

# UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E A COMUNIDADE

João Clemente de Souza Neto

Ezaques da Silva Tavares

## **Resumo**

Este artigo busca problematizar os reptos das ações comunitárias religiosas na formação de um tecido social e na formulação da Pedagogia Social e áreas do conhecimento afins. É resultado de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreender a dinâmica da comunidade na potencialização da convivência humana e na produção do conhecimento. Tem como base pesquisas de dissertações de mestrado de grupos de Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie e do Centro Universitário de Osasco.

Palavras-chave: comunidade, aprendizagem, convivência humana, mudança social

## **Introdução**

A história das comunidades, no Brasil, é rica de experiências que contemplam processos de convivência humana, socialização e construção de tecidos sociais que contribuem para as transformações sociais e para a formação moral e da subjetividade do sujeito. Historicamente, as experiências religiosas podem ser percebidas como promotoras e produtoras de conhecimento. Na sociologia clássica, autores como Marx, Durkheim, Weber e Comte, entre outros, refletem sobre o papel da religião e das comunidades na formação de uma coesão social.

A visão da comunidade, neste texto, está centrada, mesmo sem citá-las, em algumas biografias de lideranças cristãs católicas, nas quais podemos observar a contribuição das experiências comunitárias na formação de um tecido social. A título de ilustração, citamos Lázara Silveira Pacheco, José Joaquim, Padre Ibiapina e Padre Jaime Crowe, sobre os quais tivemos a oportunidade de pesquisar as histórias de vida e publicar artigos.

O contexto social em que o indivíduo está inserido não pode ser desconsiderado em seu processo de aprendizagem, pois o ser humano, na medida em que modifica seu meio, sofre, em contrapartida, suas influências. Isto se pode observar nas diversas experiências comunitárias de fundo religioso, sobretudo das comunidades eclesiais no Brasil, que têm desencadeado processos de convivência humana, socialização e formação de um tecido social, muitas vezes sem um reconhecimento oficial. Como fundo teórico, nos valem de elementos do pensamento de Vygotsky, Freire, Dussel, Boff e Libânio, entre outros, bem como de princípios da doutrina social da Igreja

Este artigo discute esses processos à luz da pedagogia social e de áreas afins do conhecimento. Elas nos permitem inferir que as comunidades são espaços de produção de uma educação social capaz de modificar o sujeito e, em decorrência, seu entorno. A articulação entre esses conhecimentos ajuda a compreender a dinâmica das comunidades enquanto territórios de produção e reprodução de sentidos e teorias. Na práxis dessas comunidades, processos de aprendizagem, convivência, crença na transcendência, relações sociais e elementos psíquicos constituem a força motriz das transformações, em busca de concretizar a vida.

### **1 A convivência humana e a produção do conhecimento**

A dinâmica do ser humano é amplamente influenciada pela sociedade e não somente pelo acaso. O sujeito é chamado a transformar a situação e, a partir das perguntas o que fazer, como fazer, por que fazer, influencia a práxis social. Daí a necessidade de “[...] pôr de lado todas as tentativas idealistas de isolar a ética individual de seu chão histórico-social, ontológico real [...]” (LUCKÁCS 2013, pág. 619). Cumpre destacar que algumas coisas só se evidenciam na articulação entre o pensar e o agir, na práxis, pela qual se chega ao ser, ao fazer. A dinâmica das relações permite superar processos de coisificação, leva em conta as emoções, a realidade social e o cotidiano.

A práxis ajuda a redescobrir o sentido criador do sujeito, no qual se encontra o campo de atuação do educador social e do pedagogo social. Por esta perspectiva, não é possível compreender o sujeito de um ponto vista ontológico, “independentemente da sociedade em que vive, e, em

consequência disso, essa tão difundida contraposição de personalidade e sociedade constitui uma abstração vazia” (LUCKÁCS 2013, p. 634). A degradação das conquistas sociais e do mundo do trabalho, a precarização da vida e a desvalorização do comunitário, o desenraizamento do sujeito dos seus territórios reativam as discussões sobre socialização, convivência humana e aprendizagem. É necessário pensar a educação no contexto situacional do sujeito e perceber como ele age e reage na busca da liberdade, como aprende a ser, a conviver e a fazer.

