



Macroprojeto *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*
Projeto de Criação e Editoração do Periódico Científico Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, de autoria da Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos.

Editora: Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos (Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*) - <http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>
<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>

Revista indexada em:

NACIONAL

WEBQUALIS - <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> - da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério de Educação - Brasil), em **nov** (atualizado em 27/out./2013) subáreas do conhecimento (conforme tabela da CAPES/2012): Ciências Biológicas: Ciências Biológicas II (**C**), Ciências Humanas: História (**B4**), Ciências Humanas: Geografia (**B4**), Ciências Humanas: Psicologia (**B3**), Ciências Humanas: Educação (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Letras/Linguística (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Artes/Música (**B5**), Multidisciplinar: Ensino: Ensino de Ciências e Matemática (**B2**), Multidisciplinar: Biotecnologia (**C**).
GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

INTERNACIONAL

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>
DIALNET (Universidad de La Rioja) - <http://dialnet.unirioja.es>
GOOGLE SCHOLAR - <http://scholar.google.com.br>
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>
LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

n. 15 (jul. – dez. 2013), dez./2013

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO SOCIAL NA ORDEM DO DIA: ENTRE CONFLITOS E POSSIBILIDADES EDUCATIVAS




NO FORMAL EDUCATION AND EDUCATION IN SOCIAL AGENDA: CONFLICTS BETWEEN EDUCATION AND POSSIBILITIES

Antonio Pereira

Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) 

Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) 

Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Social, Currículo e Formação de Educadores da

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) 
Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social da Universidade de São Paulo (USP) 
Membro do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UNEB 
E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

Artigo recebido em 30/ago./2013. Aceito para publicação em 7/nov./2013. Publicado em 20/dez./2013.

COMO CITAR O ARTIGO: PEREIRA, Antonio. A educação não formal e educação social na ordem do dia: entre conflitos e possibilidades educativas. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 15 (jul. – dez. 2013), Feira de Santana – Bahia (Brasil), dez./2013. p. 129-148. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.

RESUMO

Este artigo analisa as relações e contradições entre a educação não formal e a educação social a partir das teses que ora negam, ora afirmam a existência de cada um desses campos educativos. Conceitua e contextualiza, historicamente, a educação não formal e a educação social, delineando os seus elementos epistemológicos e pedagógicos, bem como os muitos questionamentos que colocam esses campos educativos na ordem do dia. Nessa perspectiva, explicitam-se tanto os conflitos, como as possibilidades epistemológicas de inserção desses campos educativos na cientificidade pedagógica, como as que sinalizam para a existência interdependente de uma e de outra educação. Palavras-chave: Educação. Educação não formal. Educação social.

ABSTRACT

This article analyzes the relationships and contradictions between the non-formal education and social education from theses deny that now, now assert the existence of each of these educational fields. Conceptualizes and contextualizes historically non-formal education and social education, outlining its epistemological and pedagogical as well as the many questions that put these fields in education agenda. From this perspective, there are explicit both conflicts, as epistemological possibilities of inserting these educational fields in scientific teaching, as they point to the existence of an interdependent and other education. Key-words: Education. Non-formal education. Social education.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é compreender e explicitar duas teses sobre a educação não formal e educação social. A primeira nega a educação não formal como campo educativo e afirma a



educação social como substituta e única possibilidade de congregar as práticas educativas não escolares; a segunda, sendo mesmo uma resposta à primeira, afirma a existência da educação não formal como campo epistemológico e nega a educação social como possibilidade de abarcar as práticas educativas fora da escola por não ter uma base científica. Essas teses foram levantadas pelos fundadores do Grupo de Pesquisa Pedagogia Social/CNPq/USP, os professores Roberto Silva, Rogério Moura e João Clemente de Souza Neto, bem como pela professora Maria da Glória Gohn, líder do Grupo de Pesquisa em Educação Não-Formal/CNPq/UNINOVE.

A tese elaborada por Silva, Moura e Souza (2009, p. 11 – grifo dos autores), busca implementar e legitimar a educação social no Brasil e está proposta da seguinte forma: “[...] a postura que convencionamos adotar nesta obra é a de recusar o termo *Educação não formal* enquanto categoria classificatória, contestar o caráter não científico atribuído a ela e resgatar a historicidade de suas práticas, especialmente suas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais”. Essa tese foi defendida no *I Congresso Internacional de Pedagogia Social – CIPS*, que ocorreu em 2006 na Universidade de São Paulo. Segundo seus organizadores, quando da publicação dos textos apresentados pelos conferencistas, ficava evidenciado que o termo de *educação não formal* trazia um incômodo ao grupo, que defendia que as práticas dessa educação na realidade eram de *educação social*.

Nesse primeiro congresso, foram apresentados quarenta e três trabalhos entre comunicações e conferências encomendadas, sendo que desse total encontramos seis estudos que abordam/analisa a educação social, dois que explicitam a educação não formal, restando trinta e quatro textos que diretamente não abordam a educação social e a educação não formal e um artigo que traz um título sugestivo, mas que não realiza o que anuncia: *Fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Social no Brasil*, de Antonio Carlos Gomes da Costa. (CONGRESSO..., 2011)

A principal defensora dos postulados da educação não formal no Brasil, Maria da Glória Gohn (2010, p. 32), que também participou da primeira edição do CIPS, responde ao Grupo de Pedagogia Social com a seguinte antítese: “nossa visão e abordagem não seguem a trilha que contrapõe educação não formal a outras categorias, porque a preocupação não é a de demarcar um território de atuação para um profissional, na academia e na sociedade – o pedagogo social” e sim a de compreender as diversas práticas educativas na sociedade. Essa autora afirma que a educação não formal existe como campo educativo com a mesma importância da educação formal, questiona se a educação social tem condições históricas, filosóficas e pedagógicas de assumir esse campo, como querem os defensores da pedagogia social e põe dúvidas se a educação social tem uma definição científica.

Essas (in) tensões, de alguma forma, desestruturam o campo da educação não formal, impõem uma reflexão filosófica à educação social, colocam na ordem do dia um debate necessário nos meios educacionais, obrigam os defensores de uma e de outra educação a refletirem sobre esses postulados a partir da adoção de uma teoria do conhecimento. Isso exige uma reestruturação científica, posto que as teses abalam o campo educativo, mesmo que de maneira muito superficial, pois nem uma e nem outra faz um desmonte radical da educação não formal e da educação social, já que não basta fazer a antítese de uma tese, mas a sua síntese para uma nova tese numa compreensão dialética do fazer científico.

