice and discrimination of all kinds are in the roots of the immense social inequality that affects peoples and countries victimized by colonization.

Liberation wars carried out in countries of South America, Central America, the Caribbean and Africa were intended to independence, but also the restoration of ethnic, tribal and cultural identities suppressed by centuries of colonization and that justified the emergency of resistance practices that led to Popular Education, Social Education and Community Education.

The incorporation of Paulo Freire’s repertoire to the Social Pedagogy under construction in this part of the world has a sense much more radical, political and revolutionary than the branches cited by Sanent (2003) and still prevailing in the countries of colonial tradition, including Germany, France, England, Italy, USA, Spain and Portugal and that helps to define a specific identity for the Social Pedagogy, devoted to liberation, emancipation and autonomy of the individual, whether oppressed or oppressor.

The epistemological status of Social Pedagogy as a knowledge area of Educational Sciences has been consolidated by the socio-educational practices formed in countries like Germany, France, Spain, Italy, Portugal, Finland, Switzerland, Sweden, Austria, and yet in all these countries is recognized the centrality of Paulo Freire’s thought as theoretical and methodological base to the work of the Social Education professional, not reached a level of radicalization in which the Freire’s utopia comes to be the expression of the “dialectic between the act of a denunciation of the world which dehumanizes itself and the announcement of an world that becomes human.” (GADOTTI, 1996, p. 732).

Differing from the other areas of Science, that first achieved a certain epistemological status and then proceed to the semantic refinement that should best characterize the components of the knowledge field, the Social Pedagogy based on Freire’s thought is served of the vast vernacular established within the popular, social and community education field, aiming mainly to recovery the historical, political, social and cultural significance from which these educational practices were deprived when obscured by the amorphous

cação não formal. (Vide as Notas Introdutórias do livro *Pedagogia Social, Expressão e Arte* Editora, 2009).

Enquanto Teoria Geral da Educação Social, popular e comunitária, a Pedagogia Social de base freiriana não pode se furtar ao desafio de recontextualizar as doutrinas, teorias, constructos e conceitos que fundamentam suas práticas, dotando-as da necessária instrumentalidade capaz de subsidiar o trabalho do Educador que atua em países com os mesmos traços da colonização branca, ocidental e cristã.

Estas características e atributos da Pedagogia Social de base freiriana lhe conferem não apenas unicidade teórica e conceitual, mas também conformam um campo gnosiológico, no sentido de uma teoria do conhecimento, que é a epistemologia própria da dominação étnica, racial, cultural, política e econômica, da subjugação, da negação do direito do outro em ser mais, da desumanização e da falsificação da história.

Estas são apenas alguns dos argumentos que justificam que uma Pedagogia Social de bases freirianas deva, necessariamente, possuir elevada vocação para promover a liberdade, a emancipação e a autonomia do sujeito, rompendo ciclos de marginalização e promovendo rupturas na relação opressor/oprimido, logo, sua *práxis* precisa desmistificar a palavra do opressor, pois “ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição –é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a Pedagogia, e também toda a Antropologia” (FREIRE, 1970, p. 10).

4. Categorias que fundamentam a Pedagogia Social freiriana

A Pedagogia Social de base freiriana a ser construída precisa, necessariamente, contemplar simultaneamente três tempos históricos: o passado, no sentido da problematização dos processos históricos que resultaram em negação de direitos, forte exclusão social e estigmatização de diversos segmentos sociais; o presente, no sentido de reaprendizagem de hábitos, costumes e tradições que sirvam de referências para as gerações que nasceram sob a égide do regime de exceção política, e; o futuro, enquanto

concept of *non-formal education*. (Cf. introductory notes of the book *Pedagogia Social, Expressão e Arte* Editora, 2009).

As General Theory of Social, Popular and Community Education, the Freire’s based Social Pedagogy cannot avoid the challenge of re-contextualize doctrines, theories, constructs and concepts that ground its practices, providing the necessary instrumentality that can be able to support the work of the educator who works in countries with the same traces of White, Western and Christian colonization.

These features and attributes of Social Pedagogy on Freire’s bases gives not only theoretical and conceptual unity, but it also conform agnoseological field, towards a theory of knowledge, which is the own epistemology of ethnic, racial, cultural, political and economic domination, of subjugation, of denial of the rights of others to became more, of dehumanization and falsification of history.

