

EDUCADORES, TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES SOCIAIS: EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

EDUCATORS, TECHNOLOGIES AND SOCIAL INNOVATIONS: EDUCATION IN DIVERSITY FOR THE CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP

Elisa Maria Andrade Brisola **1**
Suzana Lopes Salgado Ribeiro **2**
Eladio Sebastián-Heredero **3**

Resumo: No contexto contemporâneo de fratura do tecido social por razões políticas, econômicas e culturais, as relações sociais são atravessadas pela intolerância e o desrespeito ao outro em um mundo cada vez mais diverso. A educação formal, por sua vez, encontra-se imersa em tantas tarefas – dada a burocratização do trabalho docente – que não encontra lugar para a reflexão crítica acerca dessa questão. Nesse sentido, evidencia-se no presente artigo, de natureza bibliográfica, a contribuição da educação não-formal e de educadores sociais na construção de espaços que permitam o diálogo e a vivência da diversidade, com vistas à cidadania. A educação não-formal e o educador social se destacam dada sua capacidade de leitura crítica da realidade e dos aspectos históricos de uma dada formação social. Assim, os vínculos com teóricos da diversidade mostram caminhos de experiências, contextos e práticas nos quais educadores sociais contribuíram para a percepção e respeito ao outro.

Palavras-chave: Papel do Educador. Educação. Espaço Público.

Abstract: In the contemporary context, social relations are crossed by intolerance and disrespect for the other in an increasingly diverse world. This is linked to the fragmentation of the social fabric, for political, economic and cultural reasons. Formal education, in turn, is immersed in so many tasks - given the bureaucratization of teaching work - that it finds no place for critical reflection on this issue. In this article, a bibliographic review shows the contribution of non-formal education and social educators in the construction of spaces for dialogue and experiencing diversity, with a view to the application of citizenship. Non-formal education and the social educator stand out in this scenario given their possibility of critical reading of the reality and the historical aspects of a society. Thus, the links with diversity theorists show paths of experiences, contexts and practices in which social educators contributed to the perception and respect for the other.

Keywords: Role of the Educator. Education. Public sphere.

Mestre e doutora em Serviço Social pela PUCSP. Professora do Curso de Especialização em Instrumentalidade do Serviço Social, do Curso de Serviço Social e do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Professora do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do UNIS-MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1419236134315852>. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9571-0923>. E-mail: elisabrisola@gmail.com **1**

Mestre e doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4781281757036528>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>. E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br **2**

Doutor em Educação pela “Universidad de Alcalá” (Alcalá de Henares-Espanha). Professor Visitante Estrangeiro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (Campo Grande- MS), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8492935603214109>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395>. E-mail: eladio.sebastian@gmail.com **3**

Introdução

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a contribuição de educadores sociais para formação crítica e reflexiva acerca dos desafios vivenciados em nosso mundo contemporâneo. Destacamos a educação não-formal como lugar complementar ao trabalho desenvolvido na educação formal e privilegiado para esse fazer a medida em que se configura em espaços menos burocratizados e com isso pode, se tiver isso como objetivo, construir uma nova relação com a vivência da diversidade, visando o fortalecimento da cidadania.

Neste sentido, a educação não-formal e o educador social se destacam a partir da tríade proposta por Paulo Freire em sua obra: curiosidade ingênua, criticidade e curiosidade epistemológica. Com isso, destaca-se a importância do pensamento dialético, da *práxis* e da dialogicidade como componentes essenciais para a construção do conhecimento que tenha como objetivo a leitura, compreensão e transformação do real.

Isso significa compreender que o papel do educador social é promover a formação humana, de forma a integrar o saber e o fazer, a teoria e a prática, a ciência e a tecnologia. Essas são as tarefas da escola e dos professores como descrito na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2019) por meio do desenvolvimento das competências, entretanto é bastante difícil ver isso ocorrendo, na realidade de nossa sociedade.

Tal vez los planteamientos de un currículo inclusivo comiencen por ofrecer algo que sea útil para ellos y aplicable en su día a día y de hecho se está trabajando en ello: son las llamadas competencias básicas. Yo defino este término como aquello que resta en un estudiante después de que ha estudiado; lo que significa recombinar todo aquello que ha aprendido para que le sirva de algo en su día a día. Las teorías constructivistas del aprendizaje nos hablan de aprendizajes significativos y de eso se trata, de que lo que aprendan les sea de utilidad, que sean capaces de aplicarlo y usarlo. Sólo así conseguiremos el objetivo del verdadero aprendizaje. (SEBASTIAN-HEREDERO, 2015, p. 20).

Nesse sentido, precisamos retomar o mundo do trabalho como campo de aprendizagem e o trabalho como princípio educativo dentro de uma compreensão multilateral e multicultural crítica, do real. A importância de tais enunciados se reforça frente à ampliação de um capitalismo flexível, que destrói relações e revoga direitos conquistados ao longo do tempo. Em contraponto, educadores sociais podem, a partir de sua formação social e seus vínculos com comunidades, sobretudo das periferias das grandes cidades criar novas redes que possam tecer estruturas de convívio e de ocupação do espaço público.

Neste sentido, as tecnologias sociais e a inovação pensada como processo são elementos que podem dar estofa ao fazer da educação não-formal, que tem na prática da diversidade contribuições para a percepção de indivíduos para além de um sentimento de “eu” e “outro”.

