

DESAFIOS
EPISTEMOLÓGICOS
E METODOLOGIA
DE INTERVENÇÃO
DA PEDAGOGIA-
-EDUCAÇÃO
SOCIAL -
REFLEXÕES
NUMA ZONA DE
FRONTEIRA

Rosanna Barros

Universidade do Algarve

rmbarros@ualg.pt

Resumo

Neste artigo refletimos sobre alguns dos aspetos teórico-conceituais mais relevantes que enquadram a investigação em Pedagogia-Educação Social, e balizam quer a sua prática quer a sua reflexão. Para tal são revisitados autores-chave e obras seminais, bem como a produção científico-académica mais disseminada internacionalmente. Neste texto tece-se um convite à problematização destes aspetos que ocorre segundo dois eixos de orientação interligados que convocam a i) questão da produção do conhecimento; e a ii) questão da metodologia de intervenção socioeducativa. Argumenta-se que, pelas suas características, a pedagogia-educação social situa o educador social numa zona de fronteira, um lugar feito de lugares, um espaço-tempo dinâmico e abrangente que exige um perfil profissional capaz de usar a transposição de fronteiras como o seu *modus operandi* para a transformação social de cariz emancipador.

Palavras-chave

Pedagogia Social; Educação Social; Epistemologia; Metodologia de Intervenção.

Abstract

In this article we reflect about some theoretical and conceptual aspects relevant to research in the field of social Pedagogy. Some key authors are revisited, as some of the most internationalised literature. In this text we invite to problematize central issues according to two axes: i) the issues of knowledge production; and ii) the issue of methodology for intervention. We argue that Social Pedagogy, due to its main characteristics in located in a border zone and educators must cross the multiple frontiers as their *modus operandi*.

Keywords

Social Pedagogy; Social Education; Epistemology; Methodology For Intervention.

1. Introdução

Ensaia-se aqui uma reflexão acerca da identidade complexa, e em constante construção, da pedagogia social e da educação social recorrendo a uma analogia: a fronteira. Trata-se de assumir o paradigma da complexidade no processo atual de produção do conhecimento em geral, e na academia em particular, para contrapor à clássica segmentação dos saberes disciplinares da ciência moderna uma atitude de travessia (Apostel, 1972) e de superação dos obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1996) inerentes ao paradigma positivista. Mas trata-se também de assumir a politicidade da educação (Freire, 1997) e da investigação educacional para operar uma transgressão do pensamento único (Afonso & Antunes, 2001). Assim, e operando neste racional o texto analisa igualmente as bases e fundamentos da metodologia de intervenção do educador social, refletindo-se sobre os distintos modos de pensar e intervir na questão social, porque o objetivo é também assumir inequivocamente a dialeticidade existente entre a prática e a reflexão.

2. Travessias epistemológicas na pedagogia-educação social: desafios de uma identidade complexa e em construção

Se nos assumirmos enquanto investigadores implicados num processo de estudo sempre inconcluso então, e para começar, uma incursão no âmbito da literatura sobre a história do pensamento científico na modernidade ocidental permite verificar, por um lado, o primado que foi conferido ao conhecimento científico institucionalizado em detrimento de outras formas de conhecimento (Sousa Santos, 1998); e por outro lado, a primazia que na ciência moderna o labor de construção de fronteiras disciplinares viria a adquirir, culminando na criação de saberes compartimentados, de tipo estanque e autorreferenciados que se tornariam apanágio do próprio quefazer na academia (Gil, 1999). Como cientistas-investigadores conscientizados sabemos, porém, que somos atualmente o resultado dinâmico de uma transição paradigmática que emergiu a partir de meados do século XX e reivindicou a travessia das fronteiras herdadas como a ação catalisadora de uma nova forma de pensar complexamente acerca da produção do próprio conhecimento (Morin, 1974; 1990).

Dito isto, estamos então melhor posicionados hoje para poder analisar alguns aspetos que balizam a complexa relação hodierna existente entre a pedagogia social e a educação social. Assim sendo, e sem pretensões de exaustividade convocaremos alguns dos autores que, em geografias diversas, têm produzido contributos que consideramos válidos para problematizar com autonomia

e criatividade um campo de intervenção socioeducativa muito abrangente, que apesar de multiforme tem como unidade na diversidade o reconhecimento de que todos os sujeitos e as suas comunidades são produtores de cultura e história e como tal passam a ser, pelo trabalho do educador social, incitados a serem, eles mesmos, os protagonistas da transformação da sua condição social. Esta é a pretensão neste texto, entendido como exercício teórico-conceitual que pretendemos enquadrador de um saber profissional múltiplo e de uma complexa filosofia de ação.

