

Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana

DANILO R. STRECK¹

RESUMO

O título deste ensaio é inspirado num dos livros de Klaus Mollenhauer, uma das referências internacionais em Pedagogia Social. No livro *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung* (Ligações esquecidas: sobre cultura e educação) o autor argumenta que toda educação implica, por um lado, alargamento e enriquecimento por outro lado estreitamento e empobrecimento. O fato de a pedagogia haver se tornado um campo disciplinar próprio tende a promover o esquecimento de que a educação está vinculada com o sistema social, com as formas de vida desenvolvidas por determinadas culturas e com a organização econômica e política. A contribuição da pedagogia poderia estar em inserir com mais força as suas problematizações na conjuntura social e cultural. A partir deste pressuposto, e em diálogo com Mollenhauer e outros autores, busco traçar alguns requisitos para a pedagogia social na América Latina: a sociedade como campo de ação pedagógica; a educação popular como perspectiva teórico-metodológica; a formação técnico-profissional baseada numa atitude inquiridora da realidade social e cultural das pessoas e dos grupos.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia social; educação popular; teoria pedagógica; Klaus Mollenhauer.

ABSTRACT

Forgotten connections: requirements for a latin american social pedagogy

The title of this essay is inspired in a book written by Klaus Mollenhauer, one of the international

references in social pedagogy. In the book “Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung” (*Forgotten Connections: on Culture and Education*) the author argues that all education implies, on one hand, expansion and enrichment, and, on the other hand, narrowing and impoverishment. By having turned itself into a disciplinary field of its own, pedagogy tends to forget that education is linked to the social system, to the ways of life developed by given cultures and by the economic and political organization of society. Pedagogy could contribute by inserting more strongly its problematizations within the social and cultural context. Based on this presupposition, and in dialogue with Mollenhauer and other authors, I attempt to identify some requirements for a social pedagogy in Latin America: society as a field of pedagogical action; popular education as a theoretical-methodological perspective; professional-technical education based on an inquiring attitude about the social and cultural reality of persons and groups.

KEY WORDS: social pedagogy; popular education; educational theory; Klaus Mollenhauer.

1 Possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1972), mestrado em Educação Teológica - Princeton Theological Seminary (1975) e doutorado em Fundamentos Filosóficos da Educação - Rutgers - The State University of New Jersey (1977). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade da Califórnia, Los Angeles. Atualmente é professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, educação e exclusão social, mediações pedagógicas e processos participativos. Editor da Revista International Journal of Action Research.

A PERGUNTA QUE NOS MOVE

Início esta reflexão relembrando os 300 anos do nascimento de Jean-Jacques Rousseau, que deu corpo a muitas das reflexões que hoje fazemos sobre educação. Entre tantas outras talvez nenhuma tenha o alcance da própria ideia de educabilidade do ser humano. “Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (Rousseau, 1995, p. 8). Daí segue-se que “nosso verdadeiro estudo é o da condição humana” (Id., p. 14). Não que antes não houvesse consciência do poder da cultura para a formação das novas gerações. A virada de Rousseau nessa questão é que agora a cultura e o seu produto se tornam objeto de estudo. *Emílio*, com todas as virtudes e vícios que hoje lhe atribuímos, é um grande experimento do que se pode (ou não se pode) fazer com o ser humano e, mais do que isso, fornece a fundamentação teórica sobre a qual se realiza este projeto de formação.

Mais de 300 anos depois, Klaus Mollenhauer, de quem empresto o título deste artigo, no seu livro *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung* (1985) [Ligações esquecidas: Sobre cultura e educação] atualiza a discussão:

Com a constituição das ciências, o nosso conhecimento sobre esta versão de educabilidade, sobretudo no século XIX e XX, cresceu incrivelmente:

- nós conseguimos medir a educabilidade das crianças com testes de inteligência;
- nós sabemos que as habilidades – poucas exceções – não são coisas da natureza, mas resultado do contexto cultural;
- nós sabemos que tais contextos culturais são o produto da história social e economia;
- nós sabemos que a educabilidade de uma criança é abafada ou estimulada pelas formas de relações às quais é submetida;
- nós sabemos que o que a criança experimenta nos seus primeiros anos de vida tem implicações para a sua educabilidade, para alguns durante a vida toda; e assim por diante.