O educador social e seu papel no contexto das periferias brasileiras

Ao iniciarmos a reflexão acerca do papel do educador social no contexto das periferias brasileiras cabe-nos perguntar se é possível educar para a diversidade e para a cidadania em uma sociedade marcada pelo colonialismo, machismo, capitalismo e racismo? Diríamos que se não acreditarmos na possibilidade de outra sociabilidade, deixamos à própria sorte milhões de brasileiros, pois deixar de acreditar na transformação significa negar a possibilidade de futuro para as crianças, adolescentes e jovens do nosso país. Tanto assim, que as políticas educativas fazem uma aposta pelo desenvolvimento das competências gerais dentro da educação escolar, embora isto não seja suficiente nem claramente assumido, entende-se estas como “Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2019, p. 09). Assim, resta-nos

o compromisso ético-político de continuar acreditando, seguindo na luta cotidiana nas escolas e fora delas, apesar de todos os percalços que essa luta pode nos trazer.

A partir dessa afirmativa, partimos para a reflexão acerca das possibilidades de atuação e o papel do educador social no contexto das periferias brasileiras.

A implementação da agenda neoliberal no Brasil desde os anos de 1990 produziu, dentre outros aspectos, a criminalização de jovens pobres residentes das periferias vistos como “classes perigosas”, ou seja, ameaças à sociedade (BRISOLA, 2012). Tal questão tem sido debatida por estudiosos de diferentes áreas e por movimentos sociais, os quais também são “marcados” pelas classes dominantes, como ameaça, sobretudo, à propriedade privada.

No que tange aos jovens das periferias as estatísticas de criminalização não deixam dúvidas do processo em curso: o Mapa da Violência, organizado por Waiselfisz (2016) e o Atlas da Violência (BRASIL, 2019) organizado pelo Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA) apontam essa triste realidade. No ano de 2017, por exemplo, 75,5% das vítimas de homicídios por arma de fogo foram indivíduos negros (pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE).

A taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0.

As raízes da desigualdade social e racial remetem ao processo de formação socio-histórica da sociedade brasileira, o qual deixou à margem do acesso à riqueza e bens socialmente produzidos milhões de indivíduos e famílias negras, que, ainda hoje, sofrem reflexos dessa realidade. Essa situação se agrava no contexto neoliberal, com a flexibilização do trabalho, desemprego estrutural, diminuição dos gastos com políticas públicas, e se torna mais evidente e perversa diante das diretrizes que essa ideologia advoga.

Apesar da negação dos direitos de cidadania a essa população, registra-se, ao longo da história do Brasil movimentos de resistência, a exemplo do Movimento Negro (MN) desde o período escravagista.

Após a abolição da escravidão, o MN se articulou em defesa dos direitos da população negra por meio de publicações, associações, arte, que se tornaram instrumentos de denúncia de atos praticados contra negros e as restrições sofridas em decorrência do preconceito racial.

Ainda hoje o movimento busca efetivar os direitos da população negra no Brasil e luta contra as discriminações e o racismo¹ impregnado nas relações sociais.

Nesse sentido, a consciência de jovens pobres e negros das periferias das grandes cidades acerca de seus direitos, da liberdade e modos de ser é fator determinante para a sua conquista.

No Brasil, outros segmentos da população também são alvos de preconceitos e criminalização como a população LGBT e aquela que vive em situação de rua.

Em relação à população LGBT, por exemplo, dados do Grupo Gay da Bahia (GGB, 2017) apontam que em 2017, 445 lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais foram mortos em crimes motivados por homofobia, ou seja, uma vítima a cada 19 horas. No levantamento realizado pelo GGB, esse número é o maior em 38 anos, o que revela uma maior intolerância com a diversidade sexual em nossa sociedade. 201

No que se refere à população em situação de rua, a ofensiva manifesta-se igualmente cruel, na medida em que essa população é também alvo da intolerância e da violência. Dados do Ministério da Saúde (2017) apontam que foram registrados no Brasil entre 2015-2017, 17 mil casos de violência contra a população em situação de rua. Só no estado de Alagoas entre 2010 -2012, foram cometidos 77 homicídios contra essa população (PIMENTEL et.al, 2015).

Diante desse quadro de intolerância à diversidade, aos modos de ser do outro, cabe perguntar que estratégias são necessárias para o enfrentamento de tais questões? Como podemos atuar junto aos grupos discriminados na e pela sociedade brasileira de forma que sejam fortalecidos quanto o seu papel protagonista, como sujeitos de sua história? Como contribuir para o rompimento da subalternidade imposta historicamente a esses grupos?

Nesse texto, defende-se a educação não-formal e o importante papel do educador social junto a grupos residentes nas periferias como um agente que pode contribuir decisivamente no processo de tomada de consciência desses segmentos discriminados e aliçados de

1 A propósito cabe destacar que o racismo no Brasil assume forma estrutural e institucional.

direitos porque atua nas relações educativas entendidas como “relações que ativam contextos e/ou processos relacionais entre sujeitos, individuais ou coletivos, produzindo *aprendizados*, ou seja, mudanças, no que se refere a informações, habilidades, atitudes, valores”. (FLEURI, 1999, p. 288).

