

AÇÃO E REFLEXÃO

Pedagogia Social, Arte e Cultura

REFLEXÃO E AÇÃO

Organizadores João Clemente de Souza Neto,
Sanna Rynänen e Rosana M. P. B. Schwartz

1ª Edição, 2022

Coordenação editorial

Denise Corrêa
Daverson Guimarães

Capa

Josafá de Sá Vilarouca Jr.
Paulo Leonel Gomes Vergolino

Projeto gráfico e diagramação

Fernanda Oliveira

Produção gráfica

Denise Corrêa
Maristela Carneiro

Revisão ortográfica

Algo Mais Soluções

Impressão

Rio Books

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

C423
Ação e reflexão, reflexão e ação: pedagogia social, arte e cultura / João Clemente de Souza Neto (Organizador), Rosana Maria Pires Barbato Schwartz (Organizadora), Sanna Ryyänänen (Organizadora) – Rio de Janeiro: Rio Books, 2022.
Livro digital em PDF
ISBN 978-65-87913-88-9
1. Educação. I. Souza Neto, João Clemente de (Organizador) II. Schwartz, Rosana Maria Pires Barbato (Organizadora). III. Ryyänänen, Sanna (Organizadora). IV. Título.
CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação



Rio Books
Av. Jarbas de Carvalho, 1733 - 101 Recreio dos Bandeirantes
Tel. (21) 99312-7220 CEP 22.795-445
Rio de Janeiro – RJ

contato@riobooks.com.br
www.riobooks.com.br

Todos os direitos desta edição são reservados a:
Editora Grupo Rio Books.

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônicos ou mecânicos, incluindo fotocópias e gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita do titular do editor. Os artigos e as imagens reproduzidas nos textos são de inteira responsabilidade de seus autores.

AÇÃO E REFLEXÃO

Pedagogia Social, Arte e Cultura

REFLEXÃO E AÇÃO

Organizadores João Clemente de Souza Neto,
Sanna Rynänen e Rosana M. P. B. Schwartz



SUMÁRIO

PREFÁCIO 06
PREFACE 10

**PARTE I – PRESSUPOSTOS
PARA UMA PEDAGOGIA SOCIAL 15**

**1. Breve relato sobre a história e atualidade
da Pedagogia Social e um olhar na Finlândia 16**

*1. A short commentary on the history
and the present Social Pedagogy, with a peek to Finland 22*

Sanna Rynänen

**2. A emergência de uma Pedagogia humanizadora
na América Latina 28**

2. The emergence of a humanizing pedagogy in Latin America 45

João Clemente de Souza Neto e Rosana M.P.B Schwartz

**PARTE II – PEDAGOGIA SOCIAL
EM AÇÃO E REFLEXÃO 61**

**3. Contribuições dos educadores sociais
para o fortalecimento da cultura democrática 62**

Leandro Alves Lopes e João Clemente de Souza Neto

4. Projetos arquitetônicos e possibilidades pedagógicas das escolas integradas – CEI-CEU Butantã: relatos sobre o cotidiano escolar 81

Ingrid Hötte Ambrogi e Rosana M. P. B. Schwartz

5. Contribuições da pedagogia social para a educação infantil e para o desenvolvimento profissional docente 94

Márcia Tostes Costa da Silva e Roseli Machado L. Nascimento

**PARTE III – PEDAGOGIA SOCIAL
COMO AÇÃO CULTURAL 113**

6. Um estudo sobre Pedagogia Social aplicada no Projeto Odara: tradição, cultura e costumes de um povo 114

Sheila Cristina Silva Aragão Caetano

7. Pontos de cultura: diversidade cultural e a Pedagogia Social – Do *in* antropológico pela Pedagogia Social 128

Américo Córdula

PARTE IV – PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA 139

8. Pedagogia Social Crítica: instrumental de acesso à justiça e igualdade 140

Lúcia Helena Polleti Bettini

9. Pedagogia Social Crítica: o território como possibilidade de abordagem para a ação transformadora 150

Ricardo Marcolino Pinto

PREFÁCIO

Este livro é fruto do curso “Pedagogia Social, Arte e Cultura na Contemporaneidade”, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, Brasil, entre 29/10/2019 e 27/11/2019. Coordenado pela Profa. Dra. Rosana M. P. B. Schwartz, foi ministrado pela professora visitante Dra. Sanna Rynnänen da University of Eastern Finland, Finlândia, que abordou os fundamentos da Pedagogia Social como marcos teóricos da educação social e apresentou as conexões entre arte, sociedade e cultura, enquanto propiciadoras das renovações sociais, em direção a uma sociedade mais ética, crítica e justa. Destacamos que este curso, circunscrito na política de internacionalização da Universidade Presbiteriana Mackenzie, contou com o apoio do Fundo Mackenzie de Pesquisa.

O campo de estudo da Pedagogia Social tem como objetivo os domínios sociocultural, sociopolítico, sociopedagógico e epistemológico, os quais buscam analisar e interpretar as relações e relacionamentos humanos entre indivíduos e entre indivíduos e sociedade, comunidade e instituições, circunscritos nos contextos de desigualdade social, conflito e diversidade cultural. O curso problematizou temas como a crise ecológica, ética e humanitária e os desafios da democracia e da educação, a arte/teatro como expressão cultural e histórica, as ações sociais, culturais, teorias, práticas e metodologias.

Participaram do curso estudantes, professores e pesquisadores, perfazendo 55 integrantes, num total de dez aulas distribuídas em três módulos: a Pedagogia Social como uma perspectiva para uma sociedade mais justa e igual; o pensamento sociopedagógico; o pensamento sociocultural: relações entre arte e sociedade. Para atingir sua proposta, o curso desenvolveu os temas a seguir: A Pedagogia Social na Finlândia como uma perspectiva para uma sociedade mais justa e igual; Como arte, cultura, sociedade e democracia se entrelaçam? Olhares contemporâneos, desafios atuais da democracia e desigualdade social como uma questão sociopedagógica; Mudança climática e crise ecológica como

questões da pedagogia social; Arte como um método sociopedagógico: teatro como pedagogia social; Arte como pesquisa criativa e participativa: teatro como pesquisa.

A proposta pedagógica do curso seguiu as bases dialógicas, por uma perspectiva freiriana, considerada uma das bases da pedagogia social. Por esse prisma, todos os participantes e professores são sujeitos de produção do conhecimento. Portanto, a partir das suas experiências e práticas cotidianas, os participantes puderam contribuir com a tessitura do mosaico teórico e prático no decorrer do curso. Cada tema e cada texto estudado puderam ser clivados pelas múltiplas manifestações humanas e pela convivência, por meio de múltiplas linguagens. Em síntese, a prática iluminou a teoria e a teoria iluminou a prática, ou ainda, houve ação e reflexão, reflexão e ação.

Os participantes trouxeram para o debate temas e questões como pontos de cultura, território, elaboração de projetos, alfabetização política, educação e comunidade, atuação profissional, biografia, sociodrama, formação, transformação, gestão de recursos naturais, papel das lideranças, projetos arquitetônicos, educação infantil e associação. O eixo teórico do curso esteve vinculado a uma perspectiva freiriana e de outros autores que constituem um espectro de uma pedagogia da libertação. A experiência do curso nos possibilitou inferir a amplitude da pedagogia social que constitui uma ciência prática focada em processos de humanização das relações e da convivência humana.

O curso contribuiu para despertar nos participantes a necessidade de refletir sobre suas práticas e interpretá-las, num universo metodológico. Acreditamos que cada vez que um educador reflete sobre sua ação pedagógica, ele cria as condições objetivas para transformá-la num acontecimento, em algo que tenha sentido para todos os envolvidos no processo. Este movimento confere ao conhecimento e à prática um caráter sempre vivo e sempre novo. A experiência do curso propiciou aos participantes a valorização da prática e da articulação com a teoria. Nesse sentido, identificaram suas experiências como meios de reproduzir e produzir conhecimentos, perceberam sua prática como campo de pesquisa e alguns voltaram a estudar. Finalmente ressaltamos que o curso impactou e influenciou novas pesquisas de mestrado e doutorado.

O fortalecimento dos vínculos, desencadeado pelo ambiente dialógico durante o curso, persistiu após as atividades e propiciou uma tessitura em marcha para a criação de grupos de pesquisa no campo da Pedagogia Social. Ressaltamos, ainda, o fortalecimento da parceria de pesquisa entre a University of Eastern Finland, a Universidade Presbiteriana Mackenzie e outras instituições e organizações brasileiras. Além desses resultados, destacamos que alguns dos participantes sentiram-se motivados a redigir

suas experiências sociopedagógicas e socioculturais, para serem capítulos deste livro, num caminho de ação e reflexão, com a preocupação de trazer práticas mais do que uma base teórica. A nosso juízo, as práticas apresentadas pelos participantes, ainda que tenham um caráter mais de relatos do que de análises, o conjunto de interrogações que despertam, podem descongelar as discussões teóricas e abrir caminhos. Ou seja, como diríamos com Paulo Freire, é preciso escrever outras pedagogias.

Este livro está organizado em quatro partes. A Parte I, **Pressupostos para uma pedagogia social**, busca trazer à tona alguns princípios humanizadores da educação, no sentido de deixar emergir nas entrelinhas a vocação ontológica do ser humano, como sujeito. Abrange os capítulos **Breve relato sobre a história e atualidade da Pedagogia Social e um olhar na Finlândia**, da pesquisadora Sanna Rynnänen, e **A emergência de uma pedagogia humanizadora na América Latina/Brasil**, dos pesquisadores João Clemente de Souza Neto e Rosana M. P. B. Schwartz.

A Parte II, **Pedagogia social em ação e reflexão**, é constituída de três capítulos, que têm como finalidade refletir sobre ações desenvolvidas em diferentes espaços educacionais. No capítulo **As contribuições dos educadores sociais para o fortalecimento da cultura democrática**, Leandro Alves Lopes e João Clemente de Souza Neto refletem a respeito da conscientização sobre a democracia, o exercício da cidadania e os Direitos Humanos, nas práticas dos educadores sociais em sua relação com os educandos. A pesquisa foi realizada a partir das percepções de dez educadores sociais, no Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto, atuante no campo da Assistência Social e da Educação, na cidade de São Paulo. O segundo capítulo, **Projetos arquitetônicos e possibilidades pedagógicas das escolas integradas – CEI CEU Butantã: relatos sobre o cotidiano escolar**, de Ingrid Hötte Ambrogi e Rosana M. P. B. Schwartz, tem como foco a educação infantil no CEU Butantã. As autoras analisam projetos das escolas integradas e integrais, especialmente dos CEUs – Centros Educacionais Unificados. O capítulo **Contribuições da pedagogia social para a educação infantil e para o desenvolvimento profissional docente**, de Márcia Tostes Costa da Silva e Roseli Machado L. Nascimento, traz a análise das contribuições da Pedagogia Social para a Educação Infantil, a partir de duas experiências de professoras em creches da região Metropolitana de São Paulo (Brasil).

A Parte III, **Pedagogia social como ação cultural**, estuda aspectos socioculturais, buscando compreender as atividades culturais como um meio para ajudar na convivência humana. O primeiro capítulo, **Um estudo sobre Pedagogia Social aplicada no Projeto Odara – tradição, cultura e costumes de um povo**, de Sheila Cristina

Silva Aragão Caetano, faz um conjunto de reflexões sobre os grupos étnicos afro-brasileiros, analisando o Projeto Odara – Tradição, Cultura e Costumes de um Povo. No segundo capítulo, **Pontos de cultura: diversidade cultural e a pedagogia social** – Do in **antropológico pela Pedagogia Social da América**, Américo Córdula reflete sobre a correlação da Pedagogia Social Crítica e a Política para a Diversidade Cultural, com destaque para o Programa Cultura Viva, em 2004, com foco no Ponto de Cultura.

Na Parte IV, **Pedagogia Social crítica**, o capítulo **Pedagogia Social Crítica: instrumental de acesso à justiça e igualdade**, de Lúcia Helena Polleti Bettini, versa sobre as preocupações atuais nos Estados democráticos de direito sobre a realização de alguns valores imprescindíveis para a vida em comunidade e a busca do bem comum, destacadamente a igualdade e o acesso à justiça. O capítulo **Pedagogia Social crítica: o território como possibilidade de abordagem para a ação transformadora**, de Ricardo Marcolino Pinto, analisa a construção de políticas públicas que tenham compromissos com o empoderamento e emancipação para a liberdade dos seres humanos (in)visíveis.

Da dinâmica do curso e dos debates, foi forjada a ideia de ação e reflexão, reflexão e ação, como um princípio norteador da Pedagogia Social e de uma arte e uma cultura criativas. As reflexões deste livro circulam em torno desta ideia. Esperamos que este livro possa despertar os leitores para refletir sobre arte, cultura e educação.

Os organizadores, com a finalidade de responder às exigências de internacionalização das pesquisas, optaram pela publicação em inglês e português do Prefácio e de dois capítulos: **Breve relato sobre a história e atualidade da Pedagogia Social e um olhar na Finlândia** e **A emergência de uma Pedagogia humanizadora na América Latina**. Os demais capítulos encontram-se na língua original. Desejamos a todos uma boa leitura. Aos autores, a nossa gratidão.

Os organizadores

PREFACE

This book is the result of the course “Social Pedagogy, Art and Culture in Contemporaneity”, organized by the Post-Graduate Program in Education, Art and History of Culture at Mackenzie Presbyterian University of São Paulo, Brazil, between 10/29/2019 and 11/27/2019. Under the coordination of Ph.D. Rosana M. P. B. Schwartz, was ministered by visiting Ph.D. Sanna Ryyänen of the University of Eastern Finland, Finland, who addressed the foundations of Social Pedagogy as theoretical frameworks for social education and presented the connections between art, society and culture, as enablers of social renewals, towards a more ethical, critical and fair society. We emphasize that this course, which is part of the internationalization policy of Mackenzie Presbyterian University, had the support of the Mackenzie Research Fund.

The field of study of Social Pedagogy aims at the sociocultural, sociopolitical, socio-pedagogical and epistemological domains, which seek to analyze and interpret the human relations and relationships between individuals and between individuals and society, community and institutions, circumscribed in the contexts of social inequality, conflict and cultural diversity. The course discussed issues such as the ecological, ethical and humanitarian crisis and the challenges of democracy and education, art/theater as a cultural and historical expression, social and cultural actions, theories, practices and methodologies.

Students, professors and researchers participated in the course, totaling 55 members, in ten classes divided into three modules: Social Pedagogy as a perspective for a fairer and more equal society; socio-pedagogical thinking; socio-cultural thinking: relations between art and society. To achieve its proposal, the course developed the following themes: Social Pedagogy in Finland as a perspective for a fairer and more equal society; How art, culture, society and democracy are intertwined? Contemporary views, current challenges of democracy and social inequality as a socio-pedagogical issue; Climate change and ecological crisis as social pedagogy issues; Art as a socio-pedagogical method: theater as social pedagogy; Art as creative and participatory research: theater as research.

The pedagogical proposal of the course followed the dialogical bases, from a Freirian perspective, considered one of the bases of social pedagogy. Seen In this light, all participants and teachers are subjects of knowledge production. Therefore, from their daily experiences and practices, the participants were able to contribute to the weaving of the theoretical and practical mosaic during the course. Each topic and each text studied could be divided by multiple human manifestations and coexistence, through multiple languages. In short, practice enlightened theory and theory enlightened practice, or even, there was action and reflection, reflection and action.

Participants brought to the debate themes and issues such as points of culture, territory, project development, political literacy, education and community, professional performance, biography, sociodrama, training, transformation, management of natural resources, role of leaders, architectural projects, child education and association. The theoretical axis of the course was linked to a Freirian perspective and that of other authors that constitute a spectrum of a pedagogy of liberation. The experience of the course allowed us to infer the amplitude of social pedagogy that constitutes a practical science focused on processes of humanization of relationships and human coexistence.

The course contributed to awakening in the participants the need to reflect on their practices and interpret them, in a methodological universe. We believe that every time an educator reflects on his pedagogical action, he creates the objective conditions to transform it into an event, into something that makes sense for everyone involved in the process. This movement gives knowledge and practice an ever-living and an ever-new character. The course experience provided participants with an appreciation of practice and articulation with theory. In this sense, they identified their experiences as a means of reproducing and producing knowledge, perceived their practice as a field of research and some went back to studying. Finally, we emphasize that the course had an impact and influenced new master's and doctoral research.

The strengthening of bonds, triggered by the dialogic environment during the course, persisted after the activities and provided a weaving in march for the creation of research groups in the field of social pedagogy. We also emphasize the strengthening of the research partnership between the University of Eastern Finland, Mackenzie Presbyterian University and other Brazilian institutions and organizations. In addition to these results, we highlight that some of the participants felt motivated to write their socio-pedagogical and socio-cultural experiences, to be chapters of this book, in a path of action and reflection, with the concern of bringing practices more than a theoretical basis. In our opinion, the practices presented by the participants, even if they have a

character more of reports than of analysis, the set of questions they arouse can unfreeze theoretical discussions and open paths. In other words, as we would say with Paulo Freire, it is necessary to write other pedagogies.

This book is organized into four parts. Part I, *Assumptions for a social pedagogy*, seeks to bring to light some humanizing principles of education, in order to allow the ontological vocation of the human being to emerge between the lines, as a subject. It covers the chapters **A Brief Report on the History and the Present Social Pedagogy and a Peek at Finland**, by the researcher Sanna Rynnänen, and **The emergence of a humanizing pedagogy in Latin America/Brazil**, by researchers João Clemente de Souza Neto and Rosana M. P. B. Schwartz.

Part II, *Social Pedagogy in Action and Reflection*, consists of three chapters, which aim to reflect on actions developed in different educational spaces. In the chapter **The contributions of social educators to the strengthening of democratic culture**, Leandro Alves Lopes and João Clemente de Souza Neto reflect on the awareness about democracy, the exercise of citizenship and human rights, in the practices of social educators in their relationship with the students. The research was conducted based on the perceptions of ten social educators at the Nossa Senhora do Bom Parto Social Center, active in the field of Social Assistance and Education, in the city of São Paulo. Chapter two, **Architectural projects and pedagogical possibilities of integrated schools – CEI CEU Butantã: reports on daily school life**, by Ingrid Hötte Ambrogi and Rosana M. P. B. Schwartz, focuses on child education at CEU Butantã. The authors analyze projects from integrated and full time schools, especially from the CEUs - Unified Educational Centers. The chapter **Contributions of Social Pedagogy to Child Education and to Teacher Professional Improvement**, by Márcia Tostes Costa da Silva and Roseli Machado L. Nascimento, presents an analysis of the contributions of Social Pedagogy to Early Childhood Education, based on two experiences of teachers in day care centers in the Metropolitan Region of São Paulo (Brazil).

Part III, **Social pedagogy as cultural action**, studies sociocultural aspects, seeking to understand cultural activities as a mean to help in human coexistence. The first chapter, **A study on Social Pedagogy applied to the Odara Project - Tradition, culture and customs of a people**, by Sheila Cristina Silva Aragão Caetano, presents a set of reflections on Afro-Brazilian ethnic groups, analyzing the Odara Project – Tradition, Culture and Customs of a People. In chapter two, **Points of culture: cultural diversity and the social pedagogy – From the anthropological in by the Social Pedagogy of America**, Américo Córdula reflects on the correlation of Critical Social Pedagogy and

the Policy for Cultural Diversity, with emphasis on the Living Culture Program, in 2004, with a focus on Point of Culture.

In Part IV, the chapter **Critical Social Pedagogy: instruments for access to justice and equality**, by Lúcia Helena Polleti Bettini, deals with the current concerns in democratic States of law regarding the realization of some essential values for community life and the pursuit of the common good. equality and access to justice. The chapter **Critical Social Pedagogy: the territory as a possibility of approach for the transforming action**, by Ricardo Marcolino Pinto, analyzes the construction of public policies that are committed to empowerment and emancipation for the freedom of (in)visible human beings.

From the dynamics of the course and the debates, the idea of action and reflection, reflection and action was forged, as a guiding principle of Social Pedagogy and of art and a creative culture. The reflections in this book revolve around this idea. We hope that this book may awaken readers to reflect on art, culture, and education. We wish you all a good read. To the authors, our gratitude.





PARTE I

PRESSUPOSTOS PARA UMA PEDAGOGIA SOCIAL



Breve relato sobre a história e atualidade da Pedagogia Social e um olhar na Finlândia

Sanna Ryyänen

A pedagogia social nasceu na Alemanha, no século XIX. Talvez menos *destacado* é o fato de que já nasceu com duas vertentes. Karl Mager (1810-1858), um dos primeiros acadêmicos que usou o conceito, criticou o individualismo da pedagogia chamada “tradicional” e enfatizou o caráter social da educação. Ele entendeu a pedagogia social como uma pedagogia que se interessa pelas conexões entre a sociedade e a educação no sentido amplo. O contemporâneo de Mager, Adolph Diesterweg (1790-1866) também adotou o conceito de pedagogia social, mas o definiu de uma maneira diferente. Diesterweg entendeu a pedagogia social como uma pedagogia que visa ajudar especificamente as pessoas em condições sociais desfavoráveis e como um instrumento para resolver problemas sociais, ou aliviá-los, através da educação. (HÄMÄLÄINEN, 1995, 2012; NIVALA & RYYNÄNEN, 2019.)

Essas duas definições da pedagogia social que iniciaram as conversas em torno do conceito e marcaram o surgimento da disciplina, ambas cabem na compreensão contemporânea da

pedagogia social. A grande diferença entre Mager e Diesterweg foi na maneira de entender o conceito de “social”. Mager o entendeu de um modo mais amplo, tendo como referência a sociedade e o caráter social do ser humano; e Diesterweg, com uma visão mais estreita, a partir de uma relação com os problemas sociais. Trazidas juntas, essas perspectivas descrevem os três significados do “social” que caracterizam o campo amplo da pedagogia social atual: a pedagogia social é sobre (1) apoiar as relações interpessoais e reconhecer o seu significado no crescimento humano, (2) entender o ser humano como parte da sociedade e examinar a vida com todos os seus aspectos no contexto das estruturas da sociedade, e (3) procurar os meios pedagógicos para aliviar os problemas sociais. Na prática, a pedagogia social pode se manifestar em formas diferentes, mas em certo sentido todos estes aspectos do “social” estão sempre presentes no pensamento sociopedagógico.

Atualmente, a interpretação mais estreita que destaca a tarefa da pedagogia social de examinar as condições sociais desfavoráveis e as desigualdades sociais, e que tem como objetivo buscar a superação de problemas sociais por meios pedagógicos e desenvolver ferramentas pedagógicas para estes, domina o campo da pedagogia social em vários países. Em outros, as duas linhas de desenvolvimento continuam coexistindo. A interpretação mais ampla da pedagogia social visa examinar a relação entre o indivíduo e a sociedade, em geral, e entende o papel da pedagogia social no âmbito do educar para a convivência e para a vida plena e justa em sociedade e no planeta. Teórica e historicamente, essas duas vertentes podem ser separadas, mas na prática muitas vezes se entrelaçam.

A Finlândia, um pequeno país no norte da Europa, é um exemplo dos países onde a pedagogia social é entendida em acordo com a interpretação ampla: a pedagogia social é um modo de se posicionar diante de uma ação pedagógica ligada a vários âmbitos, vários públicos e várias funções. Além dos problemas sociais e das injustiças da sociedade, estes têm a ver com a convivência entre as pessoas, nas comunidades e na sociedade em um sentido amplo, e com as questões ecossociais, isto é, o reconhecimento de que o bem-estar social é condicionado pelos fatores ecológicos. Na Finlândia, os profissionais de áreas distintas utilizam a pedagogia social como uma orientação teórico-prática em vez de a pedagogia social ser uma profissão em si ou restrita a algum campo de atuação específica. É possível encontrar profissionais trabalhando com uma orientação sociopedagógica em campos formais e não formais de educação, e em campos variados do trabalho social, no trabalho preventivo, na intervenção precoce e no trabalho corretivo. Mesmo que a pedagogia social

possa ser uma orientação teórico-prática em várias profissões, não tem “monopólio” em nenhuma delas.

Se a pedagogia social não é uma profissão regulamentada, nem claramente ligada a um campo de atuação específico, como definir a sua essência e como reconhecer uma linha de pensamento ou trabalho prático especificamente como pedagogia social? Essa questão pode ser abordada juntando várias perspectivas. Como disciplina, a pedagogia social combina as ciências sociais e as ciências da educação ao olhar a sociedade segundo a perspectiva da educação e a educação sob a perspectiva da relação entre os seres humanos e a sociedade. Como trabalho prático, a pedagogia social pode ser entendida como trabalho na área social enfatizando questões educacionais ou como trabalho educacional enfatizando o apoio ao crescimento social e à questão social (NIVALA & RYYNÄNEN, 2019). A segunda perspectiva que ajuda a se aproximar da essência da pedagogia social vem das tentativas de definir as características da pedagogia social enquanto prática (ou melhor, práxis) pedagógica, ou seja, como um modo de se posicionar diante de uma ação pedagógica. Identificamos seis características principais da abordagem sociopedagógica (NIVALA & RYYNÄNEN, 2019, 230, 342):

1. três níveis da atuação entrelaçados: indivíduo, comunidade e sociedade. A abordagem sociopedagógica como uma ação pedagógica aproxima o indivíduo sempre como parte das suas comunidades e da sociedade, reconhecendo as estruturas da sociedade como fundamentalmente presentes na ação pedagógica;
2. suporte para a subjetividade, o protagonismo do indivíduo e a capacidade para uma ação crítica;
3. suporte para a boa convivência e comunalidade;
4. encontros dialógicos e holísticos voltados aos princípios de igualdade e respeito, confiança, presença, reconhecimento, empatia e afetividade;
5. métodos criativos e de suporte para a criatividade e a participação;
6. reflexividade e práxis.

Pode-se afirmar que a pedagogia social combina três elementos: ação pedagógica no sentido do crescimento individual e comunitário; ação social no sentido de viver e fazer juntos (convivência e participação); e ação cultural no sentido de cultivar a criatividade. A partir da base comum, a pedagogia social pode ser entendida de maneiras diferentes segundo diferentes perspectivas metateóricas. Uma das maneiras de conceituar essas perspectivas é distinguir entre perspectiva hermenêutica ou

interpretativa, técnica ou positivista e crítica ou emancipadora (SÁEZ, 1997; NIVALA & RYNNÄNEN, 2019). Cada uma tem a sua própria história da reflexão teórica, como também a sua visão distinta sobre o objeto da pedagogia social e de seus métodos e formas de produção científica. Pode-se dizer que as definições da pedagogia social ficam vazias sem refletir e especificar os seus fundamentos histórico-teóricos e filosófico-ideológicos, e sem um aprofundamento ontológico, epistemológico e axiológico (RYNNÄNEN, 2014). Na prática, a existência destas tradições diferentes significa que, entre os profissionais que se identificam como educadores sociais ou pedagogos sociais, é possível encontrar orientações variadas, por exemplo, uns com enfoque nas questões de emancipação e autonomia e outras mais nos processos de adaptação na ordem social atual (ERIKSSON, 2014). Porém, muitos autores destacam que talvez não seja viável chamar pedagogia social uma abordagem pedagógica que visa a apoiar a adaptação nas condições atuais. Nas interpretações contemporâneas, as vertentes hermenêuticas e críticas têm dominado a discussão. Por isso, pode-se dizer que a abordagem sociopedagógica é uma ação pedagógica explicitamente direcionada pelos valores de igualdade, justiça, benefício comum, solidariedade, democracia, valor humano e valor da natureza não humana para a construção de uma sociedade mais humana, igual, justa e sustentável. Particularmente agora no século XXI, pode-se também dizer que anda contracorrente, enfatizando a importância da educação abrangente e holística em uma situação em que, em vez de educação, cada vez mais se fala em aprendizagem e o valor da educação é definido por medidas de benefícios imediatos: os educadores se tornaram fornecedores de produtos e os educandos clientes ou consumidores de conhecimento. A pedagogia social visa um outro caminho. No contexto global do século XXI, a pedagogia social também está ampliando o seu papel como promotora de um modo de vida ecologicamente sustentável e da chamada educação ecossocial. Há necessidade de entender a interconectividade entre os seres humanos, outros animais e ambientes naturais para estender a responsabilidade de bem-estar comum não somente para os outros seres humanos, mas também para as gerações futuras e para outras espécies e a natureza em prol de garantir a continuidade da vida no planeta. Isso significa que o papel da pedagogia social é entendido de uma maneira mais ampla, de uma orientação centrada no ser humano para uma orientação que toma em consideração os outros seres vivos e ambientes naturais (NIVALA & RYNNÄNEN, 2019).

Atualmente, a pedagogia social é um caldo das influências que se manifestam de formas diferentes em áreas diferentes. Devido a sua orientação prática, o contexto social

faz a pedagogia social em cada país, misturando as influências teóricas. Na Finlândia, as influências teóricas vêm principalmente da Alemanha (história da pedagogia social e a influência dos clássicos, tais como Herman Nohl e Paul Natorp) e da Espanha (teorizações atuais), mas também, por exemplo, da França (animação sociocultural, Jean-Claude Gillet) e da América Latina (pedagogia social crítica, especialmente o pensamento de Paulo Freire). Percebemos, ainda usando a Finlândia como exemplo, que as trajetórias profissionais e pessoais de pesquisadores e acadêmicos mais influentes em cada país têm muito a ver com as interpretações da pedagogia social que ganham mais força em certos momentos históricos. Dos “pioneiros” da pedagogia social finlandesa, Juha Hämäläinen e Leena Kurki que escreveram o primeiro manual de pedagogia social em finlandês, em 1997, Hämäläinen tem feito pesquisas na Alemanha, construindo o seu entendimento da pedagogia social na base de teorizações clássicas de lá. Kurki, por sua vez, construiu a sua trajetória como pesquisadora da pedagogia social na América Latina, principalmente na Argentina, na Espanha e na França, trazendo influências de lá, por exemplo da tradição da animação sociocultural e do pensamento freiriano, no caldo da pedagogia social finlandesa. A chamada “segunda geração” da pedagogia social finlandesa, tais como as autoras do *Segundo Manual da Pedagogia Social* em finlandês, publicado em 2019, Elina Nivala e Sanna Rynänen, continuam desenvolvendo o campo da pedagogia social na Finlândia em diálogo com várias outras tradições, Nivala, por exemplo, nos processos colaborativos com os outros países nórdicos e Rynänen com o Brasil. Rynänen, a autora deste capítulo, na verdade, conheceu a pedagogia social como um campo prático trabalhando no Projeto Axé, em Salvador-BA, no início dos anos 2000 e ainda considera a tradição brasileira como sua professora mais importante da pedagogia social.

O exemplo mostra que o desenvolvimento do campo da pedagogia social na Finlândia é e tem sido um processo recíproco entre continentes. Além da tradição histórica da Alemanha, o campo da pedagogia social na Finlândia tem sido fortemente influenciado, por exemplo, pela tradição da educação popular da América Latina, tendo Paulo Freire como um dos teóricos mais citados. A mesma lógica se aplica nas outras áreas geográficas também. Quando uma pesquisadora europeia, como a autora deste capítulo, fala sobre a pedagogia social no Brasil, não significa simplesmente espelhar as ideias de origem europeia, mesmo que a pedagogia social como disciplina tenha nascido na Europa. E da mesma maneira, o desenvolvimento da pedagogia social no Brasil tem sido fruto das influências europeias misturadas com as tradições próprias que serão objeto dos próximos capítulos.