Temos a clareza, a partir de Kopnin (1972, 1978), que uma tese é proveniente das diversas afirmações articuladas e sintetizadas, enquanto a hipótese é uma afirmação primária, provisória de algo que será comprovado ou não pela investigação científica. Nesse estudo,



estamos dando o nome de tese à afirmação primária, portanto próximo da ideia de hipótese, desses intelectuais que defendem a educação social e a educação não formal como campos educativos.

Essas teses nos ajudam a levantar novas questões, tais como: será que todas as práticas de educação não formal, concretamente, são práticas de educação social? Qual é o campo epistemológico da educação não formal e da educação social no Brasil? Que modalidades de práticas educativas compõem o *habitus* de cada uma? Que ideologias e paixões nutrem aqueles que defendem a educação não formal e a educação social? O que pretendem os defensores da educação social, apenas a mudança de uma terminologia ou de estatuto epistemológico? Nesse sentido, temos a convicção de que essas e outras perguntas ajudam na reflexão filosófica e na investigação científica desses campos educativos.

Diante do exposto, tanto os que negam como os que defendem o campo da educação não formal e a educação social precisam, ainda, refletir/analisar/explicar as muitas determinações epistemológicas desses dois modelos educativos, a partir de um programa de investigação, para que as respostas sejam depuradas de paixões pessoais e que, de fato, mostrem as possibilidades de uma e de outra no cenário educativo nacional. Fica evidente, pois, que essa é uma questão educativa do país e que urge reflexões epistemológicas.

Nesse sentido, a finalidade deste texto é tão somente mostrar as tensões e intenções existentes entre esses campos educativos, porque entendemos que é na explicitação da crise de legitimação de um campo de conhecimento que é possível buscar soluções provisórias.

DIMENSÕES CONCEITUAIS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO SOCIAL

A educação não formal é conceituada como a educação que se dá fora da escola, é sistematizada, tem um currículo, uma prática historicamente construída, um posicionamento político-ideológico e sujeitos concretos dessa educação. É considerada como ação para o mundo da vida, como bem expressa Gohn (2006, p. 2 – grifo da autora): “[...] educação não formal é aquela que se aprende *no mundo da vida*, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”. Essa autora relaciona tal prática aos movimentos sociais e às organizações não governamentais que representam os objetivos dessa educação na sociedade em conflitos.

Gadotti (2010, p. 3) também considera que a educação não formal visa à intelectualização política dos indivíduos, por isso estaria atrelada às ações coletivas. Na sua percepção, “[...] trata-se de um conceito amplo, muito associado ao conceito de cultura. Daí ela estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam esses adultos ou crianças”. Esse autor considera que essa educação contribui na legitimação da ideia de cidade educadora, porque esta é um grande espaço de aprendizagens, que possibilita práticas de educação não formal variadas e interligadas.

As características da educação não formal dão conta dessa ideia na sua multidimensionalidade porque abarca várias áreas que têm na cidadania a sua razão de ser, como sinaliza Gohn (2010, p. 5):



a) Educação para justiça social; b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); c) Educação para liberdade; d) Educação para igualdade; e) Educação para democracia; f) Educação contra discriminação; g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

Torres (1997), também reconhece essas áreas como de educação não formal, incluindo, ainda, a educação popular e a educação de adultos; ao mesmo tempo, questiona qual é o sentido político dessa educação, da formal e da informal, bem como a relação de poder subjacente. Esse posicionamento político e ideológico é decisivo, como forma de qualificar toda e qualquer prática educativa que esteja no âmbito escolar e não escolar. Reconhece, ainda, que muitas práticas educativas na sociedade têm servido muito mais para legitimar e perpetuar as desigualdades, quando aderem a uma concepção educativa funcionalista, do que para promover uma mudança radical, como defendia Paulo Freire. Essa questão também é discutida por Graciani (2009, p. 211) quando defende uma educação social crítica e socialmente engajada.

Para Torres (1992), a educação não formal é rica de práticas educativas, nascidas nas comunidades onde está presente, corporificando-se como práticas de educação popular que busca a conscientização e mobilização dos sujeitos dessa comunidade. Essa amplitude da educação não formal coincide com a sua própria história, segundo Gohn (2010), sendo um termo que aparece na literatura internacional, nos escritos de Montesquieu, por volta do século XVIII, e John Dewey, Almerindo Janela, Jaume Trilla, Carlos Alberto Torres no século XX. No Brasil, Gohn populariza o termo por meio de: a) produção de artigos, o primeiro datado de 1998 publicado pela Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas, Fundação Cesgranrio; b) reestruturação curricular para incorporar componentes curriculares que deem conta da educação não formal; c) eventos e assessoria a instituições sobre esse termo, dentre outros. Chega na legislação educacional brasileira como campo de conhecimento reconhecido pelo Estado brasileiro.

De acordo com Gohn (2010, p. 13), o “[...] uso da expressão se espalha nos anos 2000. ONG, entidades como SESC, SENAC, Itáu Cultural, Programas Educativos e outros passam a utilizá-la no campo da atuação junto à comunidades variadas, principalmente associada à promoção da cidadania, inclusão social etc.”, tornando-se um fenômeno nas produções intelectuais brasileiras e um lugar de produção de conhecimento real e importante; na Europa esse termo é conhecido como educação social como prática de pedagogia social.

A educação social é o campo de conhecimento com práticas educativas diversas, voltadas para a ressocialização de indivíduos e grupos histórica e socialmente excluídos. É uma educação que se vincula a uma concepção crítica de sociedade, tendo como ciência a pedagogia social, que estuda tais práticas nas suas especificidades ontológicas e dimensões epistemológicas, respondendo se são ou não práxis transformadoras, ao mesmo tempo, que indica possibilidades de superação daquelas ações não exitosas no interior da prática em investigação. O objeto de estudo da pedagogia social é a prática educativa social em sua multidimensionalidade ou, como preferimos chamar, de contextos educativos, já que cada prática se vincula a um contexto social, político e pedagogicamente situado, bem como referenciado por um tipo de sujeito que se encontra em situação de vulnerabilidade social.