Dito isso, cabe destacar a importância de se modificar a visão sobre o papel tradicionalmente atribuído aos educadores, como transmissores de informação e não como construtores de conhecimento. É preciso compreendê-los como produtores culturais preocupados em responder demandas da questão social², em promover políticas públicas que ampliem as noções, o alcance e o atendimento da educação no Brasil. Assim, a BNCC estabelece como uma das competências a serem trabalhadas na educação formal para uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, a Responsabilidade e Cidadania entendida como “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2019, p. 10). Neste processo, o essencial é entender que o educador não deve exercer um papel meramente técnico-burocrático – supostamente objetivo e neutro – mas que deve ser compreendido como um intelectual a serviço público (estando ou não atuando junto à educação pública) e, por isso, comprometido com princípios ético-políticos, que vão além de moralidades, dogmas particulares (GIROUX, 2017). Sua atuação deve envolver práticas promotoras de condições de convívio democrático, de análises críticas de múltiplas histórias, experiências, de inteligência de seu mundo e seu contexto histórico, de valorização da natureza e, também bastante importante, de preparo para as mudanças, que são muitas e cada vez mais velozes em nossa sociedade.

Em outras palavras, é preciso compreender que seu papel é de articulador de uma pedagogia – entendida como ato de descentramento – de um trabalho interdisciplinar crítico e engajado para a construção do ser social. Isto significa que as pessoas devem definir sua capacidade produtiva em termos de desempenho real e efetivo dentro dos contextos sejam escolares, sociais, culturais recreativos, etc. Deste fato deriva a importância de que não sejam apenas conhecimentos ou conteúdos, e, sim, competências que estas trazem de aplicabilidade na vida, no mesmo sentido que Freire discursa.

Nessa direção, ressalta-se também a importância de o educador social considerar a cultura dos grupos e indivíduos, entendida como constructo central, estabelecido a partir das diferenças, das relações de poder na história, e, por isso, mesmo trabalho inconcluso, e que, portanto, está sempre em construção. Nessa perspectiva, alarga-se, conforme explica Fleuri (1999) o conceito de Educação e de educador, o qual se torna

mediador de um processo educativo interagindo com outros sujeitos e dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando – às *conexões* – de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que na relação se constroem e reconstroem (FLEURI, 1999, p.288).

O educador seja da educação formal ou não formal deve contribuir de forma efetiva e complementar na construção dos cidadãos desde o campo que para ele foi definido sem avaliar o que foi feito ou não, e com o objetivo focado nessa construção social da pessoa em aproximação ao cotidiano de experiências.

A educação não- formal, conforme Maria da Glória Gohn (2016, p. 60), é “aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas.” É educação baseada nos princípios da pedagogia social, que tem como meta a transformação de nossa sociedade e a intervenção social junto a pessoas em situação de vulnerabilidade. Para tanto, defende-se que a atuação do educador social seja feita em equipes, que podem/devem compor profissionais

² Conforme Iamamoto (2004, p. 10) a questão social é “parte constitutiva das relações sociais capitalistas, é apreendida como expressão ampliada das desigualdades sociais: o anverso do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social”

de diversas áreas e saberes, como pedagogos, psicólogos, arte educadores e assistentes sociais. Ou seja, educadores que usando as ferramentas da pedagogia atendam de forma ampla as demandas formativas de crianças e jovens -seja em abrigos ou escolas no período inverso ao da educação formal -, idosos, população em situação de rua.

Para a autora, trata-se de um processo que comporta várias dimensões, dentre elas: aprendizagem sobre os direitos do cidadão; capacitação para o trabalho pelo desenvolvimento de habilidades/potencialidades; aprendizagem sobre as formas de organização para a conquista de objetivos comunitários; aprendizagem para análise da conjuntura e estrutura a partir de uma visão crítica; desenvolvimento de habilidades para uso de mídias em favor de bandeiras comunitárias. Assim, não se trata do desenvolvimento de uma área cognitiva específica, mas do sujeito como um todo, em suas relações com o mundo.

Conforme Gohn (2016, p. 60), esses processos de autoaprendizagem e aprendizagem são coletivos e “adquiridos a partir da experiência em ações coletivas, organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade etc.” E é, neste sentido, que ganha importância as reflexões sobre diversidade.

Segundo Sposito (2008), a educação não-formal consolidou uma tradição que se iniciou nos anos de 1960 com os movimentos de educação ou de cultura popular, os quais visavam a conscientização das massas populares, sobretudo no contexto da ditadura militar (1964-1985). Entretanto, o debate contemporâneo sobre a educação não-formal, influenciado em parte pelo debate europeu, envolve o reconhecimento das necessidades contínuas de educação, para além da escola, em razão das transformações do capitalismo nas últimas décadas e que depende da adesão voluntária dos participantes. Nesta história, destaca-se o grande envolvimento e sintonia da educação social com os movimentos sociais e populares, sejam do campo ou da cidade.

Sposito (2008), ainda destaca que as experiências de educação não-formal na contemporaneidade comportam contradições e, por essa razão, não podem ser consideradas de forma unívoca ou homogênea.

Gohn (2016), por sua vez, defende que as práticas de educação não-formal se desenvolvem, na maior parte das vezes, por organizações sociais, movimentos, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades exclusão social.

Paulo Freire (1968), ressaltou em sua obra a relevância da educação não-formal como possibilidade emancipatória dos segmentos oprimidos da sociedade. No livro *Pedagogia do Oprimido* defende uma pedagogia dialógica em oposição à pedagogia da classe dominante a qual deve contribuir para libertação e transformação do sujeito em autor da sua própria história por meio da *práxis*.

Para Freire, a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. “O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na *práxis*, com a sua transformação”. Já o segundo momento, após a transformação da realidade opressora, “esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”. (FREIRE, 1968, p. 26) e, nesse processo, o educador assume lugar fundamental, na medida em que o processo de transformação exige, além da consciência, a organização (GADOTTI, 2012) exigindo a construção de estratégias e táticas viabilizadoras de conquistas e espaços na sociedade.