These are just some of the arguments that justify that a Social Pedagogy on Freire’s bases must necessarily possess a strong vocation to promote freedom, emancipation and autonomy of the subject, breaking away from the cycles of marginalization and promoting ruptures in the oppressor / oppressed relationship, so, its praxis needs to demystify the word that comes from the oppressor, because “teaching to read the spoken and dictated words is a way to mystify the consciences, depersonalizing them in repetition –it’s the technique of Mass Advertising. Learning how to say the own word is the entire Pedagogy, and also the entire Anthropology” (FREIRE, 1970, p. 10).

4. Categories that ground the Social Pedagogy on Freire’s bases

Social Pedagogy on Freire’s bases to be built must necessarily contemplate three historical periods simultaneously: the past, towards the problematization of the historical processes that led to a denial of rights, a strong social exclusion and a stigmatization of different social segments; the present, in the sense of re-learning habits, customs and traditions that serve as references for the generations that were born under the aegis of the political regime of exception, and; the future, as

utopia desejável, mas que tem como desafio principal a redução do abismo social que separa ricos e pobres e que constitui condição *sine qua non* para a edificação de uma sociedade mais humana, mais justa e igualitária.

Esta perspectiva temporal em que se insere a Pedagogia Social no Brasil impõe – em respeito à motivação de seus fundadores – que ela assuma posição protagônica em relação aos três tempos históricos, ou seja:

Preventiva, sob uma perspectiva essencialmente programática, que tenha como foco a criação de condições objetivas e subjetivas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida social.

Reparatória, sob uma perspectiva essencialmente histórica, que considere a contribuição de povos, culturas, grupos sociais e categorias que são intrínsecas à formação do país e cujos patrimônios históricos, sociais e culturais os colocam em desvantagem dentro da estrutura social brasileira.

Interventiva, sob uma perspectiva predominantemente de promoção, garantia e defesa de direitos que possibilite a povos, culturas, grupos sociais e indivíduos encontrarem o lugar que lhes é devido na estrutura social brasileira.

A Teoria Geral da Educação Social que fundamenta as práticas de Educação Social, Educação Popular e Educação Comunitária é, por definição, inter e multidisciplinar, mas pressupõe uma visão de homem, de sociedade e de mundo na qual a natureza das relações e a qualidade destas devam ser essencial e predominantemente pedagógicas e se sobrepõem a qualquer dogmatismo ou doutrinação, conforme síntese elaborada por Alder Júlio Ferreira Callado⁴:

Partindo, não raro, de uma inquietação situacional, ou seja, do polo *mundo* - que ele aborda dentro de uma pluralidade semântica -, Paulo Freire logo trata de associá-lo e estendê-lo aos demais polos da relação (*homem e sociedade*). E, ao fazê-lo, não lhes concede um espaço simétrico: às vezes, ocupa-se bem mais amplamente do pólo *homem* ou do polo *sociedade*.

O elemento *sociedade* desponta em vários dos escritos freireanos como um espaço fortemente condicionante da ação humana, mas nunca determinante, por si só, do destino humano. Nos momentos mais desafiado-

a desirable utopia, but that keeps the challenge to reduce the social gap between rich and poor, configuring a *sine qua non* condition for achieving a more humane society, more just and egalitarian.

This temporal perspective, where the Social Pedagogy in Brazil is set on, requires - with respect to the motivation of its founders - that it assume a protagonist position in relation to the three historical periods, namely:

Preventive, essentially under a programmatic perspective that must be focused on the creation of objective and subjective conditions that favor the development of skills and competencies for the social life.

Reparatory, essentially under a historical perspective that considers the contribution of peoples, cultures, social groups and categories that are intrinsic to the formation of the country and whose historical, social and cultural heritage put them at disadvantage into the Brazilian social structure.

Interventionist, predominantly under a perspective of promotion, guarantee and defense of rights that enable peoples, cultures, social groups and individuals to find the place that is owed to them into the Brazilian social structure.

The General Theory of Social Education which underlies the practices of Social Education, Popular Education and Community Education is, by definition, inter- and multidisciplinary, but it presupposes a vision of man, society and world in which the nature of relationships and the quality of these must be, essential and predominantly, pedagogical and that override any dogmatism or indoctrination, as in a synthesis prepared by Alder Júlio Ferreira Callado⁴:

Partindo, não raro, de uma inquietação situacional, ou seja, do polo *mundo* - que ele aborda dentro de uma pluralidade semântica -, Paulo Freire logo trata de associá-lo e estendê-lo aos demais polos da relação (*homem e sociedade*). E, ao fazê-lo, não lhes concede um espaço simétrico: às vezes, ocupa-se bem mais amplamente do pólo *homem* ou do polo *sociedade*.

