

Pedagogia Complexa e Pedagogia Social: tecendo aproximações

Complex Pedagogy and Social Pedagogy: weaving approaches

Eliane Alves Precoma

Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná, 1994; Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, 2001; Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, 2011., e-mail: elianeprecoma@hotmail.com

Evelcy Monteiro Machado

Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná, 1994; Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, 2001; Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, 2011. Membro do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Psicologia Genética da FE-UNICAMP (CNPq), vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação – UFPR (CNPq). Coordeno projetos de extensão correlacionados ao Núcleo de Estudos de Pedagogia Social – UFPR., e-mail: elianeprecoma@hotmail.com

Ricardo Antunes de Sá

Pedagogo – UFPR, 1988. Mestrado em Educação – UFPR, 1997. Doutorado em Educação – UNICAMP, 2007. Professor Associado I - Setor de Educação - UFPR. Professor do Curso de Pedagogia - UFPR. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) - UFPR. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação – Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional., e-mail: antunesdesa@gmail.com

Resumo

O estudo pretende apresentar reflexões preliminares, considerando as mediações pedagógicas vivenciadas nos Projetos de Extensão: *Círculos de Debates e Estudos de Pedagogia Social*, e *Fortalecimento das redes de proteção à criança e ao adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar*. Partimos da compreensão de que a Pedagogia é entendida como ciência que estuda a Educação no âmbito escolar e não escolar. Os autores (FRANCO, 2003; FREITAS, 1985, 1989; HOUSSAYE *et al.*, 2004; LIBÂNEO, 2001, 2006, 2007; PIMENTA, 1996, 2002, 2007; MARQUES, 2006; MAZZOTTI, 1996; SÁ, 1997, 2000; SAVIANI, 1985, 1991, 2008) dão respaldo ao debate. A pedagogia complexa (SÁ, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015a, 2015b) surge da necessidade de incorporarmos os pressupostos teóricos do pensamento complexo ao discurso pedagógico contemporâneo para o enfrentamento das questões escolares e não escolares. A partir daí, desenvolvemos um aprofundamento sobre os pressupostos teórico-práticos da Pedagogia Social (FERMOSO, 1994; LUZURIAGA, 1993; PETRUS, 1997; QUINTANA, 1988, 1993, 1997; SAEZ, 1994; VENTOSA, 1992). Realizamos reflexões sobre as ações, debates e pesquisas correlacionadas aos projetos mencionados, dialogando com as contribuições de Paulo Freire (1985; 1987; 1997; 2000; 2011), Edgar Morin (1997; 2000; 2011; 2014; 2015) e Maria Cândida de Moraes (2003; 2015). Apresentamos quatro dimensões constituintes e

propositivas de uma abordagem de Pedagogia Social: 1) a complexidade das demandas sociais; 2) a escuta ativa e amorosa como abordagem pedagógico-social; 3) o trabalho pedagógico-social relacionado ao protagonismo pessoal, familiar e comunitário; 4) a emergência do trabalho pedagógico-social em redes de proteção e de proposição/desenvolvimento/avaliação de políticas públicas.

Palavras-chave: Pedagogia. Pensamento Complexo. Pedagogia Social. Pedagogia Complexa.

Abstract

The study intends to present preliminary reflections, considering the pedagogical mediations experienced in the Extension Projects: Discussion Circles and Studies of Social Pedagogy, and Strengthening of child and adolescent protection networks: the approach of youth and family protagonism. We start from the understanding that Pedagogy is understood as a science that studies education in the school and non-school environment. The authors (FRANCO, 2003, FREITAS, 1985, 1989, HOUSSAYE et al., 2004, LIBANEO, 2001, 2006, 2007, PIMENTA, 1996, 2002, 2007, MARQUES, 2006, MAZZOTTI, 1996, SÁ, 1997, 2000; SAVIANI, 1985, 1991, 2008) support the debate. The complex pedagogy (SÁ, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015a, 2015b) arises from the need to incorporate the theoretical presuppositions of complex thinking into contemporary pedagogical discourse to address school and non-school issues. From this point on, we develop a deepening of the theoretical-practical presuppositions of Social Pedagogy (FERMOSO, 1994; LUZURIAGA, 1993; PETRUS, 1997, QUINTANA, 1988, 1993, 1997, SAEZ, 1994 and VENTOSA, 1992). We carried out reflections on the actions, debates and research correlated to the projects mentioned, in dialogue with the contributions of Paulo Freire (1985, 1987, 1997, 2000, 2011), Edgar Morin (1997, 2000, 2011, 2014, 2015) and Maria Cândida de Moraes (2003, 2015). We present four constitutive and propositional dimensions of a Social Pedagogy approach: 1) the complexity of social demands; 2) active and loving listening as a pedagogical-social approach; 3) pedagogical-social work related to personal, family and community protagonism; 4) the emergence of pedagogical-social work in networks of protection and proposition / development / evaluation of public policies.

Key-words: Pedagogy. Complex Thinking. Social Pedagogy. Complex Pedagogy.

Résumen

El estudio tiene como objetivo reflexiones preliminares, teniendo en cuenta las mediaciones pedagógicas vividas en el Proyecto de Extensión: Círculos de debate y estudios de Educación Social y fortalecimiento de las redes de protección infantil y adolescentes: el enfoque de la juventud y el papel de la familia. Partimos de la comprensión de que la pedagogía se entiende como una ciencia

que estudia la educación en el nivel escolar y no escolar. Los autores (FRANCO, 2003; FREITAS, 1985, 1989; HOUSSAYE et al., 2004; LIBÂNEO, 2001, 2006, 2007, PIMENTA, 1996, 2002, 2007; MARQUES, 2006; MAZZOTTI, 1996, SA, 1997, 2000; SAVIANI, 1985, 1991, 2008) dar apoyo al debate. La pedagogía compleja (SA, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015a, 2015b) surge de la necesidad de incorporar los supuestos teóricos del pensamiento complejo de discurso pedagógico actual para hacer frente a los problemas escolares y no escolares. A partir de ahí, hemos desarrollado una profundización de los supuestos teóricos y prácticos de la pedagogía social (FERMOSO, 1994; LUZURIAGA, 1993; PETRUS 1997; QUINTANA, 1988, 1993, 1997; SAEZ, 1994; VENTOSO 1992). Llevamos a cabo reflexiones sobre las acciones, discusiones e investigaciones correlacionadas con los proyectos antes mencionados, dialogando con los aportes de Paulo Freire (1985; 1987; 1997; 2000; 2011), Edgar Morin (1997; 2000; 2011; 2014; 2015) y Maria Cândida Moraes (2003; 2015). Se presentan cuatro dimensiones constitutivas y proposicionales de un enfoque de la pedagogía social: 1) la complejidad de las demandas sociales; 2) la escucha activa y amorosa como enfoque pedagógico y social; 3) el trabajo pedagógico y social relacionado con la vida personal, familiar y liderazgo de la comunidad; 4) el surgimiento de trabajo pedagógico y social en redes de seguridad y proposición / desarrollo / evaluación de las políticas públicas.

Palavras claves: *Pedagogía. El pensamiento complejo. Pedagogía social. pedagogía compleja*

Introdução

Neste artigo pretendemos apresentar reflexões preliminares a partir de nossas mediações pedagógicas vivenciadas na proposição, desenvolvimento e avaliação dos Projetos de Extensão: “Círculos de Debates e Estudos de Pedagogia Social”, que coordenamos¹ e “Fortalecimento das redes de proteção à criança e ao adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar”². Procuraremos enfatizar nossa concepção sobre a cientificidade da Pedagogia enquanto ciência que se debruça nos estudos, reflexões e proposições sobre a educação escolar e não escolar. Uma ciência que procura, à luz de uma teoria do conhecimento, produzir conhecimento pedagógico sobre o fenômeno educativo. A pedagogia complexa (SÁ, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015a, 2015b) surge da

¹ Coordenam o referido projeto, as Professoras Dr.^a Evelcy Monteiro Machado e Dr.^a Eliane Cleonice Alves Precoma, no período de 2014-2016. O Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá participa de forma ativa como colaborador das ações promovidas pelo projeto.