Ora, no contexto Português têm surgido diversos contributos que, de um modo geral, promulgam, como faz Baptista, que a educação social “corresponde a uma área muito específica dentro do universo vasto e multifacetado da pedagogia social, referindo-se à praxis educativa desenvolvida no campo tradicionalmente identificado como de ‘trabalho social’ onde hoje é chamada a conviver com outros saberes” (Baptista, 2008, p. 18). Efetivamente, um levantamento dos trabalhos académico-científicos que têm procurado analisar as diferentes perspetivas acerca da relação entre pedagogia social e educação social permite visibilizar uma crescente convergência de entendimento que aponta a primeira enquanto matriz teórica da segunda (entre outros: Pérez Serrano, 2003; Carvalho & Baptista, 2004; Kornbeck & Rosendal, 2009). Assim, por exemplo, em contexto Brasileiro, Silva afirma que “enquanto teoria geral da educação social a pedagogia social tem como seus campos de prática a educação popular, a educação social, a educação comunitária, a educação sociocomunitária” (Silva, 2010, p. 5) e, de igual modo, em contexto Espanhol, Gallardo Vázquez e Gallardo López (2011), têm-se preocupado em desenvolver e ampliar os fundamentos que perspetivam a educação social como objeto de estudo e investigação da pedagogia social.

Desde o nosso ponto de vista, este modo de alicerçar os fundamentos da educação social na pedagogia social tem encontrado um frutífero campo de desenvolvimento sobretudo porque esta última se inscreveu, desde a sua origem usualmente situada em contexto alemão, nas zonas de fronteira da investigação educacional, em que a interdisciplinaridade enriqueceu a indagação, a dúvida e a busca de novas bases ontológicas e possibilidades metodológicas para o ato de educar. Trata-se de conceptualizar a pedagogia social “enquanto disciplina científica que promove a articulação entre aprendizagem, vida e experiência comunitária” (Gonçalves, 2009, p. 36), neste sentido constituindo-se enquanto referência matricial de um saber “prático” da educação social embora epistemologicamente sempre indexado às ciên-

cias da educação. Assim se percebe, como defende Baptista, que a pedagogia social apresente uma *“identidade científica apoiada em dinâmicas de hospitalidade interdisciplinar e interprofissional (...) [pois], ao instituir-se como um saber matricialmente dependente da qualidade das interfaces produzidas na relação com outros saberes, a pedagogia social oferece um capital de conhecimento decisivo na construção de novos modelos de inteligibilidade, traduzidos, forçosamente, em novos esquemas de ação”* (Baptista, 2008, p. 15,16).

Ora, de forma transversal, na academia é reconhecida a existência de três correntes principais de pensamento que, analisando a relação histórica entre a educação social e a pedagogia social, têm deixado contributos significativos para sustentar a reflexão aprofundada e o debate público neste domínio de conhecimento e de prática. As correntes são, designadamente: i) a corrente alemã; ii) a corrente francófona; e iii) a corrente anglo-saxónica. Naturalmente inscritas nas especificidades dos seus desenvolvimentos nacionais, cada corrente enfatiza um ângulo de análise distinto que, em conjunto constitui, no nosso entender, um leque de saberes complementares e propostas efetivas para consolidar um conhecimento-ação no sector. Assim, poderemos sinteticamente referir que, sustentada por uma perspetiva filosófico-hermenêutica e beneficiando do diálogo com a tradição da Teoria crítica da escola de Frankfurt a corrente alemã tem valorizado sobretudo as lógicas que humanizam a educação no marco da vida comunitária e promovem a inclusão social (cf. Natorp, 1913; Nohl, 1950; Otto, 2009). Sucintamente, a corrente francófona tem sido constituída por contributos que assentaram inicialmente na valorização da resolução de problemas como resposta educativa às dinâmicas de reprodução das desigualdades sociais, de exclusão social e de pobreza e que, desse racional, partiram sobretudo para uma perspetiva inscrita na sociologia da educação institucionalizada de cariz neomarxista apostada em desenvolver lógicas associadas à educação popular e, especialmente, à animação sociocultural. Fontes provenientes da Escola Nova e do designado Ativismo Pedagógico são também outros contributos reconhecíveis nas propostas desta corrente (cf. Demolins, 1898; Ferrière, 1965; Freinet, 1978). Por fim, sumariamente há a destacar que a corrente anglo-saxónica alimentou uma perspetiva balizada fundamentalmente nos contributos da psicologia social, para alicerçar um entendimento mais pragmático da educação, tecendo-lhe, porém, recortes assistencialistas e de tipo paliativo no tratamento manifesto da questão social (cf. Dewey, 1916; Bronfenbrenner, 1979; Rogers, 1983). Sendo, portanto, policromática a história da relação entre educação social e pedagogia social (Quintana Caba-