A educação social é uma rede de práticas educativas sociais, autônomas e integradas, que se alimenta dos resultados das pesquisas, das reflexões filosóficas, das descobertas pedagógicas. Essa rede é composta pelas práticas de educação de rua, prisional, comunitária, hospitalar, de



trânsito, segurança, direito e tantas outras. Incorpora diferentes bases epistemológicas e organização curricular e didática, adotando processos avaliativos de ressocialização mais adequados aos sujeitos atendidos, bem como avaliação dos processos formativos dos educadores. É uma educação ora engendrada pela sociedade civil, ora pelo Estado, com tempo de permanência variado, dependendo dos objetivos e efeitos surtidos.

Caliman (2010, p. 352), define a Pedagogia Social como ciência orientadora da prática educativa, objetivando a reinserção dos indivíduos em risco social. Nesse contexto, a

Pedagogia social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais.

134

Caliman (2010, p. 351/2) também conceitua a educação social a partir dos aspectos científicos da pedagogia social quando diz que:

A Educação Social, por sua vez, constitui-se em uma dimensão prática onde acontece a aplicação das técnicas, metodologias, dinâmicas geradas no diálogo com a Pedagogia Social. Se uma se associa à teoria, a outra se associa à prática. No entanto as duas devem caminhar juntas assim como a reflexão e a ação: uma constrói e alimenta a outra. Sem prática não tem teoria; sem teoria a prática arrisca a se tornar um ritual sem sentido.

O uso composto da palavra *Educação-Pedagogia Social* objetiva legitimar tanto o campo educativo social, como a ciência desse campo. Educação e Pedagogia Social formam um par dialético que encontra na filosofia da práxis sua dinâmica, já a palavra *social* diz respeito ao compromisso com aquelas pessoas em situação de vulnerabilidade e desfiliação social. Significa mesmo a afirmação de Luzuriaga (1960), quando diz que toda pedagogia está implicada com a sociedade; portanto, ela é social porque se destina à formação individual e social do homem.

A história dessa pedagogia, segundo Díaz (2006), remete aos anos 1844 quando o termo foi usado pela primeira vez por Karl Magwer no sentido de assistência social e educativa à juventude. Em 1898, Paul Natorp publica o primeiro livro sobre essa pedagogia, lançando as suas bases epistemológicas calcadas no neokantismo. Pela obra, é considerado o pai da pedagogia social, porque traz também uma noção de educação vinculada à comunidade. Nos anos de 1920, cabe a Herman Nohl consolidar a pedagogia social a partir da noção de práxis educativa e, ao mesmo tempo, trazendo a ideia de que a educação é para humanização dos indivíduos, além de afirmar que a pedagogia social é um ramo da pedagogia geral. Em 1933, a pedagogia social na Alemanha toma as feições racistas com Hitler no poder, não havendo grande desenvolvimento dessa pedagogia, que passou a vincular a ideologia nazista em sua prática educativa. A partir de 1950, ela passa por uma reestruturação, vinculando-se, definitivamente, à



crítica e à emancipação social quando assume a dialética em sua prática e teoria educativa, sendo o maior representante Mollenhauer, que busca analisar as relações entre sociedade, economia e educação.

No mundo, essa educação vai tomando feições diversas; por exemplo, na Europa, em particular nos países como a Espanha, Portugal e Itália, ampliam o campo de abrangência dessa educação, corporificando os modelos de educação escolar e não escolar. Na América Latina, o Uruguai é referência, desde os anos de 1980 e, de alguma forma, segue o padrão europeu no que diz respeito à amplitude dessa educação. No Brasil, tem assumido certas particularidades como trabalhar com grupos marginalizados; em parte, isso se deve porque, inicialmente, assumiu a educação de rua, voltada à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade, nos anos de 1980-1990, que era um grande problema nacional. E esse é ainda o ponto de diferenciação entre a educação social e a educação popular no país a partir do grupo que trabalha, já que ambas assumem a emancipação social como finalidade pedagógica – uma educação política.

AS TESES QUE NEGAM/AFIRMAM A EXISTÊNCIA ORA DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, ORA DA EDUCAÇÃO SOCIAL

A partir dessas colocações, percebemos, a rigor, que tanto a educação social, como a educação não formal são ações educativas que se processam fora da escola. Essa parece ser a única verdade até agora, embora haja a defesa de que no espaço da escola também possa estar presente a educação social, são exemplos dessa verdade as experiências exitosas de Pistrak (2000) e Makarenko (2005).

Quanto à explicitação da tese de substituição do termo educação não formal pelo de educação social, fomos buscar no livro *Pedagogia Social*, organizado em 2009 pelos autores, a explicitação da tese e encontramos alguns indícios, formulações e análises nos capítulos: a) *Notas teóricas e metodológicas dos organizadores*, b) *Introdução*, c) *Áreas prioritárias para atuação da pedagogia social no Brasil*, d) *Pedagogia social como nova área de concentração*, e) *As bases científicas da educação não formal*. Nesses textos, encontramos o porquê da tese do desmonte do termo educação não formal pelo de educação social que, segundo Souza Neto, Silva e Moura (2009), se deveu ao fato de que:

- a) as “[...] ricas e diversificadas práticas educativas que se convencionou arrolar sob o rótulo de Educação não formal foram despedidas de suas conotações históricas, políticas e ideológicas [...]”. (SOUZA; SILVA; MOURA, 2009, p. 10);
- b) toda prática educativa que ocorre fora da escola é denominada de educação não formal, quando, na realidade, não deveria ser assim, pois existem práticas como aquelas voltadas para o mundo do trabalho ou para o exercício da cidadania que trazem toda uma visão de mundo e de homem diferente, metodologia de ensino diversificada, intenções e finalidades próprias, que não podem ser agrupadas unicamente, como educação não formal;
- c) não existe um acervo histórico e pedagógico da educação não formal que a legitime epistemológica e metodologicamente como um campo de conhecimento cientificamente elaborado, que possa referenciar a área, diferente da educação social



que teria toda uma construção histórica e pedagógica capaz de respaldar teoricamente as muitas práticas de educação não formal;

- d) significa também dizer que não existe uma teorização das práticas de educação não formal.