Nessa direção, vincula-se o educador social atuando nos espaços não-formais cujo trabalho se efetiva junto aos setores nos quais se convive com pobreza, consumo de drogas, abandono, indiferença social, violência, rejeição escolar e familiar, humilhação comunitária advindo de preconceitos, estigmas e discriminação. A ação do educador social junto a tais segmentos implica, portanto, no conhecimento das realidades vividas e modos de ser, como também na inserção e reconhecimento social que ocupa junto a tais grupos. Outro aspecto importante é a formação de repertório de práticas – brincadeiras, jogos, atividades e linguagens - para compreensão e acompanhamento do grupo com o qual trabalha.

A educação não-formal e a atuação do educador social demandam metodologias sociais que permitam a vocalização de necessidades e o desenvolvimento das potencialidades de in-

divíduos e grupos socialmente excluídos e/ ou discriminados.

Nesse sentido, Gohn (2016, p, 64), explica-nos que a educação não- formal e a intervenção do educador social tem como método “a vivência e a reprodução do conhecido, a reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas”, partindo sempre da cultura dos indivíduos e grupos, por meio da problematização da vida cotidiana: “o método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas.”

Para Freire (1980), o trabalho do educador social deve se constituir de três fases: a) a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades; b) a elaboração preliminar da proposta de trabalho propriamente dita e c) o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta.

O debate acerca da educação não- formal e o papel do educador social abarca ainda outra concepção- a perspectiva gramsciana do intelectual orgânico.

Antônio Gramsci, ao longo de seus escritos, deu ênfase à temática da cultura e a organização das classes subalternas³ para a construção de um novo projeto social com a elevação destas à condição de protagonistas responsáveis e dirigentes de sua própria história, colocando relevo no problema dos intelectuais como momento fundamental da estratégia na luta pelo socialismo (SIMIONATTO, 2011), pois segundo Gramsci (1999, p. 95) “criar uma nova cultura não significa fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já “descobertas”, socializa-las, por assim dizer”, e, nessa perspectiva, inscreve-se o papel do intelectual orgânico e sua função pedagógica na direção da emancipação humana.

Assim, os intelectuais “não são mais os guardiões da palavra, e sim personagens atuantes e presentes em um contexto maior que é o das relações sociais” (VIVAR Y SOLER, 2017, p. 551) porque “todos os homens são intelectuais, embora nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais.” (GRAMSCI, 1977).

Para Gramsci (1977), o intelectual se define pelo lugar e pela função que ocupa no conjunto das relações sociais, logo, o intelectual orgânico não se justapõe a uma classe na medida em que são as classes que criam seus intelectuais. (2017, p.551)

Conforme esclarece Simionatto (2011, p. 63), o conceito de intelectual orgânico de Gramsci implica nas relações dos grupos intelectuais com as classes fundamentais e a explicitação de suas funções técnicas. Logo, “estar vinculado organicamente a uma classe não significa agir fora dela, externamente, de maneira mecânica”. Ao contrário disso, implica participar efetivamente de um projeto junto a essa classe. Para viabilizar esse processo orgânico, o intelectual, no caso específico das classes subalternas⁴ “precisa provocar, no seio da classe a que está vinculado organicamente, uma tomada de consciência dos seus interesses, bem como participar na formação de uma concepção de mundo mais homogênea e autônoma.” (p. 65), com o rompimento da dominação ideológica das classes dominantes e a conquista da própria consciência.

A perspectiva gramsciana de intelectual orgânico pode ser aplicada ao educador social no escopo da educação popular, ou seja, o educador social pode atuar como intelectual orgânico junto aos grupos socialmente excluídos e discriminados da sociedade.

A educação popular, conforme Transpadini (2010), é entendida como instância de aproximação ao cotidiano de experiências dos sujeitos e defendida como princípio onto-criativo-político-pedagógico, posição do humano contra a barbárie, exclusão social e indiferença.

Em consonância à autora, a educação popular por se constituir em ação política se defronta com enormes desafios na medida em que a realidade social, cultural, econômica e

3 Cardoso (1995, p. 62-3) traduz o conceito de classes subalternas cunhado por Gramsci como “todos os segmentos da sociedade capitalista que não possuem os meios de produção e estão, portanto, sob o domínio econômico, político e ideológico das classes que representam o capital no conjunto das relações de poder: assalariados dos setores caracterizados como primário, secundário e terciário (elementos produtivos e improdutivos); os que exercem atividades manual e os que exercem atividade não manual e intelectual. Incluem-se, ainda, os segmentos não incorporados ao mercado de trabalho.”

4 Para Gramsci as classes dominantes também possuem intelectuais orgânicos.

política é contraditória, alienante e rouba o que é vital ao ser humano: o trabalho, o reconhecimento e a dignidade, como dizia Paulo Freire (1996) significa “*nadar contra a correnteza*”, construindo processos e projetos alternativos.

Por seu turno, a construção de alternativas ou de outro projeto de sociedade, necessita ser mediada por educadores sociais, que estejam comprometidos com essa construção, que desenvolvam métodos que permitam o desvendamento crítico daquilo que está oculto aos jovens pobres e negros, às mulheres vítimas de violência doméstica, à população LGBT e movimentos sociais no que se refere aos seus direitos e cultura, bem como permita florescer habilidades, desenvolver criatividade, forjar lideranças, possibilitar o ecoar de vozes há muito sufocadas.