Bibliografia

ERIKSSON, Lisbeth. The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. **Journal of Social Work**, v. 14, n. 2, 2014, 165–182,

HÄMÄLÄINEN, Juha. **Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopion yliopiston julkaisu E. Yhteiskuntatieteet 26.** Kuopio: Kuopion yliopisto, 1995.

HÄMÄLÄINEN, Juha. **Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities.** *International Journal of Social Pedagogy*, vol. 1, n. 1, 2012, 3-16.

HÄMÄLÄINEN, Juha & KURKI, Leena. **Sosiaalipedagogiikka.** Helsinki: WSOY, 1997.

NIVALA, Elina & RYNNÄNEN, Sanna. **Sosiaalipedagogiikka – kohti inhimillisempää yhteiskuntaa.** Helsinki: Gaudeamus, 2019.

RYNNÄNEN, Sanna. Os fundamentos de uma pedagogia social crítica. *Revista Interfaces Científicas – Educação*, vol. 3, n. 1, 2014, 45–56.

SÁEZ CARRERAS, Juan. La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS, Antonio (org.). **Pedagogía Social.** Barcelona: Ariel, 1997. p. 40–66.

1

A short commentary on the history and the present Social Pedagogy, with a peek to Finland

Sanna Ryyänen

As is commonly known, social pedagogy was born in Germany in the 19th century. Less well known is the fact that it was born with two orientations, each with its own specific character, that can be recognised also in the current interpretations of social pedagogy. Karl Mager (1810-1858), one of the first scholars to use the concept, criticized the individualism of the so-called “traditional” pedagogy and emphasized the social character of education. He understood social pedagogy as a type of pedagogy that is interested in the connections between society and education in the broadest sense. Mager’s contemporary, Adolph Diesterweg (1790-1866) also adopted the concept of social pedagogy, but he defined it differently. Diesterweg understood social pedagogy as a pedagogy that specifically aims to help people in unfavorable social conditions and as an instrument to solve social problems, or alleviate them, through education. (HÄMÄLÄINEN, 1995; 2012; NIVALA & RYYNÄNEN, 2019.)

These two early definitions of social pedagogy started the theoretical debate around the concept and marked the emergence of the discipline, and they both fit in the contemporary understanding of social pedagogy as well. The key difference between Mager and Diesterweg was in the way of understanding the concept of “social”. Mager understood it in an ample sense, having the society at large and the social character of the human being as his reference whereas Diesterweg’s perspective to the concept was narrower, that of social problems. Brought together, these two perspectives cover the three meanings of “the social” that characterize the field of social pedagogy today: social pedagogy (1) recognizes the fundamental role of reciprocal interpersonal relationships in human development and thus aims at supporting such relationships, (2) looks at individuals as a part of society and takes into account the societal structures when working with individuals and communities, and (3) seeks pedagogical means to alleviate the social problems. In practice, social pedagogy has multiple orientations that differ in emphasis and perspective, but in some way all these aspects of the “social” are always present in the socio-pedagogical thought and practice.

Nowadays, the narrower interpretation of social pedagogy that focuses on examining the unfavorable social conditions and social inequalities, seeks pedagogical means to overcome social problems and develops pedagogical tools for this, dominates the field of social pedagogy in several countries. In others, the two traditions continue to live together. The broader interpretation of social pedagogy focuses on the relationship between the individual and society in a broader sense, not only on the problematic aspects of it, and understands the role of social pedagogy as that of educating for harmonious coexistence, equality and sustainability in society and on the whole planet. Theoretically and historically, the two traditions can be separated, but in practice they often intertwine.

Finland, a small country in northern Europe, is one example of the countries where social pedagogy is understood in accordance with the broader interpretation: as a pedagogical orientation with various spheres, audiences, and roles. In addition to social problems and injustices in society, these include the broad questions of social relationships of individuals, within communities and in society, permeated by the eco-social perspective, that is, the fact that social well-being is conditioned by ecological factors. In Finland, social pedagogy is not a specific profession or restricted to a specific field of work but professionals in different fields may identify social pedagogy as their theoretical-practical orientation instead. It is possible to find professionals working with a socio-pedagogical orientation in the formal and non-formal fields of education, and in

the multiple fields of social work with the orientation of prevention, early intervention or corrective work. Social pedagogy can be a theoretical-practical orientation in several professions, but it has no “monopoly” in any of them.

When social pedagogy is not a regulated profession, nor clearly linked to a specific field of action, how is it possible to define its essence then, or to recognise a certain kind of thinking or practical work specifically as social pedagogy? This question can be approached by bringing together different perspectives and definitions. As a discipline, social pedagogy combines social sciences and educational sciences: it approaches society from the perspective of education, and education from the perspective of the relationship between human beings and society. As a practical work, social pedagogy can be understood as an orientation of social work emphasizing pedagogical approach or as educational work emphasizing the social aspects in human development and recognizing the social question. (NIVALA & RYYNÄNEN, 2019.) The second perspective that helps to approach the essence of social pedagogy comes from the attempts to define the characteristics of social pedagogy as a pedagogical practice (or rather, praxis). The main characteristics of the socio-pedagogical approach can be identified as follows (NIVALA & RYYNÄNEN, 2019, 230, 342):

- 1. Social pedagogy intertwines three “levels” of action: individual, community and society. This means seeing the individuals always as part of their communities and society, and recognizing the structures of society as being present in the pedagogical action.*
- 2. Social pedagogy provides support for subjectivity and the capacity for critical action.*
- 3. Social pedagogy provides support for reciprocal coexistence and commonality.*
- 4. Social pedagogy recognizes the importance of dialogical and holistic encounters with a focus on the principles of equality and respect, trust, presence, recognition, empathy, and affection.*
- 5. Social pedagogy relies on the creative methods and aims at supporting creativity and participation.*
- 6. Social pedagogy recognizes the importance of reflexivity and praxis.*

In sum, social pedagogy can also be defined as an approach that combines three elements: it is a pedagogical approach with a focus on individual and community development, a social approach with a focus on living and doing together, and a cultural approach with a focus on cultivating creativity. In practice, the common

ground sketched above manifests itself in varying ways according to the metatheoretical perspective currently at play. One of the ways to approach the metatheoretical perspectives of social pedagogy is to distinguish between hermeneutic or interpretive, technical or positivist and critical or emancipatory perspectives (SÁEZ, 1997; NIVALA & RYYNÄNEN, 2019). Each has its own history of theoretical reflection, as well as its distinct vision of the object of social pedagogy and its methods and forms of scientific production. It can be said that the definitions of social pedagogy remain empty without reflecting and specifying their historical-theoretical and philosophical-ideological foundations, and without reflecting their ontological, epistemological and axiological dimensions (RYYNÄNEN, 2014). In practice, the existence of different traditions means that among the professionals who identify themselves as social educators or social pedagogues, it is possible to find varied orientations. Some may focus on the processes of emancipation and autonomy, while others see adaptation in the current status quo as the key focus of their work (ERIKSSON, 2014) – even though, as many authors point out, it may not be feasible to call an approach that focuses on the adaptation in the current conditions as social pedagogy (NIVALA & RYYNÄNEN, 2019). In contemporary interpretations of social pedagogy, the hermeneutic and critical orientations are identified as the prominent ones. They bring in the values of equality, justice, common good, solidarity, democracy and the recognition of the intrinsic value of humans and non-human nature alike in the process of the construction of a more humane, equal, sustainable and fair society. As such, it can be said that, particularly now in the 21st century, social pedagogy goes against the mainstream in its emphasis of the importance of holistic education in a situation where learning is emphasized at the expense of education and the value of education is measured by immediate benefits: educators have become suppliers of knowledge products that they provide to their “clients” and to the consumers of knowledge. Social pedagogy seeks another path. In the global context of the 21st century, social pedagogy aims to strengthen its role as a promoter of an ecologically sustainable way of life by formulating principles of the so-called eco-social education. It departs from the urgency to understand the interconnectedness between humans, other animals and natural environments in order to extend the joint responsibility not only to other humans, but also to future generations, non-human animals and nature in order to ensure the continuity of life on the planet. This means expanding the role of social pedagogy from a human-centered orientation into a perspective that also takes into account the other living beings and natural environments. (NIVALA & RYYNÄNEN, 2019.)

It is possible to outline the basic characteristics of social pedagogy, as was done above, but at the same time it is important to recognize that, in practice, social pedagogy is a mixture of influences and traditions that come to be combined slightly differently in different parts of the world. Due to its practical orientation, it can be said that it is the particular social context that, in the end, formulates the field of social pedagogy of each country, together with the theoretical influences that are found relevant in that specific context. For instance in Finland, theoretical influences come mainly from Germany (the history of social pedagogy and the founding theorists of social pedagogy, such as Herman Nohl and Paul Natorp) and Spain (current theorizations), but also, for example, from France (sociocultural animation, e.g. Jean-Claude Gillet) and Latin America (critical social pedagogy, especially the influence of Paulo Freire). It is obvious, still using Finland as an example, that the professional and personal trajectories of the most influential researchers and academics in each country also have a lot to do with the fact that certain interpretations of social pedagogy gain more visibility in certain places and in certain historical moments. In what we can call the Finnish social pedagogy, the “pioneers” are Juha Hämäläinen and Leena Kurki, who wrote the first manual of social pedagogy in Finnish in 1997. Hämäläinen has done research in Germany, building his understanding of social pedagogy on the basis of classical theorizations there. Kurki, in turn, built her trajectory as researcher of social pedagogy in Latin America, mainly in Argentina, and also in Spain and France, and brought influences from there, for example, from the tradition of sociocultural animation and Freirian thought. The so-called “second generation” of Finnish social pedagogy, such as the authors of the second manual of social pedagogy in Finnish published in 2019, Elina Nivala and Sanna Rynnänen, continue to develop the field of social pedagogy in Finland in dialogue with international traditions: Nivala, for example, in close collaboration with the other Nordic countries and Rynnänen in dialogue with the social pedagogy in Brazil. It also should be noted that Rynnänen, the author of this chapter, got to know social pedagogy as a practical field when working at NGO Projeto Axé in Salvador-BA in the early 2000s and still considers the Brazilian tradition as her most important teacher of social pedagogy.

The example of Finland shows that the development of social pedagogy is and has been a reciprocal process across the continents. In addition to the historical tradition from Germany, the field of social pedagogy in Finland has been heavily influenced, for example, by the tradition of popular education in Latin America, with Paulo Freire as one of the most cited theorists. The same logic applies to other geographic areas as well. When a European researcher, such as the author of this chapter, talks about social

pedagogy in Brazil, it does not mean simply to mirror the ideas of European origin, even if social pedagogy as a discipline is considered to originate from Europe. Accordingly, the development of social pedagogy in Brazil has been a result of European influences mixed with local traditions which will be one of the themes of the chapters that follow.

Bibliography

ERIKSSON, Lisbeth. *The understandings of social pedagogy from northern European perspectives.* **Journal of Social Work**, v. 14, n. 2, 2014, 165-182,

HÄMÄLÄINEN, Juha. **Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26.** Kuopio: Kuopion yliopisto, 1995.

HÄMÄLÄINEN, Juha. **Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities.** *International Journal of Social Pedagogy*, vol. 1, n. 1, 2012, 3-16.

HÄMÄLÄINEN, Juha & KURKI, Leena. **Sosiaalipedagogiikka.** Helsinki: WSOY, 1997.

NIVALA, Elina & RYYNÄNEN, Sanna. **Sosiaalipedagogiikka – kohti inhimillisempää yhteiskuntaa.** Helsinki: Gaudeamus, 2019.

RYYNÄNEN, Sanna. *Os fundamentos de uma pedagogia social crítica.* *Revista Interfaces Científicas – Educação*, vol. 3, n. 1, 2014, 45-56.

SÁEZ CARRERAS, Juan. *La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación.* In: PETRUS, Antonio (org.). **Pedagogía Social.** Barcelona: Ariel, 1997. p. 40-66.

2

A emergência de uma Pedagogia humanizadora na América Latina

João Clemente de Souza Neto
Rosana M. P. B. Schwartz

Os últimos acontecimentos da história mundial nos forçam a retornar às problematizações levantadas pelos pensadores do século XIX, em particular Karl Marx (1818-1883). É necessário interpretar e desvendar os processos de dominação, exploração e revolta no contexto de reificação das relações humanas da atualidade. A pergunta é: por onde começar e como a pedagogia social poderia colaborar na desconstrução dos processos de desfetichização?

Pensadores como Antonio Gramsci (1891-1937), Paulo Freire (1921-1997) e Enrique Dussel (1934-) apostam em um processo de conscientização pedagógica do oprimido, dos condenados da terra, dos esfarrapados, dos minorizados, para se descobrirem como sujeitos éticos e ajudarem os opressores a se descobrirem como sujeitos éticos. A resposta está na liberdade. Oprimidos e opressores precisam se humanizar e encontrar a libertação.

Temos que descobrir e observar os sinais libertários com que o devir nos acena, compreender o que está acontecendo agora em nosso cotidiano e no mundo, e depositar nossa esperança no futuro, que já está em nosso meio.

A prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade [...]. A desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo, onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. [...] Uma das tarefas do educador ou educadora progressista [...] é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo a corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão. (FREIRE, 1994, p. 11)

O processo de formação tende a ajudar o sujeito a adquirir a capacidade de conhecer, interpretar e valorizar a relação com outro sujeito. O conhecimento libertário não ocorre nas relações em que um sujeito nega o outro, mas somente no encontro e no acolhimento entre sujeitos. O diálogo ajuda a reconhecer o outro, a dar sentido à existência coletiva e a descobrir de onde provêm o mal e as práticas de injustiça. Não é Deus quem oprime o homem.

Uma vez um camponês assim respondeu a Paulo Freire: “Quem oprime é o patrão, é o fazendeiro.” Diríamos nós: “Quem oprime é o sistema financeiro nacional e internacional. É o sistema que coloca a mercadoria como centro de tudo e produz uma ideologia castradora, sectária, negacionista, fatalista.” Esta concepção justifica o extermínio do outro e do Planeta. É contra as formas de dominação e exploração que a pedagogia social tem que se posicionar. Uma pedagogia social libertadora tende a produzir um conhecimento comprometido com processos humanizadores.

As visões fatalistas e negacionistas ganham força numa certa “meditação espiritualista alienante” do estilo “nova era”, de que após o Coronavírus-19 seremos uma nova humanidade, mais consciente. A sensação que temos é de que a pressão do capital sobre a vida virá mais forte (ZIZEK, 2020, p. 85). As questões que se colocam e devem ser retomadas dizem respeito ao que fazer, como fazer, e quais são as tendências da crise em curso. Além disso, perceber os sonhos perigosos para o sistema de exploração. Quais são as ações e movimentos que geram a vida?

Ao contrário de meditações espiritualistas, temos que recolocar as questões da humanização e da democratização da cultura. Neste sentido, a cada nova ordem social, seja ela do campo democrático ou autoritário, pergunta-se qual é a concepção e qual é o papel da educação. Vivemos em um tempo que os intelectuais denominam

de negacionista, o que, em termos concretos para a educação, caracteriza-se como a recusa, a negação, o não reconhecimento do outro. Este posicionamento gera as condições objetivas para o surgimento de atitudes e comportamentos de feição sociopata ou psicopata.

O fatalismo é uma percepção distorcida da realidade. O educador social ou o trabalhador social que

opta pela mudança e não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive. Todo seu esforço de caráter humanista centraliza-se no sentido da desmistificação do mundo e da desmistificação da realidade. Vê nos homens com quem trabalha – jamais sobre quem ou contra quem – pessoas e não coisas, sujeitos e não objetos. E se, nas estruturas sociais concretas, objetivas, os homens são considerados simples objetos, sua opção inicial o impele à tentativa de superação das estruturas, para que possa também operar-se a superação do estado de objeto em que estão para se tornarem sujeitos [...] Ele está convencido de que se a declaração de que o homem é pessoa e como pessoa é livre não estiver associada a um esforço apaixonado e corajoso de transformação da realidade objetiva, na qual os homens se acham coisificados, esta é uma afirmação que carece de sentido. (FREIRE, 2020, p. 67)

Os elementos dessa pedagogia estão presentes no interior das próprias instituições públicas ou, ainda, entre lideranças políticas, jurídicas e institucionais. Sinalizam o tempo todo a desconstrução simbólica de um processo de humanização e fortalecem os sinais de um processo de desumanização, criando as condições para o extermínio de alguns grupos minorizados, tais como a mulher, o negro, as pessoas com deficiência e os migrantes.

Uma pedagogia humanizadora é comprometida com o respeito, a empatia, o acolhimento do outro. A pedagogia desumanizadora, por seu turno, atua na desvalorização e na negação do outro. O grupo gestor desta perspectiva repele a ideia de um sujeito em construção, inacabado, gerando uma visão de raça superior, estética e virtuosa, contra uma raça inferior, feia e perigosa e se colocando como a resposta salvadora da situação política e econômica.

Um aparato ideológico bem tecido induz o oprimido a negar a si e aos seus valores, a aplaudir, a seguir e a cumprir as vontades e desejos da tirania. Acreditam os oprimidos, num processo de reificação, que a única saída é consumir a produção simbólica e material dos tiranos, mesmo que comprometam a própria vida.

Em tempos de pandemia, isto ficou patente nos Estados Unidos e no Brasil, em que grupos autoritários negam e destroem o outro, por meio de informações dúbias e confusas, desacreditando a ciência e, junto com ela, as políticas de direitos humanos que garantem o respeito ao outro.

Pensado freirianamente e vigotskianamente, este cenário traz à luz uma crise epistemológica e ontológica. Epistemológica, porque começam a se corroer os conhecimentos e valores acumulados pela humanidade. Tal corrosão leva à desumanização do sujeito e da concepção de Deus. Do ponto de vista epistemológico, as questões se tornam tão confusas e opacas, que os meios de comunicação e educativos capturam os desejos dos oprimidos e colocam em seu lugar os desejos dos opressores como a vontade de um Deus. E, com isso, se justifica a opressão, o outro é negado, Deus se torna acessível somente a um grupo que se postula escolhido por ele e distante dos pobres e oprimidos. Neste caso, falamos de um Deus de classe, desumanizador. A temática de um Deus opressor *versus* um Deus parceiro dos pobres e amigo da humanidade foi problematizada por Bartolomeu de Las Casas (1484-1566), quando acusou os opressores de utilizarem a religião a seu favor, como estratégia de exploração da humanidade e da natureza. Bartolomeu reclama que o Deus verdadeiro não é um fetiche, não é resultado de uma coisificação, traz em si o ideário de fraternidade, de irmandade e amizade.

Nesse sentido, toda mudança epistemológica começa, em geral, pela crítica à religião (DUSSEL, 1977). A nosso juízo, a América Latina não foge a esse princípio. É por isso que, aqui, no solo latino-americano, brotaram a filosofia da libertação (Enrique Dussel), a teologia da libertação (Hugo Assmann, 1933-2008 e Leonardo Boff, 1938-), a psicologia da libertação (Ignacio Martín-Baró, 1942-1989) e a pedagogia da libertação (Paulo Freire), que oferecem as bases para a pedagogia social na América Latina e Caribe. Milhares de pessoas perambulam pelas ruas e trabalham como escravos para satisfazer o desejo que o opressor plantou em sua alma. Há necessidade de uma nova epistemologia que desconstrua o conhecimento e os valores que foram reificados, a tal ponto, que o outro e a vida não servem para nada. A qualquer momento podem ser eliminados. Os deuses do capital e dos opressores assumiram as igrejas eletrônicas para que todos os oprimidos passem a adorar a exploração como fosse um caminho de libertação.

Do ponto de vista ontológico, apresenta-se, neste momento, um sujeito biologizado que já nasce definido, para ser aquilo que a natureza determinou para sua entrada no mundo. Os discursos e os debates reforçam todo o tempo que alguns

a natureza fez bons, fortes e virtuosos, capazes de resistir a tudo. Nem a doença se aproxima deles, do ponto de vista de uma leitura ideológica. Outros nascem fracos e maus, e devem ser comandados, porque não têm capacidade de discernir e mudar a situação. Precisam de alguém.

Os séculos XVIII ao XX consolidaram uma ontologia do sujeito como um ser inacabado, em construção, que se faz e refaz nas relações, no encontro com o outro. Esta não é a minha maldição, é a possibilidade de eu me descobrir enquanto humano e, juntos, construir uma humanidade cada vez mais democrática, por uma perspectiva de interculturalidade. Neste encontro e desencontro ontológico, epistemológico, de convivência e de libertação, é que pensadores latino-americanos, de Bartolomeu de Las Casas a Paulo Freire, se posicionaram na construção de uma ontologia e epistemologia decolonial, que capture a voz daquele que é negado e, a partir desta perspectiva, produza uma pedagogia que busque conscientizar o oprimido e o opressor, no sentido de uma humanização que vise eliminar ou dirimir todos os processos de exploração e de opressão.

A violência e a destruição da vida sempre foram produzidas a partir dos opressores que incutiram e implantaram na alma das pessoas oprimidas que a única saída é a violência. Por outro lado, os oprimidos reproduzem a mesma dinâmica, que tem como eixo central o lucro e a desvalorização, o desrespeito e a negação do outro, reduzido a não-ser, a não-ter e a não-saber. Portanto, matar uma pessoa nessas condições não significa nada. Juristas da classe dominante colecionam atenuantes e explicações que justificam a prática genocida contra alguns grupos, especialmente os negros, os jovens pobres e as mulheres. O próprio Estado, vocacionado à defesa dos direitos humanos e a mediar as relações entre os diferentes, acaba por fortalecer as práticas de genocídio, criando no seu interior uma política de ódio em detrimento de uma política de acolhimento.

Se antes defendíamos uma política da vida gestada no interior do Estado, hoje o que vemos é uma política da morte em muitas das ações do Estado. É nesses múltiplos confrontos que cabe problematizar uma ontologia e uma epistemologia para a pedagogia social. Acreditamos que o desenho dela está dado nas práticas e experiências dos movimentos sociais de cunho libertário. Elas podem ser capturadas na educação popular, na educação comunitária e na educação social, ou mesmo, em teóricos como Dussel, Martín-Baró, Freire, Las Casas, Lev Vygotsky (1896-1934), Gramsci, Rosa Luxemburgo (1871-1919), Frida Kahlo (1907-1954), Boff e D. Helder Câmara (1909-1999). Por essa razão, podemos compreender a pedagogia social como uma teoria da educação.

Nas tradições brasileira e latino-americana, a pedagogia social ou a educação social é forjada nos movimentos sociais de libertação. É deles que emergem a epistemologia e a ontologia da pedagogia social. A consciência da pedagogia social aparece nos movimentos vinculados à criança e ao adolescente em situação de rua e na rua. São eles a Pastoral do Menor, o Movimento Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral da Criança e diferentes projetos vinculados a esses movimentos. Outros também se incluem, como o Movimento em Defesa da Mulher, pela Moradia, pela Terra e de Favelas. Cada um desses movimentos produz uma pedagogia. Isto significa que não há uma única pedagogia social. O que une todas as pedagogias é uma perspectiva ontológica e epistemológica comprometida com a libertação de homens e mulheres, e a construção de um projeto civilizatório sem exploração, fundado no reconhecimento e acolhimento do outro e da natureza.

Cabe ressaltar que a pedagogia social no Brasil nasce da tradição, da cultura popular, indígena, afrodescendente e europeia, enquanto prática. Suas bases teóricas reúnem um amplo leque de pensadores, especialmente da Alemanha, Espanha e Itália, como ressaltam Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto e Maria Stela Graciani, em *A pesquisa em pedagogia social*, Coleção Pedagogia Social. Sobre essa questão, é interessante ler neste livro o texto de Sanna Ryyänen.

Nos fragmentos dos discursos, nas práticas, nas lutas dos movimentos e grupos pela justiça, coexistem elementos reprodutores e criativos, em vista da configuração de um processo civilizatório. Nas ações desses movimentos, persistem as marcas da opressão, assim como folhas desdobradas deixam vestígios. No caso das lutas pela justiça, isso não nega as ações de libertação. Os processos de reificação, opressão e exploração persistem no DNA das instituições, estruturas sociais e movimentos, e é por essa razão que falamos de uma luta contínua. Luta que não se faz apenas contra um opressor externo, mas contra um opressor que está no inconsciente coletivo, no imaginário e na própria subjetividade do sujeito e nas estruturas sociais.

Uma leitura de Vygotsky permite inferir que estamos diante de um processo complexo que mistura alegrias e sofrimentos. De modo similar, Paulo Freire destaca que este é um processo contínuo, que busca a libertação do oprimido e do opressor. Portanto, a nosso sentir, esta é uma luta pedagógica pela libertação da humanidade e da natureza. A luta permanece, enquanto permanecer a lógica da exploração em detrimento da ética do cuidado. No fundo, o que está em jogo é o confronto entre uma pedagogia fundada na opressão e na exploração e uma pedagogia orientada pela humanização e libertação. Tal confronto ganha visibilidade nas práticas e experiências no cotidiano das diferentes

instituições e territórios. Para melhor compreendê-lo, teremos que circunscrevê-lo na dinâmica das lutas de classe, gênero, geracional, de poder...

Poderíamos intuir, a partir de uma certa leitura de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), que a opressão é onipresente, está em todos os lugares e em nenhum lugar. A consequência disso é que quando a apreendemos ou combatemos as práticas de opressão e exploração, elas se ocultam, se metamorfoseiam como camaleão e já se instalam com nova fisionomia ou em outro espaço. A classe dominante é ágil para isso, consegue usar a política de direitos humanos como instrumento de opressão e de desconstrução da democracia. Os Estados da América Latina conseguem implantar uma política de genocídio no interior do sistema de garantia de direitos. “O mercado, os grupos dominantes, os políticos e o próprio Governo apropriam-se desses direitos a seu favor e em detrimento da população que deles necessita (SOUZA NETO, 2003 p. 122).

Por isso, o desafio da Pedagogia Social no Brasil é, em primeiro lugar, discutir e problematizar a questão da consciência política. Assim fizeram Georg Lukács (1885-1971), na *História da consciência de classe*; Paulo Freire, na *Pedagogia do oprimido*; Enrique Dussel, em *Política da libertação*; Antonio Gramsci (1891-1937), no *Intelectual orgânico*; Ignacio Martín-Baró (1942-1989), em *Psicologia da libertação*; Hugo Assmann (1993-2008), na *Teologia da libertação*; Rosa Luxemburgo (1871-1919), em *A revolução*; Bartolomeu de Las Casas (1484-1566), no *Discurso pelos direitos*; e Walter Benjamin (1892-1940), em *As teses da história*. São obras que nos oferecem luzes para compreender o papel e a importância de uma educação pautada na consciência ética e na convivência humana e ecológica.

Friedrich Nietzsche (1844-1900) chama atenção para a necessidade da história, mas não como um passeio no parque, e sim como um retrato das tensões e conflitos que perseguem a dinâmica da vida e das instituições. Nessa linha, a história da pedagogia não pode ser compreendida apenas pela perspectiva dos vencedores, mas pelas reações dos vencidos. Isto não nos permite olhar para os vencidos como vítimas e culpados, mas como pessoas que reagem contra barreiras quase intransponíveis. Em suas lutas e reações, há muitos fragmentos de libertação. O que se espera da pedagogia social é subsidiar essas reações para que elas adquiram um caráter de politicidade e organicidade. Por esse aspecto, o educador social pode se aproximar de um intelectual orgânico, num viés gramsciano.

Encontramos, numa breve resenha de Benjamin sobre Bartolomeu de Las Casas, uma metodologia para compreensão das práticas pedagógicas dos movimentos sociais. No cenário da colonização ibérica do século XVI, com o predomínio de um

movimento e uma epistemologia de exploração, a reação de Las Casas, sacerdote dominicano, é contrária a essa epistemologia. É digno de nota que Las Casas foi formado dentro da cultura dominante da época. Mas, como reforça Benjamin, nesse cenário, há sempre um movimento dialético. No linguajar nordestino, diríamos que é a batida da panela de ferro contra a panela de barro; a panela de barro quebrada sempre deixa suas marcas, sua denúncia, na panela de ferro. Em nossa prática cotidiana, percebemos esse movimento dialético nos diferentes territórios que expõem a pedagogia de dominação e exploração, e forja uma pedagogia de libertação.

Bartolomé de Las Casas, ‘um combatente heroico na mais exposta das posições’, lutou pela causa dos povos indígenas, confrontando-se, na célebre polêmica de Valladolid (1550), com o cronista e cortesão Sepúlveda, ‘o teórico da razão de Estado’, obtendo finalmente do rei da Espanha a abolição da escravidão e da encomienda – medidas que foram instauradas, mas nunca efetivamente aplicadas nas Américas. Observamos aqui, adverte Benjamin, uma dialética histórica no campo da moral: ‘em nome do catolicismo, um padre se opõe às atrocidades (Greuel) que se cometeram em nome do catolicismo’ – da mesma forma que um outro padre, Sahagún, salvou em sua obra a herança indígena destruída sob o protetorado do catolicismo. Embora se trate somente de uma pequena resenha, o texto de Benjamin é uma interessante aplicação de seu método – interpretar a história do ponto de vista dos vencidos, utilizando o materialismo histórico – ao passado da América Latina. É surpreendente também a observação sobre a dialética cultural do catolicismo, quase como uma intuição da futura teologia da libertação... (LÖWY, 2005, p. 5-6)

Um retorno à história não se faz por um simples olhar e nem somente para capturar o não dito. Nem mesmo para repetir ou recontar a história. É um giro decolonizador para compreender e reavivar sonhos de libertação impedidos e massacrados. É trazer à luz, é desvelar o oculto e deixar aparecer dores, sofrimentos e dramas dos oprimidos, dos excluídos, dos condenados da terra, do sistema e da história, dos esfarrapados e pequenos. Em síntese, diríamos que olhar para a história é buscar os processos de humanização e contrapor-se aos processos de desumanização. Este é um longo percurso, até o surgimento da pedagogia social na América Latina. Acreditamos que a pedagogia social deva assumir na América Latina a perspectiva de uma epistemologia decolonial. É necessário construir uma teoria crítica humanizadora que ajude o sujeito a refletir sobre seu agir e sua forma de convivência.

Os movimentos sociais da América Latina interrogam a forma de construção do ocidentalismo das filosofias políticas que, de algum modo, sustentaram os interesses da classe dominante e do sistema capitalista e, em alguns momentos, justificaram a exploração das Américas e da África. Numa segunda perspectiva, questionam, indagam o eurocentrismo que, de alguma maneira, empanou os conteúdos libertários da cultura e das teorias do século XIX. Historicamente, o sistema de políticas organizado pelo eurocentrismo¹ foi de exploração e dominação, e visava extrair e depredar outras culturas e riquezas. A princípio, não pensava no bem-estar do outro, suas teorias eram mais instrumentalizadas do que outra coisa. Produziu várias teses, dissertações, monografias, para justificar sua superioridade e grandeza, o que acabou por tratar o outro como ser inferior. Criou uma narrativa de uma história periodizada em que um estágio superaria o estágio anterior e todos deveriam chegar no modelo europeu. Finalmente, criou-se uma mentalidade teórica fundada no colonialismo, em que as filosofias e as teorias justificavam esta forma de agir da política.