² Coordenam o segundo projeto, a Professora Dr.^a Eliane Cleonice Alves Precoma e o professor Dr. Ricardo Antunes de Sá. Esclarecemos que os dois projetos mencionados neste texto estão circunscritos ao NEPS – Núcleo de Estudos de Pedagogia Social do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

necessidade de incorporarmos os princípios cognitivos do pensamento complexo ao discurso pedagógico contemporâneo com vistas à elaboração e produção de um conhecimento pedagógico que nos possibilite uma compreensão teórica e uma proposição prática complexas em relação ao fenômeno educativo (escolar e não escolar) na busca da superação de uma concepção de conhecimento mutilado, fragmentado e disjuntivo. A Pedagogia Social é compreendida como um desdobramento da ciência pedagógica que objetiva compreender, refletir, sistematizar e apontar ações político-pedagógicas em relação aos processos educativos que se manifestam no âmbito social. Nossa intenção é desenvolver uma tessitura das reflexões realizadas a partir das ações, estudos, debates e pesquisas desenvolvidas nos projetos de extensão, dialogando com as contribuições de Paulo Freire (1985; 1987; 1997; 2000; 2011), Edgar Morin (1997; 2000; 2011; 2015) e Maria Cândida de Moraes (2003, 2015).

Apontamentos sobre a cientificidade da Pedagogia

Como toda obra humana a ciência vem elaborando sua narrativa epistemológica há quase 500 anos, quando a Modernidade revolucionou o pensamento humano por meio dos movimentos do Racionalismo e do Empirismo. Desde então, num contexto de capitalismo nascente contraditório e ambivalente; num processo de “Iluminação” inaugurado pelo Iluminismo francês, a ciência moderna se instala, se desenvolve em oposição, também, a uma concepção de conhecimento, de mundo, de homem etc. medieval. A ciência moderna passa a ser a nova narrativa creditada pela razão (racionalidade) que explicaria e produziria conhecimentos sobre os fenômenos, físicos, naturais e sociais.

As ciências ditas sociais como a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia vão se constituindo a partir do século XIX. A Pedagogia vai aparecer como uma área do conhecimento científico a partir das contribuições de Herbart que instituirá um olhar analítico, observador e descritivo sobre o fenômeno educativo. Com Herbart, segundo Franco et al. (2007, p. 64), “[...] a Pedagogia adquire o estatuto de ciência uma vez que, no contexto da investigação filosófica de sua época, passa a assentar-se em dois pilares, a Psicologia e a Ética [...]”. De lá para cá podemos observar ao longo do século XX e XXI que diversos pesquisadores tem contribuído para que a área do conhecimento

pedagógico possa se firmar como um conhecimento específico e creditado cientificamente.

Autores como (FRANCO, 2003; FREITAS, 1985, 1989; HOUSSAYE *et al.*, 2004; LIBÂNEO, 2001, 2006, 2007; PIMENTA, 1996, 2002, 2007; MARQUES, 2006; MAZZOTTI, 1996; SÁ, 1997, 2000; SAVIANI, 1985, 1991, 2008) dão-nos respaldo para, a partir deles, tecermos ilações e reflexões no sentido de construirmos argumentos que fortaleçam a construção da cientificidade da Pedagogia. A ciência pedagógica (Pedagogia) é entendida, então, como uma das ciências que estuda o fenômeno educativo (escolar e não escolar) construindo sua narrativa epistemológica a partir do processo dialógico e contributivo das demais áreas do conhecimento moderno que se debruçam, também, sobre o fenômeno humano, social e sobre o fenômeno educativo. Seu foco são os processos pedagógicos inscritos nas atividades escolares e não escolares, procurando descrever, contextualizar, analisar, historiar e compreender as relações entre os sujeitos educativos, imersos num contexto cultural, político, econômico, social, biológico, antropológico enfim, multidimensional.

Conforme nos aponta Houssaye (2004), a Pedagogia se localiza num entremeio entre a teoria e a prática educativa. Não é só a teoria ou só a prática, mas a tensão, o entremeio que fabrica o discurso pedagógico. A Pedagogia é uma ciência em construção. Esse estatuto epistemológico em construção vem se desenvolvendo a partir de processos específicos de investigação, ancorados numa teoria do conhecimento (FREITAS, 1986). A concepção histórico-crítica tem sido um dos principais suportes teórico-metodológico (teoria do conhecimento) que, ao longo dos últimos 36 anos e tem contribuído para a área da formação de professores e para a pedagogia escolar (MENGER; VALENÇA, 2012, SAVIANI, 2008). Essa teoria do conhecimento tem possibilitado, pensamos, a construção de um marco científico da ciência pedagógica no Brasil.

Não obstante, a epistemologia da Teoria da Complexidade, sistematizada no Pensamento Complexo de Edgar Morin, tem trazido um grande desafio para a produção do conhecimento científico. Sua profícua e profunda produção bibliográfica tem proporcionado um instigante debate sobre a *relição dos saberes*. Sá (2008, 2009, 2012, 2013, 2015a, 2015b) tem procurado dialogar com esta teoria do conhecimento no sentido de incorporá-la ao discurso científico pedagógico contemporâneo. O autor tem

procurado construir um conhecimento pedagógico à luz dos pressupostos ou princípios cognitivos do Pensamento Complexo (SÁ, 2015b) com vistas à Reforma do Pensamento contra os dogmatismos, a racionalização, a cegueira, a ilusão, a manipulação. São aproximações teóricas iniciais que possibilitam ou possibilitarão vislumbrar a tessitura de uma Pedagogia Complexa que captura a complexidade do fenômeno educativo em suas múltiplas dimensões, características e interdependências.

Perspectivando uma Pedagogia Complexa...

A possibilidade de pensarmos a construção de uma Pedagogia Complexa é compreendida a partir dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo de Edgar Morin que se constituem numa teoria do conhecimento inscrita no quadro da Teoria da Complexidade (SÁ, 2008, 2012, 2015a; 2015b). O pensamento complexo pode contribuir enquanto teoria do conhecimento para que Pedagogia (complexa) edifique uma compreensão, no sentido complexo do termo, de que os fenômenos educativos são processuais, inacabados, transitórios, contraditórios e incertos. Esses fenômenos são dinamizados pelas interações, retroações e interdependências que os agentes pedagógicos (re) constroem numa dada organização complexa (escolar e não escolar). O olhar complexo procurará superar uma concepção de causalidade linear, disjuntiva, fracionada e buscará construir uma concepção de causalidade complexa (recursividade), identificando sempre que há um anel recursivo no processo educativo no qual as causas desencadeiam ações, efeitos e estes retroagem sobre as causas, realimentando-as e modificando-as (MORAES, 2007).

Essa Pedagogia se pautará, portanto, pelo método do pensar complexo compreendido como um caminho, uma estratégia para se chegar a um conhecimento pertinente (MORIN, 2000) e coerente, olhando seu campo de estudo (escolar e não escolar) sob uma perspectiva “mais hologramática, dialógica ou dialética [...]” (MORIN et al. 2004, p.26) fiel à trama da vida e, especificamente, em relação aos fenômenos antropológicos, sociais e culturais manifestos no campo da Educação. O Método do pensar complexo é compreendido como uma estratégia que situa, que contextualiza as informações, os conhecimentos; que ensinará a condição humana, a identidade terrena, a ética da compreensão (MORIN, 2000); que elaborará um conhecimento pedagógico

pertinente a partir dos princípios cognitivos: sistêmico-organizacional; hologramático, recursivo e dialógico com vistas a instrumentalizá-la no enfrentamento do erro, da ilusão e da cegueira do conhecimento em busca de uma narrativa pedagógica que compreenda a complexidade da vida, da natureza e da sociedade humana.

Uma Pedagogia Complexa construiria uma narrativa, uma interpretação (MORIN, 2005) do real pedagógico por meio da bricolagem, da tessitura capturando os movimentos, as ações, as interações, as retroações, os desvios, os antagonismos, as complementaridades, as ordenações, as desordenações que integram o processo educativo multidimensional que, como um holograma, representa ou apresenta as dimensões constituintes da sociedade e da cultura na/da qual é produto e produtora. “Trata-se de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana” (MORIN, 2001a, p. 25). O olhar complexo, que religa, que contextualiza, que apreende e compreende, simultaneamente, aspectos complementares e antagônicos poderá contribuir para a elaboração de um *Discurso Pedagógico (conhecimento pedagógico)* que leve em conta a multidimensionalidade do fenômeno educativo. Morin; Cyrulnik (2012, p. 15) dizem que: [...] Religar é, sem dúvida, o grande problema que vai se apresentar para a educação. Nós diremos que religar será um grande desafio para uma Pedagogia Complexa.