Esses argumentos provêm de uma percepção empírica dos autores no trato da educação social, porém para além dessa visão é preciso um olhar mais crítico sobre os fenômenos educativos não formal e social a partir de uma rigorosa investigação. De alguma forma, o grupo reconhece essa necessidade. Percebemos isso quando Silva (2009, p. 179) pergunta: “quais são os princípios educacionais que fundamentam suas práticas [de educação não formal]?”. Esse autor considera que a investigação é o caminho para essa e outras respostas e inclusive para sustentar a tese levantada. Silva explicita essa questão quando analisa as bases epistemológicas da educação não formal a partir da crise de autoridade do capitalismo e de toda a rede institucional desse sistema, como, por exemplo, a escola, que estava calcada em supostas bases científicas críticas, mas que, na realidade, eram bases empiristas de valorização dos sentidos de maneira mecânica.

Dessa crise, segundo Silva (2009), nasce a valorização de outras formas de educação, principalmente daquelas que se davam fora do contorno e contexto da escola. Tais práticas, em parte, legitimadas pela legislação que as indicava como possibilidades educativas, traziam outros caminhos epistemológicos especialmente na valorização de saberes produzidos na e pela comunidade. Souza Neto, Silva e Moura (2009) defendem o reagrupamento das práticas de educação não formal para que seja possível denominá-las de educação social, esse seria o primeiro momento, antes mesmo da teorização, de “[...] desconstrução do termo educação não formal e o reagrupamento das práticas de educação popular, social e comunitária.” (SOUZA; SILVA; MOURA, 2009, p. 305), sendo que esse reagrupamento seria a partir de três domínios:

O domínio sociocultural tem como áreas de conhecimento as manifestações do espírito humano expressas por meio dos sentidos, tais como artes, a cultura, a música, a dança e o esporte em suas múltiplas manifestações e modalidades [...]. O domínio sociopedagógico tem como áreas de conhecimento a infância, adolescência, juventude e terceira idade [...]. O domínio sociopolítico tem como áreas de conhecimento os processos sociais e políticos expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, geração de renda e gestão social. (SOUZA; SILVA; MOURA, 2009, p. 309)

Os objetivos dos domínios socioculturais, sociopedagógicos e sociopolíticos são, respectivamente,

[...] recuperação de suas dimensões históricas, culturais e políticas, com vistas adotá-las de sentido para o público alvo desta modalidade de intervenção [...]. Desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social [...]. Desenvolvimento de



habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade onde o sujeito está inserido ou dos espaços onde a pessoa queira estar como sujeito. (SOUZA; SILVA; MOURA, 2009, p. 309)

A partir de 2010, e visibilizado, concretamente, em 2012 no editorial da Revista Diálogo, da Universidade Católica de Brasília (UCB), surge o quarto domínio chamado de epistemológico, que se caracteriza pela sistematização de saberes e conhecimentos no campo da educação social a luz de diversas matrizes históricas e antropológicas, sociais e filosóficas, empenhadas na construção conceitual de termos próprios e apropriados dessa educação. A pedagogia social seria a responsável por essa sistematização, mas dialogando intensamente com outras ciências que tenham como objeto de estudo a educação social e seus contextos. Sobre esse domínio, a fala do grupo é esclarecedora quando diz:

Trata-se, fundamentalmente, de produzir modelos explicativos para os fatos e ações sociais e humanos, caracterizando-se a ação epistemológica como a sistematização de métodos e técnicas de intervenção na realidade. Seu *locus* de atuação, portanto, não está temporal nem espacialmente delimitado até mesmo porque pode incidir sobre o passado, o presente e o futuro. (CALIMAN [et. al], 2012, p. 9)

Para estes autores, esse reordenamento anula a dicotomia entre a *educação formal e não formal* por compreender que são práticas de um mesmo processo e da mesma área da ciência da educação. Possibilitando a formação de educadores a partir dos domínios epistemológicos, acima de tudo, permitiria a unificação das práticas de educação comunitária e popular como práticas de educação social.

Gohn, em 2010, formula uma resposta à tese que se contrapôs à educação não formal, utilizando diversos argumentos epistemológicos; percebemos, claramente, nas suas análises um amadurecimento em torno das relações entre educação e pedagogia quando melhor situa seu pensamento sobre educação não formal no contexto das relações mais amplas da formação humana. Na defesa dessa educação, Gohn faz questão de diferenciar essa educação da formal e da social, atribuindo à primeira característica pedagógica não encontrada em seus textos anteriores a tese que nega a existência da educação não formal, portanto há um avanço epistemológico na sua compreensão. As características são:

- a) identificação do profissional que articula, exerce a docência e as atividades inerentes e necessárias ao campo da educação não formal, chamado de educador social;
- b) os espaços de ação social da educação não formal são aqueles onde existem pessoas com necessidades de se educarem intencionalmente para um processo de mudança de vida social;
- c) a participação coletiva dos sujeitos nas ações educativas é proveniente do seu engajamento nas ações de mudança;
- d) a historicidade é um elemento central na prática que leva o engajamento dos sujeitos ao envolvimento ativo com a educação que aceita;



- e) a finalidade educativa é o exercício da cidadania;
- f) a organização curricular e didática é aberta, dialética, interventiva;
- g) o conteúdo é a própria cultura dos indivíduos e grupos em processo de educação.

Essas características permitem que a educação não formal, segundo Gohn (2010), esteja a serviço da conscientização e organização dos indivíduos, construção de suas identidades e formação para o trabalho, construção de sua cidadania e valorização da diversidade cultural, étnica e sexual. Percebemos que, pelos atributos sociais, culturais, pedagógicos sinalizados por Gohn, a educação não formal é uma prática multidimensional, agregando todas as atividades educativas fora da escola, sendo percebida pela autora como um campo científico. A partir dessas características, observamos que esta autora ressignifica também a relação entre a *educação formal* e *educação não formal*, reconhecendo que existem duas concepções, uma que se contrapõe e a outra que articula os dois campos. Desses posicionamentos, surgem diversas práticas educativas associadas a uma e à outra educação. Mas, em relação à educação não formal, ela afirma que é uma prática que agrega a educação de adulto, a educação permanente, a educação popular, a educação comunitária e a educação social.