Nas entranhas dos movimentos sociais, há uma resistência a essa mentalidade teórica e metodológica. Citamos alguns exemplos: o processo de revolução cubana, liderada por Che Guevara e Fidel Castro; a Unidade Popular do Chile, liderada por Salvador Allende; a Revolução Sandinista, inspirada nas concepções de Augusto César Sandino; a Revolução Zapatista. Esses movimentos buscaram fundar uma democracia popular, construir uma cultura popular. Nessa trilha, o que nos parece é que há um aceno para uma nova concepção, que tem como ponto de partida a desconstrução dos modelos teóricos que justificam a exploração e dominação dos povos. Parece óbvio que no centro da filosofia burguesa não existam somente elementos de

1 Quando falamos de sistema, falamos de algo heterogêneo que, nas suas franjas, pode conter o novo. O mundo das ideias e dos sistemas traz aspectos de dialeticidade que podem abrir caminhos para a produção de práticas e pensamentos libertários, a exemplo do pensamento de Marx, Gramsci, Luxemburgo, Rousseau e outros que, mesmo dentro de um sistema opressor, apontaram para possibilidades de libertação. As críticas feitas ao eurocentrismo enquanto cosmovisão de exploração não negam que a Europa e intelectuais europeus tenham algo a dizer para os latino-americanos e caribenhos. Esta temática tem sido fartamente debatida na construção de uma nova epistemologia, proposta por pensadores como Boaventura de Souza Santos, Jean-Paul Sartre, Frantz Fanon, Darcy Ribeiro, Dussel, Paulo Freire e outros. Não se trata de excluir perspectivas cartesianas e eurocêntricas, em geral, e sim de superar aspectos de dominação e exploração, em vista da convivência e da interação entre os povos, nas quais, uns aprendem com os outros. A perspectiva de internacionalização adotada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie prevê o intercâmbio de aprendizagem entre pesquisadores europeus, africanos, americanos e asiáticos, para um caminhar comum, e isto pressupõe um repensar do eurocentrismo.

exploração. Há também de libertação, como descreve Marx no Manifesto comunista e na *Ideologia alemã*. O vigor dessas teorias se perdeu no processo. Nesse sentido, como afirma Dussel, a filosofia burguesa é o lugar que contém os elementos originários de uma política de libertação.

Neste primeiro quinto do século XXI, observamos vários questionamentos que impactaram os pressupostos políticos e pedagógicos da revolução burguesa, como a Primavera Árabe, os movimentos de combate ao racismo, ao feminicídio, ao extermínio da juventude, à mortalidade infantil, ao negacionismo político, especialmente de Donald Trump, à pandemia do Covid 19 e a tantos outros acontecimentos que nos colocam numa rota de aprofundar as nossas reflexões de como as resistências e as rebeliões dos povos latino-americanos e outros vão ganhando dimensões históricas e delineando uma política e uma pedagogia da libertação. Essas manifestações de resistência e rebeliões não se identificam com outras ocorrências dos séculos anteriores na América Latina. A experiência de um povo que se liberta, como a revolução cubana, o bolivarianismo, as lutas dos povos originários, entre outros, se reorganizam hoje de uma outra maneira, constituída de uma pluralidade social e política.

Junto a esses movimentos críticos radicais, mobilizam-se as massas populares, entre elas os piqueteros na Argentina, o movimento sem-terra no Brasil, os povos indígenas na Bolívia [...], no Equador, com o movimento Pachakuti, [...] a vitória da Frente Ampla no Uruguai [...] todos esses movimentos poderiam ser derrotados, como o de M. Hidalgo em 1810 ou de S. Allende, em 1973, mas ficarão como referências futuramente. Por isso, é necessário desenvolver criativamente uma filosofia política que saiba expressar esse profundo estado de rebelião, um desses cenários é o Fórum Social Mundial de Porto Alegre. A política da libertação tem essa pluralidade social e política – sempre em formação desde a base – como referente principal: o povo latino-americano em mobilização histórica exige de nós como intelectuais cumprir o dever de produzir uma teoria orgânica desde dentro desse processo de libertação em marcha (DUSSEL, 2014, p. 554).

Cada nova ordem na América Latina questiona concepções teóricas e formas de interpretar os fatos e acontecimentos históricos, de um lado. Por outro aspecto, nas franjas das contradições entre a velha e a nova formas organizativas, vai tecendo uma política e uma pedagogia da libertação, que oferecem as bases para uma pedagogia social. Assim, não se trata de uma teoria que apenas faz a mediação entre o indivíduo e a sociedade, entre indivíduos e Estado e entre indivíduos e indivíduos, mas é isto e muito mais.

A pedagogia social inclui um projeto societário no qual o Estado precisa ser educado para ser educador. Na mesma direção, todas as instituições. A cidade tem que se tornar cidade educadora, assim como a convivência humana. Essa perspectiva se ancora numa teoria gramsciana, especialmente em sua análise sobre o príncipe. Os novos príncipes (Estado e mídia) têm que ser educadores, para lutar por uma reforma intelectual e ética que impacte as relações sociais e humanas. Estado, instituições, comunidades, indivíduos e sociedade têm que se comprometer com uma orientação voltada a uma pedagogia dos direitos humanos.

Na América Latina, Estados e Governos costumam ser cruéis e perversos. Não garantem a defesa da população em situação de vulnerabilidade. Ao contrário, admitem e por vezes até motivam e estimulam massacres e extermínio. Haja vista a situação das populações indígena, camponesa, ribeirinha, migrante, dos bolsões de miséria, jovem, carcerária... entre outras. É recorrente na mídia dos últimos anos. (SOUZA NETO, 1993, 2002, 2016.)

A pedagogia social ganha força nessa nova ordem em que a política dos direitos humanos aparece como uma condição para o desenvolvimento humano. Acreditamos que nesta perspectiva encontra-se um pouco da visão da pedagogia social na Finlândia e no Brasil. Um elemento comum da pedagogia social em diferentes países é a reflexão sobre o social. Aparece como uma categoria analítica. Desse modo, os rostos da pedagogia se espelham na realidade social de cada país, assim como as metodologias de tratamento do social em que estão inseridos os indivíduos e as organizações sociais e políticas.

A tessitura de uma política de direitos de uma pedagogia humanizadora no Brasil

Uma das hipóteses do surgimento da pedagogia social no Brasil pode-se capturar nos movimentos sociais, especialmente em defesa dos direitos da criança, do adolescente e do pobre. Otávio Ianni chama atenção de que os movimentos sociais ajudaram a construir uma nova sociedade e estabeleceram uma delimitação do espaço de conflitos que ocorrem na escola, no campo, na fábrica, na cidade.

As diferentes lutas sociais e populares educam os trabalhadores, os intelectuais, o Estado e as instituições. No centro dessas lutas, há sempre um projeto pedagógico

alternativo que desloca a educação da escola para os movimentos e dos movimentos para a escola. O que é permanente é a luta pela justiça, pela liberdade, pela igualdade. E, à medida que elas avançam, a pedagogia se liberta, deixa de ser bancária, humilhante e autoritária, para ser uma pedagogia libertária e humanizadora.

A pedagogia deve deslocar o eixo da escola para outros caminhos, junto com as lutas pela justiça. É por isso que a política de direitos humanos abre uma clareira para alocar uma pedagogia social no Brasil. Desde as mobilizações pela independência do Brasil, lideradas por Frei Caneca e pelos inconfidentes, as ações pelo fim do trabalho escravo, a Proclamação da República, Canudos, Contestados e a formação do Estado Moderno até a Constituição Brasileira de 1988, lutas sociais buscam implantar uma política da libertação e uma pedagogia da libertação.

Um dos caminhos para capturar a história da pedagogia social está nas lutas populares em defesa da criança e do adolescente. Cada vez que aparece no ordenamento jurídico a defesa da criança, há também um movimento nos campos pedagógico e educacional. O primeiro marco jurídico está no Código de Menores de 1927, seguido da Constituição de 1969 e do Código de Menores de 1979. Essas leis concebiam a assistência como medida de proteção e vigilância a menores de 18 anos em situação irregular, isto é, sem atendimento de suas necessidades básicas de alimentação, moradia e escolaridade pelos familiares. A tônica dessa legislação era responder pela institucionalização ao problema do menor carente e desamparado, responsabilizado por sua sina, classificado pelos rótulos de marginal, trombadinha, delinquente. O escopo pedagógico do Código do Menor era mais punir a criança ou o adolescente por sua pobreza do que melhorar suas condições de vida.

Até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a concepção que permeava os Códigos de Menores era de que crianças e adolescentes pobres são questões judiciais, policiais e não sociais. Esta concepção justificava o sequestro da criança da família e o confinamento, descritos por Michel Foucault (1926-1984) e Erving Goffman (1922-1982). Era um dos modos de esconder aquilo que a sociedade entende como párias.

Solidárias com as crianças e adolescentes submetidos a condições de precariedade e injustiça, as Igrejas iniciaram, durante a década de 1980, um processo de articulação das forças da sociedade civil em defesa dos “menores”. Lideradas por D. Luciano Mendes de Almeida (1930-2006), passaram a sensibilizar a sociedade civil e a pressionar o governo para enfrentar a questão social da população infanto-juvenil

em condições infra-humanas. Na Semana Ecumênica do Menor de 1980, coordenada pela Pastoral do Menor, representantes da OAB, da Pastoral da Saúde, de movimentos sociais e de diferentes denominações cristãs discutiram formas de mudar a concepção que responsabilizava crianças e adolescentes por sua situação social.

A Semana Ecumênica de 1986, com o tema “Menor, profeta que denuncia as injustiças e nos desperta para uma nova sociedade”, foi a que mais aglutinou forças para colaborar na alteração da mentalidade da sociedade civil e do governo. A Pastoral do Menor e o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, apesar de algumas divergências, sempre estiveram afinados. Desenvolviam uma prática pedagógica de consulta à população e às crianças e adolescentes acerca de seus direitos. Suas conquistas foram concretizadas graças à articulação com as lutas reivindicatórias dos sindicatos, movimentos populares, igrejas e centros acadêmicos, que manifestavam suas propostas.

Os embates para alteração do Código do Menor de 1979 estenderam-se por 10 anos contínuos. Ressaltamos a “beleza” com que as crianças, adolescentes e seus aliados conduziram esse processo, a ponto de o ECA não ser apenas uma Lei do Congresso e sim um projeto da sociedade civil. Essa é a novidade contida no ECA e na Constituição de 1988. Esses instrumentos legais deixaram de conceber os meninos empobrecidos como um “feixe de carências, de coitadinhos, de bandidinhos, pivetes”, como se encontrava subjacente no Código anterior, que os considerava em situação irregular. A Lei atual concebe-os como sujeitos de sua história e seres em desenvolvimento. Acreditamos que a Constituição e o ECA oferecem sustentação jurídica para garantir as conquistas dos meninos de rua que manifestaram sua força no seu primeiro encontro nacional, realizado em Brasília em maio de 1986, quando denunciaram ao mundo inteiro sua realidade de violência.

As políticas sociais brasileiras, até a última década do século XX, foram elaboradas para garantir o controle social no “apagar do fogo, em meio do incêndio”. Há analfabetos? Cria-se o Mobral. As crianças estão morrendo de fome? Distribuem-se leite e alimentos. As crianças estão na rua? Institucionaliza-se. Tais políticas visavam cobrir os fracassos das políticas de desenvolvimento. Os programas sociais do governo eram elaborados dentro de um caráter paternalista e assistencialista. Em contraposição, as diretrizes preconizadas no ECA definem os conteúdos, a metodologia e a gestão da política de direitos humanos voltada à criança e ao adolescente. Mas, ainda hoje, persiste na prática a cultura de culpabilização da vítima.

As conquistas dos marcos jurídicos que delineiam a doutrina de proteção integral são resultantes de lutas de classes, das relações de poder descritas nas tensões entre capital e trabalho, presentes nas próprias legislações. De um lado, estas garantem a acumulação do capital e, de outro, os direitos sociais. É na convergência desses pontos que se abre um novo caminho para garantir duplamente a reprodução do trabalhador e do capital, dentro de uma nova concepção. O Estado desenhado na Constituição, reforçado no ECA, não é mais o Estado reduzido a poderoso instrumento de dominação de classes, atende a outros clamores. É o Estado ampliado, na concepção gramsciana.

No Seminário Internacional da Criança e do Adolescente de Baixa Renda, realizado em São Paulo em 1989, Paulo Freire (1989, p. 9) dizia que o processo em torno da criança e do adolescente tem ajudado a sociedade a se descobrir. Os “[...] meninos e meninas estão inventando outro país, e nós, mais velhos, temos que ajudar essas meninas e esses meninos a refazer o Brasil. E é com essa convicção, é com este sonho que eu falo [...] Ajudemos estes meninos a reinventar o mundo”. As palavras de Freire deixam para nós o desafio de sonhar com esses meninos e meninas numa nova sociedade, na vigência dos direitos sociais e criar uma cultura política que fortaleça os direitos humanos.

A solução dos problemas sociais requer buscar um equilíbrio entre o desenvolvimento social e o econômico, para oferecer as condições de acesso universal aos bens culturais, tecnológicos e econômicos. As mazelas sociais são manifestações das crises e um desenvolvimento desarticulado, que busca dar precedência ao incremento econômico em detrimento do social. Essas crises geram um modelo cultural excluyente que deixa à margem negros, mulheres, crianças e jovens, mina o florescer da humanidade e impede um desenvolvimento social saudável, pautado no bem-estar.

A cultura opressora e autoritária que ainda toma conta da sociedade brasileira emperra a passagem do mal ao bem-estar social. É uma sociedade em que os direitos sociais e econômicos são sonogados para a maioria da população, que é tratada pelo viés de uma cidadania de segunda classe, tutelada pelo Estado. O desafio que se coloca é articular as esperanças subjetivas existentes em cada indivíduo e na sociedade com as oportunidades objetivas advindas das políticas sociais e econômicas.

É nesse vai e vem da busca de responder à situação e às interrogações das crianças e adolescentes, que se forjou uma pedagogia social e se fortaleceu a figura do educador social na sociedade brasileira. As experiências da Pastoral do Menor e dos movimentos com os meninos e meninas em situação de rua, de conflito com a lei, de moradia precária e situação de violência fizeram brotar o educador social que

mergulhou na cotidianidade dos meninos e meninas. (SOUZA NETO, 1993, 2002 e 2003; GRACIANI, 2005). Este mergulho não se fez apenas para fazer sondagens e perguntas. Foi para escutar os questionamentos dos meninos e meninas sobre si e sua situação. As manhas e malandragens deles, comenta Freire (1989), são estratégias de sobrevivência, jeitos de inventar defesas e resistências aos ataques generalizados que recebem, quer de caráter racista, quer de exclusão, descrédito e desumanização.

O concreto da cotidianidade é que constitui a abstração, a reflexão e a prática da pedagogia social. A compreensão do cotidiano é vital para o educador social assumir seu papel de libertação. É nela que se aloja a resistência dos oprimidos e a busca de sua libertação e a de seus companheiros. Conhecer é ir além dos fatos e dos feitos. Andando pelas ruas, vemos as situações, os fatos, a circulação das pessoas e mercadorias, os clamores do sofrimento, mas isso não significa que conhecemos. Conhecer requer deixar emergir as dores, sofrimentos e resistências que nascem da cotidianidade dos meninos e das meninas em situação de rua.

Por isso mesmo, uma das tarefas do educador é, testemunhando, formar o educando na prática do conhecimento do real e não apenas de dar-se conta do real. Se você pensa e age igual ao educando, você não cumpre esta tarefa. Quando o educador de rua começa a operar a nível do dar-se conta, pela apreensão do fato, e apreensão significa o desenvolvimento crítico da curiosidade, ele percebe a necessidade de aprender a fazer as exatas perguntas. (FREIRE, 1989, p. 27)

Dar sentido, dar voz, dar conteúdo, dar explicação..., é resquício de uma prática autoritária, bancária e burocrática. Uma pedagogia social libertadora significa que o educador está impregnado, enlameado do cotidiano dos meninos e meninas. Este é um ponto de partida, e não um momento de parada. É um mergulho no sentir, para entender as dores, sofrimentos e resistências. O educador social tem que ser solidário com os meninos e as meninas em situação de rua e de conflito com a lei,

para junto com eles transformar este mundo que está aí. Descobri, pela minha experiência, não apenas pela leitura de livros, que não adianta botar esparadrapo nesta sociedade que está aí. Boto esparadrapo, porque, praticamente, tenho um limite que a história me impõe e eu não posso transformar tudo agora. Se dependesse de mim, mudaria isto desde ontem. Não é possível. Então, toda vez que aceito um procedimento de reforma, jamais caio numa perspectiva reformista. Há uma diferença entre aceitar a reforma e ser reformista. O reformista é aquele

que muda para evitar a ruptura. Acontece, porém, que quase sempre a reforma concedida termina por empurrar o processo histórico, que acaba saindo da mão de quem a usou por tática de preservação de seu interesse. (FREIRE, 1989, p. 31)

O educador social deve ter uma consciência ética, para que seu trabalho seu fazer pedagógico não sejam meios de amortecer o processo de coisificação das crianças e adolescentes. Estado, partidos políticos, organizações e empresas podem, por vezes, fazer uso da educação social e da pedagogia social para manter a situação de exploração e impedir o reconhecimento do sujeito, enquanto ser desejante dotado de autoria do pensar. É este o desafio da pedagogia social no Brasil, o que hoje começa revolucionário pode ser o conservadorismo e a exploração de amanhã. A nosso juízo, isto tende a não acontecer, se articularmos sempre as interrogações dos meninos e meninas com a prática e a teoria. É o agir e pensar, é o agir refletido, é o teórico praticado.

Cada capítulo deste livro traz um pouco de tudo isso. Mas advertimos os leitores de que novas pesquisas e reflexões devem ser feitas. Aqui, apenas enfatizamos as lutas dos movimentos e de como surgiu no Brasil a pedagogia social de rua.

Bibliografia

DUSSEL, Enrique. **Política da libertação: história mundial e crítica**. Passo Fundo: Ifibe, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo, Cortez, 1989

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005. Coleção Prospectiva. v. 4.

LÖWY, Michael. **Water Benjamin: aviso de incêndio**: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de Souza de; GRACIANI, Maria Stela Santos (orgs.). **A prática da pesquisa em Pedagogia Social no Brasil**. São Paulo: Expressão & Arte, 2018.

SOUZA NETO, João Clemente de. **De Menor a cidadão**: filantropia, genocídio, políticas assistenciais. Osasco: Nuestra América, 1993.

SOUZA NETO, João Clemente de. **A trajetória do menor a cidadão**. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Crianças e adolescentes abandonados**. Estratégias de sobrevivência. São Paulo: Expressão & Arte, 2002.

SOUZA NETO, João Clemente. "Crianças e adolescentes afrodescendentes e o sistema de proteção integral." In: **Laplage em Revista** (Sorocaba), v.2, n.3, set.- dez. 2016.

ZIZEK, Slavoj. **Pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 85.

2

The emergence of a humanizing pedagogy in Latin America

João Clemente de Souza Neto
Rosana M. P. B. Schwartz

The latest events in world history force us to return to the problematizations raised by nineteenth-century thinkers, in particular Karl Marx (1818-1883). It is necessary to interpret and unravel the processes of domination, exploitation and revolt in the context of reification of human relations today. The question is: where to start and how could social pedagogy collaborate in the deconstruction of defetishization processes?

Thinkers such as Antonio Gramsci (1891-1937), Paulo Freire (1921-1997) and Enrique Dussel (1934-) bet on a process of pedagogical awareness of the oppressed, the condemned of the land, the ragged, the lessened, to discover themselves as ethical subjects and help oppressors discover themselves as ethical subjects. The answer is in freedom. Oppressed and oppressors need to humanize themselves and find liberation.

We have to discover and observe the libertarian signs that becoming beckons us, understand what is happening now in our daily lives and in the world, and place our hope in the future, which is already in our midst.

The educational practice of a progressive option will never cease to be an unveiling adventure, an experience of unclinking the truth [...]. Hopelessness immobilizes us and makes us succumb to fatalism, where it is not possible to join the indispensable forces in the recreating clash of the world. [...] One of the tasks of the progressive educator [...] is to unveil the possibilities, no matter the obstacles, for hope, without which we can do little because we hardly struggle and, when we struggle, while hopeless or desperate, ours is a suicidal fight, it's a purely vengeful melee. What there is, however, of chastisement, penalty, correction, punishment in the struggle we do, moved by hope, by the ethical-historical foundation of its justice, is part of the pedagogical nature of the political process of which the struggle is an expression. (FREIRE, 1994, p. 11)

The training process tends to help the subject to acquire the ability to know, interpret and value the relationship with another subject. Libertarian knowledge does not occur in relationships in which one subject denies the other, but only in the encounter and acceptance between subjects. Dialogue helps to recognize the other, to make sense of collective existence and to discover where evil and unfair practices come from. It is not God who oppresses man.

A peasant once replied to Paulo Freire: "The one who oppresses is the boss, it's the farmer." We would say: "It is the national and international financial system who oppresses." It is the system that places merchandise at the center of everything and produces a castrating, sectarian, denial, fatalistic ideology." This conception justifies the extermination of the other and the Planet. It is against forms of domination and exploitation that social pedagogy has to take a stand. A liberating social pedagogy tends to produce knowledge committed to humanizing processes.

Fatalist and denialist views gain strength in a certain "alienating spiritualist meditation" of the "new age" style, that after Coronavirus-19 we will be a new, more conscious humanity. The feeling we have is that the pressure of capital on life will come stronger (ZIZEK, 2020, p. 85). The questions that arise and must be taken up again concern what to do, how to do it, and what are the trends in the ongoing crisis. Also, to realize the dangerous dreams for the operating system. What are the actions and movements that generate life?

Unlike spiritualist meditations, we have to reposition the issues of humanization and democratization of culture. In this sense, in each new social order, whether in the democratic or authoritarian field, is asked what is the conception and what is the role of education. We live in a time that intellectuals call denial, which, in concrete terms for

education, is characterized as the refusal, the denial, the non-recognition of the other. This positioning generates the objective conditions for the arising of sociopathic or psychopathic attitudes and behaviors.

Fatalism is a distorted perception of reality. The social educator or social worker who

opts for change and does not fear freedom, does not prescribe, does not manipulate, does not run away from communication, on the contrary, seeks it and lives it. All of his humanist efforts are focused on demystifying the world and demystifying reality. Who sees in the men he works with – never about who or against whom – people and not things, subjects and not objects. And if, in concrete, objective social structures, men are considered simple objects, their initial option urges them to attempt to overcome structures, so that they can also operate the overcoming of the object state, in which they are, to become subjects [...] He is convinced that if the declaration that man is a person and, as a person he is free, is not associated with a passionate and courageous effort of transforming the objective reality, in which men find themselves thingified, this is a statement that is meaningless. (FREIRE, 2020, p. 67)

The elements of this pedagogy are present within the public institutions themselves or even among political, legal and institutional leaders. They signal all the time the symbolic deconstruction of a humanization process and strengthen the signs of a dehumanization process, creating the conditions for the extermination of some minority groups, such as women, black people, disable people and migrants.

A humanizing pedagogy is committed to respect, empathy, welcoming the other. Dehumanizing pedagogy, in turn, acts on devaluing and denying the other. The managing group of this perspective rejects the idea of a subject under construction, unfinished, generating a vision of a superior race, aesthetic and virtuous, against an inferior race, ugly and dangerous, and placing itself as the saving answer to the political and economic situation.

A well-woven ideological apparatus induces the oppressed to deny themselves and their values, to applaud, to follow and to fulfill the will and desires of tyranny. The oppressed believe, in a process of reification, that the only way out is to consume the symbolic and material production of tyrants, even if they compromise their own lives. In times of pandemic, this was evident in the USA and Brazil, in which authoritarian groups deny and destroy the other, through dubious and confused information, discrediting science and, along with it, the human rights policies that guarantee respect to the other.

Conceived in a Freirian and Vygotskian way, this scenario brings to light an epistemological and ontological crisis. Epistemological, because the knowledge and values accumulated by humanity begin to erode. Such corrosion leads to the dehumanization of the subject and the conception of God. From an epistemological point of view, the issues become so confused and opaque that the communication and educational media capture the desires of the oppressed and put in their place the desires of the oppressors as the will of a God. And, as this, oppression is justified, the other is denied, God becomes accessible only to a group that postulates itself chosen by him and distant from the poor and oppressed. In this case, we speak of a class, dehumanizing God. The theme of an oppressive God **versus** a God who is a partner of the poor and a friend of humanity was problematized by Bartolomeu de Las Casas (1484-1566), when he accused the oppressors of using religion in their favor, as a strategy for the exploitation of humanity and nature. Bartolomeu complains that the true God is not a fetish, he is not the result of a thingification, he brings in him the ideals of fraternity, brotherhood and friendship.

In this sense, every epistemological change begins, in general, with the critique of religion (DUSSEL, 1977). In our opinion, Latin America is no exception to this principle. That is why, here, on Latin American soil, came to light the philosophy of liberation (Enrique Dussel), the theology of liberation (Hugo Assmann, 1933-2008 and Leonardo Boff, 1938-) and the psychology of liberation (Ignacio Martín-Baró, 1942-1989) and the pedagogy of liberation (Paulo Freire), which provide the foundations for social pedagogy in Latin America and the Caribbean. Thousands of people roam the streets and work like slaves to satisfy the desire that the oppressor planted in their souls. There is a need for a new epistemology that deconstructs the knowledge and values that have been reified, to the point that the other and life are useless. They can be deleted at any time. The gods of capital and oppressors took over the electronic churches so that all the oppressed would worship exploitation as a path to liberation.

From an ontological point of view, at this moment, there is a biologized subject who is already born defined, to be what nature allows for its entry into the world. The speeches and debates reinforce all the time that, some, nature made good, strong and virtuous, capable of resisting everything. Not even the disease comes close to them, from the point of view of an ideological reading. Others are born weak and evil, and must be commanded because they lack the ability to discern and change the situation. They need someone.

The 18th to the 20th centuries consolidated an ontology of the subject as an unfinished being, under construction, which makes and remakes itself in relationships, in

the encounter with the other. This is not my curse, it is the possibility for me discovering myself as a human and, together, building an increasingly democratic humanity, from an intercultural perspective. In this ontological, epistemological, coexistence and liberation encounter and clash, it is that Latin American thinkers, from Bartolomeu de Las Casas to Paulo Freire, positioned themselves in the construction of a decolonial ontology and epistemology, which captures the voice of those who are denied and, from this perspective, produce a pedagogy that seeks to raise awareness of the oppressed and the oppressor, in the sense of a humanization that aims to eliminate or settle all processes of exploitation and oppression.

The violence and the destruction of life have always been produced from the oppressors who instilled and implanted in the souls of oppressed people that the only way out is violence. On the other hand, the oppressed people reproduce the same dynamic, whose central axis is profit and devaluation, disrespect and denial of the other, reduced to not-being, not-having and not-knowing. Therefore, killing a person in these conditions means nothing. Dominant class jurists collect mitigations and explanations that justify the genocidal practice against some groups, especially blacks, poor youth and women. The State itself, dedicated to defending human rights and mediating relations between the different, ends up strengthening the practices of genocide, creating within it a policy of hatred to the detriment of a policy of acceptance.

If before we defended a policy of life generated within the State, today what we see is a policy of death in many of the State's actions. It is in these multiple confrontations that it is possible to problematize an ontology and an epistemology for social pedagogy. We believe that its design is given in the practices and experiences of social movements of a libertarian nature. They can be captured in popular education, community education and social education, or even in theorists such as Dussel, Martín-Baró, Freire, Las Casas, Lev Vygostky (1896-1934), Gramsci, Rosa Luxemburgo (1871-1919), Frida Kahlo (1907-1954), Boff and D. Helder Câmara (1909-1999). For this reason, we can understand social pedagogy as a theory of education.

In the Brazilian and Latin American tradition, social pedagogy or social education is forged in social liberation movements. It is from them that the epistemology and ontology of social pedagogy emerge. The awareness of social pedagogy appears in movements linked to the street children and adolescents and in the street. They are the Minor's Pastoral, the Street Boys and Girls Movement, the Child's Pastoral and different projects linked to these movements. Others are also included, such as the Movement in Defense of Women, for housing, for Land, of Favelas. Each of these movements

produces a pedagogy. This means that there is no single social pedagogy. What unites all pedagogies is an ontological and epistemological perspective committed to the liberation of men and women, and the construction of a civilizing project without exploitation, based on the recognition and acceptance of the other and of nature.

It should be noted that social pedagogy in Brazil is born from tradition, from popular, indigenous, Afro-descendant and European culture, as a practice. Its theoretical bases bring together a wide range of thinkers, especially from Germany, Spain and Italy, as highlighted by Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto and Maria Stela Graciani, in *Research in Social Pedagogy*, Social Pedagogy Collection. On this issue, it is interesting to read Sanna Rynänen's text in this book.

In the fragments of the speeches, in the practices, in the struggles of movements and groups for justice, reproductive and creative elements coexist, in view of the configuration of a civilizing process. In the actions of these movements, the marks of oppression persist, just as unfolded leaves leave traces. In the case of struggles for justice, this does not negate the actions of liberation. The processes of reification, oppression and exploitation persist in the DNA of institutions, social structures and movements, which is why we speak of a continuous struggle. A struggle that is not only made against an external oppressor, but against an oppressor that is in the collective unconscious, in the imaginary and in the subject's own subjectivity and in social structures.

A reading of Vygostky allows us to infer that we are facing a complex process that mixes joys and sufferings. Similarly, Paulo Freire emphasizes that this is a continuous process, which seeks the liberation of the oppressed and the oppressor. Therefore, in our opinion, this is a pedagogical struggle for the liberation of humanity and nature. The fight remains, as long as the logic of exploitation remains, at the expense of the ethics of care. Basically, what is at stake is the confrontation between a pedagogy based on oppression and exploitation and a pedagogy oriented by humanization and liberation. Such confrontation gains visibility in the daily practices and experiences of different institutions and territories. To better understand it, we will have to circumscribe it in the dynamics of class, gender, generational, power struggles...

We could intuit, from a certain reading of Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), that oppression is omnipresent, it is everywhere and nowhere. The consequence of this is that when we apprehend it or fight against the practices of oppression and exploitation, they hide themselves, metamorphose like a chameleon and immediately settle down with a new physiognomy or in another space. The ruling class is quick to do this, it manages to use human rights policy as an instrument of oppression and

deconstruction of democracy. Latin American States are even able to implement a genocide policy within the system of guaranteeing rights. “The market, the dominant groups, the politicians and the Government itself appropriate these rights in their favor and to the detriment of the population that needs them (SOUZA NETO, 2003, p. 122).

Therefore, the challenge for Social Pedagogy in Brazil is, first, to discuss and problematize the issue of political conscience. So did Georg Lukács (1885-1971), in the **History of Class Consciousness**, Paulo Freire, in *Pedagogy of the Oppressed*, Enrique Dussel, in **Liberation Policy**, Antonio Gramsci (1891-1937), in **Organic Intellectual**, Ignacio Martín-Baró (1942-1989), in **Psychology of liberation**, Hugo Assmann (1993-2008), in **Liberation Theology**, Rosa Luxemburgo (1871-1919), in **The revolution**, Bartolomeu de Las Casas (1484-1566), in **Discourse for rights**, and Walter Benjamin (1892-1940), in *The theses of History*. They are works that provide us with insights to understand the role and importance of an education based on ethical awareness and human and ecological coexistence.