Como exemplo da relevância da educação popular, destacamos o Movimento Sem-Terra (MST) que ao longo de sua existência – e junto a outros movimentos sociais - vem construindo pedagogias alternativas – que se desdobram em dois grandes eixos: a Pedagogia da Terra e a Pedagogia da Alternância. A primeira destacando a importância da relação com uma educação sustentável que valorize os moradores do campo e se baseie em seus modos de agir e fazer, mas que também tem como meta o despertar de uma cultura ecológica que pense no destino comum do planeta (GADOTTI, 2001). A segunda, oficializada como política pública nos cursos de Educação do Campo, como um “método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar.” (Portal do MEC) e a respeitar os diferentes tempos e calendários das comunidades. Estas pedagogias foram, portanto, desenvolvidas para atender as necessidades da população do campo, por meio de instrumentos pedagógicos, com objetivo de formar crianças e jovens a partir da articulação de tempos e espaços, pelo envolvimento da família e da comunidade no processo formativo e na relação com o meio.

Tais pedagogias visam construir atitudes, autoestima, reforçar/construir processos identitários, sentimentos de pertença, convivência com o diferente, formular projetos de vida, instrumentalizar para o exercício da cidadania, desenvolver solidariedade e gosto pela democracia.

Evidentemente, inúmeras experiências exitosas já foram implementadas no Brasil como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP, 1960) iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais de Pernambuco voltado ao combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo e a experiência de Angicos-RN desenvolvida por Paulo Freire e sua equipe (PINI, 2012).

No ano de 2003, por exemplo, foi criada a Rede de Educação Cidadã (RECID). Trata-se de uma experiência inovadora no campo da Educação Popular na medida em que dialoga com diferentes sujeitos: quilombolas, ribeirinhos, pescadores, indígenas, ciganos, movimento urbano dos sem tetos, Movimento dos Sem Terra, Movimentos de Mulheres, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento Hip Hop, e Movimentos dos Direitos Humanos (PINI, 2012).

Conforme Pini (2012, p.11):

A Recid articula diversos segmentos da população, entidades e movimentos sociais e populares, assumindo solidariamente o compromisso de realizar um processo sistemático de sensibilização, mobilização e Educação Popular de grupos social e economicamente vulneráveis, promovendo o diálogo e a participação ativa na superação da miséria, afirmando um projeto popular, democrático e soberano de nação.

Diante de avanços tecnológicos, a educação popular e o educador social além das propostas pedagógicas já conhecidas, devem lançar mão de novos meios de atuação juntos aos segmentos excluídos, para o desenvolvimento de potencialidades que se voltem à comunicação, fortalecimento e disputa no espaço público.

Importa pontuar que a noção de espaço público aqui trabalhada é permeada pelo pensar e agir político, muito associado ao papel do educador social. Neste sentido, vale lembrar

que o próprio espaço público é ressignificado a partir da ação social:

Do ponto de vista da política, uma rua é um espaço de circulação. A manifestação, por sua vez, a transforma em espaço público, em espaço em que se tratam os assuntos da comunidade. Do ponto de vista do que enviam as forças da ordem, o espaço onde se tratam os assuntos da comunidade situa-se alhures: nos prédios públicos previstos para esse uso, com as pessoas destinadas a essa função. (RANCIÈRE, 1996, p.373.)

Portanto, compreendemos a relevância política da educação social, posto que por onde passa, e onde acontece abrange a (re)criação de um espaço público que possa ampliar discussões sobre questões como a cidadania e democracia. Destaca-se esta função, frente à constatação de que a relação Estado-sociedade, hoje, não está fundada em bases democráticas, e que uma mudança neste sentido, é necessária. Por isso, se impõe a necessidade de se disputar o espaço público, e criar tecnologias sociais sustentáveis para discussão de assuntos de interesse de muitos, mesmo respeitando suas diversidades e especificidades.

Dito isso, adentraremos na discussão das tecnologias sociais e inovação, mas antes cabe refletir sobre a diversidade como base para o fazer social.

Diversidade como base para o fazer social

Como foi delineado, é importante lembrar que todo o processo de atuação do educador social deve considerar a diversidade. Mas cabe melhor compreendermos o conceito de diversidade o qual, por vezes, é simplificado, voltando-se ao estilo de vida, o que pode levar ao entendimento do indivíduo circunscrito à sua singularidade, desconsiderando-se as determinações societárias, derivando daí concepção de subjetividade emanada de um mundo transcendente (CISNE; SANTOS, 2018). Tal perspectiva, na visão das autoras, confina a subjetividade a um suposto mundo interior, autônomo da sociabilidade e das determinações que envolvem a práxis humana.

A diversidade, em sentido amplo, refere-se à diferença, à existência de variedade ou de coisas de distintas características.

Ainda na visão de Cisne e Santos (2018), as simplificações do conceito de diversidade entendida como atributos e características físicas e emocionais, podem levar à rejeição da luta de classes como força motriz da sociedade, bem como à redução da vida social e de seus complexos fenômenos ao plano do discurso meramente.

Nessa direção, concordamos com as autoras (2018, p. 39) para quem a diversidade humana brota “de um movimento histórico permanente desencadeado, na sua raiz, no ato do trabalho e que assume características mais sofisticadas no campo mais amplo das diferentes modalidades da práxis social”.

Dito isso, compreendemos que a diversidade tem que ser admitida, compreendida, celebrada e, mais que isso, questionada e explicada em seus processos de produção. Isso, pois é preciso desnaturalizar a diferença, ver a artificialidade de suas hierarquizações.

A identidade e a diferença não são entidades pré-existentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno desta atribuição. (SILVA, 2014, p. 96).