As pessoas praticam suas ações e condutas no campo das realidades vitais e suas ações e reações são influenciadas pelo contexto. Ao chegar a um determinado cenário, o sujeito se vê frente à dúvida sobre o que deve fazer a partir da realidade em que está, mas suas ações e reações se moldam de acordo com a situação em que está inserido. Podemos ilustrar essa questão com um texto de Amílcar Cabral que Paulo Freire cita em epígrafe na Carta à Guiné-Bissau: “Não posso, porém, pretender organizar um partido, organizar a luta a partir de minhas ideias. Devo fazê-lo a partir da realidade concreta do país (CABRAL, in FREIRE, 1978, pág. 3).

A descoberta de “ser gente” pressupõe o encontro com o outro e com a comunidade. O encontro mobiliza o sujeito a descobrir, compartilhar e modificar, traz a convicção de que “juntos poderemos construir algo”. E a partilha será libertadora num processo em que todos sejam sujeitos. Esta práxis traz ao sujeito a sensação de que é um ser dialogante e que faz múltiplas trocas e escolhas. A troca, o compartilhamento, a segurança, a confiança são aspectos da experiência comunitária, na qual ocorrem os processos de socialização e aprendizagem.

Cabe ressaltar que o desafio de liberdade e segurança está sempre presente na comunidade. Daí a necessidade de uma relação autêntica, em que ambas coexistam, sem privilegiar uma ou outra. “A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar” (FREIRE, 1979, pág. 11). O processo pedagógico ou educacional tem a ver com o ambiente em que as pessoas estão inseridas, como destaca Piaget. Vygotsky, por sua vez, chama atenção para o processo de formação da psique do sujeito pela perspectiva sócio histórica.

A visão atual da educação é ampla. Todos os espaços - a escola, a família, a igreja, o sindicato, a cidade, a mídia, as TICs - educam e tendem a contribuir para o processo de socialização do sujeito. No cenário brasileiro, com a implantação da política de direitos humanos, a educação se desloca de uma visão reducionista e tecnicista focada exclusivamente no ensino e aprendizagem para se preocupar também com as relações humanas. Por este aspecto, a educação ganha uma estatura interdisciplinar, uma vez que o conhecimento brota das atividades reais de homens e mulheres. Estas relações são travadas num contexto de “[...] pluralidade, de criticidade, de consequência e temporalidade” (FREIRE, 1979, pág. 62).

A dinâmica da aprendizagem e da socialização não é prisioneira de práticas escolares, está nelas e para além delas. É o processo pelo qual o sujeito se apropria de aspectos da realidade e dos acontecimentos, transformando-os. Em síntese, é a capacidade de interpretar o mundo e modificá-lo. A socialização e a aprendizagem acompanham o sujeito ao longo da vida, dão uma sensação de pertencimento e fortalecem os vínculos sociais. São

[...] um processo dotado de caráter dialético em que o indivíduo é o produto e produtor de seu meio [...] conflitos e tensões e contradições permeiam a construção desses conceitos, uma vez que o sujeito é também autor de sua história (SOUZA NETO, 2009, pág. 161).

O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo, conforme sintetizou Saviani ao extrair as consequências de seu conceito de trabalho educativo:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1984, pág. 02.)

A socialização e a aprendizagem do sujeito se processam à medida em que ele se deixa modelar pela cultura do grupo, assimila seus significados, valores, normas e crenças na prática cotidiana. Ao lado da família, da escola,

do trabalho, a religião ou a crença produzem cultura e integram, a seu modo, o processo de aprendizagem e socialização do sujeito. A socialização implica aquisição de conhecimento e aprendizado, interiorização de padrões de conduta que nos tornam mais humanos, emancipados e civilizados (DURKHEIM, 1978). Os rituais religiosos, os encontros da comunidade, as diferentes celebrações e louvores podem ser pensados como estratégias de manutenção de uma ordem de ideias e comportamentos (cf. DURKHEIM, 1982, pág. 8). As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas e têm o destino de despertar, manter ou refazer certos estados mentais da comunidade.

Em nossos dias, as atividades desenvolvidas pelas Comunidades Eclesiais são um exemplo concreto da influência que a vida religiosa ou as crenças exercem na formação e na vida dos sujeitos. Nesses espaços, caminham juntas a busca pela restauração da vida e a aprendizagem. A experiência religiosa de convivência na comunidade é promotora de uma socialização que impulsiona a lutar por melhores condições de vida para si e para a coletivo. As atividades promovidas pelas Comunidades Eclesiais visam à criação e ao despertar de aprendizagens que possibilitem a melhora de vida e a integração social dos diferentes sujeitos.