Friedrich Nietzsche (1844-1900) draws attention to the need for history, not as a walk in the park, but as a portrait of the tensions and conflicts that haunt the dynamics of life and institutions. In this line, the history of pedagogy cannot be understood only from the perspective of the winners, but from the reactions of the losers. This does not allow us to look at the losers as victims and culprits, but as people who react against almost insurmountable barriers. In your struggles and reactions, there are many fragments of liberation. What is expected of social pedagogy is to support these reactions so that they acquire a character of political and organic nature. For this reason, the social educator can get close to an organic intellectual, in a Gramscian bias.

In a brief review by Benjamin on Bartolomeu de Las Casas, we find a methodology for understanding the pedagogical practices of social movements. In the scenario of Iberian colonization in the 16th century, with the predominance of a movement and an epistemology of exploitation, the reaction of Las Casas, dominican priest, is contrary to this epistemology. It is noteworthy that Las Casas was formed within the dominant culture of the time. But, as Benjamin emphasizes, in this scenario, there is always a dialectical movement. In northeastern parlance, we would say that it is the knock of the iron pot against the clay pot; the broken clay pot always leaves its marks, its denunciation, in the iron pot. In our daily practice, we perceive this dialectical movement in different territories that expose the pedagogy of domination and exploitation, and forge a pedagogy of liberation.

Bartolomé de Las Casas, 'a heroic fighter in the most exposed of positions,' fought for the cause of the indigenous peoples, confronting, in the famous polemic of Valladolid (1550), with the columnist and courtier Sepúlveda, 'the theorist of reason of state'; finally obtaining from the King of Spain the abolition of slavery and the encomienda - measures that were instituted but never effectively applied in the Americas. We observe here, warns Benjamin, a historical dialectic in the field of morals: 'in the name of Catholicism, a priest opposes the atrocities (Greuel) that were committed in the name of Catholicism' - just as another priest, Sahagun, saved in his work the indigenous heritage destroyed under the protectorate of Catholicism. Although this is only a short review, Benjamin's text is an interesting application of his method - interpreting history from the point of view of the losers, using historical materialism - to the past of Latin America. The observation about the cultural dialectic of Catholicism is also surprising, almost as an intuition of the future theology of liberation... (LÖWY, 2005, p. 5-6)

A return to history is not made with a simple look or just to capture the unsaid. Not even to repeat or retell history. It's a decolonizing turn to understand and rekindle impeded and massacred dreams of liberation. It is to bring to light, it is to unveil the occult and let the pains, sufferings and dramas of the oppressed, the excluded, the condemned people of the land, of the system and of history, of the ragged and small, appear. In short, we would say that looking at history is seeking for the processes of humanization and countering the processes of dehumanization. This is a long journey, until the emergence of social pedagogy in Latin America. We believe that social pedagogy should assume, in Latin America, the perspective of a decolonial epistemology. It is necessary to build a critical humanizing theory that helps the subject to reflect on his actions and his way of living together.

Latin American social movements question the form of the Occidentalism construction of political philosophies that, in some way, supported the interests of the ruling class and the capitalist system and, at times, justified the exploitation of the Americas and Africa. From a second perspective, they question the Eurocentrism that, in some way, tarnished the libertarian contents of nineteenth-century culture and theories.

Historically, the policy system organized by Eurocentrism¹ was one of exploitation and domination, and aimed at extracting and depreddating other cultures and wealth. At first, he didn't think about the other's well-being, his theories were more instrumentalized than anything else. It produced several theses, dissertations, monographs, to justify his superiority and greatness, which ended up treating the other as an inferior being. It created a narrative of a periodized history in which one stage would surpass the previous stage and everyone should arrive at the European model. Finally, a theoretical mentality based on colonialism was created, in which the philosophies and theories justified this acting way of politics.

In the entrails of social movements, there is resistance to this theoretical and methodological mentality. We cite some examples: the Cuban revolution process, led by Che Guevara and Fidel Castro, the Popular Unity of Chile, led by Salvador Allende, the Sandinista Revolution, inspired by the conceptions of Augusto César Sandino, the Zapatista Revolution. These movements sought to found a popular democracy, to build a popular culture. In this path, what seems to us is that there is a beckoning for a new conception, which has as its starting point the deconstruction of the theoretical models that justify the exploitation and domination of peoples. It seems obvious that at the center of bourgeois philosophy there are not only elements of exploitation. There is also liberation, as Marx describes in the Communist Manifesto and in German Ideology. The strength of these theories was lost in the process. In this sense, as Dussel states, bourgeois philosophy is the place that contains the original elements of a policy of liberation.

In this first fifth of the 21st century, we observe several inquiries that impacted the political and pedagogical assumptions of the bourgeois revolution, such as the Arab Spring, movements to combat racism, femicide, the extermination of youth, infant

1 When we talk about system, we are talking about something heterogeneous that, in its fringes, can contain the new. The world of ideas and systems brings aspects of dialectics that can open paths for the production of libertarian practices and thoughts, such as the thought of Marx, Gramsci, Luxemburg, Rousseau and others who, even within an oppressive system, pointed to possibilities of liberation. Criticism of Eurocentrism as an exploitative worldview does not deny that Europe and European intellectuals have something to say to Latin Americans and Caribbeans. This theme has been widely debated in the construction of a new epistemology, proposed by thinkers such as Boaventura de Souza Santos, Jean-Paul Sartre, Frantz Fanon, Darcy Ribeiro, Dussel, Paulo Freire and others. It is not a question of excluding Cartesian and Eurocentric perspectives, in general, but of overcoming aspects of domination and exploitation, in view of the coexistence and interaction between peoples, in which they learn from each other. The internationalization perspective adopted by Mackenzie Presbyterian University foresees the exchange of learning between European, African, American and Asian researchers, for a common path, and this presupposes a rethinking of Eurocentrism.

mortality, political denial, especially from Donald Trump, to the Covid-19 pandemic and to many other events that put us on a path to deepen our reflections on how the resistance and rebellions of Latin American peoples and others are gaining historical dimensions and outlining a policy and a pedagogy of release. These manifestations of resistance and rebellions are not identical with other occurrences of previous centuries in Latin America. The experience of a people that liberates itself, such as the Cuban revolution, the Bolivarianism, the struggles of the original peoples, among others, are now reorganized in another way, constituted by a social and political plurality.

Together with these radical critical movements, the popular masses are mobilized, including the piqueteros in Argentina, the landless movement in Brazil, the indigenous peoples in Bolivia [...], in Ecuador, with the Pachakuti movement, [...] the victory of the Frente Amplio in Uruguay [...] all these movements could be defeated, like that of M. Hidalgo in 1810 or of S. Allende in 1973, but they will remain as references in the future. Therefore, it is necessary to creatively develop a political philosophy that knows how to express this deep state of rebellion, one of these scenarios is the World Social Forum in Porto Alegre. The politics of liberation has this social and political plurality – always in formation from the base – as its main reference: the Latin American people in historical mobilization demands that we as intellectuals fulfill the duty of producing an organic theory from within this liberation process in march (DUSSEL, 2014, p. 554).

Each new order in Latin America questions theoretical conceptions and ways of interpreting historical facts and events, on the one hand. On the other hand, on the fringes of the contradictions between the old and the new organizational form, a politics and pedagogy of liberation are being weaved, which offer the bases for a social pedagogy. Thus, it is not a theory that only mediates between the individual and society, between individuals and the State and between individuals and individuals, but it is this and much more.

Social pedagogy includes a societal project in which the State needs to be educated in order to be an educator. In the same direction, all institutions. The city has to become an educating city, as well as human coexistence. This perspective is anchored in a Gramscian theory, especially in his analysis of the prince. The new princes (State and media) have to be educators, to fight for an intellectual and ethical reform that

impacts social and human relations. State, institutions, communities, individuals and society must commit to an orientation towards a human rights pedagogy.

In Latin America, States and Governments are often cruel and perverse. They do not guarantee the defense of the population in a vulnerable situation. On the contrary, they admit and sometimes even motivate and encourage massacres and extermination. In view of the situation of indigenous populations, peasants, riverside dwellers, migrants, poverty pockets, youth, prison inmates... amongst others. It is recurrent in the media in recent years. (SOUZA NETO, 1993, 2002, 2016.)

Social pedagogy gains strength in this new order in which human rights policy appears as a condition for human development. We believe that in this perspective there is a bit of the vision of social pedagogy in Finland and Brazil. A common element of social pedagogy in different countries is reflection on the social. It appears as an analytical category. In this way, the faces of pedagogy are mirrored in the social reality of each country, as well as the social treatment methodologies in which individuals and social and political organizations are inserted.

The Weaving of a policy of rights of a humanizing pedagogy in Brazil

One of the hypotheses of the emergence of social pedagogy in Brazil can be captured in social movements, especially in defense of the rights of children, adolescents and the poor. Otávio Ianni draws attention to the fact that social movements helped to build a new society and establish a delimitation of the space for conflicts that occur at school, in the countryside, in the factory, in the city.

The different social and popular struggles educate workers, intellectuals, the State, institutions. At the heart of these struggles, there is always an alternative pedagogical project that shifts education from school to movements and from movements to school. What is permanent is the struggle for justice, freedom, equality. And, as they advance, the pedagogy frees itself, it ceases to be banking, humiliating and authoritarian, to be a libertarian and humanizing pedagogy.

Pedagogy must shift the axis of the school to other paths, along with the struggles for justice. That is why the human rights policy opens a clearing for the allocation of

social pedagogy in Brazil. From the mobilizations for the independence of Brazil, led by Frei Caneca and the Inconfidentes, the actions to end slave labor, the Proclamation of the Republic, Canudos, Contestados and the formation of the Modern State to the 1988 Brazilian Constitution, social struggles seek to implement a politics of liberation and a pedagogy of liberation.

One of the ways to capture the history of social pedagogy lies in popular struggles in defense of children and adolescents. Every time the defense of children appears in the legal system, there is also a movement in the pedagogical and educational fields. The first legal landmark is the 1927 Minors Code, followed by the 1969 Constitution and the 1979 Minors Code. These laws conceived of assistance as a measure of protection and surveillance for persons under 18 in an irregular situation, that is, without assistance of their basic needs for food, housing and schooling by family members. The keynote of this legislation was to respond to the institutionalization of the problem of needy and helpless minors, responsible for their fate, classified by the labels of marginal, pickpocket, delinquent. The pedagogical scope of the Juvenile Code was more to punish children or adolescents for their poverty than to improve their living conditions.

Until the enactment of the Child and Adolescent Statute (ECA) in 1990, the conception that permeated the Minors Codes was that poor children and adolescents are judicial, police and non-social matters. This conception justified the kidnapping of the child from the family and confinement, described by Michel Foucault (1926-1984) and Erving Goffman (1922-1982). It was one of the ways to hide what society understands to be pariahs.

In solidarity with children and adolescents subjected to conditions of precariousness and injustice, the Churches started, during the 1980s, a process of articulating the forces of civil society in defense of “minors”. Led by D. Luciano Mendes de Almeida (1930-2006), they began to sensitize civil society and pressure the government to face the social issue of the juvenile population in subhuman conditions. During the 1980 Minor’s Ecumenical Week, coordinated by the Minor’s Pastoral, representatives of the OAB, the Pastoral of Health, social movements and different Christian denominations discussed ways to change the conception that held children and adolescents responsible for their social situation.

The 1986 Ecumenical Week, with the theme “Minor, prophet who denounces injustices and awakens us to a new society”, was the one that most brought together forces to collaborate in changing the mentality of civil society and the government. Minor’s Pastoral and the National Movement of Street Boys and Girls, despite some differences,

have always been in tune. They developed a pedagogical practice of consulting the population and children and adolescents about their rights. Its achievements were achieved thanks to the articulation with the demanding struggles of unions, popular movements, churches and academic centers, which expressed their proposals.

The struggles for altering the 1979 Code of the Minor were extended for 10 continuous years. We emphasize the “beauty” with which children, adolescents and their allies conducted this process, to the point that the ECA is not just a Law of Congress, but a civil society project. This is the novelty contained in the ECA and in the 1988 Constitution. These legal instruments no longer conceive of impoverished children as a “bundle of needs, poor things, bandits, brats”, as was found in the previous Code, which considered them in an irregular situation. The current Law conceives them as subjects of their history and beings in development. We believe that the Constitution and the ECA offer legal support to guarantee the achievements of street children who showed their strength in their first national meeting, held in Brasília in May 1986, when they denounced their reality of violence to the whole world.

Brazilian social policies, until the last decade of the 20th century, were elaborated to guarantee social control in the “putting out the fire, in the middle of the fire”. Are there illiterates? Mobral is created. Are the children starving? Milk and food are distributed. Are the children on the street? Institutionalize it. Such policies aimed to cover the failures of development policies. The government’s social programs were elaborated within a paternalistic and welfare nature. In contrast, the guidelines recommended by the ECA define the contents, methodology and management of the human rights policy aimed at children and adolescents. But, even today, the culture of blaming the victim persists in practice.

The achievements of the legal frameworks that delineate the full protection doctrine are the result of class struggles, of the power relations described in the tensions between capital and labor, present in the legislations themselves. On the one hand, these guarantee the accumulation of capital and, on the other, social rights. It is in the convergence of these points that a new path is opened to double guarantee the reproduction of workers and capital, within a new conception. The State designed in the Constitution, reinforced in the ECA, is no longer the State reduced to a powerful instrument of class domination, it responds to other claims. It is the extended state, in the Gramscian conception.

At the International Seminar on Low-Income Children and Adolescents, held in São Paulo in 1989, Paulo Freire (1989, p. 9) said that the process surrounding children and

adolescents has helped society to discover itself. The “[...] boys and girls are inventing another country, and we, older people, have to help these girls and boys to remake Brazil. And it is with this conviction, it is with this dream that I speak [...] Let’s help these boys to reinvent the world”. Freire’s words leave us with the challenge of dreaming of these boys and girls in a new society, in the presence and validity of social rights and creating a political culture that strengthens human rights.

Solving social problems requires seeking a balance between social and economic development, in order to provide the conditions for universal access to cultural, technological and economic goods. Social ills are manifestations of crises and disjointed development, which seeks to give precedence to economic growth to the detriment of social growth. These crises generate an excluding cultural model that leaves women, children, young and black people on the sidelines, undermines the flourishing of humanity and impedes healthy social development based on well-being.

The oppressive and authoritarian culture that still takes over Brazilian society hinders the passage from evil to social well-being. It is a society in which social and economic rights are withheld from the majority of the population, who are treated by the bias of a second-class citizenship, protected by the State. The challenge that arises is to articulate the subjective hopes existing in each individual and in society with the objective opportunities arising from social and economic policies.

It is in this ups and downs of the search to respond to the situation and questions of children and adolescents that a social pedagogy was forged and the figure of the social educator in Brazilian society was strengthened. The experiences of the Pastoral do Menor and the movements with boys and girls living on the streets, of conflict with the law, precarious housing and situations of violence gave rise to the social educator who immersed himself in the daily lives of boys and girls. (SOUZA NETO, 1993, 2002 e 2003; GRACIANI, 2005). This dive was not made just to make surveys and questions. It was to listen to the questions of the boys and girls about themselves and their situation. Their tricks and trickery, comments Freire (1989), are survival strategies, ways of inventing defenses and resistance to the generalized attacks they receive, whether of a racist nature, or exclusion, discredit and dehumanization.

The concrete of daily life is what constitutes the abstraction, reflection and practice of social pedagogy. The understanding of everyday life is vital for social educators to assume their role of liberation. It is in it that the resistance of the oppressed and the search for their liberation and that of their companions resides. To know is to go beyond

facts and deeds. Walking through the streets, we see the situations, the facts, the movement of people and goods, the cries of suffering, but that does not mean that we know them. Knowing requires letting the pain, suffering and resistance that arise from the daily lives of street boys and girls emerge.

For this very reason, one of the tasks of the educator is, by witnessing, to train the student in the practice of knowledge of the real and not just realizing what is real. If you think and act the same as the student, you do not fulfill this task. When the street educator begins to work at the level of realizing, through the apprehension of the fact, and apprehension means the critical development of curiosity, he perceives the need to learn to ask the exact questions. (FREIRE, 1989, p. 27)

Giving meaning, giving voice, giving content, giving explanation..., it's a remnant of an authoritarian, banking and bureaucratic practice. A liberating social pedagogy means that the educator is impregnated, muddled with the daily lives of boys and girls. This is a starting point, not a stopping time. It is a dive into feeling, to understand the pain, suffering and resistance. The social educator has to be in solidarity with boys and girls living on the streets and in conflict with the law.

to together with them transform this world that is there. I've discovered, through my experience, not just by reading a book, that it's no use putting up plaster on this society that's there. I put plaster, because, practically, I have a limit that history imposes on me and I can't transform everything right now. If it were up to me, I would change this since yesterday. It's not possible. So, every time I accept a reform procedure, I never fall into a reformist perspective. There is a difference between accepting reform and being a reformer. The reformer is the one who changes in order to avoid rupture. It turns out, however, that the reform granted almost always ends up pushing the historical process, which ends up leaving the hands of those who used it as a tactic of preserving their interest. (FREIRE, 1989, p. 31)

The social educator must have an ethical conscience, so that their work and pedagogical activities are not means of dampening the thingifying process of children and adolescents. The State, political parties, organizations and companies can sometimes make use of social education and social pedagogy to maintain the situation of exploitation and prevent the subject from being recognized as a desiring being endowed with

authorship of thought. This is the challenge of social pedagogy in Brazil, what starts revolutionary today may be the conservatism and exploitation of tomorrow. In our opinion, this tends not to happen if we always articulate the questions of boys and girls with practice and theory. It's acting and thinking, it's acting reflected, it's the practiced theory.

Each chapter in this book brings a bit of it all. But we warn readers that further research and reflections must be done. Here, we only emphasize the struggles of the movements and how the street social pedagogy emerged in Brazil.

Bibliography

- DUSSEL, Enrique. **Política da libertação: história mundial e crítica**. Passo Fundo: Ifibe, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo, Cortez, 1989.
- GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005. Coleção Prospectiva. v. 4.
- LÖWY, Michael. **Water Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de Souza de; GRACIANI, Maria Stela Santos (orgs.). **A prática da pesquisa em Pedagogia Social no Brasil**. São Paulo: Expressão & Arte, 2018.
- SOUZA NETO, João Clemente de. **De Menor a cidadão: filantropia, genocídio, políticas assistenciais**. Osasco: Nuestra América, 1993.
- SOUZA NETO, João Clemente de. **A trajetória do menor a cidadão**. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.
- SOUZA NETO, João Clemente de. **Crianças e adolescentes abandonados. Estratégias de sobrevivência**. São Paulo: Expressão & Arte, 2002.
- SOUZA NETO, João Clemente. "Crianças e adolescentes afrodescendentes e o sistema de proteção integral." In: **Laplage em Revista** (Sorocaba), v. 2, n. 3, set.- dez. 2016.
- ZIZEK, Slavoj. **Pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 85.

PARTE II

PEDAGOGIA SOCIAL EM AÇÃO E REFLEXÃO



Contribuições dos educadores sociais para o fortalecimento da cultura democrática¹

Leandro Alves Lopes
João Clemente de Souza Neto

Em diferentes períodos da história, as pessoas sempre almejavam garantir condições objetivas de sobrevivência, bem-estar e respeito pela singularidade cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento biopsicossocial, o acesso aos bens de consumo e à justiça social foram sempre aspirações das instituições, grupos e movimentos do campo democrático. No Brasil, as lutas por melhores condições de vida chocam-se com forças que, desde o período de colonização, geram processos de

1 Este artigo é um subproduto da Dissertação de Mestrado do autor, financiado com bolsa CAPES e Mackpesquisa e compõe o conjunto dos produtos vinculados aos Grupos de Pesquisa em Pedagogia Social e de Estudos de História da Cultura, Sociedades e Mídias, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Presbiteriana Mackenzie, CAAE 30816820.6.0000.0084. Orientado pelos Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto da UPM e coorientação do Dr. Prof. Bernhard Johann Fichtner da Universidade de Siegen.

desigualdade e violências estruturantes. Formas de confronto a essa lógica têm sido a participação política partidária e a ocupação na administração e fiscalização dos órgãos de controle do Estado.

A lógica da desigualdade social que permeia a realidade brasileira deixa marcas nas formas de ser, pensar e agir, enraizando-se na matriz sociocultural. Decorre daí uma cultura de favorecimentos, tutela, assistencialista, coronelismo, submissão etc. O discurso dominante interpreta a pobreza como natural e não histórica, e se propaga entre os oprimidos, pobres e excluídos, que assimilam essa visão preconceituosa e estigmatizante e assumem a culpa pelas tragédias e fragilidades. A reversão da cultura autoritária descrita na doutrina de segurança nacional brasileira começa a se processar na década de 1970, com as lutas populares que culminaram com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), conhecida como Constituição Cidadã. As forças progressistas conseguiram, ao menos no campo do direito, desencadear um processo de retomada e implementação dos direitos humanos, uma vez que se encerrava um longo período de regime político militar.

A CF é uma síntese de diferentes expressões sociais organizadas que contribuíram para sua formulação. Resulta de um certo consenso entre diversas forças envolvidas no embate entre capital e mundo do trabalho. No campo social, houve conquistas jurídicas no que se refere à assistência social, educação, saúde, trabalho e habitação. Políticas públicas e sociais, colocaram milhões de pessoas na rota da cidadania, considerando-as sujeitos de direitos, independentemente de raça, etnia, credo, idade, opção sexual e outros fatores.

Após três décadas da promulgação da CF de 1988, foi-se percebendo que só o marco legal não fora suficiente para reverter séculos de exploração, desigualdade e violência. Agentes públicos do Estado brasileiro envolveram-se em práticas de corrupção e os órgãos de controle criaram uma cultura de omissão, prática que tende a crescer quando prevalece uma perspectiva neoliberal a favor dos interesses do capital. Essa contradição cada vez mais se evidencia no desenho das políticas públicas, em detrimento de outros aspectos da vida, como a proteção da criança e o cuidado do planeta. Pesquisadores latino-americanos entendem que para subverter a lógica que perpetua a opressão é necessário desenvolver uma práxis libertária que se traduza no compromisso com experiências humanas marcadas pela solidariedade, pela justiça e por estratégias de educabilidade de todos, tanto de opressores, quanto de oprimidos. Por esta ótica, o mesmo sujeito que concebe os processos desumanizadores pode

produzir uma reação que altere os padrões sociais e gere linhas de fuga. Contudo, há necessidade de novos processos pedagógicos libertários para alargar a compreensão de mundo, de estar no mundo e de agir no mundo.

Nesse contexto, a Pedagogia Social foi se estabelecendo com mais vigor no Brasil justamente no período de redemocratização, em que um numeroso grupo de educadores em espaços não escolares, como organizações sociais, desenvolviam práticas educativas junto às vítimas do processo de desigualdade, ajudando-as a problematizar seus dramas sociais e reivindicar seus direitos. A CF inaugurou uma modalidade de parceria entre as organizações e o Estado, às vezes com uma perspectiva de fortalecimento da democracia e às vezes por uma perspectiva neoliberal, pela qual o governo passou a fazer parcerias para efetivação das políticas públicas e sociais, em especial de assistência social e saúde.

As organizações sociais têm uma capilaridade nos territórios mais vulneráveis e por vezes se tornam o único equipamento representante do Estado. Exemplo disso se observa na cidade de São Paulo, na qual a execução de parte significativa das ações da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social se constituiu historicamente pela presença das entidades sem fins lucrativos, seja na formulação de projetos inovadores, seja na gestão de serviços, seja nos espaços de controle social. “A ação do agente público passa a ser a de analista do modo de aplicação dos recursos financeiros transferidos para a entidade social [...]”. (SPOSATI, 2005, p. 4)

Uma das organizações na cidade de São Paulo que podemos destacar é o Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto (BOMPAR)², pois tornou-se referência na execução de serviços socioassistenciais no município de São Paulo, além de incidir na defesa e efetivação dos direitos da população atendida. Esta organização, nosso *locus* de pesquisa, foi se aproximando da Pedagogia Social, por meio do diálogo com pesquisadores e produções científicas que destacam o campo de ação como categoria social (CALIMAN, 2008, p. 53). Ressaltamos que o BOMPAR tem uma prática social que ajudam a explicitar as teorias da pedagogia social.

É sob essa perspectiva que queremos valorizar o trabalho sociopedagógico, socio-cultural, sociopolítico e sociopastoral desenvolvido pelos educadores sociais que,

2 O BOMPAR é uma entidade sem fins lucrativos fundada em 1946, possui 52 unidades, atende diariamente cerca de 15 mil crianças, adolescentes, jovens, população em situação de rua, idosos e famílias. Possui cerca de 1.400 profissionais em diversas áreas de atuação e com formação acadêmica nos bairros periféricos da Zona Leste e na região central da cidade de São Paulo.

ao atuarem em organizações públicas não estatais, vêm empregando esforços para os processos de desenvolvimento dos oprimidos, favorecendo condições para que os mesmos possam problematizar sua história de vida e de seu grupo, os processos sócio-históricos, econômicos e culturais, para construir alternativas de enfrentamento das estruturas de desumanização alicerçadas na velha ordem social.³

Uma vez que os resquícios de práticas e teorias da velha ordem social e da nova ordem social se tornaram o campo situacional do educador social, compreender tal campo permite ao educador criar e recriar propostas para, junto aos educandos, dar respostas libertárias, de modo buscar procedimentos metodológicos que valorizassem captar as percepções dos educadores sobre suas práxis.

A trilha da pesquisa

Esta pesquisa teve como foco a escuta dos educadores sociais do BOMPAR. Para isso, após o levantamento bibliográfico, dez profissionais do BOMPAR foram convidados a preencher um questionário *on-line* com perguntas abertas e de múltipla escolha, utilizando ferramenta disponível no Formulário Google. O questionário consistiu de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens do tema da pesquisa (CHIZZOTTI, 2009, p. 55)

Para garantir o sigilo e a identidade, os educadores que responderam ao questionário foram identificados pela terminologia numérica de 1 a 10. As questões propostas foram as seguintes: a) Descreva suas principais atividades como educador social; b) Por que optou por ser educador social? c) Qual é a contribuição das práticas socioeducativas, socioculturais, sociopolíticas e sociopastorais para a conscientização e atendimento dos direitos? d) Quais são as temáticas que os educadores refletem em sua formação e por quê? e) Como essas temáticas ajudam no exercício da prática?

As respostas foram categorizadas sob a ótica da análise de narrativas, que agrega tanto abordagens estruturais quanto interacionais presentes na perspectiva discursiva. No campo educacional, essa técnica tem sido explorada, especialmente na formação de educadores (CLANDINI; CONNELLY, 2004) e ensino-aprendizagem

3 Compreendemos como velha ordem social as relações políticas, econômicas e culturais que têm como perspectiva o absolutismo, higienismo, escravidão e outras formas de submissão de povos, ditaduras, colonização, exploração, barbárie, entre outros termos que ferem a dignidade humana.

(WEBSTER; MERTOVA, 2007). Ao relatar sua vida, suas percepções, seus sentimentos, suas experiências em determinado contexto de sua trajetória, o sujeito pode romper subjetivismos e analisar o vivido. “No contexto da pesquisa, tende a romper com a ideologia da biografia modelar de outras vidas para trabalhar os trajetos pessoais no contexto das relações pessoais e definir-se como relatos práticos das relações sociais.” (CHIZZOTTI, 2009, p. 96). A partir dos dados coletados e sistematizados, foi possível traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa, três homens e sete mulheres, com idades entre 21 e 40 anos, curso superior, tempo de atuação profissional entre 4 e 12 anos, vivência pastoral e em movimentos sociais. As respostas dos educadores permitiram organizar as próximas seções deste artigo, no qual apresentaremos reflexões sobre Estado democrático, direitos humanos, cidadania e práticas da Pedagogia Social pela perspectiva dos educadores sociais.

Direitos humanos e as práticas dos educadores sociais

A Pedagogia Social é uma ciência prática, que busca interpretar os processos de educabilidade e sistematizar um conjunto de práticas nos domínios sociopedagógico, sociopolítico, socioculturais e sociopastoral, além dos aspectos que cercam o planejamento e avaliação dessas práticas e a formação do educador social. Tem como fundamento teorias e práticas de caráter decolonial, segundo as perspectivas de Dussel, Martín-Baró, Freire e Bartolomeu de Las Casas, entre outros. A Pedagogia Social ganhou força no Estado democrático, como se pode verificar pelos debates e publicações dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social. O Estado democrático reúne condições para romper com a velha ordem social, pactuar relações civilizatórias, estabelecer um projeto societário ético, a partir da cultura do direito e do exercício de novas cidadanias.

Mais do que entidade, empreendimento, figura mitológica, o Estado é expressão de correlações de forças. Sua conduta, ética ou amoral, depende das articulações de forças sociais, políticas, econômicas, geopolíticas e religiosas, circunscritas na dinâmica do sistema capitalista. Nasce daí os processos de coisificação, uma vez que, “[...] no decurso da evolução do capitalismo, a estrutura da reificação penetra cada vez mais profundamente, fatalmente, constitutivamente, na consciência dos homens” (LUKÁCS, 1989, p. 108). Apesar das contradições existentes, o Estado garante a civilidade, ainda que seja por interesses mercantis. No Brasil, a Constituição define assim o papel do Estado:

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988, p. 09)

O parágrafo único do art. 1º da CF destaca que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos diretamente ou indiretamente, nos termos desta Constituição”. Portanto, a soberania é popular, exercida de forma democrática, participativa e representativa, em um regime que respeite e pratique os direitos humanos. Isto exige uma consciência de nação que impulsione novas práticas sociais e possibilita a formulação de novas pedagogias. A Pedagogia Social interpreta e impulsiona a ação de sujeitos individuais e coletivos em vista de uma politicidade ética, na busca constante da democracia, dos direitos humanos, do exercício da cidadania e do combate da cultura da corrupção e do descarte.

As relações sociais capitalistas geram a desigualdade política, que se traduz no conceito de dominação, a desigualdade socioeconômica, que se traduz no conceito de exploração, e a desigualdade simbólico-cultural, que se traduz no conceito de alienação. As lutas sociais se encontram na dimensão simbólico-cultural das desigualdades, isto é, a alienação prevalece o valor democrático a autonomia e a subjetividade. (SANTOS, 1989, p. 4) O capitalismo, ao transformar as estruturas, foi capaz de reificar o ser humano de tal forma que afetou a subjetividade, o comportamento, os corpos e as relações com a natureza e com o transcendente.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França, em 1789, inaugurou o conceito de cidadania moderna. Hoje, cidadania é um conceito e uma prática em expansão, pois “[...] entre a idealização de uma cidadania plena e a de uma cidadania mais esvaziada existem muitos tipos de cidadania em construção” (MANZINI-COVRE, 1991, p. 41). A cidadania é produto de manifestações sócio-históricas, protagonizadas por diferentes grupos, alguns unidos por sofrimentos e dramas que os identificam, e que carregam sob a mesma bandeira utopias, esperanças e sonhos, tornando o exercício da cidadania o ato de reivindicar, de transformar positivamente a comunidade e os espaços públicos, comprometendo-se com a defesa da vida (LOPES; SOUZA NETO, 2018). Ressaltamos que a noção de cidadania é, muitas vezes, utilizada como uma panaceia, mas o que defendemos é um conceito polissêmico. O uso da cidadania como panaceia leva a um esvaziamento do conceito e da prática.