Uma pedagogia que incorpore os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo resistirá à barbárie de todo o tipo, sobretudo a barbárie na racionalização (MORIN, 1986), da violência, da desumanização; resistirá ao barbarismo das ideias, da posse das ideias e dos dogmas; orientar-se-á pela racionalidade permanente na produção de um conhecimento pedagógico aberto, dialógico que coopere e contribua para a formação de intelectuais da educação comprometidos com a educação para a lucidez (MORIN, 2000).

A Pedagogia Complexa pode contribuir não somente em produzir conhecimento pedagógico em relação à auto-eco-organização escolar, mas, amplia seu escopo para os processos pedagógicos não escolares que se encontram no âmbito das relações societárias que não estão afetas à educação institucional/formal da escola. Neste sentido, acreditamos que a Pedagogia Complexa pode trazer elementos epistemológicos

contemporâneos de análise e conhecimentos propositivos no enfrentamento das questões educativas que se manifestam na sociedade.

Tecendo compreensões sobre a Pedagogia Social

Compreendemos que a ciência pedagógica vem se debruçando no estudo da escola e sua rede diversificada de elementos que compõem o processo pedagógico, incluindo os contextos não escolares. A escola tem políticas públicas explícitas, conta com financiamentos públicos. É regulamentada, apresenta uma organização sistêmica e estruturada; tem espaços e tempos definidos; apresenta uma organização; contempla profissionais com formação específica e está sujeita a avaliações internas e externas. Todavia, esta organização complexa não abrange todo o universo educativo. A sociedade contemporânea com suas singularidades, com seus processos dinâmicos, complexos, multiculturais, desiguais e contraditórios no âmbito das relações sociais, expressa demandas por educação em contextos mais complexos e que exigem novas especificidades pedagógicas.

Neste cenário se incluem as contribuições da Pedagogia Social e seu significado científico, disciplinar e intervencionista que apresenta conceitos polissêmicos acumulados na história em função dos contextos em que se tem desenvolvido. De Platão a Comenius e a Pestalozzi, filósofos e educadores ao assumirem as questões sociais e a inclusão da dimensão social na educação influenciaram para que, no final do século XIX, em 1898, fosse escrita e publicada, por Paul Natorp filósofo neokantiano, *Pedagogia Social. Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade*, a primeira obra que sistematiza a Pedagogia Social.

Tanto Comenius que formulou uma concepção pedagógico-social de caráter místico-humanitário, como Pestalozzi, o fundador da educação autônoma que rompeu com a subordinação à teologia e à Igreja, nas atividades educativas, características na Idade Média, são pilares de toda Pedagogia, não só da abordagem social (LUZURIAGA, 1993; MACHADO, 1999). O destaque com o reforço do adjetivo 'social' que acompanha o substantivo 'pedagogia' agrega às ações educativas uma intencionalidade de intervenção na sociedade que se altera relacionada aos diferentes

momentos históricos. As questões escolares são diferentes das questões sociais, embora se imbriquem ou estejam mediadamente relacionadas.

A Pedagogia Social, que nasceu na Alemanha como uma alternativa de atenção à juventude, revela em sua história tendências e necessidades sociais resultante dos diferentes períodos vividos pela sociedade. As demandas na Europa, em decorrência da revolução industrial e das duas guerras mundiais, se ampliaram frente a fatores como: as migrações, a fome, as tensões sociais, as comunidades deprimidas e a crise econômica, entre outros. Com isso as necessidades socioeducativas extrapolam da juventude para toda a sociedade.

Além da posição de Natorp, considerada *idealista*, a Pedagogia na sua manifestação social, apresentou no século vinte diferentes tendências: a *nacionalista* de Krieck; a *naturalista*, representada por Bergemann, que publicou, em 1900, *Pedagogia Social sobre base científico-experimental*, obra embasada na Antropologia e Biologia; a *historicista*, representada por Willman e Barth, que destacavam a importância da pedagogia de se ocupar das ações e fenômenos coletivos, superando a restrição a ações individuais, ampliando a investigação da educação à totalidade dos processos sociais; e a *sociológica*, representada por Durkheim, Mannheim, Smith e Peters, que enfatizavam, em diversas obras, as relações entre Sociologia e Educação. Dessas direções, a de maior repercussão foi a sociológica, que propiciou, inclusive, que em um período "Pedagogia Social" fosse compreendida como Sociologia da Educação. (LUZURIAGA, 1993; MACHADO, 1998).

Quintana (1988; 1997) destaca também a presença da Pedagogia Social *socialista-marxista* nos trabalhos de Rühle e Bernfeld, com críticas ao enfoque liberal dado à área, ou nas obras do pedagogo polonês Suchodolski, que enfatizou a educação social como meio de se atingir uma formação comunista, expressa pela superação de ideais humanistas e pela proposição de formar revolucionários anticapitalistas; a concepção *crítica* presente a partir de 1968 nos trabalhos de Mollenhauer, Giesecke, Horstein e Thiersch como Pedagogia Social crítica da sociedade e da educação; a concepção *positivista* manifesta a partir de 1970, nos trabalhos de Rössner e que em C.W. Müller evidenciou-se uma Pedagogia Social com caráter pragmático, dentro do conjunto das Ciências Sociais. Inclui-se nesse grupo a proposta de Iben, de uma *pedagogia das necessidades sociais*, que se constitui em uma proposta de auto-ajuda.

Na metade do século XX é significativa a contribuição de Nohl que defendeu uma concepção de Pedagogia Social pela negação, a pedagogia do terceiro espaço, base da educação popular, que Fermoso (1994, p. 60) assim apresenta: “La pedagogía social es la ciencia de la educación, que no se realiza ni en la familia ni en la escuela. Por esta razón, se suele hablar de la pedagogía social como de la pedagogía del "tercer espacio" - el primero es la familia y el segundo, la escuela...”. Nessa perspectiva a Pedagogia Social passou a ser compreendida apenas como uma educação não formal e não escolar, divisão hoje pouco aceita já que na educação formal também há questões socioeducativas a serem atendidas.

A Pedagogia Social apresenta-se, nos diferentes autores (FERMOSO, 1994; LUZURIAGA, 1993; PETRUS, 1997; QUINTANA, 1988, 1993, 1997; SAEZ, 1994; VENTOSA, 1992) como uma ciência que propicia a criação de conhecimentos, como uma disciplina que possibilita sistematização, reorganização e transmissão de conhecimentos e como uma profissão com dimensão prática, com ações orientadas e intencionais.

Como ciência, traz implícitos critérios e paradigmas próprios das teorias e da metodologia das ciências. A Pedagogia Social, como ciência normativa, comprometida com o fazer, propõe o intervir na realidade. Necessita, portanto, de outras ciências que lhe deem suporte à ação, mas ao mesmo tempo, diferencia-se da Sociologia, da Antropologia e da História da Educação. São objetos da Pedagogia Social tanto a socialização do indivíduo, que pode ser desenvolvida por pais, professores e família; como o trabalho social, com enfoque pedagógico, direcionado ao atendimento a necessidades humanas sociais, desenvolvido por equipe multidisciplinar da qual participa o Educador Social ou o Pedagogo Social. (MACHADO, 2009; 2012).

No Brasil a Pedagogia Social, como abordagem teórica tem seus primeiros estudos no final do século XX. A regulamentação da área está em discussão desde 2009³. Embora não haja qualificação profissional regular do pedagogo social ou do educador social no país, a Pedagogia Social está presente em ações de diferentes naturezas no

³ Tramitam dois projetos que visam a Regulamentação da Educação Social como profissão: na Câmara, o Projeto de Lei, PL N° 5346/2009, de autoria do Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB/CE) tem como formação mínima o nível técnico, e Projeto de Lei do Senado, PLS N° 328/2015, de autoria do Senador Telmário Mota (PDT/RR) a formação mínima é de nível superior.

setor público, particular e comunitário. Entre elas estão desde os programas de educação popular com a abordagem teórica desenvolvida por Paulo Freire para a educação de adultos, na década de 60 até o atendimento a pessoas em situação de rua ou à população idosa, na atualidade.