O elemento *sociedade* desponta em vários dos escritos freireanos como um espaço fortemente condicionante da ação humana, mas nunca determinante, por si só, do destino humano. Nos momentos mais desafiadores da trajetória humana, sempre irrompe o “inédito

res da trajetória humana, sempre irrompe o “inédito viável” como uma luz no fim do túnel, provocando, convocando os humanos, com o sopro da Liberdade, a não sucumbirem à tentação de quaisquer determinismos.

De todos os modos, porém, os três polos nele se manifestam sempre como uma unidade dialética, em que um se acha necessariamente remetido aos demais, e vice-versa, mediante uma espécie de ímã relacional, em virtude do qual nenhum deles se basta, visto que “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1995, p. 20). Eis por que os polos desta relação se distinguem, mas não se cindem, não se separam. Movem-se, antes, pela complementaridade. O que seria o polo *mundo* desconectado dos demais? Até que ponto o elemento *mundo* manteria o seu sentido, descolado do polo *homem* ou do polo *sociedade*? Onde estaria a consciência de *mundo*? De modo semelhante, o mesmo se aplica aos demais pólos da relação. O polo *homem* sustentar-se-ia apenas sobre si mesmo, sem qualquer consideração ao seu contexto? Ou o que se dá, é, antes, como ele próprio afirma: “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 1993, p. 79)? Conseguiria o polo *homem* entender-se como um ente puramente abstrato, um texto sem contexto, desligado do mundo e da sociedade? Esta, por sua vez, o quê viraria fora do mundo e sem o polo *homem*? Ainda que não se encontre uma posição explícita de Paulo Freire justamente acerca do conjunto desses polos, não há dúvida, porém, de que sua aposta recai mesmo é na relação: “Descubro agora que no hay mundo sin hombre... como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombres-mundo.” (FREIRE, 1970, p. 93 e 97).

O *quefazer* humano está ligado à reflexão, é a expressão da práxis. Nas palavras de Paulo Freire, *quefazer* é “a dialetização permanência-mudança e que torna o processo educativo *durável* (1970, p. 155). Todo homem é um ser do *quefazer*, isto é, um ser que transformando o mundo com o seu trabalho, cria o seu mundo. A educação é um *quefazer* permanente em razão da inconclusão do homem e do dever da realidade.”

Segundo a visão antropológica freiriana, o ser humano é, por definição, inconcluso e sua vocação ontológica é ser mais, ser sujeito.

Mais do que nos ater neste ou naquele texto de Paulo Freire para encontrar sua pedagogia social de-

viável” como uma luz no fim do túnel, pro-vocando, convocando os humanos, com o sopro da Liberdade, a não sucumbirem à tentação de quaisquer determinismos.

De todos os modos, porém, os três polos nele se manifestam sempre como uma unidade dialética, em que um se acha necessariamente remetido aos demais, e vice-versa, mediante uma espécie de ímã relacional, em virtude do qual nenhum deles se basta, visto que “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1995, p. 20). Eis por que os polos desta relação se distinguem, mas não se cindem, não se separam. Movem-se, antes, pela complementaridade. O que seria o polo *mundo* desconectado dos demais? Até que ponto o elemento *mundo* manteria o seu sentido, descolado do polo *homem* ou do polo *sociedade*? Onde estaria a consciência de *mundo*? De modo semelhante, o mesmo se aplica aos demais pólos da relação. O polo *homem* sustentar-se-ia apenas sobre si mesmo, sem qualquer consideração ao seu contexto? Ou o que se dá, é, antes, como ele próprio afirma: “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 1993, p. 79)? Conseguiria o polo *homem* entender-se como um ente puramente abstrato, um texto sem contexto, desligado do mundo e da sociedade? Esta, por sua vez, o quê viraria fora do mundo e sem o polo *homem*? Ainda que não se encontre uma posição explícita de Paulo Freire justamente acerca do conjunto desses polos, não há dúvida, porém, de que sua aposta recai mesmo é na relação: “Descubro agora que no hay mundo sin hombre... como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombres-mundo.” (FREIRE, 1970, p. 93 e 97).