E Mollenhauer continua:

No entanto, com isso somos capazes de educar melhor? Dúvidas são pertinentes, sobretudo diante do fato que na realidade as crianças – e não só de vez em quando, como exceção – perdem ou têm prejudicada a sua capacidade e disponibilidade de educar-se, na proporção em que elas são integradas na moderna rede de possibilidades e iniciativas de educação (1985, p. 98).

O autor continua dizendo que não se trata de uma constatação original e aponta para a preocupação manifestada por Rousseau. Sabemos hoje que a solução pedagógica de Rousseau de isolar o Emílio da sociedade corrompida não se constitui numa saída viável e aprendemos com Paulo Freire e tantos outros que como educadores e educadoras estamos irremediavelmente condenados - e desafiados! - a realizar a nossa tarefa educativa em meio aos conflitos e contradições da sociedade.

É com este pressuposto que início esta reflexão que se desdobra em duas partes. A primeira, mais reduzida, trata de explicitar o ponto de partida para falar da pedagogia social. A segunda busca traçar alguns requisitos para a pedagogia social na América Latina. A intenção é contribuir para a construção de uma área que tem o potencial de ajudar a elaborar novas perspectivas teórico-práticas para a educação. Com isso, descarto também uma visão da pedagogia social como tendo uma função meramente compensatória ou corretiva daquilo que “deu mal” em outras esferas educacionais. Klaus Mollenhauer (2001) lembra que numa sociedade aberta o educador e a educadora têm o seu olhar focado num futuro aberto. A pedagogia social compartilha esta condição, mas ao mesmo tempo é, segundo ele, “o mais expressivo campo de experimentação pedagógica da sociedade” pelo fato de não estar comprometida com a transmissão de determinados conteúdos culturais, mas dedicar-se a desenvolver a capacidade de enfrentar situações problemáticas da atualidade (28). É nesse sentido que vejo o seu papel inovador e transformador no campo da educação.

DE ONDE PARTIMOS

O título desta mesa é “O lugar da pedagogia social nas ciências da educação: tempos e espaços de interlocução entre Pedagogia Social, Educação Social e Educação Básica”¹. Depois das muitas discussões já realizadas no contexto deste congresso e em outros lugares (Souza Neto *et al*, 2009; Santos *et al*, 2011) entendo que podem ser afirmadas algumas proposições a respeito da pedagogia social e sobre o lugar que ela ocupa no campo da educação. Uma delas é que a complexificação da sociedade exige que a pedagogia aceite o desafio de recriar-se em novos contextos sociais, econômicos e culturais. A origem da pedagogia social, como uma disciplina e como campo de atuação, é referida à revolução industrial no século XIX que provocou mudanças na estrutura da sociedade e que tiveram profundos impactos na vida das pessoas. Hoje efeitos de outras e novas mudanças não causam menos impacto sobre o indivíduo e no tecido social. Basta mencionar a flutuação no mercado de trabalho causado pela migração do capital em busca de lucro em qualquer canto do globo e pelas novas tecnologias de comunicação e informação que permitem novas formas de relação entre as pessoas e com o conhecimento.

Outro fator que pode ser assumido como pressuposto da discussão é que a escola, da forma como a concebemos e praticamos, não consegue mais dar conta das demandas educacionais da sociedade e proporcionar condições para uma aprendizagem continuada ao longo da vida, e que não esteja focada num pragmatismo imediatista de capacitação técnica. Talvez estejamos de fato, como sugere Boaventura de Sousa Santos, num período de transição paradigmática, entre uma modernidade que hoje revela - junto com os avanços dos quais não queremos abdicar - suas limitações em termos de humanização e uma pós-modernidade que ainda apresenta contornos pouco definidos.² Entende-se aqui por humanização a possibilidade de ser mais, na acepção

¹ Texto preparado para o Congresso Internacional de Pedagogia Social (CEPS), realizado na Universidade Salesiana (UNISAL) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de 25 a 27 de julho de 2012.