A existência de diversos tipos e níveis de cidadania pode ser sistematizada em cidadania política, cidadania social, cidadania econômica, cidadania civil e cidadania intercultural, que se complementam e constituem uma cidadania plena, sendo a

[...] cidadania política: direito de participação numa comunidade política; cidadania social: que compreende a justiça como exigência ética da sociedade do bem viver; cidadania econômica: participação na gestão e nos lucros da empresa, transformação produtiva com equidade; cidadania civil: afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo; cidadania intercultural: afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo (GADOTTI, 2000, p. 1 e 2).

A perspectiva polissêmica do conceito de cidadania permite capturar múltiplas situações do sujeito, desde o empresário à população de rua. As múltiplas definições não abarcam todas as situações de pessoas, como é o caso dos que estão à margem da sociedade, resíduos de um sistema desumanizador que gera crianças em situação de privação de direitos, pessoas em situação de rua, idosos desamparados, famílias sem trabalho e/ou moradia, migrantes, refugiados, vítimas de abuso e exploração sexual, dependentes químicos, encarcerados, entre outros. Existem, resistem e sobrevivem, num sistema de desigualdade social. Os direitos humanos aparecem como uma oportunidade de melhorar as condições de vida. Entretanto, no vai e vem das mudanças sociais e individuais, os direitos movem o sujeito e a história. Mas, às vezes aprisionados e instrumentalizados, passam a ser utilizados na defesa de pessoas, classes e elites dominantes, numa inversão de sua lógica. Parte dos intelectuais e juristas da classe dominante, ainda hoje trabalham para reverter o princípio democrático dos direitos humanos, colocando-os a serviço de grupos de exploração e dominação.

O Estado democrático desencadeia a práxis da cultura do direito, que ganha contornos e formas com a criação de Conselhos e Fóruns de Direitos, com a participação da sociedade civil. O Sistema de Garantia de Direitos possui um papel fundamental na promoção de políticas públicas, no controle do orçamento público e sua administração e na defesa dos sujeitos de direito, o que o torna também um limitador dos poderes arbitrários do Estado. Nossa perspectiva, contudo, procura ir além, uma vez que vemos o sistema de garantia de direitos como um conjunto de ações justapostas, sobrepostas e articuladas, que abrangem as políticas, a construção da subjetividade e as relações intersubjetivas. Nessa correlação, as pessoas se apropriam dos diferentes territórios no

cotidiano, assimilam e modificam conteúdos e encontram formas de reagir à dominação e à opressão, mas para isso, é urgente uma formação para o exercício da cidadania.

Crescem as tentativas de desqualificação e desarticulação dessa práxis, já que as forças da velha ordem social coexistem no Estado democrático, sendo imperativo que os sujeitos que compõem os espaços públicos e as organizações da sociedade civil estejam implicados, comprometidos de forma ética para promover a defesa da vida. Para que isso se dê, faz-se necessário um processo de formação desse novo cidadão, um processo formativo que o leve à conscientização, de compreensão do que é controle social, poder disciplinador dos corpos, racionalidade burocrática, sociedade estamental, colonização do mundo da vida, ética libertadora entre outros conceitos. Nesse sentido, é imperativo que “[...] os trabalhadores [e seus filhos] possam ser educados sobre a existência desses direitos, para que saibam o que há para construir em termos de uma sociedade sempre melhor” (MANZINI-COVRE, 1991, p. 41).

A práxis da cultura dos direitos é exercida pelo educador social e está presente nos domínios sociopedagógico, sociocultural, sociopolítico e sociopastoral, de modo a fortalecer o Estado democrático de direito. Geralmente, as práticas do educador social tendem a contribuir nos processos de convivência e fortalecimento de vínculos comunitários e familiares. Mas o que são direitos humanos? Autores, como Santos (1989), Arendt (1993) e Candau (2008), defendem que os direitos humanos são inerentes e inevitáveis na modernidade, pois as sociedades almejam saúde, alimentação, trabalho, salário justo, habitação, lazer, educação e assistência social e previdenciária, para a maioria.

As Guerras Mundiais significaram a ruptura com os direitos humanos. O pós-guerra deveria representar, tanto no campo simbólico como no campo prático, a reconstrução da humanidade. Ao menos essa foi a utopia ao se constituir, em 24 de outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU). Os desejos expressos na Carta das Nações Unidas se incorporaram à Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10 de dezembro de 1948. Estabeleceu-se assim o marco das relações humanas. Iniciou-se, então, a adoção de inúmeros tratados internacionais voltados à proteção das pessoas. Contudo, após 70 anos de sua promulgação, um dos maiores desafios ainda é priorizar os direitos humanos como responsabilidade da comunidade internacional.

Muitos juristas, sociólogos, filósofos e cientistas políticos consideraram os direitos humanos uma das promessas para um projeto de sociedade; o pós-guerra abandonaria a barbárie para reconstituir as relações humanizadoras; decerto que estabelecer um novo paradigma leva tempo, esforço e tomada de consciência, porém, o que ocorreu

foram conflitos indiretos como, por exemplo, a Guerra Fria entre os Estados Unidos e a União Soviética, entre o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e a extinção da União Soviética, em 1991. Outros conflitos surgiram, como a disputa pela hegemonia geopolítica e econômica entre Europa, Estados Unidos, China e Rússia.

A partir de 1990, a ONU organizou diversas Conferências sobre os Direitos Humanos junto aos países membros, na esperança de que a resolução dos problemas históricos globais estruturantes pudesse ser alcançada. Nesse sentido, seguiram-se diversas conferências – em Nova York, 1990: sobre a Criança; Rio de Janeiro, 1992: sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; Viena, 1993: sobre Direitos Humanos; Cairo, 1994: sobre População e Desenvolvimento; Copenhague, 1995: sobre Desenvolvimento Social; Beijing, 1995: sobre as Mulheres; Istambul, 1996: sobre Assentamentos Humanos; Roma, 1996: sobre Alimentação; Durban, 2001: sobre Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância. Cada uma dessas conferências discutiu temas que impactam diretamente a convivência humana e o processo democrático, de forma local e global, e vice-versa. Tais constatações nos permitem afirmar que os direitos humanos interferem ou se circunscrevem nos pilares da regulação social e da emancipação social (SANTOS, 1988, p. 5).

A perda dos direitos humanos em escala global e local tende a produzir ou ampliar fenômenos como imigração, tráfico de pessoas, formas contemporâneas de escravidão, abuso e exploração sexual infantil, racismo, reaparecimento de grupos nazifascistas, consolidação de partidos ultranacionalistas e ultraconservadores, políticas genocidas, refugiados, expansão de grupos fundamentalistas e novas formas de terrorismo, entre outros (Alves, 2013). A perda de conquistas sociais e o enfraquecimento e descrédito da política de direitos humanos criam as condições objetivas para a barbárie (fascismo, negacionismo, descrédito da ciência, desvalorização da vida). Seus efeitos são perceptíveis em quatro dilemas:

[...] em primeiro lugar, os valores da modernidade tais como a autonomia e a subjetividade parecem cada vez mais divorciados, tanto das práticas políticas, como do nosso cotidiano, apesar de infinitas escolhas parecerem estar ao nosso alcance; em segundo lugar, a regulação jurídica da vida social alimenta-se de si própria (uma negação dando sempre origem a outra) ao mesmo tempo em que o cidadão, esmagado por um conhecimento jurídico especializado e hermético e pela sobrejuridificação da sua vida, parece desarmado do seu bom senso comum, a forma de conhecimento de que se socorreu a burguesia no

séc. XVIII para demonstrar à aristocracia que também sabia pensar. Em terceiro lugar, e como bem aponta Karl-Otto Apel, a modernidade confinou-nos numa ética individualista, uma microética que nos impede de pedir, ou sequer pensar, responsabilidades por acontecimentos globais, com a catástrofe nuclear ou ecológica, em que todos, mas ninguém individualizadamente parece poder ser responsabilizado (APEL, 1984). Finalmente, e em quarto lugar, a lógica concentracionária e exclusivista da modernidade torna possível negar os valores fundamentais da modernidade através de processos de racionalização legitimados em função da afirmação desses valores e acionados ao seu serviço (SANTOS, 1988, p. 22).

Acreditamos que a dialeticidade existente entre democracia e direitos humanos vem constituindo um novo processo de cidadania, com a exigência ética da formação de um novo homem e uma nova mulher públicos, segundo as perspectivas da doutrina de proteção integral e de uma pedagogia humanizadora. A Constituição Federal de 1988 criou as condições para um novo tempo democrático, ou melhor, há nela um dever democrático. Os direitos humanos não são dados, estão em constante processo de construção e reconstrução (ARENDE, 1993). São produtos de múltiplas lutas sociais e do desenvolvimento tecnológico e econômico. As conquistas sociais são sempre carregadas de vicissitudes e o que hoje é fundamental amanhã poderá deixar de ser, em razão das mudanças de aspirações dos sujeitos. É necessário sempre retomar as diretrizes e os conceitos da Declaração dos Direitos Humanos e estabelecer um processo permanente de interrogações entre a realidade humana e as declarações, ou seja, sua aplicabilidade nas relações cotidianas. “Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais” (SANTOS, 2006, p. 441-442)

Nessa urdidura entre cidadania, direitos, Estado e democracia, precisamos pensar em uma educação que ajude as comunidades e o sujeito a se colocarem no contexto de globalização, de forma libertadora. Este propósito tende a criar alternativas alternativas para buscar as brechas libertadoras existentes no sistema capitalista, para reduzir o sofrimento das pessoas e os processos de desumanização.

Reconhecemos que as políticas de direitos humanos são insuficientes para abolir a barbárie. Práticas pedagógicas norteadas pela Educação Social influenciam as relações sociais na formação de sujeitos éticos e conscientes da necessidade de se implantar políticas que assegurem os direitos humanos. A Pedagogia Social afeta as relações humanas no campo situacional, por uma perspectiva dialética, pela qual o sujeito se

apropriada de diferentes experiências. É no agir humano que se dá o afetamento – eu sou afetado e afeto – e ocorre a tomada de consciência.

Interrogando a política de direitos humanos a partir de um cotidiano marcado pela desigualdade social e pelas múltiplas privações de direitos, é que podemos tecer um novo processo civilizatório. O que questionamos e queremos perceber é quais são, de fato, os elementos para se construir uma sociedade sem exploração e livre de práticas desumanizadoras. Ao mesmo tempo, nos perguntamos se isso é possível. E se é possível, onde vamos encontrar o novo? Na teologia da libertação e na pegada gramsciana aprendemos que o novo circula entre nós, mas não consegue se constituir. Um mergulho na história e no cotidiano deixa perceber como as práticas de exploração social desarticulam as práticas de humanização.

É por isso que propomos neste artigo um olhar para a prática dos educadores, porque nela talvez seja possível capturar as contradições existentes entre a política de direitos humanos e a vida, entre as políticas públicas e o cotidiano das pessoas. Em síntese, o escrito, o vivido e o cotidiano são experiências vivas e mortas, vivas quando abrem campo para a realização humana, e mortas quando se apresentam como uma coleção de entulhos das tragédias humanas recorrentes na história, que ora se apresentam como uma farsa, ora como uma enganação. O nosso desafio, agora, é buscar nas percepções e práticas dos educadores sociais como se dá o embate entre as forças humanizadoras e as forças desumanizadoras.

As percepções dos educadores sociais sobre a prática

A prática e o agir humano sempre comunicam algo que cabe aos intelectuais orgânicos interpretar e, se possível organizar de forma sistemática. A prática de um profissional não deve ser escrita em termos de papéis, nem de referência ao código de ética, mas em termos de experiência. Esta traduz o sentido que o sujeito dá para sua ação. Por este aspecto, a prática é essencial quando se trata de mostrar os incômodos, os processos de alienação e, sobretudo, a novidade, o desconhecido. Sempre valorizamos a questão da prática. Paulo Freire colocava a prática como o primeiro passo para descobrir o novo e sentir o sofrimento do outro. É necessário, porém, fazer uma reflexão sobre a prática. Segundo Freire, toda prática pressupõe uma teoria e toda teoria é produto de uma prática.

No Brasil a Educação Social tem sido difundida através da Pedagogia Social que organiza as práticas cotidianas de educadores, que em geral atua nas organizações

públicas não estatais. Essas práticas foram se organizando após muitos debates e reflexões em domínios, do qual destacamos: sociopedagógico, sociocultural, sociopolítica, sociopastoral e o epistemológico.

Essas práticas partem da categoria social, pois tomam dialeticamente o exercício do fazer relacional, criativo, cuidador e a reflexão crítica, em que a dinâmica social a partir da realidade, dos territórios do cotidiano vai concebendo também novas educabilidades. O que pressupõe a relação dialógicas com o outro, de modo ético, solidário e fraterno, isso é, o eu e o tu interagindo.

Destacamos ainda, que a “[...] educação social não se opõe à educação escolar e nem mesmo à educação não formal. Ela supera essa ambivalência, em vista de oferecer respostas às novas exigências sociais e descobertas.” (SOUZA NETO, 2010, p. 35).

As atividades exercidas pelos educadores sociais são de processos de mediação para ajudar as pessoas a refletir e a tomar consciência para a ação, para a convivência com o diferente, para a busca pela dignidade e justiça social.

Daí as conexões entre a Pedagogia Social, os Direitos Humanos e o exercício de cidadania, uma vez que as propostas pedagógicas repousam sobre os campos da prática e do ordenamento jurídico. Essa interface, pode ser observada na CF 1988 e, também, na Lei de Diretrizes e Base, cujo artigo 1º diz que “a educação abrange todos os processos formativos que ocorrem na família, no trabalho, no cotidiano, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8.), portanto, em todos os espaços de convivência humana. Diante das políticas de direito humano, a educação social e a Pedagogia Social têm um caráter transversal, interdisciplinar e transdisciplinar, ou seja, perpassa todas as políticas e instituições. Em todos os lugares, deve haver ações pedagógicas que interfiram no jeito de pensar e agir das pessoas, e de reler suas biografias.

Assim sendo, a Pedagogia Social, articulada com políticas governamentais, pode contribuir para o rompimento do ciclo de exclusão e marginalização, além de ajudar no desenvolvimento integral e integrador do sujeito, do seu meio e da sociedade. Ela procura

[...] oferecer respostas positivas a milhares de pessoas vítimas de processos de injustiça social, especialmente de violações de direitos. De uma forma ou de outra, ela rejeita algumas práticas da escola que buscam explicar a conduta dessa população pela ótica de um déficit de socialização primária e mesmo

secundária, como se o processo de socialização ocorresse num único momento da vida e não ao longo da existência humana. (SOUZA NETO, 2010, p. 35)

A Pedagogia Social caracteriza-se por uma metodologia dialética que valoriza a ação do sujeito. Nesse sentido, não é uma simples técnica, não separa conhecimento e ação, pois uma dimensão ilumina a outra.

A partir dos dados coletados e sistematizados foi possível um esboço inicial das percepções dos educadores sociais sobre o processo de contribuição das práticas sociopedagógicas, sociocultural, sociopolítica e sociopastoral.

A primeira foi sobre suas principais atividades como o educador social, sendo possível identificar respostas entorno das ‘práticas que contribua para o desenvolvimento biopsicossocial’, sinalizado por três educadores; ‘participação e mobilização social’, sinalizado por três educadores; ‘mediação de conflito’ sinalizado por dois educadores; e ‘garantia de direito’ sinalizado por dois educadores. A partir destas contribuições é possível deduzir que:

- as práticas sociopedagógica, sociocultural, sociopolítica e sociopastoral, a partir da Pedagogia Social, devem também ajudar os sujeitos a constituírem processos para a superação da velha ordem social quando tomam para si o exercício da mobilização e participação social;
- para consolidação da nova ordem social é essencial a educabilidade com o foco no campo relacional, através da mediação de seus conflitos;
- a formação para a tomada de consciência, ter consciência do mundo é ter consciência de si, é ter consciência do outro, uma consciência que leva para a ação ética de garantia de direitos coletivos;
- a necessidade de ação interdisciplinar junto com outros grupos para contribuição do desenvolvimento biopsicossocial dos atendidos.

Os educadores sociais ao serem perguntados por que optaram por essa profissão as respostas foram diversas, porém sendo possível organizar dois grupos que se interligam. O primeiro por acreditar na humanização do ser, conforme relato dos educadores:

Optei por ser educadora social porque sabia desde o início que teria a oportunidade de estar com pessoas, com outros seres humanos cuidado, transmitindo amor, carinho, atenção e fazendo a diferença de alguma forma na vida de alguém e, principalmente, de crianças e bebês que estão iniciando suas vidas e precisam tanto de cuidados. Isso para mim é gratificante. (Educador 1)

Porque gosto de trabalhar com o Ser Humano, a partir da escuta e penso que é importante a partilha de conhecimentos e contribuir com o outro para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (Educador 2)

E o segundo grupo de resposta diz respeito a escolha da profissão como meio para ajudar das pessoas a se formarem para transformar a realidade, como observado a seguir:

Porque acredito nas nossas crianças como ser potente e que nos surpreende cada vez mais para terem um futuro com cidadãos conscientes formando um mundo melhor. (Educador 3)

Acreditar ser meio para transformação e mudança. (Educador 4)

Pelo compromisso com a construção de uma sociedade democrática, plural, justa e fraterna. Tomei isso minha prática de trabalho, caminho possível para a utopia de uma sociedade socialmente justa e economicamente equânime. (Educador 5)

Por acreditar que a educação é capaz de transformar uma sociedade desigual e uma sociedade mais justa para todos. (Educador 6)

Então as práticas sociopedagógicas, sociocultural, sociopolítica e sociopastoral são imbuídas de uma intencionalidade do educador que na busca esperançosa pela promoção humana tem como perspectiva a humanização do ser, das relações e das instituições, problematização da vida cotidiana para que o sujeito possa refletir sobre sua história, sua vida, sua conduta, repensando sua forma de se relacionar com o outro e com a natureza, ajudando as pessoas a terem a capacidade de transformar e fazer escolhas.

Sobre quais as contribuições das práticas sociopedagógicas, sociocultural, sociopolítica e sociopastoral para consolidação dos direitos dos educandos, sejam crianças,

adolescentes, jovens, adultos ou idosos, as respostas foram organizadas em quatro grupos que se correlacionam:

O primeiro grupo aponta as práticas ao se focarem no “[...] educar, cuidar, zelar pelo bem-estar da criança” (Educador 1), com “[...] trabalhos voltados para atender as necessidades sociais com olhar humanizado, sensível e acolhedor” (Educador 2). Visam uma formação que “[...] valoriza o ser humano como um todo respeitando o que ele e ela sabe e quer aprender” (Educador 3) e principalmente adotando em suas práticas uma postura de “acolher as crianças e as famílias nas suas mais diversas singularidades, orientar as crianças, sempre levando em consideração suas vivências, exercitar a escuta sempre [...]” (Educador 7).

O segundo grupo de respostas aponta que as contribuições das práticas consistem em “[...] olhar pedagógico e social para a construção de um futuro melhor por meio do resgate da cultura popular brasileira, expressões artísticas como dança, capoeira, *hip hop* etc.” (Educador 4) E ainda, “cuidar e educar lutando pelos direitos e estimulando o protagonismo dos adolescentes por meio dos projetos de mobilização da comunidade” (Educador 6).

O terceiro grupo de respostas diz respeito à preocupação das práticas emergirem das “[...] questões sociais que abrangem a sociedade: drogas, violência, abuso sexual, trabalho infantil etc.” (Educador 5), conectadas com o “[...] cenário que estamos vivenciando no território com muita violência, o foco da nossa equipe tem sido mediação de conflitos e estudo de casos.” (Educador 6)

E o quarto, as práticas visam experiências com o outro, partindo do centro de interesse dos sujeitos do processo educativo, para o qual é necessário que “[...] as crianças, adolescentes e famílias reflitam seus problemas e encontrem respostas, bem como ajudá-los nos encaminhamentos para a rede de proteção” (Educador 8), buscando com isso, “[...] vivências significativas a partir da arte para ajudá-los na autoestima, criatividade e desenvolvimento de novas linguagens” (Educador 9). Onde as práticas ajudam educadores e educandos a questionarem “[...] sua história, sua comunidade e a sociedade, para que eles aprendam a reivindicar seus direitos” (Educador 10).

Se para alguns autores é a palavra que cria, para o educador social o conhecimento é criado a partir das experiências, das relações, das lutas, das tentativas de superação da desigualdade. As práticas da Pedagogia Social se fundem em um processo de construção de conhecimentos que se apropria criticamente da situação, do contexto, da realidade, no sentido de interpretá-la e transformá-la. Onde a metodologia é “[...] centrada na pessoa e baseada na proposta de desenvolvimento [...] possibilitando

soluções e práticas mais abrangentes a partir do estabelecimento de uma linha mestra entre o que se é, o que se sente e o que se faz, viabilizando o que também poderá vir a ser.” (GRACIANI, 2014, p. 44)

Assim o educador social por meio das práticas sociopedagógicas, socioculturais, sociopolítica e sociopastoral fortalece os vínculos sociais, as relações humanizadoras e o protagonismo ético de pessoas que vivem em situação de múltiplas privações de direitos, partindo de temas “[...] centrados no desenvolvimento do potencial humano e concebidos a partir das relações e conexões” (GRACIANI, 2014, p. 44) da cultura, da arte, do saber já adquirido pelo outro, valorizando o ser humano por meio do encontro e do diálogo, formando uma comunidade afetiva para juntos educador e educando buscarem se formar, se apropriar de suas biografias e aprenderem novas formas de reivindicar seus direitos. A fim de buscar um novo significado para o conceito de cidadania e o estabelecimento paulatinamente da nova ordem social.

Considerações Finais

A Pedagogia Social surge como um novo paradigma pedagógico, numa perspectiva da ontologia do ser social, capaz de interagir e transformar o contexto em que se aplica. Tem por objetivo a educação social de indivíduos e de comunidades, em vista para a formação de uma nova convivência humana.

Esse sujeito, ao agir, tem como normativa a política de direitos humanos, em um processo de transição de cultura – velha ordem e nova ordem social – no Estado Democrático. Um dos facilitadores para essa transição e para assegurar a nova ordem social tem uma práxis, que responde aos problemas e tensionamentos que esse processo tem gerado. A práxis na perspectiva freiriana é o movimento de refletir, agir e refletir.

A Pedagogia Social não é uma questão para pobres. É uma proposta pedagógica para toda a humanidade, é um projeto societário que se propõe a discutir as relações humanas nos diversos campos, utilizando-se do saber político, socioassistencial, sociopedagógico, sociocultural, sociopolítica, sociopastoral e sociojurídico.

É agindo e refletindo dentro de um contexto das políticas de Direitos Humanos que a Educação Social tem fortalecido o Estado Democrático, os oprimidos, porque se trata de uma educação que tenta chamar a responsabilidade para todos os sujeitos, ajudando tanto o opressor quanto o oprimido a se libertarem, estabelecendo, enfim, uma nova ordem social que tenha a defesa de todas as formas de vida, da

dignidade e a convivência familiar e comunitária repactuada, superando todas as formas de desigualdade.

Educadores sociais comprometidos com as mudanças sociais, têm, portanto, ajudado na formação de homens e mulheres, por meio de suas leituras da realidade e múltiplas linguagens interdisciplinares dos domínios da Pedagogia Social, onde as propostas vêm contribuindo para que os sujeitos possam problematizar as estruturas opressoras da antiga ordem social e a despertar a participação consciente de todos.

Em suma, os educadores sociais em sua práxis chegam ao discernimento de que melhor do que oferecer soluções, é envolver as pessoas e prepará-las para administrar conflitos, norteadas por princípios éticos, sem se deixar capturar por esquemas de opressão.

As práticas socioassistenciais tendem a fortalecer os vínculos sociais, as relações humanizadoras e o protagonismo ético de pessoas em situação de múltiplas privações de direitos. Neste aspecto, abrem campo para a construção de um novo conceito de cidadania, para além da concepção liberal. A nosso juízo, a formação e a prática sociopedagógica devem cooperar para o surgimento de novos homens e mulheres públicos, sob a perspectiva dos direitos humanos.

Bibliografia

ALVES, J. A. L. **Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARENDT, H. **The Origins of Totalitarianism**. New York: Harcourt Brace Jovanovitch, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CALIMAN, G. **Paradigma da exclusão social**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162290>. Acesso em: 2 jun. 2018.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 37, jan/abr 2008. p. 45-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CLANDINI, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Escola cidadã educação pela cidadania**. 2000. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1645/3/FPF_PTPF_13_009.pdf

GRACIANI, M. S. **Educadores Sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2011. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educunicacao/formacao_educadores_sociais_fundacao_bb_2011.pdf#page=93. Acesso em: 09 jun. 2018.

GRACIANI, M. S. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

HABERMAS, J. **Theorie des Kommunikativen Handelns**. V. 2. Frankfurt/M.: Suhkamp. 1982.

LOPES, A. L.; SOUZA NETO, J. C. de. Formação do educador social: a experiência do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto. **Revista de Ciências da Educação**. Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. Programa de Mestrado em Educação – Americana, SP, Ano XX no 42 jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/issue/view/32/4> Acesso em: 18 ago. 2019.

LOPES, A. L.; SOUZA NETO, J. C. de. Emancipação social na América Latina: Pistas para o processo de libertação das condições de opressão. In. **Perspectivas Críticas Da América Latina**: Pensamento Social, Político e Econômico. ORG.: Vivian Urquidi; Margarida Nepomuceno; Mayra Coan Lago; Joana De Fátima Rodrigues; Rita De Cássia Marques Lima De Castro; Sabrina Rodrigues, SÃO PAULO: PROLAM-USP, 2019. Disponível em: <https://sites.usp.br/prolam/pensamento/> Acesso em: 18 ago. 2019.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de didática marxista. Trad. Tela Costa; Revisão Manuel A. Resende; Carlos Cruz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.

MANZINI-COVRE, M. de L. **O que é Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MARX, K. **On the Jewish Question in Early Writings**. Harmondsworth: Penguin, 1975.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SACHS, I. Desenvolvimento, Direitos Humanos e Cidadania, In: **Direitos Humanos no Século XXI**, 1998.

SANTOS, B. de S. **O Social e o Político na Transição Pós-Moderna**. Oficina do Centro de Estudos Sociais Coimbra oficina nº 1, 1988.

SANTOS, B. de S. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. Oficina do Centro de Estudos Sociais Coimbra oficina n. 10, 1989.

SANTOS, B. de S. **A transição Paradigmática**: da Regulação à Emancipação. Oficina do CES, 25. 1991.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA NETO, J. C. de. **Crianças e adolescentes abandonados, estratégias de sobrevivência**. São Paulo: Expressão & Arte, 2002.

SOUZA NETO, J. C. de. Pedagogia Social: A formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SOUZA NETO, J. C. de; SCHWARTZ, R. M.; MACHADO, L. N. R. Direitos Humanos e os clamores das mães de filhos em acolhimento institucional. In: **Democracia, Direitos Humanos e Educação**. Org. Brabo, Tânia Suely Antonelli Macelino. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 151-176,

SPOSATI, A. A profissionalização do agente institucional gestor de política social como política de direitos de cidadania: o caso da gestão da assistência social na cidade de São Paulo. In: **Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del estado y de la administración pública**, Santiago, Chile. Santiago: CLAD, 2005. Disponível em: http://bresserpereira.sitepessoal.com/Documents/MARE/RH/sposati_rh.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

VIOLA, S. E. A.; PIRES, T. V. Os frágeis caminhos dos Direitos Humanos e da Democracia. In: **Democracia, Direitos Humanos e Educação**. Org. Brabo, Tânia Suely Antonelli Macelino. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 21-44,

WANDERLEY, L. E. W. **Educação popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

WEBSTER, L.; MERTOVA P. **Using narrative inquiry as a research method**: an introduction to using critical event narrative on learning and teaching. Abingdon: Routledge, 2007.

4

Projetos arquitetônicos e possibilidades pedagógicas das escolas integradas – CEI-CEU Butantã: relatos sobre o cotidiano escolar

Ingrid Hötte Ambrogi
Rosana M. P. B. Schwartz

Introdução

A ideia de escolas integradas no Brasil como política pública foi gestada a partir das inquietações de Anísio Teixeira quando ele assumiu, em 1925, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Naquele momento, ele constata a precariedade da escola pública, com seus turnos cada vez mais curtos e o investimento insuficiente na formação de professores, que por sua vez possuíam uma prática pedagógica antiquada.

Para Anísio Teixeira (1999), a escola nos anos 1920 estava estagnada com seu modelo elitista, como afirma:

(...) a escola primária (era) transformada em escola seletiva, por serem poucas e devido às exigências de caráter

social que passou a se fazer para a realização da matrícula tais como; traje, livros etc., com o que afastava os alunos mais pobres, (...) O objetivo de educação comum para todos virtualmente desaparecera. (p. 364)

Essa conjuntura deu origem à busca por respostas e aos primeiros esboços de uma educação mais integral para crianças e jovens, que deveriam, segundo Anísio, assim como em outros países, permanecer na escola por mais tempo com atividades para além da formação básica e ter uma formação integral com experiências diversificadas.

Assim como Anísio Teixeira, muitos outros educadores brasileiros, desde o final do século XIX, visitavam outros países atraídos por compreender as ideias do movimento mundialmente emergente da Escola Nova.

As visitas e a observação em escolas experimentais com propostas práticas educacionais eram almeçadas por todo educador que pretendia desenvolver uma educação diferenciada e se destacar na profissão.

As “viagens pedagógicas” tinham por destino especialmente países da Europa, com o intuito de aprender metodologias de destaque fundamentadas nas propostas de Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Freinet que, por serem eficientes, tornaram suas diretrizes pedagógicas núcleos de difusão das ideias escolanovistas.

Nos Estados Unidos igualmente nasceram iniciativas como as de Cubberly, Dewey, Kilpatrick em especial a Teacher’s College de Chicago, criada por Dewey tornou-se um centro de formação de professores e fonte de inspiração para várias das Reformas da Instrução Pública brasileiras.

Anísio Teixeira, logo após assumir a Secretaria da Educação da Bahia, vê a necessidade de buscar referências, viaja aos EUA para estudar a abordagem deweyana e obter as diretrizes necessárias para efetivar seus projetos.

A Escola Nova em sua origem não possuía uma unidade, ou uma metodologia universalizante ou convergente. Havia um ideário comum em sua origem, a busca por tornar o homem livre e um ser humano melhor a partir de experiências que cativassem a formação pelo equilíbrio e pela coerência, integrado ao mundo em efervescência, o prenúncio da contemporaneidade.

A partir desse ideário comum, houve a criação de propostas muito diversas, cada educador, em diferentes países e realidades, gerava práticas pedagógicas próprias, ainda que houvesse um ponto em comum, o respeito às individualidades dos educandos, entendidas como a maneira de pensar, solucionar questões problema, ou ainda o tempo necessário de aprendizagem de cada sujeito, as práticas pedagógicas

surgiam das inquietações e busca de cada educador em sua escola experimental. Portanto, não havia um projeto unificado que daria conta de todas as realidades, a resposta sempre esteve vinculada à busca de cada educador diante de sua realidade emergente e a sua possibilidade em tornar efetiva a aprendizagem dentro de princípios de respeito à criança e ao jovem.