A contribuição de Freire à Pedagogia Social é reconhecida internacionalmente pelas implicações sociopolíticas que transcendem a educação escolar. Com uma pedagogia “não autoritária”, a pedagogia do oprimido tem como objetivo central a “conscientização” como condição para transformação social. (TORRES, 1992, MACHADO, 2011).

Neste processo de construção da área no país as pesquisas, ainda que em fase inicial, tem contribuído para desvelar a realidade das demandas, conhecer os processos em desenvolvimento e especialmente como subsídio teórico que dê suporte e propicie uma reflexão da prática.

Pedagogia social: demandas e dimensões complexas

Considerando a Pedagogia como ciência da Educação, suas relações dinâmicas e dialógicas com a Pedagogia Social e, ainda, com a proposição de uma Pedagogia Complexa, elucidaremos a seguir, algumas dimensões constituintes da abordagem de Pedagogia Social, considerando nossas reflexões teórico-práticas, a partir das ações e estudos desenvolvidos em dois projetos correlatos de extensão universitária. O Projeto de Extensão *Círculos de Estudos e Debates de Pedagogia Social* tem como objetivo oportunizar aos profissionais que atuam no campo da Pedagogia e Educação Social, espaços dialógicos de estudos e debates pertinentes a esta área. No decorrer do ano de 2014, desenvolvemos *Círculos*, considerando duas temáticas.

I. Pedagogia Social e Pesquisa, abordando política e práticas no contexto nacional e internacional; fundamentos teóricos e metodológicos; pesquisa na ação/intervenção socioeducativa e formação do educador social. II. Infância e Adolescência, sendo abordadas as seguintes dimensões: a infância e a adolescência como campo de pesquisa; as representações sociais de cuidado, violência e resiliência na ótica da criança, do adolescente e de suas famílias; fatores de risco e proteção; prevenção da violência; o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente; projetos exitosos e a formação do educador social. A abordagem metodológica dos *Círculos*, embasada no princípio da voz e vez (FREIRE, 1987; 1997), buscou oportunizar processos de reelaboração

de conhecimentos, por meio do diálogo e troca de experiências entre os participantes. (GASPARIN, FRANÇA, MACHADO, PRECOMA, 2015, p. 28173).

Os *Círculos* revelavam diferentes representações de Pedagogia Social dos profissionais participantes, que também buscavam os estudos e a sistematização das concepções e métodos que embasavam ou poderiam embasar “o saber fazer” e “o saber conviver” em alguns dos campos de atuação da Pedagogia Social, tais como: educação no cárcere, com jovens e adultos em situação de privação de liberdade; educação em organizações não-governamentais, como abrigos e casas de acolhimento de crianças e adolescentes que vivenciaram e vivenciam situações de vulnerabilidade pessoal e social; ações sociais desenvolvidas por profissionais que atuam nas instituições participantes das redes de apoio e de proteção social. Analisamos tais representações em recente estudo, compartilhando a autoria, com a coordenação do projeto e com as alunas, bolsistas do Curso de Pedagogia, participantes ativas dos referidos *Círculos* (GASPARIN, FRANÇA, MACHADO, PRECOMA, 2015).

Neste texto, destacamos algumas dimensões que consideramos fundamentais na construção/reflexão/proposição da Epistemologia da Pedagogia Social, retomando as contribuições das discussões realizadas nos *Círculos*, mas também buscamos enfatizar algumas demandas e dimensões que temos vislumbrado/refletido/vivenciado em diferentes espaços sociais⁴, nos quais temos desenvolvido ações e projetos de Pedagogia Social, em consonância com os princípios, objetivos e reflexões relacionadas ao Projeto de Extensão: Projeto de Extensão Universitária: *Fortalecimento de Redes de Proteção à Criança e ao Adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar*. Destacamos aqui, quatro dimensões pedagógico-sociais intertecidas – interconectadas⁵: 1) a complexidade das demandas sociais que a Pedagogia Social aborda/desenvolve/constrói/avalia; 2) a escuta ativa e amorosa como abordagem pedagógico-social correlacionada aos processos de resiliência e à pedagogia dos sonhos; 3) o trabalho pedagógico-social

⁴ Desenvolvemos ações e projetos em diferentes espaços sociais, tais como organizações não-governamentais que acolhem crianças e adolescentes; centros de convivência para crianças e adolescentes; casas de passagem para pessoas em situação de rua, abordagens e convivências nas ruas, e nos fóruns de debates sobre os direitos de crianças, adolescentes e pessoas em situação de rua. Tais ações são tecidas junto às crianças e aos adolescentes, às suas famílias, às/aos educadoras/educadores sociais e diferentes profissionais e atores sociais de Curitiba e Região Metropolitana. Outras ações são desenvolvidas em diálogos com ONGs do município de São Paulo e de Maceió. (PRECOMA, SÁ, 2015-2019).

⁵ Essas dimensões são apresentadas como possibilidades dialógicas, portanto, alertamos que não são conclusivas ou definitivas, em outras palavras, não há neste texto a intenção de definição estreita das dimensões, mas sim, provocar no/na leitor/leitora a reflexão sobre outras dimensões complexas, inclusive aquelas que sequer mencionamos.

relacionado ao protagonismo dos sujeitos, de suas famílias e comunidades; 4) a emergência do trabalho pedagógico-social em redes de proteção e de proposição/desenvolvimento/avaliação de políticas públicas. Tais dimensões são caracterizadas como processos:

[...] dinâmicos e multidimensionais e todo e qualquer processo desta natureza está sujeito ao imprevisível, ao inesperado, ao acaso, e ao criativo, e vai além do horizonte conhecido, revelando, assim que toda identidade de um sistema complexo é sempre um processo de vir-a-ser, está sujeito ao imprevisível e ao inesperado. (MORAES, TORRE, 2006. p.150).

Compreendemos que a multidimensionalidade dos sujeitos em suas interações e retroações com/nos os fenômenos educativos é ponto de partida para tecermos nossas considerações acerca das quatro dimensões pedagógico-sociais, que serão analisadas a seguir, à luz dos princípios cognitivos do Pensamento Complexo propostos por Edgar Morin, dentro do quadro teórico maior que chamamos Teoria da Complexidade. Ressaltamos que a tessitura de apresentação das dimensões pedagógico-sociais considera os seguintes elementos de composição, correlacionados entre si, a aproximação conceitual teórico-prática e dialógica com os princípios já mencionados, as perspectivas vivencial e propositiva de abordagem da Pedagogia Social em diálogo com algumas demandas contemporâneas, destacadas de forma breve neste artigo.

Complexidade das demandas sociais

Uma primeira dimensão que consideramos relevante na construção/reflexão/proposição da Epistemologia da Pedagogia Social está diretamente relacionada às múltiplas demandas educacionais/culturais/sociais vislumbradas por essa área. A Pedagogia Social revela e depara-se com demandas sociais de extrema complexidade, tais como: o trabalho pedagógico-social, com grupos humanos que vivenciam situações de vulnerabilidade pessoal e social⁶, os grupos poderiam inicialmente ser caracterizados da seguinte forma: 1) crianças e adolescentes

⁶ Esclarecemos que o campo de atuação da Pedagogia Social não se restringe somente às populações em situação de vulnerabilidade pessoal e social. Uma das características desta área refere-se justamente à sua abrangência social/cultural/ambiental, contribuindo para o desenvolvimento de ações, projetos, programas com diferentes grupos, incorporando a animação cultural, as propostas culturais, que envolvem artes, educação comunitária, dentre outras.

em situação de acolhimento institucional; 2) crianças, adolescentes, adultos, idosos em situação de rua; 3) adolescentes, jovens e adultos em situação de privação de liberdade; 4) crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivenciam a dependência química; 5) famílias e grupos de idosos em situação de vulnerabilidade; 6) crianças, adolescentes, adultos e idosos que sofrem discriminação, por suas orientações religiosas, sexuais, culturais e/ou por suas necessidades especiais; 7) imigrantes de diferentes faixas etárias que buscam novos territórios devido a conflitos econômicos, territoriais e/ou religiosos, dentre outros grupos.