Para Pérez (1999 *apud*, GOHN, 2010, p. 10), a educação social está no âmbito da educação não formal, quando diz que

A educação social é um conjunto fundamentado e sistematizado de práticas educativas não convencionais realizadas preferencialmente – ainda que não exclusivamente – no âmbito da educação não formal, orientadas para o desenvolvimento adequado e competente dos indivíduos, assim como para dar respostas a seus problemas e necessidades sociais.

No entanto, Gohn (2010, p. 26) não considera que a educação social seja a educação não formal, porque a educação social é um tipo de prática voltada para “[...] os excluídos objetivando, na maior parte das vezes, apenas inseri-los no mercado de trabalho [...]”. Enquanto a educação não formal é:

Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela se designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagens e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2010, p. 33)

Gohn (2010, p. 27) afirma, ainda, que o campo de atuação da educação social reduziria o da educação não formal, tornando-o “uma técnica a ser aplicada para gerar reações positivas em situação de negatividade”, também a pedagogia social não teria a capacidade de unir esses dois campos, porque ela “vem se implantando um pouco tardiamente” no país. Mesmo que Caliman, nos anos de 1970, venha difundindo essa abordagem, assim, como outros educadores que



anseiam “em dar um estatuto científico à pedagogia social, e construída como um campo do conhecimento e práticas educativas diferente da pedagogia escolar [...]”. (GOHN, 2010, p. 37) Essa busca está vinculada à proposta de formação de novos pedagogos/as para atuar no campo social; mas não se pode defender uma formação diferente, negando a que existe, bem como formar para uma área que ainda está se definindo cientificamente, como é o caso da pedagogia social, ainda que ela “autoproclame-se como científica, ou seja, é dita e tida como científica porque nomeada como tal, dentro de uma teoria geral de educação social, na qual também não se fornecem muitos elementos”. (GOHN, 2010, p. 32)

A autora é enfática, ainda, quando diz que não comunga com nenhuma abordagem educativa que exclua a educação não formal do cenário educativo, porque esta se preocupa com a educação fora da escola no sentido amplo, de “aprendizagens e produção de saberes na sociedade como um todo”, associando-se à noção de educação cidadã que é aquela que busca a “formação de cidadãos(as) livres, emancipados(as), portadores(as) de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)”, portanto, não é uma educação que busca demarcar “um território de atuação para um novo profissional, na academia e na sociedade – o pedagogo social”. Percebemos que a *polêmica* em torno da educação não formal, como Gohn prefere denominar, possibilitou uma maior reflexão teórica de sua parte no que diz respeito ao campo educativo, já que este se configurava, em seus escritos sobre movimento social, como discussão periférica, não chegando à centralidade epistemológica da educação; logo consideramos positivo e salutar esse embate teórico, proporcionado pelos articuladores da pedagogia social no Brasil com evidente ganho educativo.

NOVAS QUESTÕES E REFLEXÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO SOCIAL

Pensar o estatuto científico de cada um desses campos educativos requer um grande esforço epistemológico por parte de educadores e intelectuais, sem sombras de dúvidas, o início desse processo está na formulação e apreciação de muitas proposições/questionamentos, como, por exemplo:

- a) Delimitação do *objeto de conhecimento* da educação não formal e da educação social na inter-relação das diversas práticas e contextos de uma e de outra educação. Afinal, qual é mesmo o objeto de conhecimento desses campos educativos? Nesse contexto, o que é a prática de educação não formal e de educação social e quais são os seus sentidos pedagógicos, políticos, sociais e ideológicos?
- b) Explicitação das *pedagogias* dos campos da educação não formal e da educação social, questionando a existência delas. Existe uma pedagogia social? E em relação à educação não formal, qual é a sua pedagogia? Pode-se falar em pedagogias (no plural) nesses campos? Se pode, quais são e como se apresentam as suas teorias?
- c) Adoção de uma *teoria de conhecimento* que contribua na construção/sistematização das teorias pedagógicas de cada campo educativo. Respondendo as questões: qual tem sido a teoria de conhecimento e a teoria pedagógica que ambas as educações têm assumido/referenciado no percurso da ressocialização de indivíduos e pessoas



em situação de vulnerabilidade e desfiliação social? Qual é a teoria de conhecimento mais viável para sustentar as investigações nesses campos educativos?

Em relação à primeira proposição/questionamento: o *objeto de conhecimento* da educação não formal e da educação social. Entendemos que não será uma tarefa fácil por ser da ordem da ciência e da filosofia, que se inicia inevitavelmente pelo questionamento do que seja o objeto de conhecimento de cada educação, bem como, quem são os seus sujeitos históricos. Essa reflexão leva, sem sombra de dúvidas, ao próprio questionamento do que vem a ser um objeto de conhecimento. Em Markus (1974), um objeto de conhecimento é um instrumento passível de ser transformado pelo homem para satisfazer suas necessidades, o que significa dizer que um objeto se torna *de conhecimento* quando não satisfaz as necessidades humanas imediatas uma vez que sua apropriação humaniza o homem porque está no centro de sua ontogênese. Nesse caso, o objeto tem um caráter humano e social; no entanto, para isso, ele precisa deixar sua condição natural, como afirma ainda Markus (1974, p. 55):

O objeto que serve para satisfazer as necessidades não é um objeto natural imediato, mas um objeto que sofreu uma modificação por obra da atividade de trabalho; as necessidades do homem social não se dirigem então (como ocorre no caso do animal) para um produto natural dotado de determinadas propriedades químicas, físicas, etc., mas para um determinado produto de caráter humano e social.

Nessa direção, um objeto de conhecimento se faz conhecido na relação com o sujeito no trabalho investigativo e cabe à teoria do conhecimento dar respostas a questões conflitantes que surgem no decorrer dessa investigação, envolvendo essa relação no que tange à subjetividade e à objetividade, que se apresentam contraditórias, como esclarece Markus (1974, p. 58), ao dizer que

O objeto, o mundo objetivo, aparece como uma realidade estável, independente da relação momentânea que o homem eventualmente estabelece com ele. Diante do mundo das coisas, tomado como objeto, os desejos, finalidades, intenções e necessidades humanas, o mundo interior do pensamento e dos sentimentos, tomam consciência de serem fatos subjetivos. Ora, até que ponto a objetividade abstrata que se apresenta na consciência humana é apenas uma inevitável ilusão, ou até que ponto é possível um conhecimento que, abstraindo realmente da atividade, etc., do sujeito, torne-se capaz de compreender o objeto *em si*, são os problemas a que toda teoria do conhecimento deve dar uma resposta.