Em São Paulo as discussões sobre os métodos ativos ganhavam a imprensa, Sud Mennucci pública em 1930, artigo no jornal *O Estado de S. Paulo*, em que se define como partidário das ideias da Escola Nova; mas ressaltava que não era comprometido com um tipo único de escola. Deveria haver, segundo preconizava, a criação de algumas escolas como denominava “dos diversos tipos inovadores” como Montessori, Decroly, Tagore, Lunatcharsky etc, com fins experimentais. Sud Mennucci acrescenta:

As escolas de outros países, por muito que me suscitem a admiração, nunca me fizeram esquecer que são figurinos para outros corpos e para outros talhes. Ainda nesse passo me inspira o grande inovador Dewey, naquele seu luminoso conceito de que “a unidade de todas as ciências se encontra na geografia. E a geografia de meu país me ensina que a roupa que se encomendasse de fora para a nossa gente tipicamente de carregação, diferente daquela outra que Claparède quer a roupa sob medida.” (1930, p. 212)

No entanto, no Brasil tentou-se compatibilizar os princípios e algumas práticas bem-sucedidas estrangeiras, tornando a proposta do Manifesto da Educação Nova de 1932 um amálgama de ideias e práticas da pedagogia ativa diversas.

Uma das balizas que inspirou os projetos das escolas integradas no Brasil foi denominado por Sistema Platoon de Ensino. Embora muito vinculado às questões da gestão escolar, este modelo deu ancoragem para as propostas brasileiras de educação integrada, especialmente as propostas de Anísio Teixeira.

O Sistema Platoon (ou de pelotões, grupos de crianças) nasceu em Detroit, nos EUA, em uma proposta criada por Ellwood Patterson Cubberly (1868-1941). Propunha por meio de uma requintada organização científica, tornar eficiente e adequada a escola elementar estadunidense, sugerindo que as novas exigências da vida e do progresso da sociedade fossem incorporadas à escola para torná-la também mais econômica, graças à maior eficiência no uso de seus espaços, na otimização de seus recursos.

Anísio Teixeira quando foi realizar a Reforma da Instrução Pública, em 1932, no então Distrito Federal, Rio de Janeiro, incorporou as ideias pedagógicas de Dewey à organização escolar advinda de Cubberly, buscando essencialmente entender a

escola como “o saber enquanto útil; não apenas a disciplina mental, mas a disciplina para a vida toda; não a cabeça cheia de fatos, mas a cabeça cheia de ideias; não as regras e procedimentos aprendidos, mas a habilidade de se conduzir corretamente;” (DUARTE, 1973, p. 2).

Décadas mais tarde, a materialização efetiva da proposta de escola integrada se dá com a construção e elaboração do conjunto de escolas que receberam o nome de Carneiro Ribeiro e contou com a participação do arquiteto Hélio Queiroz Duarte, ocasião em que este pôde entrar em contato com teorias educacionais de origens diversas, como as de Rousseau, Montessori, Decroly, Dewey, entre outros. Esses conhecimentos possibilitaram um novo olhar sobre as edificações e descortinou as possibilidades de o espaço escolar passar a compreender de forma mais efetiva as necessidades de apoio para os métodos ativos de educação.

Desdobramentos dessa iniciativa tiveram efeitos em todo o país, houve a implementação pela Comissão Escolar que pertencia à Prefeitura de São Paulo, com a coordenação de Duarte na reestruturação da rede escolar durante a década de 1950; projetos das escolas integradas reapareceram nos anos 1980, no Rio de Janeiro com Darcy Ribeiro, denominadas Centro Integrado de Apoio à Criança (CIEPs), edifícios que ainda hoje representam para parte da população um espaço de lazer e integração, especialmente nos bairros mais afastados das cidades do Estado do Rio de Janeiro.

Baseado nessas premissas, o Governo Federal, na década de 1990, lançou o projeto Centro Integrado de Apoio à Criança (CIACs), que buscou oferecer um atendimento de seis a oito horas por dia. Essa iniciativa retomou a proposta de alguns projetos anteriores, como a Escola Parque da Bahia e os CIEPs do Rio de Janeiro, ressurgem mais uma vez no início do século XXI na cidade de São Paulo como CEUs.

O CEU nasceu bem antes de sua implantação nas dependências do Departamento Edificações da Prefeitura de São Paulo (EDIF), por um grupo de arquitetos que buscou um projeto sofisticado e arrojado que pudesse mobilizar a cidade e religar suas dimensões humanas por meio de equipamentos polarizadores dos quais emanaria a reunião da urbe.

O projeto dos CEUs resgata a essência da proposta da Escola Parque, defendida por Anísio Teixeira e propagado por Hélio Duarte durante o Convênio Escolar em São Paulo, e ainda resgata a essência dos Parques Infantis, projeto de Mário de Andrade na cidade de São Paulo, na década de 1930.

Esses equipamentos tinham também como proposta recuperar as áreas públicas fragmentadas, pela possibilidade de agregar espaços públicos

deteriorados, anexando-os ou mesmo utilizando o processo de extensor urbano como uma espécie de “contaminador”, através do qual emanaria uma ação benéfica no entorno decadente.

Enquanto concepção arquitetônica, pode-se afirmar que o projeto original do CEU é pretensioso por seu grande porte, destaca-se na paisagem imprimindo ao entorno um contraste de referência significativo, revela com a sua existência e contraste a miséria muitas vezes existente ao seu lado.

No entanto, o projeto do CEU significou que a escola na periferia não precisa ser de lata, como suas antecessoras “as escolas de latinha”, não precisa ser acanhada como as casas da vizinhança, e propõe à comunidade a experiência de conviver com o belo e o bom, mudando suas referências e padrões de exigência.

CEI – CEU Butantã - um espaço de descobertas

A educação infantil do CEU, *locus* de observação das práticas pedagógicas desta reflexão, tem um prédio que se destaca dos demais por sua forma de disco voador suspenso. Sua entrada é pelo centro da edificação através de escada metálica, possui iluminação central zenital, com cobertura que alterna elementos translúcidos com telhas de metal, além de janelas por toda sua volta, o que permite que os ambientes fiquem bem iluminados durante todo o dia.



Figura 1: Área externa CEI-CEU Butantã.
Fonte: Acervo pessoal.

Há ainda a presença de cores vibrantes nos espaços, em contraste com o concreto aparente; os espaços internos podem ser modificados pelas portas deslizantes, o que permite a sua ampliação ou delimitação, gerando ambientes mutáveis e adequados para apoiar as propostas pedagógicas geradas.

Na parte de baixo há o parque que possui uma área coberta pela própria edificação e uma área aberta contígua a esta com tanques de areia, diferentes tipos de brinquedos, o que permite que as crianças fiquem livres para explorar e criar suas brincadeiras e desencadear suas descobertas.

Há em especial no Centro de Educação Infantil (CEI) do CEU Butantã a preocupação em apoiar as experiências das crianças, a estruturação das atividades se dá para favorecer esse desenvolvimento de maneira natural. Essa perspectiva deveria seguir os demais níveis da escolarização em uma dimensão interdisciplinar do conhecimento em que a ação de conhecer não obedecesse a padrões e delimitações curriculares estritas, mas ampliasse a compreensão do mundo partindo a apreensão sensorial, permitindo o desenvolvimento de uma representação mais integrada dos conceitos e da estética que eles evocam.

O lúdico e o menos formal não é sinônimo de menos sério ou importante, como abordado Rodrigues e Bonotto (2011) em relação à dimensão estética da educação ambiental, que pôde dar pistas para a observação das crianças da educação infantil.

A maioria das observações feitas foi em relação à movimentação das crianças e professoras nas áreas externas e visavam o cotidiano das atividades no parque da CEI. Foi muito interessante verificar que crianças bem pequenas, iniciando o aprendizado para andar, transitam pelo espaço de maneira livre, observadas por suas professoras e apoiadoras. Elas brincavam, inventavam formas de explorar o espaço de diferentes maneiras, sendo observadas com alguma interferência das professoras apenas se necessário.

A autonomia é uma conquista, se inicia em ações cotidianas elementares, é na construção do poder pessoal nas formas de decisão desde a infância que se consolida o estar no mundo de maneira plena.

Podemos resgatar as reflexões que partem da teoria crítica ao propor o desvelamento das relações de poder que pode se constituir para as classes populares reforçadas pela adequação de supostos hábitos e condutas que não se aplicam às camadas mais abastadas da sociedade. A educação feita pela repressão da expressão e restrição à busca do livre pensar é uma maneira de coibir desde o berço a liberdade do pensamento. Como ressalta Rynänen (2014) em seu artigo,

Os Fundamentos de uma Pedagogia Crítica, não basta refletir sobre as incoerências do mundo, é preciso transformá-lo.

Experiências que parecem singelas, como o andar trôpego de uma criança pequena que sorri e olha sem medo, são fontes de inspiração para busca de uma transformação da escola em um local para se aprender, que além do conhecimento formal pode gerar um cidadão pleno. Ainda que Paulo Freire seja brasileiro, reconhecido como ressaltado no artigo citado no mundo todo, como um dos intelectuais de maior importância para a superação das grandes questões sociais, em especial pela ação participativa, iniciativas que resgatam essa essência se tornam fundamentais.

As professoras da CEI são agentes dessa possibilidade de transformação, são uma presença atenta que se revela na sutileza em questionar, por exemplo, um menino se iria novamente ao banheiro, ela se questionava ao mesmo tempo que indagava a criança, levantava hipóteses sobre o motivo trocando com outra professora, se poderia ser uma causa de saúde, ou ter um outro motivo. Para a criança questionada, isso traz segurança, sem que ela se sinta tolhida, reforça a iniciativa e firma o cuidado zeloso, premissas importantes para formação da autonomia dela.

As crianças nesse espaço que acolhe brincam e inventam explorações com objetos disponíveis, como o expositor que virou túnel, igualmente o manuseio adequado dos pequenos triciclos disponíveis, buscando adequar os percursos uns com os outros, com rotas que vem e vão, no corredor ao lado da secretaria e do refeitório, espaço amplo e sem barreiras para exploração plena das habilidades motoras das crianças.

As professoras também são criativas e geram situações novas a partir do que emerge, das possibilidades de fatos inusitados, como a de mostrar um coelho que iria ser doado e proporcionar às crianças uma nova experiência.

A professora mostra o coelho que é acariciado por algumas crianças, enquanto outras sentiram medo do animalzinho, mas logo após os primeiros conseguirem acariciar o bicho, os demais vieram para fazer o mesmo, dessa maneira puderam lidar com o novo.



Figura 2: O coelho e as crianças da CEI.
Fonte: Acervo pessoal.

Muitas das interações nas áreas externas se dão desta maneira, sem serem planejadas, vão ocorrendo ao longo do dia e compõem as experiências proporcionadas para as crianças da CEI que desencadeiam a autonomia e o respeito ao outro em um ambiente interessante e vigoroso para ser explorado.

Os espaços do CEU são amplos e proporcionam diversidade de propostas, um desses espaços é um bosque que margeia a área externa. Em um itinerário pelo bosque em que as crianças observavam as plantas, os insetos, um menino perguntou para outro: – Aonde vão essas formigas? – e o outro respondeu – é só ficar de olho e ver onde vão entrar. – Não satisfeito com a resposta, o primeiro foi perguntar para uma professora disponível – Depois que a formiga entra no buraco, para onde vai? – e a professora explicou que elas fazem muitos túneis, e que poderiam procurar imagens

depois na biblioteca ou no celular para entender melhor. A criança ficou satisfeita com o caminho sinalizado para descobrir mais.

Essas incursões que parecem ser repetidas e trazer pouco são capazes de fomentar a busca por respostas, concentram o espírito da descoberta e da busca por solucionar as inquietações que o mundo oferece.

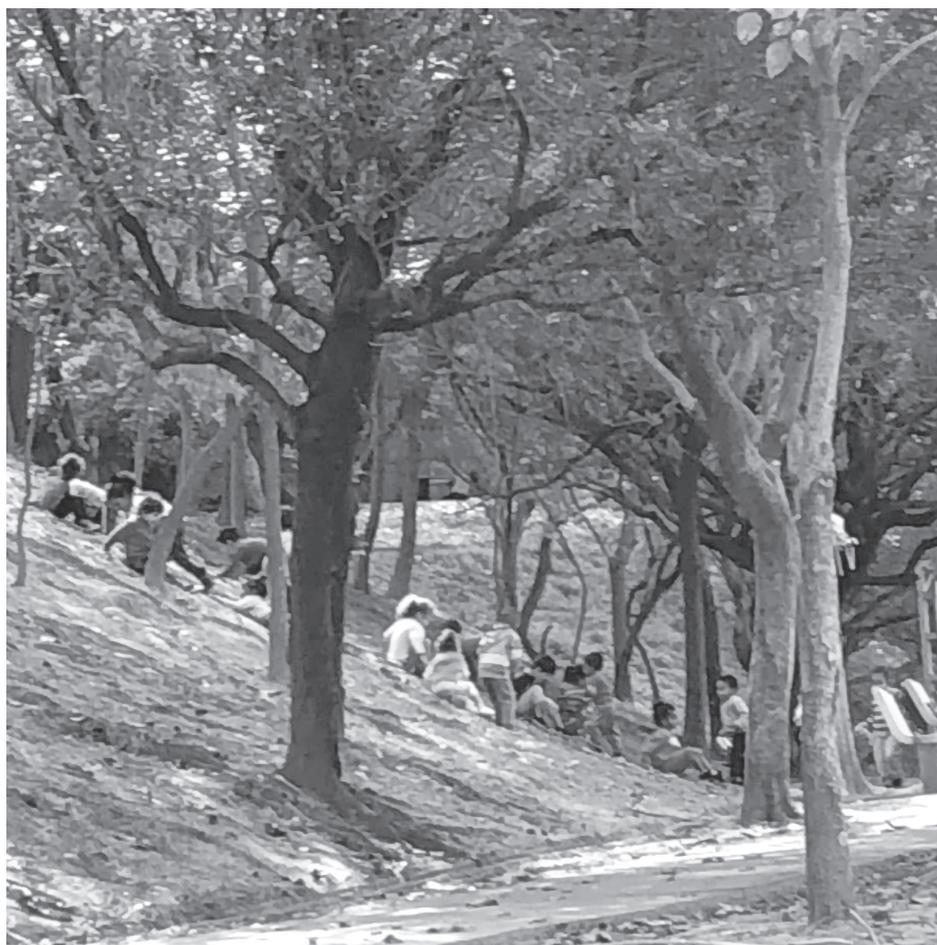


Figura 3: Passeio das crianças da CEI no bosque do CEU Butantã.
Fonte: Acervo pessoal.

Outra situação presenciada foi um menino que se sentou no chão e ficou contornando com o dedo o desenho da grelha de escoamento de água, eram pequenos quadradinhos que ele atentamente contornava com os dedos e depois de fazer o movimento várias vezes levantou e saiu.



Figura 4: Criança explora a forma dos quadrados da grelha.
Fonte: Acervo pessoal.

Se lembrarmos das balizas que sustentam as abordagens de ensino que fazem parte dos métodos ativos, pertencentes ao ideário da Escola Nova, veremos o quanto estão presentes no cotidiano da CEI do CEU Butantã. Um espírito do lugar, que segundo Shulz (2006), apoiado em Husserl (1859-1938), ao utilizar o campo da fenomenologia aplicada à arquitetura desencadeia o conceito de lugar. Ao retomar a antiga noção romana do *genius loci*, elo sagrado vinculado ao habitar, o estar em paz, o sentir estar em um lugar protegido.

O clima de interação entre as crianças e as professoras é perpassado pela tranquilidade, não foi observada uma euforia desenfreada por parte das crianças, elas são ativas, mas tranquilas, dentro de tudo aquilo que uma criança pequena faz. Da mesma forma, não há arrogância diante do saber por parte das professoras, estas buscam fazer o seu melhor, todas as crianças são igualmente tratadas com respeito, e o mesmo tratamento é solicitado pelas professoras na relação entre as crianças, dessa maneira, se vai compondo um ambiente solidário.

Considerações Finais

O projeto dos CEUs, como já foi explicitado, utiliza a potencialidade dos prédios instalados, de sua ampla estrutura para desenvolver uma ação sofisticada em relação à proposta de uma cidade mais humana e educadora.

Parece óbvio especialmente presente nos discursos, pensar num espaço escolar que corresponda a uma concepção de educação que englobe seus sujeitos e seu entorno, enfim, um espaço em que a somatória de informações e concepções sejam materializadas de forma a compatibilizar ao máximo as diretrizes educacionais, arquitetônicas e sociais com os diferentes sujeitos que lá irão conviver. No entanto, para além dos discursos vazios e das práticas alijadas de ternura e compreensão do que é educar o ser humano, encontramos ainda um bastião capaz, por hora, de proporcionar uma experiência efetiva de coerência educativa.

A educação inicia sua história buscando formas paliativas para suprir a falta de vagas e a falta de qualidade, e esse parece ser um problema eterno. No entanto, nem sempre foi assim, ou é assim, mesmo na atualidade. Quando tratamos de equipamentos ou edifícios públicos, podemos vislumbrar momentos em que grandes profissionais e a vontade política estão unidos, mesmo de forma tênue e sem os mesmos objetivos, há frestas em que se pode vislumbrar que é possível ter uma educação de qualidade e que construa uma cidadania de livre pensar.

Bibliografia

DUARTE, Hélio Queiroz. **Escola parque, escola classe**. (Mimeo), s/r 1973.

DUARTE, Hélio Queiroz. Considerações sobre arquitetura e educação. In: **Revista Acrópole**, São Paulo, abril de 1956.

MENUCCI, Sud. A escola paulista. In: **Revista Educação**, fev., 1930.

RYYNÄNEN, Sanna. Os Fundamentos da Pedagogia Social Crítica. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v.3, n. 1, 2014, p. 45-56.

RODRIGUES, Carolina S.; BONOTTO, Dalva M. B. A Dimensão estética da Educação Ambiental: Perspectivas de Professores e de Arte-Educadores, **Revista do PPCEA/FURG-RS**, v.26, jan-jun 2011.

SCHULZ, C. N. O Fenômeno do Lugar, In: NESBITT, K. **Uma Nova Agenda para a Arquitetura**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

TEXEIRA, Anísio. **Anísio Teixeira - O defensor da escola pública na teoria e na prática**. Disponível em: <http://www.prossiga.br/anisio Teixeira/livro11/pagina33.htm> Acesso em: 20 fev. 2020.

Teixeira, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da URJ, 1999.

Contribuições da Pedagogia Social para a educação infantil e para o desenvolvimento profissional docente

Márcia Tostes Costa da Silva
Roseli Machado L. Nascimento

Introdução

Neste artigo, analisamos as contribuições da Pedagogia Social, enquanto área do conhecimento, na Educação Infantil. Nesta perspectiva, a presente abordagem traz para o centro da discussão duas experiências que exemplificam o dia a dia de uma creche pública, vividos pela experiência profissional docente. Discute a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada e sinaliza a contribuição da Pedagogia Social como aporte teórico para esta formação.

A Educação infantil recebeu um tratamento bastante atualizado quando passou da responsabilidade dos setores da Assistência Social para o Ministério da Educação. No documento Introdutório, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de

educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho, agrupados em outros dois volumes relacionados aos âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Assim:

considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 7).

A Pedagogia Social, enquanto ciência da Educação, tem caráter teórico-prático de socialização, educação e assistência do sujeito, partindo do conhecimento da realidade social e seus reflexos na vida cotidiana dos educandos, tendo como uma das suas principais estratégias o trabalho dialógico. É uma ciência de caráter normativo, prescritivo, que orienta as intervenções práticas objetivando a melhoria e a transformação da realidade social nos diversos âmbitos. Para tanto, exige do profissional que realiza esta prática, atenção à própria prática e reflexão contínua desta em relação ao contexto social em que atua.

Para Antonio Petrus (1997)¹, Educação Social, hoje, refere-se à prática educativa cotidiana que analisa a realidade existente e promove sistematicamente reflexões sobre o que a realidade é (suas ideologias e implicações) e o que deve ser (enquanto propósito ou aspiração social). Como toda Educação, a Educação Social está sujeita às variações de acordo com a ideologia, a filosofia e a visão antropológica em que está embasada. É, por isso mesmo, uma terminologia de difícil precisão em sua conceituação.

José Antonio Caride² (2002, p. 86) argumenta que muitas dessas dificuldades está, ainda, associada à elaboração de uma definição formal da Pedagogia Social que seja

1 PETRUS, Antonio. (org.). Pedagogia Social. Espanha: Ariel, 1997.

2 CARIDE, José. Antonio. La pedagogía social em España. In: Nuñez, V. La educación em tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 2002. p. 81-112.

compreendida e aceita academicamente, ao mesmo tempo em que seja uma definição fidedigna e coerente com as práticas e atenda às mudanças sociais emergentes e suas exigências cada vez mais complexas da atualidade. Caride considera, ainda, que a Educação Social é o objeto material da Pedagogia Social. Ou seja, a Educação Social é a ação educativa prática e direta e a Pedagogia Social é a sistematização teórica desses espaços e atuações educativas. Assim sendo, é essa ação social que, uma vez imersa na realidade social reflete seus conflitos e a constante necessidade de transformações e readequações.

Daí, também, o fato da Educação Social e, conseqüentemente, da Pedagogia Social, apresentar nos diversos contextos e realidades sociais diferentes perspectivas teóricas, criadas e reelaboradas a partir das necessidades e leituras de mundo, que se faça, tendo como referência o tempo, o espaço e a realidade que organiza a existência de cada grupo social. Assim, as transformações sociais traçam diferentes perspectivas da Pedagogia Social, contextualizadas social, cultural e nacionalmente.

A cada nova reelaboração social, percebem-se novas buscas e configurações em termos de sua atuação prática: da promoção cultural ao trabalho com marginalizados ou não adaptados social, dos trabalhos desenvolvidos para “ocupar o tempo livre” à atuação perante os movimentos de ordem ambiental, éticos, ou de formação para o trabalho.

Tendo em vista a realidade social brasileira, a profunda desigualdade e suas origens na Educação Popular proposta por Paulo R. Freire, no Brasil, a Pedagogia Social assume o caráter crítico – como destaca Sanna Ryyänen (2014).

[...] a pedagogia social crítica carrega fundamentos políticos e ideológicos que lhe orienta para a transformação social rumo a uma sociedade mais justa e mais igualitária. Os processos educacionais necessitam ser dialógicos e anti-hierárquicos e basearem-se nos ideais do encontro igualitário entre os sujeitos e da reflexão crítica (RYYÄNEN, 2014, p. 53).

Assim, *Pedagogia Social no Brasil* surge proporcionando soluções educativas por meio da tomada de consciência, da apropriação de valores, de conceitos, percepções e experiências – aspectos estes que capacitam o educando e o educador à emancipação e ao encontro de soluções e superações as questões postas em sua existência cotidiana.

O educador social é um profissional que necessita ter consciência das próprias limitações, consciência da realidade social que permeia a vida e da existência de seus educandos, da sua e de seus pares, bem como da percepção das mazelas delas resultantes, para poder agir e atuar como mediador. O educador social por força de sua formação, de seu papel político-social na atividade socioeducativa acaba sendo mediador e articulador de uma proposta pedagógica pautada no contexto social e cultural em que atua.

Conforme Silva (2011), a Pedagogia Social no Brasil busca elaborar uma teoria geral de Educação Social:

[...] traça uma reflexão acerca da prática de educadores populares sociais e comunitários de modo a integrar quais saberes e fazeres para que as relações sejam essencialmente pedagógicas entre as pessoas em todos os espaços públicos e coletivos e os meios de que elas se utilizam para promover e dar significado a sua existência conforme (SOUZA NETO, SILVA E MOURA, 2009, p. 10).

Parte do pensamento pedagógico e da obra de Paulo R. Freire, considerando o propósito de superação dos educandos das situações que os levam a se sentir “ser menos”, como pontua Freire (1992, p. 30). Assim, busca refletir sobre as situações e contextos limitantes em busca de soluções pedagógicas para “desenvolver no ser humano a vocação de ‘ser mais’, tendo como pressuposto teórico e prático para transformação social, a liberdade, a autonomia, a emancipação, a consciência de si e do outro e seu lugar no mundo” (SILVA, 2011, p. 189).

O respeito à diversidade, nesse contexto, é a mola mestra para o aspecto essencial da Pedagogia Social e da Educação Social, que é a *dialogicidade*. Assim, a valorização das expressões culturais dos grupos de origem deve ser considerada a cada passo da ação Educativa. Outro aspecto é a potência para a problematização da construção coletiva de perspectivas à atuação educativa, enquanto promove princípios e anima as ações educacionais.

O Educando, por sua vez, na medida de seu desenvolvimento e sob a mediação do educador, é visto como sujeito e participante ativo do processo educativo. A visão deste pauta-se por uma compreensão da criança como ser possuidor de capacidades enquanto sujeito histórico, como pautado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. É sujeito de direito, em condição peculiar de desenvolvimento

conforme proposto na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990). Um ser humano com identidade ainda em formação, que tem pertencimentos (familiar, comunitário, de classe/sociedade) contextualizado social, econômica e politicamente.

Dentro dos equipamentos educacionais, a rotina diária é cercada e recheada de experiências, nem sempre previsíveis, mas que necessitam de reflexão tanto do profissional, quanto de seu coletivo imediato de pares. Daí a sugestão pela formação de comunidades investigativas, que podem ser compreendidas por espaços em que professores/educadores estão engajados em compreender, conhecer e atuar nas comunidades escolares (compreendendo aqui professores, gestores, funcionários, crianças, pais e entorno escolar).

Trabalhamos, aqui, com o conceito de comunidades investigativas de Cochran-Smith e Lytle (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 512-513). A partir da prática docente, buscam conhecer e compreender o contexto no qual exercem a docência, dispostos a discuti-lo para melhorar a sua atuação e o desenvolvimento das crianças. A finalidade das comunidades investigativas é ofertar contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor. Para que este possa teorizar e construir o seu trabalho, dando conta não apenas dos conteúdos do currículo, mas de conectá-los às questões sociais, culturais, políticas mais amplas, que atentem para as necessidades de suas crianças e ao mesmo tempo, tornando-o um professor pesquisador.

O âmbito social da Educação adquire uma dimensão ampliada, uma vez que toda ação educativa deve contemplar sua repercussão social. As questões postas na sociedade moderna no século XXI trazem consigo exigências sociais que demandam a formação de profissionais sensíveis e preparados para lidar com e atuar ante a realidade social.

Assim, é importante ao profissional ter conhecimento das características e peculiaridades das Comunidades atendidas, buscar ampliar sua formação, de modo a torná-la flexível e a capacitá-lo a se adaptar às situações de mudanças, à imprevisibilidade, que se apresentam no dia a dia das atividades educativas. Outro aspecto é a formação metodológica adequada que dialogue com as diferentes tendências existentes em sua atuação, bem como a planificação sistemática das ações, para não cair na “fazeção”,³ e, assim, ampliar sistematicamente a formação teórico-prática, o domínio técnico instrumental e a produção de conhecimentos.

3 Conforme Machado, 2010, p. 226.

Essas contribuições poderiam ser mais bem contempladas com a inclusão da Pedagogia Social, tanto nos cursos de formação inicial dos professores, quanto para subsidiar a sua formação continuada e no seu desenvolvimento profissional, particularmente aos professores da Rede Pública de Ensino, na Educação Básica.

Para dar conta da temática proposta, trazemos para o centro da discussão dois exemplos reais do cotidiano da creche pública, vividas por meninos e meninas, professores, gestores, funcionários com suas biografias permeadas de dramas, alegrias, sonhos, incompreensões entre outros. Pautadas por um contexto social, datado historicamente, porque, “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, como aponta Freire (2001, p. 43).

Essas experiências fazem parte da nossa vida profissional de quatorze anos na Educação Infantil, como docente de creche pública e formadora de professores pela Secretaria de Educação “X” (modo como será apresentado tanto à Secretaria como a escola e as crianças) e dezoito anos de Educação Social nos mais diversos pontos da região metropolitana de São Paulo, Brasil.

Esse trabalho pauta-se em uma compreensão de **criança** em consonância ao apontado pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil e pela Pedagogia Social, ou seja, um ser humano competente, ator social, porque esta já nasce como ser social, possuindo capacidades de interagir e formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprio ao longo de seu desenvolvimento e de dar sentido às suas próprias ações (SARMENTO, 2005, p. 373; SARMENTO; PINTO, 2019), sendo ao mesmo tempo sujeito histórico de direito e produtor de cultura, conforme nos apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12).

Cenários e contextos

Atualmente, vivemos em um cenário como o proposto por Bauman (2001), em que tudo o que era *sólido* está se tornando *líquido* ou fluido, isto porque a sociedade se ajusta de acordo com as circunstâncias e é permeada pelos cenários e ambientes em que vivem.

Tal fato resultou em inúmeras e rápidas transformações, quebras e alterações de conceitos, valores, hábitos e costumes aceitos culturalmente, pela perda e questionamento da autoridade, desaparecimento e mudanças de instituições que garantiam uma ordem socialmente aceita.

Nesta perspectiva, Giddens (1991) também aponta para a rapidez com que o conhecimento é construído e desconstruído, provocando uma conexão e desconexão, ora causando otimismo, pela inovação e solução de problemas, ora causando desconforto e incerteza, pela perda do que era considerado como verdadeiro. Isto, graças à velocidade com que as informações são veiculadas pela tecnologia, pela diminuição e ruptura de fronteiras propostas pela globalização. Outro ponto que nos chama a atenção são as mudanças nas inter-relações pessoais na sociedade que trazem à tona novos temas para debate como os de gênero, ético, religioso e outros.

É diante dessa realidade posta que a escola, enquanto instituição do Estado, se posiciona – nem sempre como deveria, ao nosso ver. As ações governamentais, criam (ou anulam) políticas que dão o tom da atuação possível nas unidades educativas. Esta atuação, por sua vez, ainda segue marcada por questões como formação de professores, crise do sistema educacional, novo perfil de alunos demandados pela sociedade moderna.

A escola dos dias atuais não deveria limitar a sua função social à transmissão e à perpetuação dos conhecimentos construídos historicamente por uma sociedade (ocidental), mas precisa dar conta de questões maiores, como a socialização primária das crianças, desenvolvimento pleno de seus potenciais, rumo à liberdade e à emancipação.

Assim, na atualidade, a escola se vê forçada a dividir responsabilidades com a família, além das funções de educar, cuidar e proteger as crianças. O que nos cabe questionar como formar professores da Educação Infantil que deem conta dessas demandas. Entende-se que parte dessa questão poderia ter como aliado uma formação inicial e continuada que incluísse uma concepção de Educação mais ampla, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 1º:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Torna-se fundamental que o professor receba e mantenha em sua formação uma concepção de Educação mais alargada, porque o ser humano que estará diante dele em sala de aula é um ser integral, permeado pelo contexto ao qual pertence.

Isto porque a Educação tem como premissa preparar os sujeitos para dialogar com a realidade, identificá-la, transformá-la, com capacidade para negociações e para agir de forma autônoma e responsável nela. E, segundo Azevedo e Souza Neto (2015, p. 111), “a importância da dinâmica da educação está em ajudar as pessoas a assimilar conteúdos estabelecidos sobre os pilares do saber fazer, saber ser, saber aprender, saber cuidar, saber conviver e saber crer”.