As situações de vulnerabilidade vivenciadas pessoalmente e nos grupos de convivência são marcadas especialmente pela violação dos direitos fundamentais à vida e à dignidade humanas, por diferentes tipos de violência. Destacamos a violência estrutural (MINAYO, SOUZA, 1998; ROSELL-CRUZ, 2005) perpetrada pelo Estado, quando se exime da elaboração e desenvolvimento de políticas públicas ou as realiza de forma burocratizante e frágil. Neste contexto, a vida é marcada pela fome, privação, miséria, violência física, abuso sexual, violência doméstica e luto pessoal e/ou familiar, que muitas vezes, leva à condição de vivência nas ruas. Muitas histórias de vida demonstram a fragilidade física e psicológica, decorrentes das consequências fisiológicas, comunitárias e sociais do uso/abuso de drogas caracterizadas pela fragilidade nos vínculos familiares e sociais, pela negação e violação dos direitos à educação, saúde, trabalho, moradia e lazer, revelando histórias de vida mescladas por violência e resiliência. Isto porque apesar das múltiplas adversidades vivenciadas, algumas pessoas, mesmo vivendo a desumanização, encontram novas formas de vida. As histórias reveladas por crianças, adolescentes, adultos, e famílias, a partir das situações de violação dos direitos humanos, narram dores profundas, e ao mesmo tempo, ao exercitarem suas vozes de denúncias, também exercitam formas cognitivo-afetivas de construção de alternativas para viver, e superar as histórias de violências, revelando histórias de resiliência e seus fatores promotores (PRECOMA, 2011; PRECOMA, ASSIS, 2013). Relembramos que em muitas situações parte das pessoas que vivenciam a vulnerabilidade consegue construir alternativas somente para sobreviver, e ainda, infelizmente, muitas não sobrevivem, devido à extrema vulnerabilidade à qual são submetidos.

Podemos analisar que a complexidade dessas demandas constitui-se de forma interdependente, manifestando o *princípio hologramático*, elaborado por Morin (2011, p.74), que ressalta: “num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”, e em nossa compreensão, a dinâmica da vulnerabilidade/violência/resiliência revela um holograma caracterizado pela polidimensionalidade e pelo movimento das tensões entre humanização/desumanização, fome/alimento, solidão/pertença, alegria/tristeza, dor/amor, cidadania/negação da mesma, vida/morte, como ressalta o epistemólogo da complexidade ao dialogar com a formulação de Heráclito: “*viver de morte, morrer de vida*”,

Sem dúvida alguma, a vida e a morte são duas inimigas fundamentais, mas a vida luta contra a morte utilizando-se da morte. As duas inimigas absolutamente antagônicas, são complementares. A vida usa de astúcias para lutar contra a morte, ela integra em si mesma a morte que, mesmo assim, não deixa de ser uma inimiga. Entretanto, é fatigante regenerar-se permanentemente. A longo prazo, o processo de degradação/regeneração altera-se e conduz irremediavelmente à morte. Finalmente, morre-se pelo fato de tentarmos rejuvenescer a qualquer preço. Morre-se de vida. Sem dúvida, segundo a lógica aristotélica, pode-se comprovar a frase heraclitiana parte por parte: ‘viver de morte’ de um lado, ‘morrer de vida’, de outro. Mas é um enunciado global que ela contém em si contradição, paradoxo e verdade luminosa. (MORIN, 2014, p.26).

É neste campo de tensões ontológicas entre as violações de direitos, as formas de superação das adversidades e a negação ao direito de viver que boa parte de educadores/educadoras sociais e pesquisadores atuam de forma dedicada, construindo sua identidade profissional no “saber fazer” e “no saber conviver”, e concomitante a esse processo, buscam junto ao poder público e às lideranças comunitárias, alternativas nos campos da educação, ação social, saúde, lazer, enfim em áreas complexas correlacionadas ao desenvolvimento humano. Acolher, compreender e conviver com a complexidade humana, inserida em seus contextos culturais/ambientais/sociais, exige de nossa parte, como educadores e pedagogos sociais, formadores e pesquisadores deste campo, a sensibilidade para capturar essa dinâmica de singularidade/coletividade, assim, como desenvolver e alimentar a curiosidade

epistemológica (FREIRE, 1997), permeada por processos de reflexão e proposição autoral e criativa de métodos, abordagens pedagógico-sociais e de políticas públicas - de envergadura complexa, que possam contemplar as relações, interações e retroações inseridas nos fenômenos educativos. Uma das abordagens que temos vivenciado/refletido tem sido *a escuta ativa e amorosa*. Como nos ensina Morin, é preciso construirmos um metaponto de vista, um pensar complexo, o que nos permite construir um pensamento que compreenda “[...] o paradigma de disjunção/redução dominante nos modos de conhecimento comuns, mas também nos científicos;” [...] o que nos permitirá, também, “[...] compreender as determinações paradigmáticas da incompreensão” (MORIN, 2005, p.117).

A escuta ativa e amorosa como abordagem pedagógico-social correlacionada aos processos de resiliência

A nossa proposição de reflexão sobre a Epistemologia e os métodos no campo da Pedagogia Social releva que precisamos considerar a complexidade das relações humanas, sociais, estéticas, afetivas, religiosas, eco-culturais manifestas na multidimensionalidade do desenvolvimento humano. Quando convivemos/trabalhamos/vivenciamos encontros com pessoas e grupos que vivenciam/vivenciaram vulnerabilidade social, aprendemos/presentimos/percebemos a emergência de métodos que proponham e desenvolvam a dimensão pedagógico-social da *escuta ativa e amorosa* (PRECOMA, 2016)⁷ de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo/humano.

A escuta ativa tem como princípio orientador a proposta de que o adulto mediador, ou a criança e/ou o adolescente, proponha a escuta da voz do outro, de forma integral e acolhedora, isto exige de quem ouve disponibilidade de tempo e também uma postura de não-julgamento do que é dito por nosso interlocutor. Nos processos de escuta ativa e amorosa, quem ouve vivencia o exercício do despojamento de seus conceitos ou pré-conceitos. Ouve e acolhe. Quem conta sua história pode visitar seu passado, reorganizando o pensamento por meio de palavra, das pausas e dos silêncios. Quem ouve pode reorganizar seu sentimento de acolhimento. Em

⁷ Esclarecemos que parte das reflexões deste item foi apresentada originalmente na Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária, realizada em Fortaleza, Ceará, Brasil, em maio de 2016. Tais reflexões são retomadas neste texto, considerando a pertinência da temática para o presente artigo.

algumas situações de escuta ativa e amorosa, quem conta sua história de vida, ou o fato presente, solicita de quem ouve suas reflexões, suas palavras, e neste momento, a escuta ativa, transforma-se em *diálogo amoroso*, pois quem ouve também tem histórias para contar. Dialogamos com a *amorosidade* revelada nas obras e projetos coordenados por Paulo Freire (1987; 1997), ao lembrarmos de que a condição humana e a prática educativa são constituídas pela amorosidade de ser e estar no mundo, no *vir-a-ser* de cada sujeito e processo.

No processo da escuta ativa, o diálogo amoroso não pretende ser prescritivo ou moralista e sim, o encontro de duas pessoas que constroem diálogos sobre sua própria existência. Em outras palavras, quem ouve não deve se preocupar em dar conselhos ou diretrizes para a vida do outro. Uma abordagem possível e que temos exercitado ao longo destes anos é apresentar perguntas para que a própria pessoa as responda, não de forma imediata, mas consigo mesma. Isto possibilita inclusive que a pessoa elabore suas próprias perguntas. Em muitos momentos, o diálogo amoroso transforma-se em silêncio frutífero para o encontro singular consigo mesmo – como momento reflexivo de auto-conhecimento. Em outros momentos, a escuta ativa e amorosa pode ser reveladora de conflitos internos tão intensos que o nosso interlocutor interrompe seu discurso. Ele ou ela precisa de um tempo. Depois em outro momento, revela que agora se sente mais à vontade para contar sua história. Nesta abordagem, o *princípio dialógico* proposto por Morin (2011) revela-nos inspirador, e ao mesmo tempo conectado à amorosidade proposta/vivenciada por Freire (1997), pois “a escuta de si e do outro” faz emergir ordem/desordem internas/externas, contradições/inconclusões entre projetos de vida/sociedade/planeta, que dialogam entre si de forma interdependente, antagônica e complementar.