## **2. A ambivalência da comunidade**

Comunidade é um sistema sociocultural com vida própria, que não se define apenas como um conglomerado de residências próximas umas das outras e nem como um “amontoado” ou soma de indivíduos, sem vínculos uns com os outros. Na comunidade, os elementos culturais e sociais são apreendidos por meio de símbolos e os valores não são transmitidos genética ou biologicamente, mas assimilados de geração em geração. Como organismo sociocultural, a comunidade se revela por seus costumes, crenças, danças, comida, formas de comportamento e demais elementos ligados ao conjunto de produção humana transmitido entre gerações.

As transformações pelas quais passam as comunidades ocorrem por meio de mudanças nas mensagens simbólicas. Ninguém se socializa isoladamente, mas em comunidade. No pensamento de Freire, Gramsci e Dussel, entre outros autores, o processo de socialização é promotor de

aprendizagem. Nessa linha, a comunidade possui, portanto, um papel fundamental. Precisamos, porém, considerar o modo como está organizada e como funciona uma comunidade.

As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra “comunidade” é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade,” “estar numa comunidade”. Se alguém se afasta do caminho certo, frequentemente explicamos sua conduta reprovável dizendo que “anda em má companhia”. Se alguém se sente miserável, sofre muito e se vê persistentemente privado de uma vida digna, logo acusamos a sociedade — o modo como está organizada e como funciona. As companhias ou a sociedade podem ser más; mas não a comunidade. Comunidade, sentimos, é sempre uma coisa boa. Os significados e sensações que as palavras carregam não são, é claro, independentes. “Comunidade” produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra “comunidade” carrega — todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar mas que não alcança mais. (BAUMAN, 2001, 7.)

É importante termos clareza de que a comunidade não é boa ou má em si mesma. Ela constitui um espaço que pode ajudar o sujeito a desenvolver ou a abafar suas potencialidades. É um conceito polifônico, que pressupõe várias visões, também utilizado como uma panaceia. Às vezes desenhada como o paraíso; outras vezes, de forma fantasiosa; e, às vezes, como limitante, que tolhe a liberdade e a criatividade, um peso para seus integrantes. De fato, viver em comunidade implica um certo preço a pagar. Se gera esperança e segurança, por outro lado, pode despertar frustrações e decepções. A comunidade é sempre prisioneira das estruturas sociais, de um lado; mas pode sempre ser espaço de luta e conquistas. Tal dialeticidade necessita da comunidade para se tornar, de fato, realidade.

Nos projetos sociais da vida das Comunidades Eclesiais, a ideia freireana do diálogo é uma constante, faz-se presente em todos os momentos. Por meio do diálogo, é possível olhar o mundo e a existência como algo processual, que se constrói paulatinamente, numa realidade inacabada, em constante transformação. Segundo Gramsci, somos produtos da cultura e, para além dos partidos e instituições, as mudanças culturais só podem advir pela ação de intelectuais orgânicos, isto é, de pessoas comprometidas com uma classe social, que formam e defendem valores e princípios, influenciam nas opiniões e decisões, cuidam da cultura e do seu desenvolvimento. A formação de um novo sujeito requer a modificação da cultura, muito mais do que uma educação formal, enquanto, para a manutenção do sujeito tal como ele se

apresenta, há necessidade de se preservar a cultura, aqui interpretada como conjunto de práticas de uma determinada sociedade ou grupo social, campo em que a educação poderá contribuir.

### **3. A repercussão do ideário religioso na comunidade**

Em relação à experiência religiosa, é preciso salientar que a ideia de Deus tem sido fundamental para fortalecer uma noção de comunidade e de valores ou critérios morais para a convivência humana. Talvez Durkheim tenha sido o primeiro sociólogo a registrar a ideia de Deus presente na relação com a comunidade. Essa perspectiva já aparece na história do povo judeu, uma história de comunidades. Deus se revela no processo histórico e, à medida em que essa revelação ganha força, também se fortalece a vida em comunidade, por meio das práticas da justiça, da partilha, da solidariedade e da libertação (DUSSEL, 1985).