² “Vivemos, pois, numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Essa condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade activa porque em transito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquietas, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria, potenciar” (Santos, 2000, p. 41)

“**A origem da pedagogia social, como uma disciplina e como campo de atuação, é referida à revolução industrial no século XIX que provocou mudanças na estrutura da sociedade e que tiveram profundos impactos na vida das pessoas.**”

freiriana de permanente tensão com o polo oposto, a desumanização. Embora ambas as possibilidades sejam realizáveis em situações históricas concretas, a vocação ontológica – pela própria natureza de si e do mundo criada pelo ser humano – é a humanização, no entanto, jamais como uma realidade fixa e pré-determinada.³ A escola, como a instituição-mestre da modernidade parece não mais dar conta da tarefa educacional que os novos tempos exigem. Isso não significa abdicar da escola, ao menos enquanto não houver algo melhor para por em seu lugar, mas implica abraçar a oportunidade para ocupar e desenvolver novos espaços de atuação pedagógica.

Ainda, podemos hoje avançar para além das disputas semânticas que têm muitas vezes o intuito de hierarquização entre as diversas formas de educação: entre formal e não formal; entre educação básica e educação popular; entre educação social e pedagogia social, entre outras. Temos hoje condições de compreender a educação como tendo ao mesmo tempo uma universalidade singular e uma diversidade plural. Ela é universal na medida em que nenhum ser humano escapa da educação e é bem possível que, como afirma Bartomeu Meliá (2010) em relação aos povos Guarani, mesmo povos sem uma “escola” tenham uma educação formal que escapa aos olhos dos observadores acostumados a identificar o formal com o escolar. Ela é plural, no sentido de que cada cultura cria

³Ver as páginas iniciais de Pedagogia do oprimido (1981).

as suas formas de educar as novas gerações e promover os conhecimentos relevantes para a sua preservação. Houve nessas últimas décadas atravessamento de barreiras que permitem superar dicotomias clássicas entre o formal e o não formal, o popular e o erudito, o saber de experiência e o saber científico, entre outros.⁴

Considerando o exposto acima, pode-se reconhecer a pedagogia social, respectivamente a educação social enquanto uma prática, como um campo de atuação com suas especificidades, conforme amplamente discutido nos congressos que antecederam a este. Abordaremos neste texto três aspectos pertinentes ao tema, respectivamente, a sociedade como campo de ação pedagógica; a educação popular como perspectiva teórico-metodológica; a formação técnico-profissional baseada numa atitude inquiridora da realidade social e cultural das pessoas e dos grupos.

ALGUNS REQUISITOS PARA A PEDAGOGIA SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

A SOCIEDADE E (A CULTURA) COMO CAMPO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Quero propor o argumento de que a pedagogia necessita, hoje, realizar dois movimentos simultâneos e que a pedagogia social pode ajudar nessa combinação de processos centrífugos (que se dirigem para fora) e centrípetos (que se dirigem ao centro). É um movimento centrífugo porque precisa dar conta de uma grande diversidade de situações que, por sua vez, também não são estáticas. São muito grandes as mudanças naquilo que denominamos de tecido social. Mudam as instituições, mas também mudam as formas de institucionalização e dos significados a ela atribuídos. Quer falemos de desestruturação, de reorganização ou de transformações – cada um desses termos com uma carga político-pedagógica própria – o fato é que as pessoas, grupos e instituições se encontram diante do desafio de recriar-se quase que permanentemente. Conforme Dowbor (1998), “não é a situação que mudou, exigindo novas formas políticas: não há mais situação, e sim um processo de mudança permanente, exigindo

⁴ Ver o artigo “Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular” (Streck, 2012).