Em diferentes encontros, a escuta ativa e amorosa reveste-se de sorrisos, abraços, apertos de mão, suspiros – reveladores do encontro singular das pessoas envolvidas. Encontros carregados de histórias de vida e energias, muitas delas, marcadas pela dor das violências sofridas, das ausências de familiares, da doença, da violação de direitos fundamentais. Percebemos que na escuta ativa e amorosa ocorre, como processo dialógico, a *tomada de consciência* (PIAGET, 1977) - que nessa abordagem, revela a dor, mas também indica os caminhos do amor, da superação da dor, revelando humor e crença na vida. Tal superação pode ser percebida/construída/refletida na e pela

Pedagogia dos Sonhos, proposta e vivenciada por Fernando Francisco de Gois⁸ (GOIS, 2012), que estimula seus interlocutores, crianças, adolescentes, familiares, profissionais das redes, população em situação de rua – com a seguinte questão: “Qual é o seu sonho?”. A escuta ativa e amorosa proposta por Gois (2012), e que também temos vivenciado com nossas crianças, adolescentes e diferentes interlocutores, é vivenciada na pedagogia do cuidado consigo e com o outro, possibilitando a partir da escolha do sonho, a elaboração singular de projetos de vida e ainda, da identificação de quais caminhos precisamos trilhar para alcançar o sonho, transformando-o em realidade. Em recente entrevista, Fernando Francisco de Gois afirma:

A ferramenta **escutar** nos revela que quem não consegue ouvir também não consegue dialogar, esta ferramenta é importantíssima na nossa vida, se faz necessário ouvir a nós mesmos e os outros. Mas é preciso sempre ouvir com qualidade. Uma boa escuta ajuda na diminuição dos problemas do outro. (Entrevista com GOIS, realizada em março, 2016, grifos nossos).

A abordagem da escuta ativa e amorosa nos ensina que “o exercício da voz e vez” possibilita o encontro com a história pessoal – “o (re)encontro consigo mesmo” – que abre possibilidades de vivências protagonistas de vida. Cada pessoa começa a revisitar o seu passado, a vivenciar o presente e a projetar seu futuro – dimensão humana – sensível, singular, cultural. Essa abordagem pedagógico-social, humana e sensível, possibilita também “o encontro com o outro”, vivenciando o sentimento de pertença e potencializando o desenvolvimento da resiliência, compreendida como capacidade individual, comunitária e social de superar as adversidades da vida (CYRUNILK, 2001; ASSIS, PESCE, AVANCI, 2006). Nesses encontros, deparamo-nos com a incerteza da condição humana (MORIN, 2003) da nossa própria existência e de nosso inacabamento

⁸ Filósofo com especialização em Psicopedagogia, atuando há mais de 30 anos na área da Infância e Adolescência e com a População em Situação de Rua. Co-fundador da Chácara Meninos de 4 Pinheiros e da Fundação Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias. Atuou como Coordenador da referida instituição desde sua fundação, em meados de 1990 até fevereiro do ano de 2015. Desenvolveu abordagens de rua e acolhimento de crianças, adolescentes e suas famílias. Articulador de redes de proteção às crianças e aos adolescentes em Curitiba e Região Metropolitana, no Estado do Paraná e em outras regiões de nosso país. Elaborou as 4 ferramentas pedagógicas da Pedagogia dos Sonhos, sendo: acolher, ouvir, cuidar e transformar. No decorrer do ano de 2015 desenvolveu Oficinas dos Sonhos junto à população em situação de rua na cidade de São Paulo e junto aos conviventes da Casa Restaura-me, organização não-governamental localizada na região do Brás em São Paulo, motivando os sonhos da população em situação de rua. No ano de 2016, Gois desenvolveu as referidas oficinas nas ruas e em instituições que atendem pessoas em situação de rua das seguintes capitais: Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Cuiabá, Recife, Maceió, Salvador, dentre outras localidades.

como seres humanos (FREIRE, 1985; 1987; 1997, 2000, 2011). As características destes encontros singulares viabilizam também “o encontro do sujeito com a natureza”, com o meio ambiente, vivenciando o sentimento de pertencimento ao seu entorno vegetal e animal, enfim, ao Planeta Terra, ao Universo. Há portanto, nesta abordagem, o exercício singular e coletivo da afetividade humana, da necessária reflexividade sobre “ser, estar, sonhar no/o mundo”, ampliando as formas de considerar/contemplar a essência/existência humanas, inclusive na sua dimensão espiritual, como enfatiza Maria Cândida de Moraes (2015, p.101):

[...] a educação transdisciplinar necessita aprender a cultivar a espiritualidade, a cultivar o espírito humano como maneira de ser diante da vida, uma maneira de cultivar o mundo interior do ser humano, em sua relação com o mundo exterior. Alimentar essa espiritualidade significa alimentar a vida que pulsa dentro de cada um de nós, colocar a vida no centro, estar aberto a tudo que seja portador de vida e de espiritualidade. Nutrir a espiritualidade pressupõe o cultivo do espírito humano mediante práticas meditativas, processos de interiorização que facilitem o encontro do indivíduo consigo mesmo, com a natureza, com o cosmo.

Os encontros humanos, marcados pela auto-eco-organização (MORAES, 2003) podem ser reveladores de incompreensões/compreensões, mas também, em nossa compreensão/proposição podem revelar/emergir projetos de vida, caracterizados pelo protagonismo pessoal, familiar e comunitário – dimensão pedagógico-social que será analisada a seguir.

O trabalho pedagógico-social relacionado ao protagonismo dos sujeitos de suas famílias e comunidades

Estimular o protagonismo de crianças, adolescentes, jovens, adultos em suas conexões com suas famílias, ou com as memórias que possuem de suas famílias, implica em vivenciarmos a co-responsabilidade por sonhos e projetos de vida. Compreendemos o protagonismo juvenil e familiar como possibilidade e abordagem pedagógico-social de construção da identidade pessoal e grupal de forma ativa e co-responsável pelas

escolhas realizadas⁹ (COSTA, 1990; 2001; 2004; PRECOMA, 2011; PRECOMA, SÁ, 2015-2019).

A escuta ativa e amorosa como ferramenta pedagógica proposta pela Pedagogia dos Sonhos (GOIS, 2012) e a abordagem pedagógica do Protagonismo Juvenil e Familiar, são constituídas por dimensões importantes no e para o desenvolvimento humano, tais como: a escuta individualizada; vivências do diálogo, da alteridade e do acolhimento humano; construção da identidade pessoal e comunitária; vivência da solidariedade, dos fatores de proteção e da tolerância; sentimento de pertença à comunidade; resolução de conflitos, pró-atividade; estabelecimento de vínculos afetivos, exercício do respeito às diferenças e diversidades humanas/sociais; possibilidade de exercício da resiliência pessoal e comunitária; tomada de consciência sobre direitos e deveres; tomada de decisões de forma compartilhada sobre os sonhos e projetos de vida, ações e reflexões protagonistas crianças, adolescentes, jovens e adultos diante dos desafios de suas vidas, comunidades, sociedade, planeta. Tais dimensões constituintes e constituídas de cada ser humano - poderiam formar uma rede entrelaçada e constituída por suas inquietudes, inconclusões e contradições do fluir da existência humana na sua inteireza, como ressalta Maria Cândida de Moraes:

Experimentar o fluxo é como estar fluindo, flutuando, com o espírito feliz, liberto e inteiro naquilo que está sendo realizado, consciente dos desejos e das potencialidades em relação aos desafios que se apresentam. Ao nos sentirmos em fluxo temos o controle da nossa energia psíquica. Não estamos divididos. Tudo que estamos realizando acrescenta mais ordem à consciência e sentimos inteireza em nosso *sentipensar*. [...] Acreditamos que experimentar o fluxo é uma maneira de cultivar a inteireza humana, de valorizar a escuta inclusiva e a percepção da totalidade humana, fazendo justiça ao todo que somos nós. (MORAES, 2003, p. 63).

A abordagem do protagonismo juvenil e da escuta ativa e amorosa tem nos revelado experiências de fluxo, *como essência da vida* e, também, na busca da compreensão mútua diante dos desafios, encantos e desencantos presentes nas relações humanas. Neste sentido, Edgar Morin ressalta:

⁹ As mediações pedagógico-sociais que temos desenvolvido, desde o final da década de 1990, junto aos grupos de famílias, crianças, adolescentes, profissionais tem revelado histórias de vida, suas tensões, desejos, sonhos e projetos pessoais, familiares, comunitários.

Viver nos confronta incessantemente com o outro, o familiar, o familiar, o desconhecido, o estrangeiro. Em todos nossos encontros e nossas relações temos necessidade de compreender o outro e de ser compreendido pelo outro. (MORIN, 2015, p. 25-26).