The human *quefazer*⁵ is connected to the reflection, it's the expression of praxis. In the words of Paulo Freire, *quefazer* is “the dialectic change-permanence which makes *durable* the educational process. (1970, p. 155). Every man is a being from *quefazer*, that is, a being that, once changing the world with work, comes to create its world. Education is a permanent *quefazer* because of the incompleteness of the human being and the duty of reality.”

According to Freire's anthropological vision, the human being is by definition unfinished and their ontological vocation is to be more, to be subjected.

More than stay restricted to one or another Paulo Freire's text, to find his social pedagogy we

vemos 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, tal como o fez Moacir Gadotti na obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996).

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 dos 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.
5. Importância das condições de aprendizagem: ênfase nos processos e não nos resultados.
6. Uma educação como prática da liberdade, precondição 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.
7. Uma ciência aberta às necessidades populares: a relevância social como critério de qualidade da ciência.
8. Harmonização entre o formal e não formal (o escolar e o não escolar). 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...).
9. A utopia como verdadeiro realismo do educador, opondo-se ao fatalismo neoliberal que nega o sonho de outro mundo possível.

must see his work as a whole to understand their major contributions not only to the social education, but certainly for the popular and community education, as did Moacir Gadotti in the book *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996).

I would like to highlight some of them without the pretense to being exhaustive or complete:

1. Theorize the practice in order to change it. The practice as a basis to generate thought. Subjects from people are seen as protagonists of their own learning, and actors of their emancipation.
2. The recognition of the legitimacy of popular knowledge, the culture of the people and their beliefs, at times of extreme elitism (academicism without social practice).
3. A method of teaching and research that starts from reading (world reading), in participant observation. Starting from concrete, the world lived by the subjects and popular sectors. Teaching and learning are inseparable from research, popular culture and community participation.
4. A critical theory of knowledge, based on anthropology (unfinished, incomplete and unconcluded human being): we are programmed to learn.
5. Importance of learning conditions: emphasis on processes rather than outcomes.
6. An education as a practice of freedom, precondition for democratic life: education as production and not merely transmission of knowledge; education as a dialogical act (refusal of authoritarianism) at the same time rigorous and imaginative.
7. A science that is open to popular needs: social relevance as a criterion for the science quality.
8. Harmonization between formal and non-formal (school and non-school). The right to education is not just a right to go to school, but also the right to learn in school and have access to non-formal educational opportunities (cinema, theater, sports, culture, leisure ...).
9. Utopia as a true realism of the educator, opposing the neoliberal fatalism which denies the dream of another possible world.

10. 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).

5. Conclusão

Dado o consenso internacional de que a Educação constitui direito fundamental da pessoa humana, com a sua gradual universalização pode-se com certeza afirmar que pelo menos no mundo ocidental a Educação cumpriu o papel que lhe foi atribuído no processo civilizatório, pelo menos em termos quantitativos, tirando-o da condição de barbárie e elevando-o a um estágio de compreensão da realidade que lhe possibilita tomar decisões e assumir responsabilidades por elas. O mesmo pode-se dizer em relação à universalização e socialização dos benefícios do conhecimento socialmente acumulado pela civilização humana, especialmente nos domínios da ciência, da tecnologia, das artes, das letras e das culturas.

Tal qual um verniz civilizatório, entretanto, este mesmo ocidente tem negligenciado a formação humanística e a Educação, não obstante tornar a pessoa mais culta, mais ilustrada e melhor capacitada para usufruto destes conhecimentos, não tem necessariamente tornado o ser humano qualitativamente melhor. Isso quer dizer que mais escolaridade não tem resultado em um ser humano melhor, melhor homem, melhor mulher, melhor filho ou melhor governante.

Paulo Freire insistia que “A Educação enquanto formação humana é um esforço indiscutivelmente ético e estético. A Educação enquanto busca de boniteza necessariamente busca a decência do ser.”⁵

Conscientizar, humanizar, ser mais, mas amoroso, mais comprometido com a vida, com o meio ambiente e com o mundo ainda são tarefas que a Educação hegemônica e globalizada não deu conta de alcançar. A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire representa, na Pedagogia Social brasileira, reinventá-lo, fortalecer as pedagogias contra hegemônicas e oferecer subsídios para educadores e educadoras que acreditam ser possível outra Educação e outro mundo, mais humano, mais

10. Education as a human right, the right to be emancipated, combining intellectual work to manual work, reflection and action, theory and practice, awareness and transformation, the organization, the work and the income (popular and solidarity economy).