No Antigo Testamento, uma personagem intrigante, com forte liderança comunitária e presença educadora, é Moisés. Suas atitudes, diálogos com Deus e prescrições constituem a base de um tecido social do povo de Deus e repercutem até os dias de hoje. A história de Moisés, mais do que um fato, é um acontecimento, irrompe como uma novidade que ecoa até nossos dias, a exemplo da promulgação dos Dez Mandamentos. Na tradição judaico-cristã, o Antigo Testamento é rico em experiências comunitárias como destacam os livros do Êxodo, dos Salmos e dos Profetas. As lutas, expectativas e desencantos da comunidade perpassam os cantos e orações.

Em síntese, os Salmos e canções falam tão bem “das alegrias e esperanças, das dores e dos conflitos, que parecem ter sido escritos em nossos dias e para o hoje de nossa caminhada” (BORTOLINI, 2000, pág. 7). Nas expressões religiosas e bíblicas, observamos que as comunidades não são homogêneas e nem o paraíso; elas enfrentam conflitos e lutas. A experiência de luta da comunidade encontra na religião uma força para resistir, celebrar e transformar a vida. Assim o profeta Isaías descreve essa experiência: “Tirai de minha vista vossas más ações! Cessai de praticar o mal e aprendei a fazer o bem! Buscai o direito, corrigi o opressor! Fazei justiça ao órfão e defendei a viúva!” (Isaías 1, 10-17.) Os malfeitores “vão tremer de

medo, porque Deus está com os justos. Vocês podem confundir o plano do pobre, mas o abrigo dele é Javé” (Salmo 14,4-6).

A experiência religiosa do cristianismo primitivo fortalece a comunidade, no seu propósito de fazer dos pequenos e deserdados protagonistas de uma nova modalidade de socialização, convivência e aprendizagem. Ela estimula as práticas de libertação e alimenta a luta pelo resgate da dignidade dos que sofrem exclusão, violência e negação de direitos. Seus clamores são um grito pela justiça que, primeiro, buscam em si mesmas ou em outros parceiros, e, posteriormente, em Deus. Quando olhamos para a realidade, vemos que os pobres e excluídos ganham na comunidade força para resistir e lutar contra a opressão. As comunidades populares e eclesiais, historicamente, têm sido espaços de luta e libertação.

Personagens bíblicos e da caminhada da Igreja, tais como Moisés, Elias, Isaías, o Mestre Jesus Cristo e seus discípulos e seguidores, revelam essa concepção. Entre eles, gostaríamos de citar Francisco de Assis (Giovanni di Pietro di Bernardone), José Moscati, Bartolomeu de Las Casas, Irmã Dulce (Maria Rita de Sousa Brito Lopes Pontes), José Antônio Maria Ibiapina e Zilda Arns Neumann, personagens que demonstram a força da religião na produção e reprodução dos tecidos sociais a serviço dos pequenos e oprimidos.

Para responder à missão de anunciar o evangelho ao mundo inteiro (cf. Marcos 16, 15) e promover a vida (cf. João 10,10), a Igreja Católica formulou sua doutrina social, a qual subsidia o diálogo com a sociedade sobre questões econômicas, políticas, culturais e éticas que a todos afetam. A forma de orientar as relações da Igreja com o mundo e com as comunidades está prevista logo no início da Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, 1, (Concílio Vaticano II, 1962-1965):

As alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens de hoje, sobretudo dos pobres e de todos aqueles que sofrem, são também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos discípulos de Cristo; e não há realidade alguma verdadeiramente humana que não encontre eco no seu coração.

A Igreja da América Latina, nas pegadas do Concílio Ecumênico Vaticano II, assumiu o compromisso de estar ao lado dos pobres e de caminhar com eles em sua luta pela dignidade humana. Em várias oportunidades, tem reafirmado essa opção. Em 1968, na Conferência de Medellín, na Colômbia,

convocada por Paulo VI para discutir a temática "A Igreja na presente transformação da América Latina à luz do Concílio Vaticano II", os membros do CELAM, Conferência Episcopal Latino-Americana e Caribe, optaram por uma Igreja pobre a serviço dos pobres, de modo a oferecer respostas aos sérios problemas vividos pela sociedade latino-americana e caribenha.