Segundo o autor “a diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação (SILVA, 2014, p. 100). Nesse sentido, cabe pensar na atuação do educador social. Ele não pode assumir uma postura paternalista, que legitime desigualdades, e estabeleça dominantes e dominados con-

formados com seus lugares sociais. Silva, ainda problematiza, se não seria o caso de substituir ou a noção de diversidade, que por vezes é caracterizada como estática, pela multiplicidade, que “é uma máquina de produzir diferenças” (p. 100). Esta mudança contemplaria considerações sobre a irredutibilidade destas diferenças e a possibilidade de confirmações próprias que não se definem a partir da identidade do outro, mas sim de sua própria possibilidade de ser.

A educação e os educadores sociais devem compreender a diversidade como parte da vida social, mas problematizar os significados historicamente produzidos a elas. Assim, poderão desenvolver junto aos indivíduos ou grupos uma reflexão democrática para a vida e para o exercício da cidadania. Evidentemente, cabe considerar que a conquista da cidadania passa por processos políticos amplos, ou seja, exige a construção de outra sociabilidade inscrita no devir histórico.

Falar isso, é defender que educação não-formal deve rever os paradigmas que envolvem o contexto educacional e, sobretudo, que trabalhe a formação de um sujeito social mais humanizado.

Nessa direção, valorizamos aqui aspectos de uma não formalidade dos processos formativos restando “desafiar o papel tradicional dos professores como meros transmissores de informação” (GIROUX, 2017, p.97). É preciso vê-los como produtores culturais preocupados em responder demandas da questão social, em promover políticas públicas que ampliem as noções, o alcance e o atendimento da educação no Brasil. Se pensarmos a atuação desses educadores como componentes do serviço público, as questões ético-políticas ganham ainda maior força.

Com isso, cabe pensar sobre o papel da escola e das hierarquizações perversas que legítima:

Se considerarmos simultaneamente as funções sociais da escola, a diversidade dos contextos sociais e escolares e a heterogeneidade dos alunos em cada escola, somos levados a concluir que não necessitamos (apenas) de outro currículo, mas sim de um outro paradigma curricular (DIOGO, 2006, p. 109).

Entendemos que talvez, a educação social e seus educadores possam estar mais próximos desse paradigma, dada sua percepção ético-política. Mas o mais central é compreender que o educador não deve exercer um papel técnico – supostamente objetivo e neutro – mas que deve ser compreendido como um intelectual a serviço público e por isso comprometido com princípios ético-políticos, que, portanto, vão além de moralidades, dogmas particulares. Sua formação e atuação deve admitir profundamente a diversidade de pessoas e modos de vida e deve envolver práticas promotoras de condições de convívio democrático, de análises críticas de seu mundo, contexto histórico, valorize a natureza e esteja preparado para as mudanças. Vemos este como um caminho para compreender e analisar múltiplas histórias, experiências e desvendar as relações de poder operacionalizadas socialmente que resultam nas vivências desiguais – de geração, de gênero, de raça, de etnicidade, de sexualidade, de religiosidade etc.

Lembrando que a cultura, como constructo social sobre e sob o qual se estrutura poder, diferença e história, implica admitir seu caráter inconcluso. Nesta perspectiva, entende-se a pedagogia social como ato de descentramento e trabalho interdisciplinar crítico e engajado.

Assim, visando à construção dessa educação, são desenvolvidos projetos, desde o início dos anos 2000, no Brasil. Tais projetos apresentam características que atendem as particularidades de cada região, bem como envolvem parcerias entre instituições públicas e organizações não-governamentais e movimentos sociais. Destaca-se este fazer compartilhado, na medida em que contém, ainda que de maneira fragmentada, uma causa comum, designada pelos movimentos populares, [por exemplo], como “outro mundo possível”. Assim, a diversidade tem em comum o “compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária.” (GADOTTI, 2012, p. 11).

É neste sentido que a vivência de processos educativos não-formais de educação social pode resultar no acesso a conhecimentos que em sua relação entre teoria e prática podem

estimular questionamentos, problematizações, caso ofereçam ferramentas necessárias à construção do conhecimento e ampliação de possibilidades de compreensão. Esse conhecimento pode compor o capital cultural (BOURDIEU, 2011) do sujeito de forma a ampliar sua possibilidade de apreensão do mundo.

Educação, Tecnologias e Inovações sob o ponto de vista social

O mundo contemporâneo investe em inovações, em especial sob o ponto de vista processual e social. A educação por sua vez, entendida como processo formativo que precisa se concretizar em práticas cotidianas de humanização das relações – de ensino, de aprendizagem, mas também de convívio para que se desenvolvam o saber conhecer, o saber fazer, saber conviver e saber ser. Neste sentido, compreendendo Inovação Social como um caminho para o desenvolvimento social e humano, por meio da busca de respostas eficazes para as problemáticas do âmbito econômico, social e ambiental, busca-se soluções que gerem impactos na coletividade.

Nessa perspectiva o que se projeta é o rompimento com uma lógica linear naturalizada de que a pesquisa científica e o ensino geram tecnologias e essas, por sua vez, geram o crescimento econômico que mais tarde gerará desenvolvimento social. Nesse processo é preciso lembrar que nem sempre o crescimento econômico se desdobra em desenvolvimento social (FURTADO, 1974) e que a tecnologia pode ser parceira da busca pela eficiência, pelo avanço sobre uma ótica produtivista.

Ao fazer esta problematização, não se pode esquecer, porém, que as tecnologias e as inovações são construções sociais e históricas, motivadas por interesses políticos, econômicos, entre outros, que influenciam seu conteúdo e sua forma final (RUTKOWSKI, 2005). Dizer isso é compreender que são produtor e também produtoras de nosso mundo, mas que dessa forma podem ser repensadas e modificadas de forma a produzir um mundo diferente, diverso em suas epistemologias e cosmogonias.