nas, 1994; 2000; Petrus, 1998; Baena, Sáenz & Quintana Cabanas, 2001), interessa, em nosso entender, sobretudo reter os desafios de uma herança teórico-conceitual que tem hoje o papel substancial de consolidação das bases de fundamentação na operacionalização de escolhas, aceções e assunções de posicionamentos para a prática do educador social e para a sustentação do seu saber técnico-profissional. Nesse sentido tem sido cada vez mais frequente encontrar referências a este domínio como pedagogia-educação social (Díaz, 2006; Planella & Vilar, 2006), em que o hífen, na nossa interpretação, traduz um reconhecimento da origem complexa do saber que fundamenta a metodologia de intervenção do educador social contemporâneo.

3. Travessias metodológicas na pedagogia-educação social: desafios de uma metodologia de intervenção complexa e dinâmica

Assim no contexto da produção científica hodierna, a pedagogia-educação social tem vindo a ser percebida como matéria de “confluência e síntese de vários saberes e enquanto prática de intervenção” (Carvalho, 2008, p. 31), a cujos limites epistemológicos é associado frequentemente um estatuto antropológico, que enforma as práticas socioeducativas a partir de uma antropologia da relação (Brandão, 2007).

É também por este motivo que no cerne da relação pedagógica estabelecida entre educadores sociais e educandos se assume como *modus operandi* em qualquer tipo de intervenção socioeducativa uma lógica de interconexão entre uma ação comunicacional de inspiração habermasiana e o conceito de dialogicidade freiriano (Habermas, 1988; Freire, 1992). De ambos os contributos resulta reforçada a importância da atividade reflexiva na prática profissional dos educadores sociais que pretendam instituir uma educação transformadora.

Efetivamente, do património de conhecimentos construído no âmbito da Teoria política, sabemos que, independentemente da regulação social poder apresentar algumas cristalizações em certos contextos históricos, ela é “matricialmente uma teoria da mudança social” (Azevedo, 2009, p. 13). Por outras palavras, a regulação

real, advém sempre de equilíbrios instáveis que resultam do confronto dos vários tipos de poder social (Sousa Santos, 1989), o que coloca em evidência a importância de saber ler o mundo em concomitância a saber ler a palavra (Freire & Macedo, p. 1994), isto na medida em que a emancipação social obtém-se pela capacidade de participação crítica e de criação de compromissos sociais entre os diversos atores de uma formação social. Portanto, como sublinha Baptista, “eleger a educação como uma das prioridades de intervenção social significa a sua inserção num quadro amplo de discussão pública onde ela surge, obrigatoriamente, combinada com uma economia, uma história, uma cultura, uma geografia – uma política” (Baptista, 2007, p. 148). Neste sentido, e assumindo um entendimento em que “o educador social é um político e a educação é um dos caminhos para se compreender como o poder se dá na sociedade” (Marques & Evangelista, 2010), emerge então a questão da importância de o educador social saber aprofundar a autorreflexividade de maneira a exercer a sua intervenção de modo conscientizado, mas também de modo democrático.