As conclusões de Medellín chamam atenção para a necessidade de mudanças estruturais, a defesa dos direitos dos pobres e oprimidos, a denúncia contra todos os tipos de violência, especialmente as que geram a miséria e a injustiça social, a percepção do subdesenvolvimento como uma das principais causas da pobreza e da miséria. Na mensagem final do CELAM em Medellín aos povos da América Latina, afirmaram os bispos que o momento histórico exigia "[...] clareza para ver, lucidez para diagnosticar e solidariedade para agir [...] esforço para descobrir o plano de Deus nos sinais de nossos tempos."

As subseqüentes Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano e Caribenho (Puebla, 1979, Santo Domingo, 1992 e Aparecida, 2007), registram os clamores das comunidades marcadas pela pobreza, desigualdade social, injustiça, fome, expulsão da terra, violências institucionais ou não, pelo sofrimento da mulher, da criança, do jovem, do índio, do negro e outros desafios sociais, como também descrevem as alegrias e conquistas dos povos latino-americanos e caribenho e os resultados de suas lutas pela paz e pela conquista de direitos. Neles, a Igreja patenteia sua opção pelos mais pobres.

O meio privilegiado de evangelização são as comunidades, especialmente as CEBs, Comunidades Eclesiais de Base, que se reúnem em torno da Palavra de Deus e que buscam respostas para as situações de pobreza e miséria pelas quais passam os povos da América Latina. Neste continente, marcado por problemas crônicos de desigualdade e injustiça social que interferem profundamente na vida das populações e das comunidades, Governo, Estado, sociedade e comunidades não podem se omitir na luta pela promoção do bem comum. O Documento de Aparecida reassume a opção preferencial pelos pobres e a vida das comunidades, e destaca velhos e novos problemas sociais:

[...] as comunidades indígenas e afro-americanas que, em muitas ocasiões, não são tratadas com dignidade e igualdade de condições; mulheres excluídas

em virtude do sexo, raça ou situação socioeconômica; jovens que recebem uma educação de baixa qualidade e não têm oportunidade de progredir em seus estudos nem de entrar no mercado de trabalho para se desenvolverem e construir uma família; muitos pobres, desempregados, migrantes, deslocados, agricultores sem-terra, aqueles que procuram sobreviver na economia informal; meninos e meninas submetidos à prostituição infantil, ligados muitas vezes, ao turismo sexual; também as crianças vítimas do aborto. Milhões de pessoas e famílias vivem na miséria e inclusive passam fome. Preocupam-nos também os dependentes das drogas, as pessoas com limitações físicas, os portadores e vítimas de enfermidades graves como a malária, a tuberculose e HIV-AIDS, que sofrem a solidão e se veem excluídos da convivência familiar e social... (DAp, 65).

Os clamores das comunidades da América Latina, assinalados pelas Conferências Episcopais, constituem o campo de ação da Pedagogia Social e da Educação Social, nas quais se processa a intersecção entre Teologia da Libertação, Filosofia da Libertação e Psicologia da Libertação. Estas áreas do conhecimento sempre estiveram comprometidas com a educação popular, com a educação comunitária e com a cultura popular. Acreditamos que a Pedagogia Social é uma teoria que pode contribuir para a construção de uma epistemologia ou uma ciência da libertação dos povos latinos.

#### **4. Aspectos da Pedagogia Social**

Caracterizada como “uma Teoria Geral da Educação Social” (SILVA; SOUZA NETO & MOURA, 2011, pág. 13), a Pedagogia Social tem como escopo atingir um patamar educacional em que quaisquer relações humanas e espaços, públicos e coletivos, sejam essencialmente pedagógicos.

Como meta última para a Pedagogia Social no Brasil, alimentamos a utopia de que podemos 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, coletivos e pelos meios por elas utilizados para prover e dar significado à sua existência. Conceitos como cidade educadora, cidade saudável e cidade sustentável talvez expressem melhor essa utopia, ainda que isso implique atribuir a uma ciência a função transformadora da realidade social e das relações que dentro dela se estabelecem. (SILVA; SOUZA NETO & MOURA, 2011, pág. 14 e 15.)