“**Vejo que a pedagogia social tem a possibilidade de inserir-se em diversos espaços do tecido social ou das redes sociais e operar as transformações de dentro destes espaços.**”

formas de gestão social radicalmente alteradas” (p. 22). A pedagogia não pode furtar-se de acompanhar este movimento da sociedade. Lembrando José Martí (2007): “A educação precisa ir aonde vai a vida” para dar conta dos grandes problemas humanos que, segundo ele, são: “a conservação da existência e a conquista dos meios de fazê-la grata e pacífica” (p. 241)

Esse acompanhamento exige também uma abordagem interdisciplinar, o que não é algo novo para a pedagogia, que se construiu historicamente como um espaço de encontro. Se olharmos para a história recente da pedagogia no Brasil, veremos que importantes referências da área não têm a sua formação nos cursos de pedagogia *stricto sensu*. Paulo Freire formou-se em direito e entrou na educação pela mão de sua esposa Elza e pelas práticas educativas que passaram a exigir explicitação; Rubem Alves é formado em teologia e filosofia; Carlos Rodrigues Brandão é formado em psicologia e antropologia; entre tantos outros que poderiam ser citados. Esse fato não indica necessariamente um desprestígio dos cursos de pedagogia, mas a necessidade de diferentes olhares sobre o que se entende por educação e um redobrado esforço da “rigoriedade metódica”, que era uma das grandes reivindicações de Paulo Freire para a formação dos docentes.

Mas faz-se necessário também um movimento centrípeto porque cabe à pedagogia buscar o que Paulo Freire cunhou como “unidade na diversidade”. Não se trata de uma unidade estática, mas de uma busca de coerência que permita encontrar sentido(s) na ação pedagógica. Acredito que essa coerência não será

encontrada em determinados sujeitos nem em certos conteúdos definidos como universais. Parece que ela se dá muito mais na definição do lugar desde onde realizamos a nossa prática e a nossa reflexão. Quando Orlando Fals Borda fala de um “universal macondiano”⁵ ele também dá uma chave para compreender a “ética universal do ser humano” (ser como verbo e como substantivo) proposta por Paulo Freire.

Entendo a sociedade como se constituindo através de dois movimentos dialéticos, definidos por Peter Berger e Thomas Luckmann em termos de “realidade objetiva” e “realidade subjetiva”. É uma realidade objetiva no sentido de que o ser humano se forma e se entende como humano dentro de um contexto social. “O *homo sapiens* é sempre, e na mesma medida, *homo socius*” (Berger, 1974, p. 75). Passando pela institucionalização e legitimação, formam-se os universos simbólicos que ordenam, hierarquizam e fornecem os critérios de interpretação. Ela é uma realidade subjetiva na medida em que ela é uma criação humana, sendo refeita e ressignificada por sujeitos individuais e coletivos. Cabe à pedagogia a tarefa de ajudar a organizar estes universos simbólicos, o que não significa necessariamente legitimar o *status quo*, mas participar na criação de mundos alternativos.

Vejo que a pedagogia social tem a possibilidade de inserir-se em diversos espaços do tecido social ou das redes sociais e operar as transformações de dentro destes espaços. Isso implica um conhecimento aprofundado do funcionamento e da estruturação da sociedade e, ao mesmo tempo, da formação e atuação dos sujeitos dentro da sociedade. Esse conhecimento é indispensável para todas as áreas da educação, mas no caso da pedagogia social ela se torna um foco prioritário. Por exemplo, na gestão pública estadual no Rio Grande do Sul há pedagogos participando na coordenação do recém implantado Sistema de Participação Popular. A pedagogia com a atenção voltada ao fenômeno social poderia contribuir para a formação qualificada de agentes educativos que não atuam nem com crianças nem em escolas, para onde via de regra se direciona a formação de pedagogos.

5 “En fin, lo macondiano universal combate, com sentimiento y corazón, el monopolio arrogante de la interpretación de la realidad que há querido hacer la ciencia cartesiana, especialmente em las universidades” (Fals Borda, 2009, p. 373).