Para este autor, um objeto tem características próprias, particulares, universais, engloba muitas possibilidades, ações e reações, carrega uma gama de informações desordenadas, naturais, reflexivas, caóticas, mas isso se deve, em parte, porque pertence ao mundo dos homens, à sua atividade laborativa, como:



1) todo objeto torna-se objeto do agir humano; 2) o homem introduz cada vez mais os objetos singulares em uma conexão ativa com outros objetos; 3) ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). (MARKUS, 1974, p. 63)

É o trabalho sobre o objeto que inaugura uma relação dialética entre o objeto e o sujeito; segundo Kopnin (1978), torna-se uma relação inseparável, graças à realidade, que é histórica, vivida pelo sujeito na apropriação do objeto. Quem produz conhecimento é o sujeito a partir de suas condições (i)materiais, que são sociais e históricas, entendendo que o processo de produção é eivado de contradições, estas, por sua vez, são o alimento permanente para uma nova produção de conhecimento. Isso significa dizer que o conhecimento é resultado dos dois polos objeto-sujeito, realidade objetiva que em movimento resulta no conhecimento, este nada mais é do que as ideias particulares do objeto.

O resultado desse movimento histórico só é possível, na afirmação de Kopnin (1978, p. 226), pela via da investigação científica por ser um

processo imediatamente voltado para a obtenção, no pensamento, de novo resultado não só para um sujeito dado, mas para o sujeito em geral. Ademais, para entender a essência do conhecimento, é necessário vê-lo como investigação, porquanto nesta se manifesta justamente a particularidade característica do conhecimento humano: o movimento do pensamento no sentido de resultados efetivamente novos. A investigação científica enquanto ato do conhecimento se realiza à base da interação prática do sujeito com o objeto. Ela constitui uma forma teórica de apreensão do objeto pelo sujeito, nela se manifesta especialmente a natureza social do sujeito.

Isso significa dizer que não é possível conhecer o objeto educação não formal e educação social, desvinculado dos sujeitos cognoscentes desses campos educativos, aqui envolve, necessariamente, tanto os educandos como os educadores e os investigadores que sempre tiveram esses territórios como prática de libertação, que sabem qual e quais são os problemas desses campos educativos, aliás, só se pode investigar o objeto a partir de um problema. Este, segundo Kopnin (1978, p. 230), expressa uma necessidade objetiva que impulsiona a investigação para um resultado possível, mas nem tudo pode ser considerado um problema, “[...] mas só um objeto sobre o qual o conhecimento é realmente possível sob as condições vigentes.”

E quais são os problemas da educação não formal e da educação social? Quais são as condições concretas e subjetivas desse objeto a ser conhecido? Qual é a teoria pedagógica que esses campos educativos escondem? Em Kopnin (1978, p. 237), uma teoria nada mais é do que “um vasto campo de conhecimento, que descreve e explica um conjunto de fenômenos, fornece o conhecimento dos fundamentos reais de todas as teses lançadas, e reduz os descobrimentos em determinado campo e as leis a um princípio unificador único.” Definir essas leis nos campos da educação não formal e da educação social é basilar para a produção de teorias pedagógicas, porém, ratificamos que isso só poderá ocorrer caso se defina o *objeto de estudo* de cada uma, que



aqui consideramos se tratar da *prática educativa*.

Mas, ainda não há um consenso em torno desse objeto e a sua defesa requer um intenso diálogo epistemológico, enquanto isso não ocorre, faz-se necessário a sistematização e classificação das diversas práticas de educação não formal e de educação social no intuito de explicitar suas relações e distanciamentos. Quando falamos de sistematização dessas práticas é no contexto da práxis, como aquelas concretizadas por Pistrak e Makarenko, respectivamente, na Rússia e na Ucrânia. Esses educadores não apenas agiram, como refletiram sobre o objeto da educação que estavam empreendendo, ao mesmo tempo, escreveram sobre essa prática reafirmando os acertos e denunciando os equívocos.

Por exemplo, Moyses Pistrak, nos anos de 1920, na direção da Escola Lepechinsky, fundou uma pedagogia social escolar calcada nos princípios marxistas de transformação social, originando uma teoria pedagógica revolucionária, porque acreditava que

Primeiramente, sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas. (PISTRAK, 2000, p. 24)

O modelo de educação social de Pistrak (2000, p. 44) incorpora diversas dimensões da educação, como a geral, a técnica-profissional, a científica, a agrícola, a cultural, a moral dentre outras. O elemento articulador dessas dimensões seria o trabalho e a realidade atual que, sociopedagogicamente, deveriam “unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação”, com o claro objetivo de “preparar os organizadores da sociedade de amanhã” (PISTRAK, 2000, p. 74), envolvendo todos os sujeitos, independentemente da condição social em que se encontram, sendo, nesse sentido, uma educação inclusiva para que fosse estabelecida a igualdade social e econômica entre as pessoas. Para tanto, segundo Pistrak (2000, p. 57), ela deveria penetrar nas “amplas massas, assim como em todas as organizações sociais e em todas as instituições estatais.”

O modelo de educação proposto por Pistrak, centrado no fortalecimento do coletivo pelo trabalho, foi uma experiência verificada com os meninos de rua em Moscou quando a Comissão de Menores resolve combater a ideologia da insuficiência moral desses meninos, reinante na sociedade e nas políticas estatais, adotando a tática de institucionalizar, não apenas um ou dois meninos pertencentes aos bandos, mas toda a quadrilha, em uma colônia. Já que eles tinham regras próprias, utilizou isso a favor da ressocialização, na qual Pistrak (2000, p. 195) considerou que houve uma quebra da “autoridade absoluta do chefe, baseado na força, substituindo-a pela autoridade do coletivo, encarregado de criar sua vida e sua própria organização.” Com essa nova ordem administrativa, os problemas deixaram de existir, como fuga em massa desses meninos, roubos na colônia, violências, prostituição, dentre outros verificados no antigo modelo, esses adolescentes deram uma resposta positiva quando lhes foi confiada a auto-organização coletiva.