Na primeira metade do séc. XX, em meio às crises relacionadas à sociedade industrial e às Guerras Mundiais, na Europa e sobretudo na Alemanha, procurava-se na educação uma solução para os problemas que se multiplicavam, os intensos movimentos migratórios, a proletarização do campesinato, o desemprego, a pobreza, a exclusão econômica e cultural, o abandono de menores e a delinquência, entre outros desafios humanos e

sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, na tentativa de resolver os conflitos e suas consequências “[...] profissionalizaram-se muitos dos especialistas participantes do trabalho social, os quais começaram a se autodenominar educadores/pedagogos sociais. (CARO, 2011, p. 136)

O repensar de uma prática pedagógica que pudesse responder às necessidades individuais e sociais e estabelecesse um ideal de comunidade, face ao excessivo individualismo praticado pela educação anterior levou à concepção de uma ciência pedagógica de caráter teórico-prático, que tanto se refere à socialização do sujeito por uma perspectiva normatizada, quanto em situações especiais de inadaptação social. A Pedagogia Social implica o conhecimento e a ação sobre os seres humanos, em situações corriqueiras, ou de conflito ou necessidade. Nesse período,

Estabeleceu-se nesse período no país uma política de atendimento às necessidades sociais, objetivando melhoria de qualidade de vida do povo, com leis de apoio social e assistência à infância e à juventude, apoio às instituições sociopedagógicas e aos trabalhadores. (MACHADO, 2011, p. 119-120)

O indivíduo socializa-se dentro e fora da instituição escolar e, por isso, a Educação Social deve efetuar-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano. Nesse sentido, não pode definir-se exclusivamente por ocupar o espaço não escolar, o que implicaria uma redução da mesma, apesar de ter nos espaços extraescolares o seu principal campo de atuação. É importante que saibamos que a Pedagogia Social pode e deve atuar, também, em contextos de educação formal.

Essa perspectiva pedagógica ganha força no Brasil, sobretudo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205, reforçada no primeiro artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF/88, Art. 205.) A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB/1996, Art. 01.)

Os textos citados compreendem a educação ainda em seu caráter formal, escolar e com financiamento do Estado. Mas neles é possível perceber, mesmo que nas entrelinhas, as possibilidades de a educação extrapolar

espaços ditos formais. Nesse sentido, poderíamos afirmar que, mesmo que de forma sutil, os textos em questão já nos possibilitam pensar sobre os trabalhos da Pedagogia Social. A percepção de uma educação que se dá para além dos espaços ditos formais provocou a academia e a pedagogia oficial a pensar de forma mais ampla os processos pedagógicos, a perceber e a aceitar a dimensão das situações de aprendizagem e de profissionais que se debruçam sobre uma nova concepção da educação que se dá em múltiplos locais, às vezes, com um certo estranhamento entre os profissionais da educação formal e da área social:

A Educação Social deve, antes de mais nada, ajudar o sujeito a ser e a conviver, a aprender a ser com os outros e a viver juntos, em comunidade. Portanto, os objetivos que perseguem a Educação Social poderiam sintetizar-se na contribuição que a mesma pode oferecer para que o indivíduo se integre no meio social que o envolve, mas com capacidade crítica para melhorá-lo e transformá-lo. Não é, apenas, um trabalho de adaptação do indivíduo ao meio, num processo de justaposição, mas um trabalho de formação das consciências, de modo que tal indivíduo possa promover as transformações que pense ser necessárias a uma vida humana digna e justa. “Não basta cultivar a relação entre educador e educando, mas de modificar as condições sociais geradoras de conflito; [...] fazer com que os jovens sejam participantes da própria educação” (CALIMAN, 2010, p. 350).

Nesse sentido, a visão da Pedagogia Social no Brasil traz em suas entranhas a utopia de um projeto societário pautado na libertação, no sentido freiriano e gramsciano dos novos sujeitos.

## **5. Considerações Finais**

No decorrer deste artigo, patenteamos que as experiências sociais, especialmente de molde comunitário, produzem e reproduzem conhecimento. As ações comunitárias pressupõem uma epistemologia que revele com quem se está comprometido e contra quem se age. No campo da libertação, a preocupação é descolonizar conhecimentos que atendem ao jugo dos opressores. Esta ideia aparece, sobretudo, nas discussões feitas por Dussel e Freire ou, de certa forma, por Luckács.

Um dos desafios da Pedagogia Social no Brasil é pensar uma epistemologia com base nas experiências comunitárias da América Latina. Ela nasce das lutas contra as formas de exploração e é, por essa razão, uma ciência de engajamento contra as estruturas injustas de poder e as formas de dominação. Cada passo da Pedagogia Social e da Educação Social, entranhado por essas lutas, coloca novas demandas, que vão desde metodologias de trabalho até a epistemologia e a profissionalização.