Assim, os conhecimentos produzidos devem ter grande relação com o universo plural da aprendizagem, seu cotidiano e seus saberes. Processos educativos que envolvem trabalho de campo e contato com comunidades fazem com que os conhecimentos partam dessa realidade e de seus problemas e a ela possam retornar a ela apresentando sistematizações.

Inovação Social é, pois, conceito que caminha para consolidar um conjunto de conhecimentos e teorias que lhe dê sustentação. Mesmo assim, tem sido bastante utilizado nas esferas de políticas públicas e de responsabilidade social⁵ de forma a mostrar a importância de se promover o desenvolvimento humano, sustentável e a preservação ambiental. Tendo em vista reflexões que são destinadas a sociedade e cientes de que elas competem aos sujeitos e às instituições públicas e privadas. Assim, Inovação Social é conceito que precisa ser entendido de forma processual, compreendendo que não vale ter apenas um resultado adequado, mas que é preciso durante todo o encadeamento do trabalho que ele seja conduzido por meio de constante interação entre os saberes.

Autores como André e Abreu (2006) identificam cinco dimensões de análise da inovação social: 1 - a natureza, 2 - os estímulos, 3 - os recursos e dinâmicas, 4 - os agentes e os meios inovadores ou criativos, e 5 - as características dos meios inovadores ou criativos. Nesta perspectiva, ganham importância elementos que conjugam três condições: 1- a diversidade, que assegura a abertura e a entrada de ideias, 2 - atitudes e práticas novas, que possibilita o aparecimento de inovação; 3 - a participação, que promove o debate e o envolvimento dos atores.

O conceito de Inovação social está bastante ligado, portanto, ao convívio com a diferença e com novas práticas. Logo, se liga também ao de Tecnologias Sociais (TS) que podem ser definidas como técnicas, materiais e procedimentos metodológicos testados, validados e com impacto social. Entende-se que a TS deve considerar as realidades sociais locais de cada contexto e está, de forma geral, associada a formas de organização coletiva, representando

⁵ Cabe considerar que os projetos de Responsabilidade Social se inscrevem no escopo da contrarreforma do Estado que dentre outros aspectos, propugna a desresponsabilização o Estado pela operacionalização das políticas públicas, fato que pode comprometer a qualidade dos serviços prestados à população.

soluções para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida (LASSANCE JR. e PEDREIRA, 2004). As TS's são produzidas a partir de necessidades sociais, com a finalidade de solucionar problemas sociais. E é aí que o educador social pode assumir sua grande importância.

Assim, considerando que o acesso à informação e à educação são direitos humanos reconhecidos por nossa Constituição Federal, temos no ambiente educativo – formal ou não – atmosfera bastante propícia para a produção de Tecnologias e Inovações Sociais.

Além disso, entendemos necessária a democratização tanto de instrumentos como de acesso e domínio de diferentes linguagens – oral, escrita, digital –, caso contrário, alunos regularmente matriculados – ou não – não terão efetiva inclusão e ao conhecimento que ele pode permitir. Importa, nesta reflexão, compreender que a falta de alcance às ferramentas tecnológicas, é hoje, um dos empecilhos para uma construção de conhecimento verdadeiramente democrático, mas que não é o único, e que se a tecnologia for utilizada para fortalecer estruturas de exclusão, mesmo que seja para todos, não será democrática.

Com isso, além de delimitar que a Inovação Social envolve algo mais que o acesso a tecnologias e a possibilidade de uso de novos produtos, precisamos marcar a importância que seja feita em outro processo. E que não suporte a exclusão ou hierarquização em seus passos de constituição e uso.

A Inovação, sob o ponto de vista social, tem como meta viabilizar a construção de um mundo mais justo em suas relações, desenvolvido e sustentável, no qual a tecnologia esteja ao alcance de todos e seja instrumento para manutenção do bem-estar comum. É neste quesito que a educação social e a ação de seu educador ganham força, pois pode incentivar indivíduos e organizações desenvolvam soluções criativas para problemas complexos. Nunca esquecendo que para se chegar ao resultado é preciso que durante todo o processo as relações humanas e ambientais sejam sustentáveis. E é neste ponto específico, que as tecnologias sociais têm sido e podem ser mecanismos que possibilitam as inovações relevantes.

Na educação, a Inovação Social manifesta-se, no reconhecimento e aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, no protagonismo e reconhecimento dos saberes dos estudantes, no desenvolvimento da capacidade de se relacionar com o “outro” – com todos – aceitando a diversidade, e no incentivo a perseguirem soluções inovadoras para servir o bem público, oferecendo os recursos que possibilitem isso.

Os processos de formação, as questões da diversidade e as práticas de ensino na diferença são temas que perpassam a inovação social e tem como perspectiva ser ainda mais consolidada em processos de construção de conhecimento e de relacionamentos humanos e humanizadores. Assim, reforça-se a aposta em que educadores sociais possam fortalecer parcerias com setores – excluídos, periféricos - da sociedade de forma a viabilizar um projeto, que entrelace ciência, tecnologia e inovação e incorpore o tema na agenda da sociedade brasileira (BAUMGARTEN, 2005). E que como resultado disso possamos construir uma nova sociedade, plural, diversa, educada e verdadeiramente democrática.