Caminharam nessa direção também as experiências de Anton Makarenko com crianças e adolescentes marginalizados e confinados em uma colônia agrícola, chamada de Gorki, bem como na Comuna Dzerjinskina, na Ucrânia. Era uma educação coletiva porque no *coletivo* se discutiam, criticamente, todos os problemas vivenciados por esse coletivo, sempre na perspectiva



mais ampla de sociedade e economia, tomando decisões coletivas, tendo o trabalho como elemento regulador dessas decisões. Makarenko (2005) tinha uma visão negativa das transposições pedagógicas, como primeira leitura, seriam válidas, mas na ação educativa concreta se mostravam insuficientes para resolver os problemas que se passavam na Colônia Gorki. Em um dos eventos, o da perseguição de adolescentes judeus pelos outros, este educador ataca os agressores dos adolescentes, se arrepende e, sentindo uma grande raiva, diz que as pedagogias passadas não serviram para nada, eram charlatães. Sobre isso, Makarenko (2005, p. 111- grifos do autor) diz:

Há quantos milênios ela existe! Que nomes, que ideias brilhantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! Quantos livros, quantos papéis, quanta glória! E ao mesmo tempo, um vácuo, não existe nada, é impossível haver-se com um só desordeiro, não há nem método, nem instrumento, nem lógica, simplesmente não existe nada! Tudo uma enorme charlatanice.

Vejamos que ele incluiu Natorp, o pai da pedagogia social, no rol daqueles que falam de uma pedagogia charlatã, essa é uma questão hoje discutível devido às novas configurações que a pedagogia social vem assumindo, em parte, graças às novas experiências nesse campo, pois uma nova teoria de pedagogia social está sendo construída e, sem sombras de dúvidas, Makarenko (1922, apud LUEDEMANN, 2002, p. 145) deu a partida nesse projeto de construção de uma ciência da educação social, quando disse que “o objeto da investigação da ciência pedagógica deve ser o processo pedagógico.”

Neste sentido, temos a clareza de que essas experiências se referem a uma pedagogia que nascia para resolver um problema específico das sociedades socialistas nascentes, onde a pedagogia social era defendida nesse contexto social, pois as desigualdades deveriam ser sanadas, os grupos excluídos deveriam ser incluídos e não teria sentido a defesa de pedagogias diferenciadas por grupos sociais. Iluminamos essas duas experiências para afirmar como deve ocorrer a sistematização das práticas de educação social e de educação não formal, bem como para comprovar que uma teoria pedagógica nasce da experiência educativa verificada em uma determinada sociedade; portanto a produção do conhecimento nesses campos educativos será fruto de um trabalho exaustivo de investigação.

Em relação à segunda proposição/questionamento: *pedagogias* da educação não formal e da educação social. Essa questão merece análise aprofundada principalmente quando diz respeito à *pedagogia da educação não formal*; pois, embora não encontremos esse termo na literatura educativa, não significa que não exista. Essa ausência, talvez, seja uma das causas de indefinição teórica e metodológica desse campo de conhecimento, pois se o que legitima um campo educativo é a sua pedagogia, como ser possível que exista o campo da educação não formal e não exista uma pedagogia desse campo? Há que se pensar! Mas, Gohn (2008, p. 4), identifica outras causas de indefinição desse campo quando diz que:

O que falta na educação não formal: formação específica a educadores a partir da definição de seu papel e atividades a realizar; definição de funções e objetivos de educação não formal; sistematização das metodologias utilizadas



no trabalho cotidiano; construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado; construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho realizado; construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram de programas de educação não formal; criação de metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos da educação não formal em campos não sistematizados. Aprendizados gerados pela vontade do receptor; mapeamento das formas de educação não formal na auto-aprendizagem dos cidadãos (principalmente jovens no campo da auto-aprendizagem musical).

Aqui, fica evidente que essa educação se configura como um amplo campo de possibilidades de práticas educativas, exigindo não um único olhar pedagógico, mas múltiplos, por exemplo, não seria a pedagogia organizacional uma desses olhares? Essa é uma prática de adaptação dos trabalhadores aos interesses da fábrica, tem uma pedagogia própria de alienação do trabalhador, como mostram os estudos de Kuenzer (1986).

Quando refletimos sobre essa possibilidade da prática educativa organizacional ser de educação não formal, não queremos dizer que na fábrica não seja possível uma educação social de libertação do trabalhador. Para que isso ocorra, é preciso, como afirma Pereira (2008, p. 96), que não seja a *Pedagogia da Empresa*, a de conformação das práticas alienadoras, de aprendizagem da cultura organizacional, que busca adaptar o trabalhador à ordem organizacional, mas a *Pedagogia na Empresa*, que compreende os aspectos teóricos e metodológicos da pedagogia geral no estudo, análise e explicação dos “processos de ensino-aprendizagem do trabalhador em uma organização, desvelando as ações político-ideológicas, prática de ensino etc., de conformação das condições de trabalho no seio da fábrica”.

Pereira (2012, p.969) é enfático ao afirmar que

[...] essa pedagogia ora é classificada no campo da educação não formal, ora no campo da educação social o que nos angustia, porque denota que ainda é preciso uma reflexão maior de maneira que essa pedagogia encontre seu campo educativo para que se legitime científica e pedagogicamente. E classificá-la na educação social seria pelo fato de ser também e poder ser uma prática conscientizadora, considerando o trabalhador vítima da opressão do capital, já que a educação social assume em sua prática aqueles indivíduos socialmente marginalizados, excluídos, a exemplo das crianças, dos adolescentes *em situação de risco social*, dos moradores de rua, das crianças hospitalizadas, das pessoas vítimas de abuso sexual, dos trabalhadores do sexo, dos moradores de bairros que vivem em condições desumanas, das pessoas presas, dentre outros.