A experiência histórica das comunidades até aqui tem demonstrado que não há outra possibilidade senão “[...] a socialização radical do poder [...]. Isto significa a devolução aos próprios indivíduos de modo imediato do controle das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjetividade e autoridade” (QUIJANO, in SANTOS, 2010, pág. 113), bem como a participação nas formas de organizar a política e a produção.

Em nossa busca de produzir uma reflexão acerca da comunidade como espaço de convivência, aprendizagem, socialização e produção de conhecimento, com foco nas Comunidades Eclesiais direcionadas por uma experiência de fé, fomos respaldados pela Psicologia da Libertação, pela Teologia da Libertação e pela Filosofia da Libertação, que repercutem na Pedagogia Social.

### **Referências Bibliográficas**

- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Vol 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BORTOLINI, José. *Conhecer e rezar os salmos: comentário popular para os nossos dias*. São Paulo: Paulus, 2000.
- CALIMAN, Geraldo. “Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador.” In *Revista de Ciências da Educação*. Unisal, ano XII, n. 23, 2º. semestre/2010, p. 341-368.
- CARO, Sueli Maria Pessagno. *Educação social: uma questão de relações*. In SILVA, R.; MOURA, R.; SOUZA NETO, J. C. de (orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.
- CELAM. *A evangelização no presente e no futuro da América Latina -*

- CELAM. *A Igreja na atual transformação da América Latina, à luz do Concílio – Conclusões de Medellín, 7ª. ed.* Petrópolis: Vozes, 1980.
- CELAM. *Conclusões da IV Conferência do Episcopado Latino-Americano.* Santo Domingo. São Paulo: Paulinas, 1992.
- CELAM. *Documento de Aparecida. Texto Conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho.* PAULUS, Paulinas, 2007.
- DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social. In *Coleção Os Pensadores.* São Paulo: Abril, 1978.
- DURKHEIM, Émile. *Las formas elementales de la vida religiosa.* Madri: Akal/Universitária, 1982.
- DUSSEL, Enrique. *Caminhos de libertação latino-americana.* Interpretação histórico-teológica. São Paulo: Paulinas, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II.* São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACHADO, Evelcy. “A pedagogia social: reflexões e diálogos necessários”. SILVA, R.; MOURA, R.; SOUZA NETO, J. C. de (orgs.). *Pedagogia social.* São Paulo: Expressão & Arte, 2011.
- OLIVEIRA, Alberto Rodrigues de. *Da fé ao compromisso social: a atividade missionária do Padre Ibiapina.* Recife: UCP, 2007. End. eletrônico: [http://www.unicap.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=125](http://www.unicap.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=125)
- ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *Profissão educador social.* São Paulo: Artemed, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologia do Sul.* Coimbra: Ces, 2010.
- SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método.* São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967
- SAVIANI, D. *Sobre a natureza e a especificidade da educação. Em Aberto.* Ano 3, número 22, Brasília: INEP/MEC, Jul-Ag. 1984.
- SILVA, R.; MOURA, R.; SOUZA NETO, J. C. de (orgs.). *Pedagogia social.* São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

SOUZA NETO, João Clemente. “Ecos da teologia da libertação na pedagogia social”. In SILVA, Roberto et al. (orgs.). *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*, vol. 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SOUZA NETO, João Clemente; ANDRADE, Márcia Siqueira de (orgs.). *Múltiplas visões sobre aprendizagem e convivência humana*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

TAVARES, Ezaques da Silva. *As repercussões da práxis religiosa do padre na construção de vínculos sociais no Jardim Ângela*. Osasco: Fieo, 2013.

João Clemente de Souza Neto – Doutor em Ciências Sociais, é professor, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte, Cultura e História, e líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Autor de livros e artigos sobre os direitos da infância e da adolescência. Av. São João 1459, ap. 81, São Paulo, SP. E-mail: [j.clemente@uol.com.br](mailto:j.clemente@uol.com.br)

Ezaques da Silva Tavares - Padre, Psicopedagogo Clínico e Institucional e Mestre em Psicologia Educacional pela UNIFIEO. E-mail: [tavares.sc@ig.com.br](mailto:tavares.sc@ig.com.br)