5. Conclusion

Given the international consensus that education is a fundamental human right, with its gradual universalization we can certainly assert that, at least in the Western World, the Education has played the role assigned in the civilizing process, at least in quantitative terms, taking human out from the barbarism condition and bringing it to a stage of understanding of reality that enables the human being to take decisions and assume responsibility for them. The same can be said with regard to the universalization and socialization of the benefits of knowledge socially accumulated by human civilization, especially in the domains of science, technology, arts, literature and cultures.

And just as a civilizational “varnish layer”, however, this same West has neglected the humanistic formation and Education - nevertheless it makes the person more cultured, more illustrated and better qualified to the usufruct of this knowledge - has not necessarily made the human being qualitatively better. This means that more education has not resulted in a better human being, better man, better woman, better son or better ruler.

Paulo Freire insisted that “Education as human development is an unquestionably ethical and aesthetic effort. While is searching for beauty, Education necessarily is seeking the decency of being.”⁶

Raising awareness, humanizing, being more loving, more committed to life, to the environment and to the world are still tasks that the hegemonic and global Education failed to achieve. The contemporaneity of the pedagogical thought of Paulo Freire in Brazilian Social Pedagogy represents to reinvent it, to strengthen counter-hegemonic pedagogies and provide support to educators who believe it is possible another kind of Education and another world, more humane, egalitarian and fai-

igualitário e mais justo. Paulo Freire tratou de quase todos os temas que interessam às sociedades humanas e falou a uma diversidade de públicos e de atores, mas o foco de sua atenção sempre foi a relação oprimido/opressor, pois, no seu entendimento, a desumanização começa na tentativa de negar ao outro o direito de ser mais, de realizar sua vocação história de libertação, de autonomia e de emancipação.

rer. Paulo Freire covers almost all the topics which concerned human societies and spoke to a variety of audiences and actors, but the focus of his attention has always been on the oppressed / oppressor relationship because, in his opinion, the dehumanization begins in an attempt to deny the other the right to be more, to realize its own vocation; history of liberation, autonomy and emancipation.

REFERÊNCIAS / REFERENCES

- Brasil. Ministério Da Cultura. (2013). As metas do Plano Nacional de Cultura. Ministério da Cultura. 3ª edição. Brasília
- Calado, A. J. F. (2001). *Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade*. Caruaru: FAFICA
- Caliman, G. (2011) *Pedagogia Social: Contribuições para a Evolução de um Conceito*. In R. Silva. (Org.). *Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão e Arte, p. 236-259.
- Carreras, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. In A. Petrus (coord.). *Pedagogía Social* (pp. 40-67). Barcelona: Ariel.
- Conass. (2013) Política Nacional de Educação Popular em Saúde. Nota Técnica 16. Brasília.
- Foucault, M. (1999). A ordem do discurso. 5ª Ed. (aula inaugural ministrada no Collège de France pela morte de Hyppolite em 2 de Dezembro de 1970). [s.l.]: Loyola.
- Freire, P. (1988). *Cartas a Guiné Bissau*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. 23ª ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados.
- Freire, P. (1995). *Pedagogia da Esperança*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder and Herder (manuscrito em Português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 23 ed., 1994.
- Freire, P. (1999). *Educação e Mudança*, 23ª ed., Rio: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (Org.). (1996) *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- Hämäläinen, J. The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work* 1/2003 (Vol. 3), pp 69-80. Retrieved from <http://jsw.sagepub.com/content/3/1/69>.
- INEP. (1944). *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. – v. 1, n. 1 (jul). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
- Luzuriaga, L. (1960). *Pedagogia Social e Política*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Natorp, P. (1913) *Pedagogía Social: teoria de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura
- Peñalongo, J. (1981) *A Concepção de liberdade em Paulo Freire*, defendida na Loyola University of Chicago, USA
- Ribas Machado, E. (2012) As relações entre a Pedagogia Social e a educação Popular no Brasil. Anais do IV Congresso Internacional de Pedagogia Social. Retrieved from <http://www.proceedings.scielo.br>
- Senent-Sánchez, J. M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social em Europa: Perspectiva Comparada. In C. Ruiz-Rodrigo (Ed.). *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Silva, R., Souza Neto, J. C., & Moura, R. A. (2009) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressao & Arte Editora.
- Silva, R., Souza Neto, J. C., & Moura, R. A. (2011). *Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressao & Arte Editora, p. 166.
- Scarpa, P., & Corrente, M. (2007). La dimensión europea del educador/a social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*. 14, p. 63 - 74.