Desta forma, a escola tem como responsabilidade, ofertar uma educação que corresponda às exigências éticas do momento, buscando a construção de um mundo mais humano, mais justo e acolhedor. Porque, como nos indicam as palavras de Freire (2001, p. 104): “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Atualmente, com todo conhecimento que possuímos pela prática cotidiana na escola e pelos resultados das pesquisas, não podemos mais fechar os olhos, aceitar e nos acomodarmos passivamente com os discursos que afirmam que “os cursos de pedagogia não contemplam a formação do professor” ou que “a escola pública está sucateada”, que “as verbas da Educação estão sendo desviadas para outras áreas” e tantas outras mazelas reais, que nos roubam **o sonho** e, por vezes, nos fazem esquecer nossa vocação para a humanização. As coisas podem ser diferentes – melhores e diferentes. O que nos compete diante disto tudo é pensar na criança que está diante de nós, que necessita ser ouvida, vista, assistida, ter suas necessidades atendidas. Com este pensamento não estamos retirando das políticas públicas e dos órgãos competentes suas responsabilidades sociais, porém não podemos ficar amarrados e paralisados diante dos entraves e deixar de fazer o que é possível e o que nos compete, porque:

o que não podemos como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 1992, p. 50).

Nos moldes em que se configura a Educação Escolar, hoje no Brasil, não é possível que esta consiga dar conta das questões que extrapolam o ensino e a aprendizagem; para avançar em direção à formação do ser integral, ela poderia contar com as

contribuições da Pedagogia Social que, enquanto campo de conhecimento, define-se ainda “como prática, que tem como foco o processo de conscientização do sujeito para a convivência humana” (SOUZA NETO, 2018). Por meio de sua práxis contempla a criança como um ser completo, repleto de potencialidades, conectado com a realidade, influenciando e sendo influenciado por ela e historicamente inserido em seu meio social.

Para a Pedagogia Social não há “o outro”. Há o sujeito educando que compartilha da experiência educativa com o sujeito educador. Ele não é objeto nem um estranho. É um parceiro, em estado diferenciado de desenvolvimento e detém voz. Isto porque compreende que o sujeito está vocacionado para o conviver, dialogar, ser livre, criativo e a aprender a lidar com as demandas do seu contexto. A Pedagogia Social em seu modo de atuar, reconhece a história e o saber do outro, buscando deste modo, a construção de um sentido ético para lidar com o conhecimento, com os temas da vida: esperanças, decepções, sofrimentos e para criação de condições que busquem saídas que possibilitem o convívio humano (SOUZA NETO, 2018).

Desta forma, não “[...] se trata mais de diagnosticar uma suposta defasagem entre os sistemas educacionais e os sociais, mas justamente de identificar os seus vínculos e correspondências” (TRILLA, 2008 *apud* SOUZA NETO, 2010, p. 42).

Em sua busca por formar integralmente o sujeito e na sua responsabilidade ética com o humano, a Educação Social tem como finalidade “ajudar a compreender a realidade social e humana, a fim de melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas” (SOUZA NETO, 2010, p. 32).

Esta perspectiva permeia a formação inicial do professor, o seu desenvolvimento profissional, a Educação Infantil, “primeira etapa da educação básica” (BRASIL, 1996, art. 29) onde se formam as bases e os alicerces humanos, nos conecta novamente no “inédito viável” na perspectiva do sonho, do possível, porque enquanto professores não podemos perder a dimensão do sonho, pois ele é instrumento para a mudança e nas palavras de Freire (1992, p. 51) “o sonho é uma exigência, condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz”.

A inserção da Pedagogia Social nas formações iniciais do Pedagogo/ Educador poderia selar o compromisso com o humano e com a sua formação integral.

Sua inserção poderia ampliar sua capacitação para refletir a questão social, sensibilizá-lo e, ao mesmo tempo, baixar-lhe as angústias e temores da profissão,

fornecendo às crianças que frequentam as escolas um aprendizado e um ambiente mais humano e acolhedor.

A Atuação do Educador Social: Contribuições nas Práticas da Educação Infantil e no Desenvolvimento Profissional do Professor

É no cotidiano da sala de aula que as tramas são tecidas e o professor precisa dar conta de encontrar as pontas e prendê-las para fazer os devidos encaminhamentos. No entanto, em muitas situações, ele não se sente preparado para lidar com os casos reais das crianças e não encontra ajuda profissional adequada para solucionar ou minimizar as questões que estão postas. Como no caso que passaremos a apresentar da professora Ana (nome fictício de uma história real ocorrida em uma creche de um município da Zona Oeste da região Metropolitana de São Paulo). Assim desabafa a professora Ana:

era final de setembro de 2018, quando recebi o comunicado da Secretaria da Escola que mais uma criança iria compor a minha sala. Um menino de três anos que começaria no dia seguinte. Era uma criança com problemas, assim foi-me apresentado, mas ainda não possuía um laudo do psicopedagogo. Havia sido transferido da escola vizinha, porque agrediu uma assistente da sala com um chute na boca, quebrando-lhe um dente. A professora dessa sala não aguentava mais, não sabia o que fazer, o menino agredia as crianças e não se interessava por nada, tudo isto e muito mais estava registrado em um documento contendo três páginas, assinado pelo diretor da escola e pela professora. A recomendação que me chegou, era que não deveria envolver o pai com queixas ou outro tipo de orientação, pois este havia se desentendido com a escola, por se sentir ofendido com a postura dela, diante da situação do filho. Recebi a criança com a orientação da mãe que eu deveria cuidar bem do seu mais precioso tesouro e também com a promessa que receberia toda assistência de um profissional da Secretaria de Educação do Município.

A professora demonstrava um ar de preocupação, por não estar muito segura de como deveria proceder com esta criança, que a partir de então seria sua responsabilidade no período em que estivesse na creche. Assim continua:

após receber a criança acompanhada pelo pai e pelo profissional da Secretaria de Educação, que após fazer algumas considerações, entregou-me uma apostila, que ao ler rapidamente percebi que também se aplicava para o Ensino Fundamental I. Durante o período da manhã, no momento das atividades pedagógicas, ele parecia estar tranquilo, recusava-se em participar de algumas atividades, mas estava dentro do esperado para o período de adaptação. No horário do sono recusou-se a dormir, queria ficar conversando com o adulto responsável naquele dia pelo sono. Passados alguns dias no momento do sono, agrediu uma criança que estava dormindo, não havia motivo aparente para a agressão. A partir deste dia no horário do sono, uma assistente passou a sentar-se do lado dele para contê-lo. Inquieta, angustiada e me sentindo impotente diante da situação relatada pelos assistentes da sala, lembrei da apostila e fui buscar orientação. Para minha surpresa continham orientações paliativas e até inviáveis para o contexto da creche. Uma destas orientações era para que em momento de descontrole da criança, ela deveria dar um passeio de carro com ela; a outra era para que fizesse massagens nela com um aparelho massagador e por aí seguiam as orientações. Num outro momento de sono, a criança se recusava a dormir, andava pela sala aos gritos, acordando os demais colegas, seus gritos eram tão altos que podiam ser ouvidos em todos os andares da creche. Ao levar o caso à direção, fomos orientados a colocar o colchão da criança na brinquedoteca para ele dormir lá, sob a observação de um adulto da sala. Indignados, voltamos para sala e tentamos acalmar a criança.

A cena descrita apresenta inúmeros detalhes de equívocos para com a criança e com o professor – por parte da família, da escola, da Secretaria de Educação do Município, do profissional responsável por prestar atendimento à escola, do diretor da escola por não encontrar soluções concretas para capacitar o professor, de modo a este poder solucionar a tensão da criança. Porém, este recorte faz parte do cotidiano da vida de muitos meninos e meninas que frequentam as nossas creches. O que nos chama atenção diante disso tudo é a sinalização que a criança está oferecendo: de que algo não está indo bem no desenvolvimento da sua infância. Esses elementos, sob a ótica de um profissional comprometido, poderiam servir como referências, ou pistas, para uma investigação, a fim de criar/desenvolver alternativas para este tipo de questão em sala de aula, junto às crianças e orientar o professor e os adultos da sala quanto às suas condutas.

Desse relato, também salta aos nossos olhos o despreparo do professor para lidar com esta e outras situações que emergem dia após dia, advindo da falta de

formação específica, nesse caso, tanto da formação inicial, quanto em sua formação continuada – e não foi preparado para lidar com fatos como esses da vida concreta de crianças em situações de vulnerabilidade.

A solução que geralmente ocorre nesses casos é que a escola transfere a culpa para a família e esta, por sua vez, acredita que a escola pode sozinha resolver o problema; ambas se eximem da culpa e a criança segue anos a fio na vida escolar, fadada a uma caminhada de fracasso, preconceitos, rótulos e desacreditada de seu potencial de cognição e de desenvolvimento humano, até o ponto de abandonar os estudos.

É neste contexto que a Pedagogia Social poderá ser um “divisor de águas”, ante a possibilidade tanto da Educação Social, quanto a Escolar estarem “cada vez mais entremeadas, o que tem muito de positivo. Por isso, já não valem certos maniqueísmos” (TRILHA, 2003 *apud* SOUZA NETO, 2010, p. 43). Acusar ou culpar já não cabe mais, o que importa e urge é tomar medidas efetivas (concretas, preventivas e eficazes).

Por isso, a proposta da inserção da Pedagogia Social na formação inicial do professor e no seu desenvolvimento profissional é também a atuação do educador social dentro dos muros da escola, para atender as crianças e os professores no tratamento das questões sociais que surgem no bojo da Educação.

O educador social – com sua práxis que contempla uma concepção de mundo, não com um foco na aquisição e reprodução de conhecimentos como no caso da escola, mas com engajamento nas situações humanas reais dos mais diversos tipos – configura-se como um profissional preparado para lidar com e avançar em questões como as expostas pela professora Ana. Porque no processo de sua formação, encontram-se bases que possibilitam que ao interagir com o sujeito em situação de risco, esteja apto para relacionar as interações biológicas, culturais e emocionais, sociais, espirituais e afetivas que fazem parte da constituição humana. Isso equivale a dizer que ao ser solicitado para o atendimento dos mais variados casos, sempre tomará como ponto central o sujeito real que está diante dele em sua totalidade.

Além dos atendimentos individuais com as crianças, o educador social poderá contribuir com sua práxis para o desenvolvimento profissional docente, seja em atendimentos individuais ou em reuniões de formação na escola infantil, nas quais os temas de interesse comuns dos professores são tratados no coletivo, como propõem as comunidades investigativas.

Defendemos a ideia de que o desenvolvimento profissional docente deve ocorrer na escola, porque ao fazê-lo apoiamos-nos no fato de que “a construção do

conhecimento está fundada no lugar social em que o sujeito está inserido. A história de vida está intimamente ligada a um espaço real que denominamos cotidiano” (SOUZA NETO, 2012, p. 60).

São inúmeros os temas a serem debatidos nas reuniões pedagógicas de formação dos professores, entre eles: infância; questões de gênero; preconceitos dos mais diversos tipos; maus-tratos; pobreza extrema; violência; postura do professor diante de situações em que ele percebe que a criança está em risco; onde buscar ajuda; e tantos outros. Se tratados adequadamente por um profissional cuja práxis transpareça o zelo, a responsabilidade e a ética, eles transcendem em relevância e significação, mais do que se apresentados em vídeos ou por meio de textos para reflexão.

Isto porque, nestes momentos de inter-relação com o educador social, o professor pode ser convocado a analisar a sua prática, por meio de questionamentos que visam buscar saídas e teorizar sobre o seu contexto. Assim ele é capaz de:

[...] ir além das aparências imediatas, desvelar, refletir, discutir, estudar criticamente, buscando conhecer melhor o tema problematizado [...], voltar à prática para transformá-la com referências teóricas mais elaboradas e agir de modo mais competente [...] (FREIRE apud GRANCIANI, 1999, p. 24).⁴

Um outro caso real foi apresentado pela professora Elisabeth (nome fictício de uma professora de primeira fase, com crianças na faixa etária de um ano, de uma creche pública da Zona Oeste da região Metropolitana de São Paulo). Embora comum em creches, se ele for encaminhado adequadamente, partindo de uma postura respeitosa da gestão e do professor, e sob a orientação de um educador social, é possível resolvê-lo mais rapidamente, de modo menos traumático e mais eficaz. Assim nos conta a professora:

em julho recebi o comunicado da Secretaria da Escola que a criança X passaria a compor a minha sala de aula. Sua matrícula vinha direto da Secretaria de Educação sem passar pela fila de espera da escola, fato curioso, porque a lista de espera é longa. Questionei se estava sendo enviada pelo Conselho tutelar, a escola não soube me informar. Recebemos a criança com alegria e entusiasmo

4 Fragmento extraído do texto “Pedagogia Social: Formação do Educador Social e seu campo de atuação”. NETO, de João Clemente de Souza. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPG-UFES*. Vitória, v. 16, nº 32, p. 29-64. jul/dez. 2010, p. 33.

como é comum nesta sala. Ela viera acompanhada de sua vizinha, que logo passou a dizer que o menino era uma criança boazinha. Alguns dias se passaram com choros e estranhamento como é normal em período de adaptação, o menino começou a demonstrar comportamento agressivo com as demais crianças, ele as agarrava pelo pescoço, ou montava sobre elas imobilizando-as, com tamanha força que ficava difícil para o adulto separá-los. O menino sentia a necessidade de ficar o tempo todo com um adulto, quando não era possível lhe ofertar o colo, bastava segurar sua mão, isso ocorria durante todo o período do dia. Preocupada com a situação, inconformada com a falta de informação sobre a criança e percebendo o desconforto dos adultos da sala (Assistentes de Desenvolvimento Infantil) e o início de possível rotulação, decidi conversar com a avó da criança no momento da chegada à creche.

Daí a importância de um profissional que coloque em perspectiva os contextos múltiplos que influenciam e/ou interferem direta ou indiretamente na vida dos educandos. Continua a professora:

devagarzinho, ela vinha quase que se arrastando, trazendo a criança no colo, pois neste dia estava com sua asma atacada. Relatou-me que seu neto havia sido abandonado pela mãe (sua filha) por volta de uns seis meses atrás, esta era viciada em drogas e que durante o tempo em que estava com a criança, tratava-a como adulta e relegava-lhe os cuidados básicos de sobrevivência. O pai também era usuário de drogas, alcoólico e extremamente violento, por vezes agredira um dos deficientes (um dos filhos da senhora e um irmão dela) que moravam na mesma casa. Neste momento o pai da criança estava sendo afastado do convívio do menino, por meio de medida judicial, por apresentar periculosidade para os habitantes da casa. Pensei o que eu posso fazer? Até onde posso ir para ajudar esta senhora e a criança? A primeira atitude que tomei foi conversar com os adultos da sala e solicitar uma postura diferenciada que envolvia respeito, paciência, amor e também a imposição de limites para que a criança percebesse o que era certo e errado. Comuniquei à direção da escola sobre o esclarecimento do caso do menino, mas sou apenas como informação. Continuamos a nossa rotina na sala, sem nenhuma intervenção por um profissional adequado, contando apenas com o nosso interesse e boa vontade em criar condições de convívio na sala para ajudar o menino.

Percebemos que mesmo as crianças tendo os seus direitos assegurados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conforme art. 227 “É dever

da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança [...] com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” e no inciso IV do art. 208 “educação infantil, atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1988, atualizado em 2016 com emenda Constitucional nº 91). E também ratificada na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apontando em seu art. 3º que:

a criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL,1990).

Mesmo com esses direitos garantidos por meio de leis, eles precisam ser cotidianamente lembrados e cobrados das famílias e daqueles que são os responsáveis por gerir, no nível do Estado, a Educação Infantil.

Situação como essa relatada pela professora Elisabeth poderia receber um encaminhamento diferente, como no caso da ausência de informações sobre o histórico da criança, o ambiente em que ela vive, a saúde da avó e tantos outros detalhes que, se acrescidos, poderiam fornecer elementos para auxiliar na caminhada e no desenvolvimento da criança na creche. Nesse caso, percebe-se o interesse e o compromisso da professora em procurar desvendar o caso, porém, ela fica impedida de avançar por não ter apoio do sistema escolar, por não saber o que lhe compete fazer e onde buscar ajuda. Preocupação e interesse como os da professora Elisabeth nem sempre ocorrem, ora porque o professor não se sente apoiado na busca de soluções para ajudar a criança, ora pela falta de tempo e pela grande quantidade de crianças na sala ou qualquer outra razão que justifique a não tomada de uma postura proativa perante a situação.

Sob essa perspectiva, a atuação do educador social contribuiria tanto com as questões relacionadas ao acolhimento e atendimento da criança, da família, como orientar o professor e a creche no procedimento com esta e outras crianças que apresentam características semelhantes, assim como no encaminhamento legal dos pontos que extrapolam os limites da escola.

Outro fator importante a ser observado na práxis desta profissional, é poder trabalhar com temas relacionados à Questão Social que se apresenta e que compõem

as preocupações dos professores em suas reuniões de desenvolvimento profissional na escola. O objetivo é o professor conhecer e se familiarizar com o contexto da criança, ou seja, percebê-la enquanto sujeito social, inscrito numa classe social. O sujeito que chega até a escola pública infantil vem circunscrito em um contexto social, contém uma história de vida, porque enquanto “ser social extrapola os elementos puramente naturais e incorpora dados da cultura, da psicologia e outros” (SOUZA NETO, 2010, p. 30-31).

E, por isso, continuamos refletindo:

Para quem trabalhamos? Com quem estamos comprometidos? Quem está nessa caminhada? Estas perguntas nos ajudam a não perder o rumo, porque, às vezes, deixamos de trabalhar pelas crianças para trabalhar por outros grupos e forças, e só aparentemente, estamos ligados a elas. Falamos em nome delas, mas não as defendemos prioritariamente (SOUZA NETO, 2012, p. 62).

Compreendemos que o cenário atual da educação escolar no trato com o humano muitas vezes é insuficiente. Por vezes a preocupação com os conteúdos programáticos se sobrepõem às relações com as pessoas, porém, enquanto seres vocacionados para a humanização, não podemos perder a perspectiva do sonho de que é possível fazer a diferença para os educandos, as crianças a quem nos propomos educar, assim como sermos educados por elas. Como o que propõem Toquinho e Vinicius:

Se eu tiver que lutar, vou é lutar por ela.

Se eu tiver que morrer, vou é morrer por ela.

E se eu tiver que ser feliz,

Você vai ter que ser feliz também!

Considerações Finais

A composição deste texto ocorreu com os pés bem firmados na realidade escolar, no chamado “chão de escola”. Isto se tornou necessário para que não perdêssemos de vista o local do qual estávamos falando, os agentes envolvidos neste cenário, as forças internas e externas que demandam as mudanças e o longo tempo para que ocorram transformações na Educação. Mas, ao mesmo tempo, permanecemos envoltos na utopia de que é possível tornar a Educação Infantil, uma etapa da Educação Básica,

um lugar de convivência mais humana que, para além “do cuidar”, possibilita uma experiência significativa, enriquecedora, rumo à emancipação, e não ao embrutecimento, como aponta Rancière (2002).

O sonho tem que ser a força motriz do entusiasmo e da perspectiva na busca por soluções concretas e viáveis para melhorar a vida de meninos e meninas que habitam a Educação Infantil; ao mesmo tempo, ela tem que garantir aos professores no seu desenvolvimento profissional, no seu ambiente escolar, oportunidades e instrumentos para melhor gerir as suas práticas, tornando-as mais significativas e efetivas tanto para si quanto para as crianças.

Neste trabalho defendemos que a Pedagogia Social tem muito a contribuir com a Educação Infantil, seja por sua inserção na formação inicial docente, seja pela atuação do educador social na Escola Infantil, ou ainda na supervisão e no desenvolvimento profissional, conjunto ou individualmente.

Isto porque acreditamos que a Pedagogia Social é uma área do conhecimento que possui, em sua essência, a percepção integral de educação para o ser humano, um olhar horizontalizado para a criança e uma visão consciente das realidades e das mazelas que assolam o sujeito, com seus dramas e sua história.

Percebemos o quão significativo seria esse escopo teórico na formação inicial dos Professores perante as exigências sociais e o quanto isso os ajudaria no melhor exercício da profissão, com a consciência de si e do outro, a compreensão dos problemas sociais que afetam o cotidiano, o ambiente coletivo, familiar e os indivíduos, particularmente os educandos com quem compartilhamos o processo educativo.

Compreendendo-os como seres em construção (como todos nós), sendo feitos, refeitos e refazendo a história. Isto porque homens e mulheres possuem a capacidade de interferir na história, mudando as suas biografias, podendo interferir nas suas histórias, reescrevendo as suas biografias alterando as suas realidades e as dos que estão ao redor.

Por outro lado, sabemos que não há receitas mágicas e, mais uma vez destacamos a imprescindível importância da formação inicial e continuada do profissional da educação básica, com destaque, aqui, para a educação infantil. Compreendemos ainda que o educador social não tem as respostas ou as soluções para todas as mazelas pessoais e/ou sociais. No entanto, ele tem a sensibilidade, a formação e atitude para identificá-las e buscar soluções coletivas, dentro do escopo institucional, para as questões postas.

Mais que a presença específica de um profissional da educação social, é necessário haver formação e intencionalidade pedagógica que aproxime a atuação de cada professor de educação infantil de seus educandos, vistos como sujeitos capazes, aptos e competentes, vistos e olhados nos olhos horizontal e cotidianamente.

Concordamos com SOUZA NETO (2010, p. 31) quando propõe que a “vocação do sujeito é para a convivência, o diálogo, a liberdade, a criatividade, o aprender a lidar com o contexto social”, compreendemos, por tudo isso, que a Pedagogia Social juntamente com a Educação Infantil tem a potencialidade de tornar possível esta vocação.

Finalmente, entendemos que a Educação sozinha não pode realizar todas as mudanças necessárias para a humanização, mas ela pode buscar parcerias como a proposta neste texto e, assim, tornar viáveis os caminhos dessas mudanças.

Bibliografia

AZEVEDO, Cleomar; SOUZA NETO, João Clemente de; LIBERAL, Márcia Mello Costa De (Orgs). **Reflexões sobre o fazer do educador e do docente**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 3 de fev. 2019.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, UNISAL, Americana/SP, ano XII, n. 23, II sem. 2010.

CARIDE, José. Antonio. La pedagogía social em España. In: NUÑEZ, V. **La educación em tiempos de incertidumbre**: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 2002. p. 81-112.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interlocuções com Marilyn-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**. v.21. n. 65, abr./jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GRACIANI, M. S. S. **Relações humanas na escola - GT3**. ANAIS - I Encontro de Educação do Oeste Paulista - UNESP/ASSIS-SP, 1999.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

MACHADO, Roseli L. N. **Arte-educação em Contexto de periferias urbanas**, um desafio social. (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997.

RYNNÄNEM, Sanna. Os Fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v.3, n. 1, jun. 2014, p. 45-56.

RANCIERE, |Jean J. **O Mestre Ignorante**, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: Interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005, p. 361-378. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

SILVA, Roberto. **A Pedagogia Social no Brasil**. São Paulo, Expressão e Arte. 2011

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia Social: Formação do Educador Social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória, v. 16, n. 32, jul./dez. 2010, p. 29-64.

SOUZA NETO, João Clemente de. O compromisso ético do educador social. **Revista Lusófona de Educação**, 22, 2012, 55-67.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Aula proferida pelo professor doutor João Clemente de Souza Neto**. Curso de Formação do Educador Social para a Interdisciplinaridade, em 2018. Programa de Pós-Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

SOUZA NETO, SILVA E MOURA. **Pedagogia Social**. São Paulo, Expressão e Arte, 2009

Fragmento extraído do texto “Pedagogia Social: Formação do Educador Social e seu campo de atuação”. SOUZA NETO, de João Clemente. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64. jul/dez. 2010, p. 33.

TOQUINHO; VINÍCIO. **No Colo da Serra**, trecho do poema canção de Antônio Carlos Pecci e Vinicius de Moraes, 1973.

PARTE III

PEDAGOGIA SOCIAL COMO AÇÃO CULTURAL



6

Um estudo sobre Pedagogia Social aplicada no Projeto Odara: tradição, cultura e costumes de um povo

Sheila Cristina Silva Aragão Caetano

Introdução

Alguns estudos já foram feitos a respeito do entendimento do que é a Pedagogia Social, havendo uma ramificação mais atual, a Pedagogia Social Crítica, entretanto aqui não será feita uma análise sobre esses desdobramentos, apenas uma contextualização para que possamos ter uma definição e compreender o Projeto Odara segundo o marco teórico proposto por esta ciência.

Este projeto pode ser visto como uma performance cujo objetivo é repercutir a tradição, a cultura e os costumes da população brasileira afrodescendente. Há séculos ela vem sendo prejudicada por questões históricas, políticas e sociais, e por conseguinte o Projeto Odara foi escolhido para que se tenha o entendimento prático da Pedagogia Social.

O Brasil foi uma sociedade escravocrata por quase quatro séculos, levando em consideração o período de escravização do

indígena, do africano e do afro-brasileiro; todavia, os povos indígenas foram utilizados por menos tempo, pois sofriam com doenças advindas da Europa, com as guerras entre diferentes etnias e com as de resistência contra os portugueses. Destas, escapavam devido ao conhecimento do território. Eram povos distintos e com características e modos de vida variados (CAETANO, 2020).

Os africanos e seus descendentes sofreram as violências da escravização por um pouco mais de três séculos, foram destituídos de sua humanidade, foi-lhes imposta uma nova língua, a portuguesa, assim como a religião católica. Por essa razão, ficou enraizada na sociedade brasileira uma subalternidade, agravada pelas “teorias raciais”. Aos poucos, os preconceitos foram se tornando discriminação, e em seguida processos de exclusão social, econômica e cultural, o que efetivamente se materializou no racismo que atinge a população afro-brasileira. (CAETANO, 2020).

Esse racismo pode ser visto sob diferentes aspectos, como o estrutural. Almeida (2018) defende que ele é estrutural uma vez que as instituições são racistas, todavia, estas espelham a sociedade, o que significa que o racismo faz parte de seu alicerce. Assim, ele se faz presente constantemente, isto é, não está restrito a situações individuais, mas afeta os negros direta e indiretamente em seu cotidiano, uma vez que é algo normatizado e enraizado sistematicamente e promove a exclusão cultural, histórica e socioeconômica das populações negras.

O Projeto Odara ajuda a disseminar conteúdos históricos e culturais dessa população, o que vai ao encontro dos conceitos da Pedagogia Social.

Segundo Hämäläinen (2013), o termo Pedagogia Social começou a ser usado no continente europeu no século XVI, quando se estava formulando o conceito de humanidade ativa, contudo, ele só foi adotado na Alemanha, no final do século XIX, como uma tentativa no campo educacional de lidar com as diferenças da autonomia individual e as imposições das condições da sociedade moderna por meio de teorias e práticas.

No decorrer dos anos, o conceito e a aplicação da Pedagogia Social foram sendo transmutado em função das necessidades da sociedade (Hämäläinen, 2013). Aqui será utilizado o significado de “como uma disciplina e orientação prática que lida especificamente com as doenças sociais e trabalha as inequidades sociais pelos meios educacionais” (RYYNÄNEN, NIVALA, 2019, p. 3).

O objetivo desse artigo é analisar o Projeto Odara, problematizando este com conceitos do Teatro do Oprimido aportado por Lemes e Campos e por Brecht, por meio da investigação de Correia (2017), realizando um estudo aplicado da Pedagogia Social segundo os conceitos de Ryyänen e Nivala (2019).

Projeto Odara

O Projeto Odara iniciou como um espetáculo que esteve em cartaz na cidade de São Paulo, no Teatro Oficina Uzyna Uzona, entre 7 e 29 de agosto de 2019, às quartas e quintas-feiras, com sessões extras nos dias 4 e 5 de setembro, retorno nos dias 4 e 27 de outubro, às sextas, sábados e domingos, e novamente com sessões extras nos dias 2 e 3 de novembro deste mesmo ano. Houve ainda uma apresentação na Feira Preta de arte na rua, no dia 23 de novembro, realizada na praça Dom Orione, no bairro da Bela Vista, e mais uma apresentação especial no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, em prol do combate à intolerância religiosa.

De acordo com informações na página do grupo, na rede social *Facebook*, o Projeto Odara – Tradição, Cultura e Costumes de um Povo:

“é um espetáculo Épico onde a resistência se faz presente, trabalhando o resgate e a preservação da Cultura Afrodescendente através da dança, teatro e música”.

Said (2017) explica que o campo da cultura, em função do imperialismo, privilegia a propagação e reprodução da cultura de quem está no poder. Assim, durante o colonialismo tínhamos como centro o continente europeu e ele ainda permanece no nosso imaginário; na passagem para o imperialismo, temos os Estados Unidos no centro.

Desse modo, todas as outras culturas são valorizadas, por exemplo, a chinesa, a árabe, a africana, a brasileira e assim por diante. A cultura afro-brasileira acaba sendo duplamente desvalorizada: em função de não estar no centro de poder e também por ser vista de maneira inferiorizada conforme as questões histórico-político-sociais do nosso país.

Para Said (2017) uma forma de mudança é a obtenção do reconhecimento por:

Remapear e então ocupar o lugar nas formas culturais imperiais reservado para a subordinação, ocupá-lo com autoconsciência, lutando por ele no mesmíssimo território antes governado por uma consciência que supunha subordinação de um Outro designado como inferior. (SAID, 2017, p. 329).

Assim, Projeto Odara é uma alternativa para o reconhecimento da cultura afro-brasileira no Brasil. O Teatro Oficina Uzyna Uzona está localizado no bairro do Bixiga, sendo um espaço de atividade artística e cultural, inaugurado em 1958, e que promove

dramaturgias mais reflexivas, por isso, durante um período da ditadura militar brasileira houve uma pausa nas suas atividades.

Em entrevista à página *Portal Afro* na rede social *Youtube*, Márcio Telles, idealizador e diretor do projeto, considera que o Odara surgiu há cerca de 20 anos, sendo a junção de vários grupos afro que mantinham encontros semanais aos domingos, no Centro de Cultura do Jabaquara. Desses encontros se originou o espetáculo Raízes de Ketu, encenado no Teatro de Arte Israelita Brasileiro (Taib) e, posteriormente, nasceu o Odara, em cartaz no Teatro Itália e em seguida na Galeria Olido.

Houve apresentações durante os três primeiros anos do século XXI, no Café Concerto Uranus. Em 2019, em função do momento político brasileiro e influenciada pelo fato de estar lecionando dança afro em uma turma numerosa, a autora deste artigo decidiu retomar o projeto, que acontece de maneira mais profissional, em virtude de suas experiências e por contar com apoio técnico.

Tive a oportunidade de assistir ao espetáculo no dia 29 de agosto de 2019, que durou um pouco mais de três horas, momento em que pude fazer alguns registros de imagens e em vídeo. Somados ao acesso a um vídeo hospedado no Portal Afro na rede social *Youtube*, renderam material para realizar uma análise do espetáculo.