Ou seja, como sustentou Paulo Freire, transversalmente na sua obra, o educador não reacionário tem a preocupação em refletir, criticamente, sobre a sua prática, desenvolvendo um modo de “estar sendo” que, em educação, considera ser a chave para que o educador ganhe consciência do sentido político da sua prática educativa. Como ele afirmou “não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, ruturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (Freire, 1997, p. 39). Ora, daqui nasceu o seu conceito de politicidade da educação que, no pensamento freiriano, assume os contornos de uma ética democrática e radical, fortemente necessária para quem deseje posicionar-se, como propõe Caride Gómez, “a favor de um novo vínculo pedagógico e social” (Caride Gómez, 2011, p. 11), visando a busca de sociedades democráticas mais consolidadas e capazes de não abrir mão de uma “convivência plural e tolerante, que seja livre, justa, equitativa e pacífica” (*id.*, *ibid.*). Trata-se de priorizar a ação de refletir em torno da complexidade da atual intervenção socioeducativa em contextos de globalização económica de cariz conservador, na qual a nova direita assumiu autocraticamente o modelar dos contornos ideológicos que influenciam a agenda educacional, parecendo estar apostados em bloquear “a educação que queremos” tal como a têm vindo a reivindicar os grupos temáticos do Fórum Social Mundial, movidos pela autonomia crítica de denunciar para anunciar, por exemplo, que “outro futuro é possível” e

que para tal “o desenvolvimento de uma subjetividade crítica é um aspeto central na construção de uma pedagogia cidadã na atual conjuntura” (GRAP, 2012, p. 11). É, portanto, defendendo a educação enquanto direito humano promotor dos demais direitos (Fernandes, 2003) que situamos as bases éticas da edificação da metodologia de intervenção característica da pedagogia-educação social, que é claramente complexa e se encontra necessariamente em permanente construção (Dias, 2013), porque se trata de intervir localmente sem insularizar as problemáticas da questão social, nomeadamente as que resultam da estratificação social como são a exclusão, a marginalização ou a pobreza, entre outras, e as que se relacionam com populações e dinâmicas específicas dentro de uma dada formação social, como são a população idosa, imigrante, reclusa, com deficiências, as toxicodependências, os desempregados, os sem-abrigo, a questão de género, os vários tipos de violência e situações de risco, só para referir alguns casos que representam a vasta área de intervenção da pedagogia-educação social. Ora, é precisamente o desafio de saber ler as problemáticas da questão social sempre inscritas num quadro geopolítico que interrelaciona o local, o nacional e o supranacional numa teia complexa que representa, a nosso ver, a chave para o aumento do poder coletivo. Um poder coletivo que nos termos de Fragoso Almeida, significa “que la comunidade há transformado algo en su tejido social, que las relaciones sociales entre sus miembros han cambiado, que sus acciones son capaces de abarcar y mejorar cada vez más dimensiones de la vida social en su totalidad (...) para lograr objetivos a largo plazo de cambio social” (Fragoso Almeida, 2009, p. 133). Assim sendo, para consolidar a prática da pedagogia-educação social, perspetivada nestes termos, torna-se então imprescindível ao educador ter também, a par de uma matriz interdisciplinar de conhecimentos, o domínio acerca da análise sociológica das políticas educativas, mas de um modo, como sublinha Afonso, que não abra mão “da referência ao papel e à natureza do Estado nacional, e às suas relações com as classes, movimentos sociais e grupos de interesse organizados” (Afonso, 2012, p. 16). Este aspeto do exercício da autorreflexão crítica sobre a prática da intervenção do educador social tem relevância sobretudo num contexto atual em que o Estado está a transferir responsabilidades, mas não poder, para novos atores sociais, induzindo através desse processo novas representações em torno da noção de bem-estar-social e de bem-público (Barros, 2012a; 2012b; Galinha, 2012).