Notas / Notes

¹ Lei Federal nº 12.612/2012, de 16 de Abril de 2012.

² Stela Graciani, quando orientanda de doutorado de Moacir Gadotti na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo relata que Paulo Freire, integrante de sua banca de qualificação sugeriu o título pelo qual ficou conhecida sua tese de doutorado “Pedagogia Social de Rua”, ao afirmar que “já tivemos muitas práticas pedagógicas, está na hora de as sistematizarmos em uma Pedagogia Social.

³ INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Revista brasileira de estudos pedagógicos. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

⁴ Sociólogo-Educador Popular, professor-pesquisador na FAFICA (Caruaru - PE); no CESA-AESA (Arcoverde - PE); no Curso de Magistério do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Bananeiras, Paraíba. Tem colaborado com Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba. Assessora movimentos sociais populares e pastorais sociais, desde meados dos anos 60. É autor de Tecelão da Utopia: uma leitura transdisciplinar de Paulo Freire, entre outros escritos. É membro do Centro Paulo Freire e de alguns Grupos de Pesquisa, na região Nordeste.

⁵ Entrevista disponível em <http://web2-ticnopreseed.blogspot.com.br/2014/02/entrevista-com-paulo-freire.html>

¹ Federal law nº 12.612/2012, 16/04/2012.

² Stela Graciani when was PhD researcher under Moacir Gadotti supervision at the Faculty of Education of University of São Paulo tells that Paulo Freire, that was member of her examination board, suggested the title by which became known his doctoral thesis "Social Pedagogy Street" – in Portuguese: Pedagogia Social de Rua – stating that “we have had many teaching practices, it's time to systematize it in a Social Pedagogy”.

³ Movimento da Escola Nova – in Portuguese. Cf. INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Revista brasileira de estudos pedagógicos. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Official publication of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

⁴ Sociologist and popular educator, teacher-researcher at FAFICA (Caruaru - PE); CESA-on EFSA (Arcoverde - PE); at Rural Workers Movement of Landless (MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) in the Teaching Course Program in the city of Bananeiras, state of Paraíba – Brazil. He has collaborated with the Graduate Program of the Federal University of the State of Paraíba. Since the mid-60s he advises pastoral and popular social movements. He's author of the book Tecelão da Utopia: uma leitura transdisciplinar de Paulo Freire (Utopia Weaver: a transdisciplinary reading of Paulo Freire), among other writings. He's member of the Centro Paulo Freire and takes part in some Brazilian Northeast research groups.

⁵ In Portuguese, this concept is a combination of the words what and to do. (N.T.)

⁶ The interview is available in <http://web2-ticnopreseed.blogspot.com.br/2014/02/entrevista-com-paulo-freire.html>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE:

Da Silva, R. (2016). Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 179-198. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.09

Fecha de recepción del artículo / received date: 10.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 01.X.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 15.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Roberto Da Silva. Av. Da Universidade, 308, Cidade Universitária, São Paulo/SP CEP 05508-040, Brasil. E-mail: Ka-lil@usp.br

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Roberto Da Silva. Pedagogo (1993), con especialización en Criminología (USP 1996), mestrado (USP 1998) e doctorado (USP 2001) en Educación y libre docencia en Pedagogía Social (USP, 2009). És profesor del Departamento de La Ad-

ministración Escolar y Economía de la Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Fue consejero científico del Instituto Latino Americano para Prevención al Delito y Tratamiento de la Delincuencia (ILA-NUD); consultante de la Organización de los Estados Ibero Americanos para Educación en Contexto de Encierro; consejero del Consejo Estadual de Política Criminal y Penitenciaria del Estado de São Paulo, consultante del UNICEF para abrigos. Integra el consejo curador de la Fundación Travessia y Fundación Estadual de Atendimento Socioeducativo y actúa como consultante del Instituto Paulo Freire en la asesoría a los gobiernos federal, estatales y municipales.