As experiências de fluxo e o encontro com as diferentes singulares humanas propiciam também a construção da postura reflexiva e propositiva - concebida pela dinâmica dialética entre ações/reflexões/proposições. Podemos afirmar que há entre as três dimensões pedagógico-sociais destacadas, nuances permeadas pela essência dos fenômenos educativos, suas contradições e relações de poder, que fazem emergir de forma recursiva e retroativa a necessidade e o desenvolvimento do trabalho pedagógico-social em redes de proteção. Uma dessas redes refere-se à garantia dos direitos de crianças, adolescentes e de suas famílias, preconizados na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Lei Orgânica de Assistência Social (BRASIL, 1993).

A emergência do trabalho pedagógico-social em redes de proteção e de pesquisa, e proposição/desenvolvimento/avaliação de políticas públicas.

Uma característica importante da emergência do trabalho em redes refere-se ao fato de que a escuta ativa e amorosa, constitui-se como acolhedora de conflitos pessoais, e vai além, pois o “sujeito que exerce sua voz e vez” realiza denúncias de violação de seus direitos e os de sua comunidade. Nesta dimensão, precisamos considerar a perspectiva do sigilo e da ética, mas dependendo da situação de risco pessoal eminente na qual o nosso interlocutor está submetido, precisamos em diálogo com ele, acionar outros profissionais que atuam as redes de proteção, de forma sistêmica e complexa.

As redes de proteção são constituídas por pessoas de referências e por suas ações de acolhimento, construindo laços afetivos, propostas pedagógico-sociais com pessoas, suas famílias e comunidades. As redes também são constituídas por instituições sociais governamentais ou não-governamentais que podem propiciar espaços pedagógico-culturais de aconselhamento, de vivência de fatores de proteção, como atendimentos preventivos de saúde, educação, lazer, possibilitando o desenvolvimento de projetos de vida, vislumbrando a criatividade e a co-responsabilidade. Neste contexto, pesquisadoras ressaltam o conceito de rede de apoio:

Conceitualmente entendemos por rede de apoio um complexo sistema de ações, relações e intervenções, que ocorre tanto num plano microssocial, o qual comporta a família, amigos, grupos sociais mais próximos, quanto num plano macrossocial, envolvendo as políticas públicas em geral (saúde, educação, cultura, esporte, lazer, habitação e trabalho), que são ou deveriam ser efetivadas por instituições governamentais e não governamentais, órgãos especiais e também por pessoas nas interações do convívio cotidiano. (GERMANO; COLAÇO, 2012, p.381).

Podemos considerar que as redes de apoio social/redes de proteção constituem-se diferentes entre si, dependendo de sua natureza, como esclarece o pesquisador Furini (2011), que ao investigar as representações sociais de proteção integral às crianças e adolescentes, revela diferentes representações apresentadas pelos atores sociais, em diálogo com Blandes et al. (1995) descreve cinco tipos de redes: 1) rede social espontânea; 2) redes sóciocomunitárias; 3) redes sociais movimentalistas; 4) rede privada; 5) redes setoriais públicas.

Essas considerações indicam que a escuta ativa e amorosa pode também ser considerada como diagnóstico pessoal e social para as reais demandas de trabalho preventivo das redes de proteção. A partir das vozes dos sujeitos envolvidos e de suas permissões para tanto, os atores das redes, crianças, adolescentes, jovens, familiares e profissionais que participam em diferentes fóruns de mobilização social, podem propor a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de políticas públicas que considerem, por exemplo, o desafio de enfrentar a complexidade da violação de direitos e as suas formas de superação.

Nossa proposição e participação de/em seminários e colóquios sobre a temática das redes de proteção tem revelado diagnósticos que apontam diversas dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico-social em redes, dentre elas: dificuldades de comunicação entre os profissionais; falta de profissionais para compor as equipes multidisciplinares; visão fragmentária de gestores e profissionais que ocupam cargos decisórios; falta de recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento das ações e projetos; distância interpessoal e territorial dos profissionais dos sujeitos atendidos pelas políticas; baixa remuneração dos profissionais; sobrecarga de atribuições aos profissionais; ausência e/ou insuficiência da discussão sobre as concepções e métodos do trabalho pedagógico-social em redes de

proteção. Cabe salientar que vislumbrar tais dificuldades não pode nos impedir de enxergar as ações e projetos, que buscam a garantia dos direitos e deveres fundamentais, e que desenvolvem características inerentes ao trabalho pedagógico-social em redes de proteção, destacamos apenas algumas, que podem compor a concepção sistêmica das redes de proteção: comunicação clara e articulada entre os profissionais; aproximação dialógica, respeitosa e territorial por parte dos profissionais em relação aos sujeitos atendidos pelas políticas, compreendidos como sujeitos de direitos e deveres; escolha, definição, desenvolvimento e avaliação de ações em redes, construídas em reuniões e fóruns, considerando a abordagem protagonista e sistêmica. Assumir o desafio de tecer ações em redes significa enfrentar a complexidade de nossa própria existência, suas dimensões, idiossincracias, permanências e mudanças, dores e amores, tensões e harmonias, e ainda nos exige humildade, paciência e o exercício diário do amor, uma vez que,

Encontramos um novo paradoxo. O amor está enraizado no nosso ser corporal e, neste sentido, podemos dizer que o amor precede a palavra. Mas o amor está, ao mesmo tempo, enraizado no nosso ser mental, no nosso mito, o qual supõe, evidentemente, a linguagem, e podemos dizer que o amor precede da palavra. O amor procede da palavra e, ao mesmo tempo, precede a palavra. De resto é um problema bastante interessante, dado que existem culturas onde não se fala de amor. Será que, realmente, nessas culturas onde não se fala de amor, em que o amor enquanto noção não emergiu, o amor não existe? Ou melhor, então será que a sua existência depende do não-dito. (MORIN, 1997, p. 19).

Compreendemos que vivenciar o paradoxo enunciado por Morin, implica também considerar que a tessitura do trabalho pedagógico-social em redes emerge como foco de projetos de pesquisa, extensão e formação de profissionais para atuarem nessa perspectiva, o que implica, no contexto político-social atual, um dos desafios complexos para a revisão/proposição das funções sociais das universidades brasileiras. O que implica inicialmente, nesta abordagem sistêmica, que nossas universidades possam retomar e priorizar o *diálogo em rede* com os sujeitos, suas famílias, instituições, comunidades, enfim, com a sociedade.

Considerações Finais

As dimensões pedagógico-sociais destacadas no texto objetivaram desvelar *uma aproximação conceitual – teórico-prática, vivencial e propositiva das relações recursivas*

entre a epistemologia, em construção, de uma Pedagogia Complexa que se enraíza nos princípios cognitivos do Pensamento Complexo e a epistemologia da Pedagogia Social, compreendidas como áreas de conhecimento interdependentes porque partem da mesma origem: a ciência pedagógica. Descrever, observar, vivenciar, analisar e compreender de forma multidimensional as demandas e dimensões da práxis humana foi a intenção deste ensaio, a partir do olhar tramado e contextual dos Projetos de Extensão: *“Círculos de Debates e Estudos de Pedagogia Social”* e *“Fortalecimento das redes de proteção à criança e ao adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar”*. Procuramos, considerando que o método complexo se configura numa teoria de conhecimento que vivifica ontológica e epistemologicamente a ciência pedagógica, estabelecer estratégias cognitivas, categoriais, conceitos que nos permitissem descrever, analisar, criticar, compreender e produzir conhecimento (complexo) em relação aos processos educativos/culturais/sociais que se auto-organizam nos movimentos da vida, da sociedade e dos indivíduos nas suas singularidades.

Consideramos, ainda, que a construção/proposição da Pedagogia Complexa em diálogo com epistemologia da Pedagogia Social, sob uma abordagem sistêmica, complexa e transdisciplinar da realidade (MORIN, 1997; 2000; 2011; 2014; 2015; MORAES, 2003, 2015) poderia configurar-se como instrumento reflexivo-propositivo de caráter dialógico-democrático, contribuindo para a religação de saberes pertinentes aos fenômenos educativos e suas relações com a construção de novas abordagens pedagógico-sociais com consequências propositivas para as políticas públicas de envergadura complexa e ética, como ressalta Morin:

Todo ato ético é um ato que religa, ao próximo, aos seus, à comunidade, à humanidade e, em última instância, ao cosmo. E quanto mais tomamos consciência de que estamos perdidos no universo e de que somos lançados numa aventura desconhecida, mas sentimos a necessidade de estar religados aos nossos irmãos e irmãs em humanidade. (MORIN, 2014, p. 31).