Trata-se de noções centrais da pedagogia-educação social que o discurso político hegemônico, sobretudo o europeu desde a criação da estratégia europeia de emprego, tenta divulgar operando um afunilamento teórico-conceptual que, desde a nossa ótica, urge contrariar procurando reduzir assim os impactos nos seus campos concretos e diversificados de atuação. Com este objetivo, as metodologias de intervenção terão de ser escolhidas com lógicas de trabalho colaborativo para alicerçar as atividades, a escolha contextual das técnicas e um modo participado de interrelacionar recursos locais diversos para a complexa consolidação de uma utopística capaz de ativar processos de transformação social (Barros, 2011; Barros & Choti, 2014). Dito de outro modo, há no patrimônio do conhecimento-ação da pedagogia-educação social um amplo leque de ferramentas de intervenção que germinou assente em dinâmicas associativas, comunitárias e de índole local (Lima, 2006) que, recentemente, tem vindo a estabelecer as bases para desenvolver novos dispositivos de mediação comunitária (Canastra & Malheiro, 2009; Neves, Guedes & Araújo, 2009) capazes de potenciar a emancipação social pela mobilização crítica e a educação política para a cidadania democrática (Oliveira & Lima, 2012; Barros, 2013), sem desconsiderar articuladamente os efeitos de emancipação pessoal em intervenções que também convoquem a dimensão afetiva, cognitiva e estética do ato de educar (Fragoso Almeida, 2005; Luísa, Martins & Paúl, 2008; Vieira, 2012; Guimarães, Padilha & Silva, 2014). Em suma, consideramos que as diversas bases metodológicas para a multiplicidade de ações e intervenções educativas em contexto sociocomunitário são o manancial para dar voz e protagonismo aos educandos, tornando-os, como afirma Barbosa, “em autores de sua *praxis* que, como atividade criadora de sentido, revela-se uma forma de *poiesis*” (Barbosa, 2012, p. 239).

4. Comentário final

A analogia da fronteira, da margem, inspirou este texto, não por motivos de cariz literário, o que não é reconhecidamente uma competência nossa, mas porque é na fronteira que gostamos de pensar o trabalho na área da pedagogia-educação social, e é da fronteira que emergem sempre, a nosso ver, as criações socioculturais mais interessantes da humanidade. Não se trata, porém, de uma fronteira entendida como barreira a zelar, mas ao invés, de uma fronteira hibridizável vista como porosa, permeável e, portanto, um *oxymoron* em si mesma que se apresenta como lugar de trânsito, de travessias permanentes, que podem ter tanto de reconhecidamente promissor como de incerto, de desconhecido, de desafiante. Este é o lugar do educador social, um lugar feito de lugares, um espaço-tempo dinâmico, abrangente em que se realiza a intervenção social transgressora, trânsfuga porque rompe fronteiras epistemológicas, ontológicas e metodológicas para melhor pensar, sentir e agir.

Referências

- Afonso, A. J. (2012). Prefácio – muito mais estimulante e formativo do que uma pretensa sebenta (didática). In R. Barros, *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social* (pp. 11-17). Lisboa: Chiado Editora.
- Afonso, A. J. & Antunes, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: Algumas Questões em torno de uma Nova Agenda Teórica e Política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21/22, 4-31.
- Apostel, L. (1972). Quelques positions sur l'interdisciplinarité. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Org.), *L'interdisciplinarité – Problemes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 77-194) Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement/OCDE.
- Azevedo, J. (2009). A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária da Educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 9-34.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Baptista, I. (2007). Políticas de alteridade e cidadania social – as perguntas da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 135-154.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30.
- Barbosa, S. (2012). Posfácio: Animação Sociocultural: praxis e poiesis. In O. Silva, N. Garrido, S. Caro & F. Evangelista (Orgs.), *Pedagogia Social – Animação Sociocultural: um propósito da Educação Social* (pp. 239). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Barros, R. (2011). Conocimiento-Acción, Intelectuales Orgánicos y Educación de Adultos en el Global-Local: Utopística para Activar Processos de Transformación Social. In M. Montoro (Ed.), *II Jornada Monografica – Pedagogia Social y Educación Social: una mirada al futuro* (pp. 6-29). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Barros, R. (2012a). *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2012b). A Educação Social e Permanente de Adultos (ESPA) como um Quefazer Filosófico Transformador de Situações-limite. *Revista Haser, Revista Internacional de Filosofia Aplicada*. Nº 3, pp. 77-108.
- Barros, R. (2013). Mediar entre Regulação e Emancipação - perspetiva crítica sobre os princípios e valores da cidadania social. *Cadernos do Grupo de Estudos Interdisciplinares-GREI-Giordano Bruno*, 7, 9-30.
- Barros, R. & Choti, D. (Org.). (2014). *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora - Ensaio em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora.
- Brandão, P. (2007). A Pedagogia Social, uma antropologia da proximidade, hospitalidade e serviço. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 105-116.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canastra, F. & Malheiro, M. (2009). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. In AAVV *Atas do X Congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia* (pp. 2024-2033). Braga: Universidade do Minho.
- Caride Gómez, J. A. (2011). Prefácio: A favor de um novo vínculo pedagógico e social. In N. Garrido, O. Silva & F. Evangelista (Orgs.), *Pedagogia Social – Educação e Trabalho na Perspectiva da Pedagogia Social* (pp. 7-14). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Carvalho, A. D. (2008). Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 31-44.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social – Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Demolins, E. (1898). *L'education nouvelle: L'École des Roches*. Paris: Firmin-Didot.
- Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. New York: The Free Press.
- Díaz, A. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Dias, J. H. (2013). Ética aplicada à profissão do Educador Social. *Praxis Educare*, 1, 32-38.
- Ferrière, A. (1965). *A Escola Activa*. Lisboa: Ed. Aster.
- Fragoso Almeida, A. (2005). El triángulo mágico: escuela, familia y comunidad en una intervención con jóvenes de contextos sociales desfavorecidos. *XXI Revista de Educación*, 7, 81-90.
- Fragoso Almeida, A. (2009). *Desarrollo comunitario y educación*. Xàtiva: Diálogos.
- Freinet, C. (1978). *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença.