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A prática educativa na América Latina, não importa o contexto ou a denominação específica, não pode passar ao largo das experiências pedagógicas que marcaram a segunda metade do século passado e que se constituem num patrimônio vivo e atuante. Refiro-me à educação popular que, por sinal, hoje abriga muitas práticas que fazem parte da pedagogia social. No entanto, enquanto a pedagogia social tem sua constituição definida pelo público com o qual atua ou pelos contextos em que é realizada, a educação popular se apresenta mais propriamente como uma proposta teórico-metodológica. Para fins desse diálogo indico alguns dos traços dessa proposta que são pertinentes para a construção de um projeto de pedagogia social:

1. *A prática social como ponto de partida para tarefa educativa:* A educação popular toma a própria prática como referência para a reflexão. A teoria é o momento de auto-reflexão dessa prática que deseja se conhecer.
2. A leitura estrutural da sociedade, buscando identificar as relações de poder e as possibilidades de transformação: Aprendemos com Paulo Freire que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. No entanto, não se trata de qualquer leitura, mas de uma pronúncia crítica que vai além da constatação dos fatos e busca encontrar os fatores que causam situações de injustiça e de opressão.
3. A crença no potencial transformador dos sujeitos que se situam à “margem” das estruturas hegemônicas: A educação popular tem o seu lugar nos movimentos sociais e culturais. Desde o Movimento de Cultura Popular até os atuais movimentos étnico-raciais e ambientais, é na sociedade em movimento que a educação popular se gesta.
4. O reconhecimento da pluralidade de conhecimentos, saberes, racionalidades e sentimentalidades: A razão moderna, da

definição de Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 789), é metonímica, tomando a parte pelo todo. No caso, o conhecimento científico é legitimado como único e verdadeiro, em detrimento de uma multiplicidade de conhecimentos construídos durante séculos. Por exemplo, quantas horas de treinamento são necessárias para uma tecelã exercer com competência o ofício que aprende de sua mãe? Ao lado da racionalidade técnico-científica há outras, como a racionalidade simbólica e a racionalidade sapiencial, que são tidas como menores ou desconsideradas.

5. A construção de metodologias participativas, tendo o diálogo como princípio metodológico central: Essa marca da educação popular é talvez uma das exigências mais difíceis de realizar na prática, uma vez que realizamos nossa tarefa dentro de uma sociedade patriarcal, discriminadora e economicamente injusta. A pedagogia social pode ser um laboratório de criação de lugares de encontro de pessoas que caminham entre suas diferenças para auto-formar-se junto com o outro.

A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Uma das dificuldades da pedagogia reside no baixo nível de especificidade enquanto campo de atuação. As mudanças de currículo são um sintoma dessa dificuldade. Hoje a grande ênfase sem dúvida está na educação infantil, possivelmente também por ser uma área que recentemente tem recebido justa atenção por parte da sociedade e dos órgãos públicos, mas também como uma medida para dar um rosto à área.

A pedagogia social pode contribuir para dar uma maior densidade na formação técnico-profissional, tanto no sentido de valorizar a diversidade de rostos pedagógicos que a realidade exige como para contribuir para a construção de uma unidade entre as subáreas que forem se formando. Para isso, colocam-se alguns parâmetros pelo próprio objeto da pedagogia social:

1. *A interdisciplinaridade*

A pedagogia social pode ser um campo de exercício interdisciplinar a partir de situações sociais concretas. Na América Latina temos uma experiência recente que pode servir de inspiração para esse ensaio: quando desafiados pela realidade a ser transformada e compartilhando o protagonismo com todos os sujeitos implicados, surgiu a pedagogia do oprimido, a teologia da libertação, o teatro do oprimido, a filosofia da libertação, etc.

2. *Os âmbitos da formação e atuação*

A pedagogia social na América Latina precisa dar atenção às peculiaridades de ação social necessária em nossas sociedades. Faz-se necessária hoje a atuação concomitante em vários âmbitos:

- o âmbito do sujeito e das relações intersubjetivas
- o âmbito das instituições (família, igreja, abrigos, escolas, etc.)
- o âmbito de vinculação com movimentos e formas organizadas
- o âmbito do público, especialmente a implementação e construção de políticas públicas
- o âmbito da "massividade", onde hoje desempenham um papel importante as mídias sociais.

3. *Prática educativa e pesquisa*

Em se tratando de um posto avançado da ação social a pedagogia social ocupa um lugar privilegiado para fazer a "leitura de mundo". A atuação do profissional dessa área tem a possibilidade e o desafio de combinar uma prática competente com a um permanente estudo da realidade na qual e sobre a qual atua. Mais uma vez, os métodos participativos de sistematização de experiências, de pesquisa participante e de pesquisa ação participante podem ser

importantes instrumentos para integrar práticas de educação social com conhecimento da realidade como um movimento permanente da área.