Esse processo epistêmico de construção de uma Pedagogia Complexa em diálogo com a Pedagogia Social considera a Ética da Compreensão (MORIN, 2005) que nos religa às nossas multidimensões humanas. Essa análise também considera que os sujeitos, em sua integralidade/multidimensionalidade, manifestam/criam suas singulares autopoiéticas (MATURANA, VERDEN-ZOLLER, 2004), em outras palavras,

cada sujeito em seu processo de auto-eco-organização interage/aprende/constrói/propõe - por meio do diálogo, da vivência do amor e do brincar com os outros sujeitos e o mundo - formas de convivência/existência. Esse processo hologramático pode ser caracterizando, ainda, pela vivência/reflexão dos/com os direitos e deveres humanos, fundamentado nos valores e nos princípios da solidariedade; no cuidado de si, do outro e do planeta; na tolerância e no respeito às diferentes formas de inserção/atuação nas relações humanas; na possibilidade da gratidão diante da vida e de seus desafios, enfim nas controvérsias, possibilidades e energias inerentes à complexa convivência democrática-comunitária-planetária-cósmica.

Referências

ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Presidente da República. **Constituição da república federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html>. Acesso em 5 Set. 2016.

_____. Presidente da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o **Estatuto da criança e do adolescente**.

_____. Presidente da República. Lei nº 8742, de 05 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em 10 Out. 2016.

CYRULNIK, Boris. **Les vilains petits canards**. Paris : Odile Jacob, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. São Paulo: Columbus Cultural, 1990.

_____. **Protagonismo juvenil passo a passo: uma guia para o educador**. MG: Modus Faciendi Publicações e Serviços Ltda. 2001.

_____. André, Simone. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da Educação**. Campinas (SP): Papirus, 2003.

_____. FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.130, já./abr. 2007.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do oprimido**. 17. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. RJ: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____.; GUIMARÃES, Sergio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro, 2011.

FERMOSO, Paciano. **Pedagogía Social**. Fundamentación científica. Barcelona; Editorial Herder, 1994

FREITAS, Luis Carlos de. Notas Sobre a Especificidade do Pedagogo e sua Responsabilidade no Estudo da Teoria e Prática Pedagógicas. **Educação de Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 22, p. 12-19, 1985.

_____. A questão da Interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, ano X, n. 33, p. 105-131, 1989.

FURINI, Luciano Antonio. **Redes sociais de proteção integral à criança e ao adolescente: falácia ou eficácia?** São Paulo: UNESP, 2011.

GASPARIN, Flávia; FRANÇA, Larissa.; MACHADO, Evelcy Monteiro; PRECOMA, Eliane, Cleonice Alves. Representações sobre pedagogia social, infância e adolescência. **EDUCERE**, PUC, PR, 2015.

GERMANO, Idilva Maria Pires; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Abrindo caminho para o futuro: rede de apoio social e resiliência em autobiografias de jovens socioeconomicamente vulneráveis. **Estudos de Psicologia**, 17(3), setembro-dezembro/2012.

GOIS, Fernando. **As quatro ferramentas pedagógicas da pedagogia dos sonhos**. Palestra TED/UFPR, 2012.

HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar, Curitiba**, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

_____. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (especial) p. 843-876, outubro 2006. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 20 Mai. 2014.

_____. A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 10(1), p. 11-33, 2007.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia Social y Política**. Madrid: Editorial Cepe, 1993

MACHADO, Evelcy Monteiro. *Contexto sócio-educacional no Estado do Paraná (Brasil): Formação pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social*. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação. Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. 1998.

_____. Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários. In: SOUZA NETO, João. C.; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério. (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009, p.133-148.

_____. Pedagogia Social no Brasil. Questões atuais. In: ENS, Romilda. T; BEHRENS, Marilda. A. **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba, Champagnat, 2011. p. 97-116.

_____. Educação Social e relações com especificidades socioeducativas. **Revista Diálogos**. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p.66-73.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: os fundamentos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAZZOTTI, Tarso. Estatuto de cientificidade da Pedagogia In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez. 1996.

MENGER, Amanda da Silva; VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A pedagogia histórico-crítica no contexto das teorias da educação. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 497 - 523, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar como um campo de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos** IV(3), p. 513-531, Nov.1997- Fev.1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** RJ: Vozes, 2003.

_____; TORRE, Saturnino de La. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Revista Educação.** Porto Alegre, n. 58, 2006, p. 145-172. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>> Acesso em 03 de mar. 2016.

_____; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2007.

_____; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Org.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos.** Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria.** Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina, 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

_____. **Ciência com consciência.** Tradução Maria D. Alexandre & Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária.** Tradução Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____; PENA-VEJA, Alfredo; PAILLARD, Bernard. **Edgar Morin: diálogos sobre o conhecimento.** Tradução Maria Alice Araripe Doria. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O método 6: ética.** Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____; CASSÉ, Michel. **Filhos do céu: entre o vazio, luz e matéria.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução Elaine Lisboa. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____; CYRULNIK, Boris. **Diálogo sobre a natureza humana.** Tradução Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Athena, 2012.

_____. **Meus filósofos.** Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PETRUS, Antonio (Coord.). **Pedagogia Social**. Barcelona: Ariel, 1997.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. Trad. Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves. **Escuta ativa e amorosa: tecendo redes de proteção entrelaçadas com as vozes da resiliência e da complexidade**. Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária. Fortaleza, Ceará, Brasil, 2016.

_____; MACHADO, Evelcy Monteiro. **Círculos de estudos e debates de pedagogia social**. UFPR: SIGEU, 2014.

_____; SÁ, Ricardo Antunes de. **Fortalecimento das redes de proteção à criança e ao adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar**. UFPR: SIGEU, 2015-2019.

_____. ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Neurobiologia da violência e fatores promotores de resiliência**. Neurociências e Educação. Orly Zucatto Mantovani de Assis (Org.). Campinas, SP: Book Editora, 2013.

_____. **Representações de violência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social: histórias e caminhos de resiliência**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Orly Zucatto Mantovani de Assis. Julho, 2011.

QUINTANA, Joaquim Maria. **Pedagogía Social**. Madrid: Dykinson, 1988.

_____. Antecedentes históricos de la Educación Social. In: PETRUS, A. (Coord.).

Pedagogía Social. Barcelona: Ariel, 1997. p. 67-91.

_____. **Los ámbitos profesionales de la animación**. Madrid: Narcea, 1993.

SÁ, Ricardo Antunes de. **A Construção do Pedagogo - Superando a Fragmentação do Saber - uma proposta de formação**. 1997. 155 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

_____. Pedagogia: identidade e formação - O Trabalho Pedagógico nos Processos Educativos Não Escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Setor de Educação, n. 16, p. 171-180, 2000.

_____. (Org.). Educação e Complexidade. In: SÁ, Ricardo Antunes de. **Pedagogia e Complexidade: diálogos preliminares**. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, p. 57-73, 2008.

_____. Educação, Complexidade e Pedagogia: uma dialogia compreensiva. In: ALMEIDA, Cleide; PETRÁGLIA, Izabel (Org.). **Estudos de Complexidade 3**. São Paulo: Xamã, 2009, v. 03, p. 223-248.

_____. A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo. **Educativa** (Goiânia. Online), v. 15, p. 147-164, 2012.

_____. O Projeto Político-Pedagógico da escola: diálogos com a complexidade. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013, p.125-148.

_____. Em busca de uma Pedagogia para o Pensar Complexo. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique; FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento (Org.). **Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015a, p.49-56.

_____. Em busca de uma pedagogia complexa. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015b, p. 61-74.

SAEZ, Juan (Coord.). **El educador social**. Murcia: Universidade de Murcia, 1994.

SARAMONA, Jaume. **La educación no formal**. Barcelona: CEAC, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da Pedagogia e o Papel do Pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, Cortez, Revista ANDE, n. 9, ano 5, p. 27-28, 1985.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

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

VENTOSA, Victor J. **Educación social, animación e instituciones**. Madrid: Editores CCS, 1992.

Recebido: Nov/2016
Aprovado: Jun/2017