Classificá-la na educação não formal seria mais pelo fato de não se tratar de uma prática escolarizada e sim fora da escola, já que a educação não formal abarca todas as práticas educativas não escolares, que surgiram por força das ações coletivas de pessoas e grupos que almejam uma maior participação coletiva, portanto é uma educação sem territórios bem definidos. (PEREIRA, 2012)

Nesse sentido, Torres (1992, p. 220) tem razão quando afirma que a educação não formal



deve “enfrentar o desafio da teoria” de modo que as muitas experiências sejam teorizadas, desveladas suas ideologias, explicitadas suas contradições e relações de poder, de maneira que seja um tipo de educação voltada para a aprendizagem e emancipação dos mais pobres. Há que se falar que Torres (1992; 1997), quando trata de educação não formal, está vislumbrando a educação popular e a educação de adultos nesse contexto, seu pensamento compactua com as ideias de Gohn quando diz que a educação não formal carece de teorização.

Em relação à terceira proposição/questionamento: *teoria de conhecimento* refere-se à clareza em relação a qual teoria de conhecimento lastreará a produção de conhecimento nesses campos educativos, respaldando toda a investigação sobre os seus objetos. Além dessa, faz-se necessário também pensar, como referência, na teoria pedagógica que muitas práticas de educação não formal e social vêm assumindo, pois inevitavelmente a construção e legitimação de uma nova teoria pedagógica requerem a antítese das existentes, que se dá pela reflexão e prática investigativa.

O objetivo de implementar uma prática investigativa nesses campos é a de construir teorias relacionadas a cada modelo de educação. Aliás, essa é a finalidade de qualquer investigação, segundo Markus (1974, p. 63), a de possibilitar que o “[...] homem chegue a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos”, porque o “conhecimento humano é *universal* na medida em que — segundo a concepção de Marx — a atividade do homem é uma atividade de caráter *universal*.”

A importância de uma teoria de conhecimento para pensar o objeto como uma realidade humana está, segundo Hessen (2003, p. 13), na ideia de indagar esse objeto para conhecer suas verdades. Essa indagação diz respeito tanto à reflexão filosófica sobre o objeto, como à construção de seus “[...] axiomas e conceitos fundamentais em que se exprime a referência de nosso pensamento aos objetos”. Nesse sentido, a teoria do conhecimento deve fornecer as categorias analíticas para apreender a realidade da educação não formal e da educação social, explicitando as particularidades de cada prática e as suas relações antropológicas, históricas e sociais.

Em relação à educação social, há que se dizer que *parece* estar se delineando pela filosofia da práxis, assumindo a emancipação como única possibilidade pedagógica. *Parece*, pois também não há uma agenda de investigação que, de fato, afirme ser este o referencial adotado nas práticas de educação social no Brasil; apenas encontramos esse delineamento na educação social de rua, como evidenciam os trabalhos de Graciani (2001), Oliveira (2004), Pereira (2009), Paiva (2010) e outros.

CONCLUSÃO

Embora essas teses careçam de argumentos epistemológicos, o fenômeno educativo da educação não formal e da educação social tem mostrado que a existência de uma não significa a anulação da outra, pelo contrário, ambas se fortalecem quando, nas suas especificidades, educam sujeitos com necessidades educativas sociais diferenciadas. Pensamos que tanto Souza Neto, Silva, Moura, como Maria Gohn apontam fragilidades, contradições, possibilidades entre a educação não formal e a educação social embora não aprofundem.

Gohn (2010) reconhece que a educação não formal necessita de uma sistematização



pedagógica, mas isso não é motivo para ser desmontada em todos os seus aspectos. Souza Neto, Silva e Moura (2009), por outro lado, desejam a cientificidade da educação social, como elemento legitimador na via da negação da educação não formal, isso se torna um problema porque não há como negar um campo de conhecimento fértil sem antes refutar seus postulados, mesmo porque será preciso levar em consideração a formulação de Petrus (2003, p. 22), quando diz que “nem toda educação não formal é pedagogia social, tampouco toda pedagogia social é educação não formal”.

Destarte, só um programa de investigação científica da educação social e da educação não formal e da relação entre ambas seria o definidor de todas essas questões/análises aqui colocadas. A única certeza que temos até agora é aquela afirmada por Graciani (2009, p. 210) quando diz que a pedagogia social é “uma obra em construção”, o mesmo podemos afirmar para a educação não formal.

REFERÊNCIAS

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**. UNISAL, Americanas, SP, Ano XII, n. 23, p. 341-368, 2 semestre de 2010.

CALIMAN, Geraldo [et. al]. Editorial. **Revista Diálogos**. Universidade Católica de Brasília, v. 18, nº 2, 2012.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_alphabetic&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 de maio de 2011.

DIAZ, André Soriano. Uma aproximação a Pedagogia-Educação social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa (Portugal), n. 7, v. 2, p. 91-104, 2006.

KOPNIN, Pavel. Vassilevitch. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KOPNIN, Pavel. Vassilevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1986.

LUEDEMANN, Cecília. Silveira da. **Anton Makarenko**. Vida e obra – a pedagogia na revolução. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia social e política**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Atualidades Pedagógicas, vol. 77, 1960.



MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. São Paulo. Ed. 34. 2005.

MARKUS, Gyorgy. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_nao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2010.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jun./mar. 2006.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 21 Agosto. 2008.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/1/5>>. Acesso em: 16 de julho de 2010.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social de rua**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GRACIANI, Maria Stela. A pedagogia social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. In. SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 207-224.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAIVA, Jacyara Silva de. Educação de rua: (im)possibilidades de inclusão. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opinio/opinio.asp?entrID=396>>. Acesso em: 22 novembro de 2010.

PEREIRA, Antonio. Representações sociais da pedagogia na e da empresa sob a ótica de estudantes e pedagogos organizacionais. **Revista de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia**, Faculdade de Tecnologia do SENAC-DF, Brasília, v. 3, n1, p. 95-108, jul./dez.



2008.

PEREIRA, Antonio. A educação social de rua é uma práxis educativa? **Revista de Ciências da Educação**, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL. Americana, SP, Ano XI, nº 21, 2ª semestre de 2009.

PEREIRA, Antonio. A pedagogia organizacional e a formação do/a pedagogo/a: reflexões conceituais e epistemológicas. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, v. 7, nº 3, p. 963-984, set./dez., 2012.

PETRUS, A. Novos âmbitos de educação social. In. ROMANS, M; PETRUS, A; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Arão reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SILVA, Roberto da. As bases científicas da educação não-formal. SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 179-194.

SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. **A política da educação não formal na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