ADVERTÊNCIA FINAL

Iniciamos esta reflexão com Rousseau e gostaria, também, de terminar com ele, por entender que o *Emílio* foi um exercício audacioso que em sua época custou o exílio ao autor e a queima do livro em praça pública, assim como alguns séculos depois o criador do *anti-Emílio* representado pelo oprimido pagou com preço semelhante.⁶ Destaco dois pensamentos para esta reflexão final.

O primeiro diz respeito à própria natureza do conhecimento que temos e produzimos. Em meio à euforia iluminista, Rousseau é extremamente autocrítico em relação ao poder das ciências, incluindo-se aqui o próprio ramo de ciência que ele estava iniciando: “Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis, todos os nossos costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conservar a figura humana, está acorrentado por nossas instituições” (p. 16). Temos em Rousseau um pensador de fronteira, como definido por Walter Mignolo (2010, p. 122): não podemos deixar de viver neste mundo, que é o único que temos; mas não podemos conformar-nos que este é o único mundo possível. Mas, de novo, antecipando a pergunta que Karl Marx tornaria conhecida depois, ele questiona a nossa possibilidade de educar para este outro mundo: “Como é possível que uma criança seja bem educada por quem não tenha sido bem educado?” (Id., p. 26).

Em seguida, enquanto cria o seu Emílio, ele reflete sobre a impossibilidade dimensionar as possibilidades humanas, o que se aplica tanto ao educador quanto ao educando: “Que eu saiba, nenhum filósofo até agora foi suficientemente ousado para dizer: eis o termo aonde

6 “Quando Rousseau definiu o sujeito da pedagogia moderna, foi encontrá-lo em Emílio, um moço, do sexo masculino, solipsista, sem pais nem tradição, um currículo burguês para formar espírito técnico-industrial que se deveria contrapor ao ancien régime. Freire, ao contrário, em sua pedagogia transmoderna da libertação, apoia-se em uma comunidade de vítimas oprimidas, imersas em uma cultura popular, com tradições, apesar de analfabetos, miseráveis... ‘os condenados da terra’.” Dussel, 2000, p. 441

pode chegar e que não seria capaz de ultrapassar. Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; nenhum de nós mediu a distância que pode haver entre um homem e outro homem” (Id., p. 45). É a ideia da perfectibilidade humana como um movimento que pode ser medido pelo início, mas não tem um fim determinado por nenhuma teoria pedagógica e por nenhuma prática.⁷ A pedagogia social partilha com outras modalidades de educação este mesmo destino de ter que saber-se cuidadora de um futuro pelo qual é responsável, mas que paradoxalmente ainda não existe.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social: Propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, Vozes, 2000.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociologia sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARTÍ, José. *Educação em Nossa América: Textos selecionados*. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Unijuí, 2007.

MELIÁ, Bartomeu. Educação guarani segundo os guarani. In: STRECK, Danilo R. (org). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 37-54.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistêmica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MOLLENHAUER, Klaus. *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. 2. Auflage. München: Juventa, 1985.

_____. *Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim und Basel: Belt, 2001.

7 Veja também a frase de Klaus Mollenhauer (2001) a este respeito: “Quando se sabe, que se pode fazer do ser humano quase que infinitamente e assustadoramente muito, deveríamos saber o que queremos fazer dele; formulado de outra forma: Deveríamos saber, se queremos fazer dele algo determinao ou se em vez disso queremos colocá-lo em condições de fazer algo de si mesmo.” (p. 77)

STRECK, D. R. Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana, p. 33-40

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as ciências revisitado'*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Roberto da et alii. *Pedagogia social: Contribuições para uma teoria geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

SOUZA NETO, João Clemente, SILVA, Robert e MOURA, Rogério. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

STRECK, Danilo Romeu. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. *Currículo sem fronteiras*, v. 12. N. 1, p. 185-198, JanAbr 2012.