- Freire, P. (1992). *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. & Macedo, D. (1994). *Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galinha, S. (2012). Como garantir a dignidade no bem comum? A Educação Social em Portugal. *Boletim Informativo da Associação Promotora da Educação social*, 1, 19-22.
- Gallardo Vázquez, P. & Gallardo López, J. A. (2011). La educación social como objeto de estudio de la pedagogia social. In M. Montoro (Ed.). *II Jornada Monográfica – Pedagogia Social y Educación Social: una mirada al futuro* (pp. 288-301). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gil, F. (1999). A Ciência tal qual se faz e o problema da objectividade. In *A Ciência tal qual se faz* (pp. 9-32). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Gonçalves, J. L. (2009). Aprender na e com a Vida – a problematização da experiência como processo de consciencialização. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 35-44.
- GRAP (2012). *Outro Futuro é Possível – textos produzidos a partir dos grupos temáticos do Fórum Social Temático*. Porto Alegre: Grupo de Apoio e Reflexão ao Processo Fórum Social Mundial (GRAP).
- Guimarães, V. C., Padilha, A. C. & Silva, O. M. (2014). *Pedagogia Social – Do casulo à borboleta: percursos e perspectivas para a EJA*. São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Kornbeck, J. & Rosendal, N. (2009). *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.KG.
- Lima, L. (2006). *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Marques, C. D. & Evangelista, F. (2010). Pedagogia Social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do educador social libertador. In N. Garrido, O. Silva, I. Matos & G. Santiago (Orgs.), *Desafios e Perspectivas da Educação Social – um mosaico em construção* (pp. 5-6). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Morin, E. (1974). La complexité. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 4, 607-634.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la Pensée Complexe*. Paris: ESF.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad*. Madrid: La Lectura.
- Neves, T., Guedes, M. & Araújo, T. (2009). Mediação Comunitária e Mudança Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 45-60.
- Nohl, H. (1950). *Antropologia Pedagógica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Oliveira, L. T. C. & Lima, P. G. (2012). Cidadania e Educação na sociedade contemporânea: elementos para o debate. In O. Silva, N. Garrido, S. Caro & F. Evangelista (Orgs.), *Pedagogia Social – Animação Sociocultural: um propósito da Educação Social* (pp. 201-220). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Otto, H. (2009). Origens da Pedagogia Social. In J. Silva & R. Moura (Orgs.), *Pedagogia Social* (pp. 29-42). São Paulo : Expressão & Arte Editora.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogia Social – Educação Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (Coord.). (1998). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel.
- Planella, J. & Vilar, J. (Coords.). (2006). *La pedagogia social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC.
- Quintana Cabanas, J. M. (1994). *Educación Social. Antología de Textos Clásicos*. Madrid: Narcea.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.
- Silva, R. (2010). Prefácio. In N. Garrido, O. Silva, I. Matos & G. Santiago (Orgs.), *Desafios e Perspectivas da Educação Social – um mosaico em construção* (pp. 5-6). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Sousa Santos, B. (1989). O Estado e os Modos de Produção de Poder Social. *Oficina do CES*, 7, 1-32.
- Sousa Santos, B. (1998). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, A. M. (2012). Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, 9-26.