Conclusões

A reflexão empreendida revela a importância da educação não-formal e do educador social no contexto contemporâneo como uma estratégia complementar e paralela à educação formal, à medida que, em muitas regiões e cidades brasileiras, crianças, jovens e adultos não permanecem na escola ou nem mesmo chegam a adentrar nela.

Assim, além dos processos que guardam relação com a nossa formação social, contemporaneamente, convivemos com fenômenos como a exclusão, discriminação e criminalização de diversos segmentos sob a influência da agenda neoliberal. Os inúmeros conflitos presentes na sociedade se espraiam para o âmbito escolar, produzindo desinteresse, baixo rendimento, violência ou evasão escolar, além de discriminações.

Dessa maneira, muitos grupos, movimentos populares/ sociais e organizações sociais buscam criar meios para superar tais processos, construindo mecanismos, pedagogias e tecnologias sociais, recorrendo, dentre outros aspectos, às inovações sociais, que exigem o reconhecimento do outro, assim como um novo modo de compreender a produção social, processual,

que se entenda sustentável (social, econômica e ambientalmente) e democrática em todo seu desenvolvimento.

Por fim, ressaltamos nesse texto que todas as propostas ou práticas para o desenvolvimento de indivíduos ou grupos socialmente discriminados, dentro ou fora da escola, devem considerar a diversidade em sentido amplo. Ou seja, sem a naturalização de modos de ser ou a hierarquização de saberes, ao contrário, levando em conta de forma crítica e reflexiva as determinações históricas que incidem sobre tais segmentos, influenciando-os subjetiva e objetivamente.

No presente texto também demos relevo ao papel do educador social como aquele cujo compromisso ético-político é mola propulsora de pedagogia que vá ao encontro das novas e complexas demandas produzidas na sociedade brasileira, no modo de produção capitalista em sua forma atual. Assim, a articulação do compromisso ético-político do educador social, a adoção de novas pedagogias e inovações sociais, associadas ao respeito à diversidade constitui-se em respostas alternativas ao “instituído”, à negação do outro e do espaço público.

Referências

ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRÉ, I. e ABREU, A. **Dimensões e espaços da inovação social**. Finisterra, vol. 41 n.º 81, 2006.

BAUMGARTEN, M (ORG.). **Conhecimentos e redes** – sociedade, política e inovação. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2005.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos no interior. In: BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2011. p. 481-486.

BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlas-violencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em jan.2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Dados e indicadores de saúde**. Disponível em <http://saude.gov.br/>. Acesso em fev.2020.

BRASIL, BNCC, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2019. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em fev.2020.

BRISOLA, E. Estado penal, criminalização da pobreza e Serviço Social. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 127-154, jan./jun. 2012.

CARDOSO, F. G. **Organização das classes sociais**: um desafio para o Serviço Social. São Paulo/São Luís, Cortez/EDUFMA, 1995.

CISNE, M; SANTOS, S. M. M. dos. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural no Brasil**: a perspectiva epistemológica da complexidade. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.80, n. 195, p. 277-289, mai/ago,1999.

FREIRE, P. **Política y Educación**. México. Siglo XXI, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

- FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em fev 2020.
- GADOTTI, M. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. IN: **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.
- GOHN, M. da. G. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica, Chapecó**, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3615>. Acesso Jan. 2020.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRUPO GAY DA BAHIA. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br>. Acesso em jan.2020.
- LASSANCE JR, A.; PEDREIRA, J. **Tecnologias Sociais e Políticas Públicas** In: FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: FBB, 2004.
- MEC. **Pedagogia da alternância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36222-pedagogia-da-alternancia>. Acesso em 26 fev. 2020.
- PIMENTEL, E; SANTOS, H. M; NUNES, A. C. DE O; MENDES, A. K. S; SILVA, J. S. Mortes invisíveis: um estudo sobre homicídios de moradores de rua em Maceió. **Configurações**, 16, p. 41-54, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/configuracoes/2840>. Acesso em fev. 2020.
- PINI, F. R. de O. Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. In. **Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social IV Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2012, São Paulo (SP, Brazil) [online]. 2012 [cited 18 February 2020. Disponível: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000100032&lng=en&nrm=iso. Acesso em fev. 2020.
- SIMIONATTO, I. **Gramsci**. Sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4.Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: Interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, 33(2): 83-98, jul/dez 2008. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/7065>. Acesso em jan,2020.
- RANCIÈRE, J. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das letras, 1996, p.367-382.
- RUTKOWSKI, J. Rede de tecnologias sociais: pode a tecnologia proporcionar desenvolvimento social? In: LIANZA, S.; ADDOR, F. **Tecnologia e desenvolvimento Social e Solidário**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005. P. 191-202.
- SEBASTIAN-HEREDERO, E. *Reconstruyendo el currículo del siglo XXI*. Escuela inclusiva o escuela para todos. In: BIZELI, J.L; SEBASTIAN HEREDERO, E.; RIBEIRO, P.R.M. (ORG.). **Inclusão**

e aprendizagem: desafios para a escola em Ibero-américa. Araraquara: Cultura Ed. 2015. p. 15-22

TRANSPADINI, R. Elementos Estruturais da Educação Popular e os Movimentos Camponeses do Brasil. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 84-114, 2010.

VIVAR Y SOLER, R. D. de. Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 541-561, ago. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n2/v23n2a02.pdf>. Acesso em fev.2020.

WAISELFSZ, J. J. (ORG). **Mapa da violência 2016**. Homicídios por armas de fogo no Brasil. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf. Acesso em jan.2020.

Recebido em 20 de fevereiro de 2020.

Aceito em 26 de fevereiro de 2020.