O Projeto Odara aconteceu em um espaço em formato de U, com plateia, e foi realizado no térreo e no primeiro andar, sendo uma Ode à história e à cultura afro-brasileira que ainda são conhecidas amplamente na sociedade brasileira. Iniciou com a apresentação dos Orixás (Figura 1), que fazem parte da religião de matriz africana, Candomblé, a qual é rechaçada, em função do racismo estrutural e de vivermos em uma sociedade judaico-cristã.



Figuras 1 e 2: Composição de Fotos Orixás Projeto Odara.
Fonte: Acervo pessoal.

Os Orixás entram individualmente, são apresentados caracterizados com vestimentas em suas cores típicas e danças. Dessa maneira, vemos Exu, Olorum, Ossaim, Nanã, Oxum, Oxumaré, Ogum, Xangô, Iansã, Iemanjá, Oxóssi e Oxalá. Durante as entradas são informadas particularidades de cada entidade, por exemplo, Nanã, a mais velha de todos os Orixás, é representada pelas cores lilás, roxo e branco; já Oxum é símbolo do amor e da fertilidade, enquanto Oxalá é senhor da pureza, sendo sincretizado com Jesus Cristo, e a terça-feira é o dia a ele consagrado, tem a cor branca como representação.

Em certo momento, o narrador Márcio Telles interage com a plateia para saber se eles conhecem o significado da palavra “axé”, e recebe respostas variadas; na sequência ele explica que o significado é “força, energia, poder, tudo o que é positivo”. Em seguida, ele fala que a palavra “ori” significa cabeça, e conclui que “Orixá” significa “uma força que envolve a cabeça, que protege, que nos guia, essa força está em todos os lugares da natureza, em todos os elementos e é uma energia vinda da África”.

Ele faz questão de explicar que os Orixá não estão relacionados a demônios, nem mesmo Exu, uma vez que nas religiões de matrizes africanas não existe a figura do diabo. Este é um elemento pertencente à religião judaico-cristã.

O Projeto Odara narra a chegada do Candomblé ao Brasil, na Bahia, em 1830, utilizando a história de três princesas negras africanas “Iacalá, Iamasó, Iyaametá” que fundaram a religião em nosso país. Os nomes dessas princesas provavelmente são fictícios.

O espetáculo mistura música, declamação, dança africana, samba, jogo de capoeira puro e misturado com dança, aliado à participação do público. Fala da criação do mundo segundo as tradições orais africanas, da chegada dos africanos no Brasil, do sofrimento e violência sentidos pelos escravizados, dos momentos de resistência da população afro-brasileira, da Bahia e suas baianas, de pessoas negras importantes para a sociedade, entre tantos outros assuntos apresentados em mais de três horas de peça.

O Projeto Odara apresenta músicas, como *Canto das Três Raças*, de Clara Nunes, *Olhos Coloridos*, de Sandra de Sá, *Suíte dos Pescadores*, de Dorival Caymmi, e alguns sambas-enredos, como *Meu Deus, está extinta a escravidão?* do G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti. Estas são cantadas ao vivo, ao som do batuque de tambores, e com interpretação dos atores (Figura 1b), fazendo com que os espectadores criem um vínculo com o enredo e com o povo afro-brasileiro, com o povo preto. Adiante reproduzimos a letra de música de Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte, conhecida na interpretação de Clara Nunes, junto com fotos do espetáculo.

Ninguém ouviu um soluçar de dor no canto do Brasil.

Um lamento triste sempre ecoou, desde que o índio guerreiro foi pro cativo e de lá cantou. Negro entoou. Um canto de revolta pelos ares no Quilombo dos Palmares, onde se refugiou.

Fora à luta dos Inconfidentes pela quebra das correntes. Nada adiantou.

E de guerra em paz. De paz em guerra. Todo o povo dessa terra.

Quando pode cantar. Canta de dor. E ecoa noite e dia. É ensurdecedor.

Ai, mas que agonia, o canto do trabalhador. Esse canto que devia, ser um canto de alegria, soa apenas como um soluçar de dor.



Figura 3: Cena do Projeto Odara: escravizados ao som da música *Canto das Três Raças*.
Fonte: Acervo pessoal.

Desse modo, o Projeto Odara dialoga com o público por meio da interação direta, em alguns momentos, e serve como ato de resistência, uma vez que dissemina conteúdos históricos e culturais que não têm reconhecimento na sociedade brasileira.

Fiquei surpresa positivamente com o espetáculo, apesar de ele durar mais de três horas, esse tempo não foi percebido, ao contrário, fiquei com a impressão de que o Projeto Odara poderia não ter tido um fim. A riqueza de detalhes, a qualidade dos atores e músicos ajudou a cativar a atenção, porém o foco estava na história, na maneira como ela foi narrada.

Pude imaginar como foi o passado histórico-cultural do povo africano e afro-brasileiro, que também foi meu passado, e que, infelizmente, em função do racismo que

estrutura a sociedade brasileira, me foi negado. Além disso, senti essa cultura sendo valorizada e por isso, saí de lá amando a minha negritude e com a autoestima elevada.

O Projeto Odara em paralelo com o Teatro do Oprimido e o Teatro de Brecht

Tanto o Projeto Odara como o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, e o Teatro de Brecht são formas artísticas teatrais que objetivam um pensamento analítico que pode ser aproveitado como ferramenta da educação social. Lemes e Campos (2015) trazem argumentos que ligam o Teatro do Oprimido à Pedagogia Social, da mesma forma Correia (2017) conecta o teatro de Brecht à educação social. Partindo das associações desses pesquisadores, aqui será feito o mesmo com o Projeto Odara de modo comparativo com os achados dos autores em suas pesquisas.

No artigo *O teatro do Oprimido como educação social*, Lemes e Campos (2015) consideram que o Teatro do Oprimido de Augusto Boal representa educação social, tendo como um dos objetivos a democratização da cultura, por meio da qual se praticam “reflexões sobre as relações de poder na sociedade” (MARTINS apud LEMES; CAMPOS, 2015, p. 5) e tendo o espectador como protagonista da ação dramática. Uma segunda proposição é a de que o Teatro do Oprimidos deve auxiliar os oprimidos “a descobrir a arte e, com esta descoberta, despertar a consciência de si mesmos e a descoberta do mundo em que vive e como se encaixa nele” (Lemes; Campos, 2015, p. 10). Todavia, o Teatro do Oprimido pode ser utilizado como educação social para que as pessoas que estão em maior risco social possam entender o lugar em que se encontram e possam buscar modificar essa situação. (LEMES; CAMPOS, 2015).

O Projeto Odara, apesar de não ter o espectador como protagonista, conta com a participação ativa deste em alguns momentos do espetáculo e o instiga a fazer uma reflexão a respeito das relações de poder, posto que reproduz conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira normalmente marginalizados pela sociedade. Com isso, tanto opressores quanto oprimidos que estejam assistindo à peça, por meio da arte são automaticamente convidados a ponderar quanto a seus lugares na sociedade, direta ou indiretamente, dependendo do quanto tenham predisposição sobre o assunto. E assim, o Projeto Odara converge para a democratização da cultura.

No artigo *Teatro como pedagogia social e prática de desenvolvimento pessoal, Brecht e a Educação Social*, Correia investiga o teatro de Brecht, alinhando este como uma ferramenta crítica:

a arte teatral devia despertar a atividade reflexiva e proporcionar conhecimentos resultantes da reflexão sobre o que se passa em cena [,] mas sem que a empatia despertada pelas cenas em palco pudesse obliterar o entendimento dos factos e dessa forma impedir a produção do pensamento e do juízo crítico. (CORREIA, 2017, p. 5).

Assim, tanto o Teatro do Oprimido quanto Brecht estimulam que peças teatrais sirvam como instrumento reflexivo. O teatro de Brecht, por sua vez, também pode ser uma forma de se pensar no teatro como educação social, uma vez que este propõe peças teatrais didáticas, as *Learning plays* e o teatro Épico, ambas envolvendo o desenvolvimento do pensamento crítico. As *Learning plays*, assim como o Teatro do Oprimido, incluem a colaboração ativa dos espectadores, entretanto, essa participação acontece por meio de um jogo que possibilita circunstâncias de aprendizagem, quando coloca “em cena modelos de ação social que são experimentados, questionados e reinventados cenicamente” (CORREIA, 2017, p. 5).

Já o teatro Épico propõe cenas com autonomia que contêm o todo, que se valem de outros sistemas de significação que integram a linguagem teatral, tais como a cenografia, a iluminação de cena, a sonorização, o figurino etc., assumem um papel narrativo juntamente com o texto literário dramático e contribuem para que a história (a fábula) possa ser contada de forma crítica (CORREIA, 2017, p. 5).

Isso permite na prática um posicionamento reflexivo dos espectadores. Levando em conta essas características, o Projeto Odara pode ser enquadrado como o teatro Épico de Brecht. Odara usa desses vários artifícios da linguagem teatral (Figura 3) para o desenvolvimento de uma narrativa que é contada de maneira crítica.



Figuras 4 e 5: Composição, iluminação, caracterização e interação com o Público, Projeto Odara. Fonte: Acervo pessoal.

A linguagem teatral de Brecht, segundo Correia (2017), não convida a nenhum tipo de doutrinação político e nem ideológico, mas no momento que se propõe didática, se torna aberta a alterações e novidades que auxiliam o melhor entendimento dos espectadores quanto ao conteúdo da peça, possibilitando que o indivíduo se apodere do “conhecimento das coisas pela vida experiência sensível”. (BRECHT *apud* CORREIA, 2017, p. 7).

O Projeto Odara conta com músicas, diversos figurinos, utilização de fumaça e iluminação que variam durante o espetáculo, cenografia, coreografias, um narrador que interage com o público entre tantos outros artifícios da linguagem teatral, que podem ser observados nas fotos deste artigo. E tanto a narrativa de Odara quanto todo o aparato teatral proporcionam uma experiência do sensível.

A Pedagogia Social e o Projeto Odara

Partindo do princípio de que a Pedagogia Social lida com as questões sociais, em especial com as desigualdades, estas são destrinchadas pela educação, as análises de Correia (2017), Lemes e Campos (2015) permeiam dispositivos diretos do teatro como fonte de pedagogia social, entretanto, elas não chegando a fazer uma problematização de soluções da educação social.

E como este artigo visa fazer uma compreensão do Projeto Odara sob a perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia Social por meio da investigação de Ryyänen e Nivala (2019) no artigo *Inequality as a social pedagogical question*, que gerou novas proposições do posicionamento da educação social na sociedade, estas serão estudadas para posteriormente serem aplicadas no Projeto Odara.

No artigo de Ryyänen e Nivala (2019), as autoras discutem motivos que geram a desigualdade social, a fim de entendê-la conceitualmente e de buscar maneiras para eliminá-la. Utilizam a perspectiva teórico metodológica de Göran Therborn (2013): os mecanismos de igualdade e desigualdade para então pensarem nesses mecanismos com o viés pedagógico social e aí inserirem exemplos de ferramentas da educação social para cada um dos casos.

Como primeiro mecanismo de igualdade e desigualdade, temos a aproximação *versus* o distanciamento, que gera o mecanismo com o viés pedagógico social da solidariedade/comunidade e tem como exemplos de ferramentas da educação social o trabalho em comunidades, os centros comunitários e as comunicações cruzadas entre gerações que levam a uma educação para empatia. (RYYNÄNEN; NIVALA, 2019)

Em seguida, temos a inclusão *versus* exclusão, que cria o mecanismo com o viés pedagógico social da inclusão/integração – emancipação por meio do pertencimento, do reconhecimento e da participação, tendo como exemplos de ferramentas da educação social o trabalho com comunidades e os centros comunitários que abrem espaço para a participação que estimule um reconhecimento positivo. (RYYNÄNEN; NIVALA, 2019). Isso implica dizer que na sociedade existem grupos que são “incluídos” enquanto outros grupos são “excluídos”.

Avançando, temos a desierarquização *versus* a hierarquização, que tem o diálogo diário democrático como mecanismo pedagógico social, resultando como exemplos de ferramentas da educação social a orientação comunicacional do mundo de maneira horizontal, que possibilita relações educacionais iguais para uma democracia do terço comum. (RYYNÄNEN; NIVALA, 2019)

E como último mecanismo de igualdade e desigualdade, se encontra a redistribuição/reabilitação *versus* exploração, cujo mecanismo pedagógico social é uma agência de transformação e exemplo de ferramentas da educação social uma conscientização crítica que permita uma educação que gere transformação. (RYYNÄNEN; NIVALA, 2019)

Se pensarmos no espaço do teatro como uma possibilidade de centro comunitário, a execução do Projeto Odara no teatro Oficina, dialoga com pessoas com idades, credos, profissões, identificação de gênero, orientações sexuais e identificação de grupos étnicos diferentes. Levando todos esses indivíduos a desenvolverem empatia com a temática da peça: tradição, cultura e costumes do povo afro-brasileiro, que sofre diretamente desigualdade social na sociedade brasileira.

Gerar a inclusão desse grupo no Brasil pelo reconhecimento da cultura afro-brasileira, emancipar os negros da visibilidade interiorizada que possuíam na sociedade, ao mesmo tempo em que proporciona um diálogo diário democrático com os espectadores por meio da orientação comunicacional do mundo horizontalmente, possibilita relações educacionais iguais. Considero aqui uma comunicação horizontal, pois o projeto Odara instiga a participação do grupo durante o espetáculo, permitindo ainda a interação entre atores e espectadores no final (Figura 4), tendo ainda durante a peça os atores fazendo intervenções artísticas junto com o público.

Considerações Finais

Vivemos em uma sociedade que ainda privilegia a propagação da cultura e do conhecimento de quem tem poder socioeconômico, ou seja, do gênero masculino, da pele branca e de preferência vindo do continente Europeu ou então dos Estados Unidos. A sociedade brasileira que não é europeia tampouco estadunidense, acaba valorizando estas culturas em detrimento de todas as outras, criando jeito uma dificuldade de reconhecer a própria cultura e obviamente de todos os outros grupos étnico-culturais que formam o Brasil, em especial a da comunidade afro-brasileira, a população negra.

Vislumbramos a desigualdade social deste grupo, apesar de ter sido feito um estudo de caso da aplicação de ferramentas da Pedagogia Social que se destinam a esgotar essas desigualdades e que conceitualmente funcionam. Seriam necessários mais projetos como o Odara, bem como múltiplas iniciativas dos mecanismos pedagógicos sociais desenvolvidos por Ryyänen e Nivala (2019) com aplicações

dessas ferramentas exemplificadas para que efetivamente houvesse uma diluição e esgotamento dessa desigualdade no país.

O Projeto Odara pode ser considerado um instrumento pedagógico da educação social, já que fica claro que para que os diversos tipos de desigualdades sociais sejam sanados na sociedade de maneira geral, são necessários mais estudos conceituais e práticos, vinculados à análise de estudos de caso no campo da pedagogia social, além do interesse público, privado, individual e de grupos em criar projetos reais que visem a interrupção dessa desigualdade.

Bibliografia

ALMEIDA, Silvio de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES JUNIOR. Campanha é lançada para restaurar Teatro Taib, ícone dos anos 60 e 70. **Veja São Paulo**. 20 ago. 2019. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/dirceu-alves-jr/teatro-taib-restauracao-campanha-cadeiras-poltronas-casa-do-povo/>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CAETANO, Sheila Cristina Silva Aragão. **Um diálogo entre as construções da percepção negativa do negro na sociedade brasileira e a exposição “Histórias Afro-Atlânticas como plataforma de conversações de mudança dessa percepção.** (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação, Filosofia e Teologia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Departamento de educação, arte e história da cultura. Área de concentração: Estudos Interdisciplinares. Orientadora Rosana Maria Pires Barbato Schwartz. São Paulo, 2020.

Café concerto uranus. Disponível em: <https://www.baressp.com.br/bares/cafe-concerto-uranus>. Acesso em: 01 mar 2020.

CASA de Òsùmàrè. Disponível em: <http://www.casadeoxumare.com.br/>. Acesso em 02 mar. 2020.

CORREIA, Julia. Teatro como pedagogia social e prática de desenvolvimento pessoal – Brecht e a Educação Social. In: **Sensos-e**. III (1), 2017. Disponível em: <http://sensos-e.ese.ipp.pt/?p=10389>. Acesso em: 03 mar. 2020.

HÄMÄLÄINEN, Juha. Defining Social Pedagogy: Historical, theoretical, and practical considerations. **British Journal of Social Work**, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a115/3513971c93f5255483974b264b3ac3344e50.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

LEMES, Sidinei de Araújo; CAMPOS, Marcelo Rocha. O teatro do oprimido como educação social. In: **Foco: Caderno de Estudos e Pesquisas**, 2015. Disponível em: <https://revistafoco.inf.br/index.php/FocoFimi/article/view/73>. Acesso em 02 mar. 2020.

MÄKI, Temuu. **A Pratical Utopia**. 2014. Disponível em: <https://www.researchcatalogue.net/view/89494/89495>. Acesso em: 25 nov. 19.

ODARA 2019 Deusas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c_2zFMqRhAl . Acesso em: 25 fev. 2020.

ODARA 2019 - Diretor Marcio Teles. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=t9k3lmgNHZw>. Acesso em 25 fev. 2020.

PROJETO Odara. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/ProjetoOdara/about/?ref=page_internal. Acesso em 25 fev. 2020.

PROJETO Odara. Disponível em: <https://www.instagram.com/odaraprojeto/>. Acesso em 25 fev. 2020.

RYYNÄNEN, Sanna; NIVALA, Elina. Inequality as a social pedagogical question. **International Journal of Social Pedagogy**, 2019. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=00d2d633-bb7f-4f44-8a10-6f2acc58d156>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SERRA, Ordep. **Ilê axé Iyá Nassô Oká/Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho** (Laudo Antropológico de autoria do professor doutor Ordep José Trindade Serra) Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em: <http://ordep Serra.files.wordpress.com/2008/09/laudo-casa-branca.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

TEATRO Oficina. Disponível em: <http://teatroficina.com.br/uzyna-uzona/>. Acesso em: 01 mar. de 2020.

THERBORN, G. **The Killing Fields off inequality**. United Kingdom, Wiley 2013.

7

Pontos de cultura: diversidade cultural e a Pedagogia Social – do *in* antropológico pela Pedagogia Social¹

Américo Córdula

Introdução

Os Pontos de Cultura surgiram a partir do Programa Cultura Viva no âmbito do Ministério da Cultura do Brasil, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do ministro Gilberto Gil em 2004. Lula foi o terceiro presidente na redemocratização do país, e trouxe propostas até então inéditas de políticas sociais, entre elas as de cultura. O Partido dos Trabalhadores tem a prática, na sua organização partidária, de criar setoriais temáticos, grupos que articulam, refletem e desenvolvem os programas de governo que devem ter o comprometimento do pensamento referenciado

1 Este artigo é fruto do aprendizado no curso de Pedagogia Social, ministrado pela Professora Dra. Sanna Rynänen, da University of Eastern Finland, a convite do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social e História da Cultura, Sociedades e Mídias da Universidade Presbiteriana Mackenzie, realizado em outubro de 2019.

nas instâncias partidárias, no âmbito nacional, estadual e municipal. Dessa forma o Setorial Nacional de Cultura do PT criou o programa de governo para a campanha presidencial de 2002 – A imaginação a serviço do Brasil². Que propunha:

A construção de um Brasil democrático, que aponte para a inclusão social, para o resgate dos valores da integridade e da solidariedade – tão caros ao nosso povo –, e para a abolição da desconfiança e do medo como motores das relações sociais é inseparável do necessário investimento em Políticas Públicas de Cultura que garantam a inclusão cultural. Em suma, o combate efetivo à exclusão social no Brasil passa inevitavelmente pela abertura democrática dos espaços públicos aos nossos criadores populares e pela “inclusão da Cultura na cesta básica” dos brasileiros.

A inclusão cultural, se traduz na diversidade cultural brasileira, o que não é pouco e que estavam invisibilizados pelas políticas públicas criadas até então, o foco era as linguagens artísticas que compunham as Belas Artes.

Gilberto Gil com todo seu patrimônio simbólico construído por sua carreira, além de ter sido legislador³, trouxe em seu discurso de posse a prerrogativa de que mudanças seriam feitas e que não seria um repassador de verbas, como fizeram gestões passadas, tampouco seria função do Estado produzir cultura, mas sim políticas culturais:

O Ministério não pode, portanto, ser apenas uma caixa de repasse de verbas para uma clientela preferencial. Tenho, então, de fazer a ressalva: não cabe ao Estado fazer cultura, a não ser num sentido muito específico e inevitável. No sentido de que formular políticas públicas para a cultura é, também, produzir cultura. No sentido de que toda política cultural faz parte da cultura política de uma sociedade e de um povo, num determinado momento de sua existência. No sentido de que toda política cultural não pode deixar nunca de expressar aspectos essenciais da cultura desse mesmo povo. Mas, também, no sentido de que é preciso intervir. Não segundo a cartilha do velho modelo estatizante, mas para clarear caminhos, abrir clareiras, estimular, abrigar. Para fazer uma espécie de “do-in” antropológico, massageando pontos vitais, mas momentaneamente desprezados ou adormecidos, do corpo cultural do país. Enfim, para avivar o velho e atizar o novo. Porque a cultura brasileira não pode ser pensada fora

2 Site da Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/aimagi-nacaoaservicodobrasil.pdf>. Acesso 23 de fevereiro de 2020.

3 De 1989 a 1992 foi vereador na Câmara Municipal de Salvador.

desse jogo, dessa dialética permanente entre a tradição e a invenção, numa encruzilhada de matrizes milenares e informações e tecnologias de ponta. (GIL, 2013, p. 231)

A democratização das políticas culturais no Brasil já existe na legislação brasileira desde o começo do século XX, inclusive de forma pioneira, tratando de vários temas relacionados à cultura. Esses avanços aparecem mais bem detalhados e claros no texto constitucional de 1988 (MEIRA, p. 22). No entanto, a efetivação do proposto na Carta Magna ainda não tinha efetivamente a resposta do Poder Executivo para sua implementação, o que viria a ocorrer a partir de 2003.

A democratização ao acesso à cultura sempre se estabeleceu nas pautas das gestões públicas ou pela sociedade por meio dos produtores/fazedores culturais, ambos com interesses diversos, desde dicotomias ideológicas, como a compreensão de que a sociedade precisa desenvolver seu capital simbólico para além do econômico como querem os governos neoliberais, assim como a necessidade de criar espaços para escoar a produção artística dos diversos segmentos.

Tanto no programa de governo, como nas ações iniciais do Ministério da Cultura (MinC), existiu a preocupação na criação de espaços culturais em cidades desprovidas de equipamentos, dessa maneira foram propostas as Bases de Apoio à Cultura (BACs), como aponta Alexandre Santini:

As Bases de Apoio a Cultura (BACs) seriam, inicialmente, a grande marca do governo Lula na democratização do acesso à cultura nas comunidades e territórios populares. As BACs foram concebidas como grandes infraestruturas, equipamentos culturais de 1300 metros quadrados, implementados inicialmente em 50 localidades do país a um custo total de R\$ 70 milhões de reais, em valores de 2004. Promoveriam o acesso à cultura, a realização de atividades artísticas e estariam interligadas em rede por meio de ferramentas tecnológicas e digitais. (SANTINI, 2017, p. 60)

Esse modelo, no entanto, foi abandonado pelo ministério e reformulado por Célio Turino⁴ que foi convidado a compor a equipe e propôs os Pontos de Cultura, experiência que havia iniciado quando Secretário de Cultura de Campinas, onde implantou as Casas de Cultura. A ideia era, em vez de ter um equipamento que necessita de

4 Historiador e Gestor Cultural de Campinas.

estrutura administrativa, segurança, manutenção onerosa e que não atendia a todo território nacional, pensar numa lógica inversa, fomentar o que já existe nos territórios, mantendo e ampliando as ações culturais, trabalhando em rede, compartilhando e trocando o que era produzido.

Assim nascia o Programa Cultura Viva e os Pontos de Cultura, nas palavras de Célio Turino:

A partir destas experiências anteriores, e sob a inspiração poética da metáfora do Do-In Antropológico, a ideia-força dos Pontos de Cultura surge como uma ação estruturante de um Programa Nacional que pudesse reunir cultura, educação e cidadania, a partir de uma ação articulada em rede e com forte protagonismo da sociedade civil. Na reunião com os Secretários e dirigentes do MinC em que se aprovou o projeto básico para a implementação do Programa Cultura Viva, o Secretário de Articulação Institucional do MinC, Márcio Meira, sintetizou: “O Ponto de Cultura estará para o Sistema Nacional de Cultura assim como o médico da família e o posto de saúde estão para o SUS – Sistema Único de Saúde. (TURINO, 2006, p. 82)

O MinC nesse período estava alinhado com discussões internacionais, tanto regionais no MERCOSUL, como na UNESCO, principalmente sobre a criação da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais de 2005, e que foi ratificada pelo Brasil em 2006. Esse alinhamento foi concretizado com a criação da Secretaria de Identidade e Diversidade Cultural que respondia pela articulação, promoção e políticas para a diversidade cultural, realizadas entre 2004 e 2010, e que contemplou: culturas tradicionais: populares, indígenas, ciganos, povos de terreiro; de gênero: mulheres, LGBTQ+; diversidade etária: cultura da infância, juventude e idosos; saúde: pessoas com deficiência e transtorno psíquicos.

Esses novos segmentos para a gestão pública trouxeram desafios, tornou-se necessário instaurar mudanças e aprendizados dos servidores federais e dos gestores para lidar com esses novos segmentos que foram incluídos nas políticas do MinC.

Entres esses desafios destaca-se a falta de prática dos segmentos para lidar com os códigos burocráticos e, além disso, muitos deles não dominavam a escrita, como os povos indígenas, ciganos e boa parte das culturas populares, exigiu da gestão uma criatividade para elaborar mecanismos e formas mais simplificadas para resolver essas questões.

Criar esses mecanismos obrigou o MinC a ir a campo, tal como os pesquisadores acadêmicos, conhecer os territórios, os biomas e para além da cultura, necessidades básicas de saúde, educação, geração de renda e meio ambiente. Parodiando Paulo Freire “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (2011, p. 25), aprendemos com a diversidade cultural ao ensinar como estes deveriam lidar com os códigos e criamos outros a partir desse aprendizado para atendê-los.

Ponto de Cultura

O Ponto de Cultura constituía de aporte orçamentário de R\$ 180 mil reais, por meio de convênio com uma associação ou entidade sem fins lucrativos e de caráter cultural. Esses recursos eram repassados em três parcelas, uma por ano, sendo que no primeiro repasse R\$ 20 mil reais deveriam ser destinados a compra do kit multimídia, composto, por computador, impressora, câmera e acesso à internet, entre 2004 e 2015 foram implantados 4300 pontos;

Para ter acesso ao Programa o proponente⁵ relatava suas ações no território e elaborava um Plano de Trabalho Anual, justificando de que maneira desenvolveria suas atividades. O programa teve uma grande adesão de jovens e uma miríade de expressões culturais, de indígenas a cultura digital, de bandas sinfônicas a *hip hop*, de artesanos tradicionais a coletivos de designers. As atividades desenvolvidas eram compartilhadas em rede e trocadas e conhecidas em encontros nacionais batizados de TEIAS, encontros de pontos de cultura regionais e nacionais.

Ao analisar as ações que aconteciam nos Pontos de Cultura e o impacto nos participantes produtores e o público, percebe-se que a autoestima e o potencial desses grupos os tornariam cidadãos culturais, com capacidade de desenvolver e trocar tecnologias sociais que colaboram com outros grupos em lugares distantes e inimagináveis antes do programa.

Esse aprendizado mútuo e a resposta a novas necessidades, entre elas, a organização regional e nacional, divididas em segmentos de interesse, resultaria em uma nova modalidade, os Pontões de Cultura, com mais recursos e responsáveis por articular vários Pontos de Cultura com interesses comuns, desde gestão cultural, cultura digital, ação griô (pedagogia dos mestres e mestras da ancestralidade).

5 Termo utilizado para quem se inscreve em editais ou projetos que utilizem recursos públicos.

O MinC por meio da Secretaria da Identidade e Diversidade Cultural, preocupada com o acesso dos segmentos culturais para conseguir recursos, invariavelmente convênios que exigiam organizações em pessoa jurídica, e uma série de exigências para atender a lei de licitações, trazendo complicações e por vezes aborrecimento na prestação de contas, estabelece uma nova forma de repasse, o edital de premiação, onde o reconhecimento da atividade realizada receberia um prêmio e desta forma não precisaria realizar a prestação de contas, preconizada na modalidade de convênios.

A modalidade edital teve uma boa aceitação, mas ainda precisava contemplar aos iletrados que não tinham condições de se inscreverem, foi então que para atender ao edital de premiação para os povos indígenas em 2006, foi criada um mecanismo de inscrição oral, permitindo a gravação por áudio, vídeo e por telefone, o que facilitou não só para os indígenas, mas para os demais segmentos, como as culturas populares e ciganos.

Cultura Viva e a Pedagogia Social

A proposta de reunir cultura, educação e cidadania, demonstra o vínculo que norteiam os conceitos da Pedagogia Social como apresenta RYNNÄNEN:

A pedagogia social tem sido caracterizada, por exemplo, como uma abordagem que se dedica ao desenvolvimento das competências sociais e aos modos de convivência, que reconhece a necessidade de trabalhar simultaneamente com as pessoas e as comunidades, que dá suporte à participação individual e coletiva, que reconhece que os processos educacionais se relacionam, essencialmente, com a sociedade e que entende o termo educação, tal como o social, de maneira ampla. (RYNNÄNEN, 2014, p. 47)

O Ponto de Cultura é voltado para a convivência, o trabalho com as pessoas e a comunidade e pode ser representado por uma fórmula “ $PC = (a + p) r$ (Ponto de Cultura igual a autonomia + protagonismo elevado à potência das redes – e quanto mais redes, melhor!”⁶ .

Freire nos ensina que a emancipação gera transformação social que permite estabelecer uma sociedade mais justa, ética e crítica. Isso acontece e se amplia, quando

6 Artigo publicado no site. Disponível em: <http://iberkulturaviva.org/la-formula-de-la-cultura-viva-pc-a-p-r/> Acesso em: 22 de fevereiro de 2020.

esses grupos começam a trabalhar em rede com outros Pontos de Cultura e estabelecem laços colaborativos e se reconhecem como sujeitos de direito e que precisam se organizar e demandar do Estado o que precisam.

O diálogo permanente e a criação de espaços de discussão e reflexão sobre o Programa Cultura Viva, não teve um conceito formal definido no Cultura Viva, mas poderíamos assimilar a experiência dos Barracões Culturais (1997-2004), política realizada na Secretaria Municipal de Cultura de Itapeverica da Serra em São Paulo, a cargo do sociólogo Sebastião José Soares que desenvolveu o conceito de “ausculta social”:

Assim a “ausculta social”, refere-se ao modo pelo qual se dão e são percebidas as relações sociais que seriam a base para a elaboração de uma política cultural fundada numa concepção dialógica a fim de definir e gestar os espaços de comunicação. A “ausculta social” está, portanto, baseada na colaboração, união, organização cuja síntese seria o “fazer com”, o “pensar juntos”, um processo de observação e percepção que vai além apenas da escuta, da consulta ao público, imaginado por políticas culturais, gestadas por órgãos burocráticos. Estaria, nesse caso, em jogo a percepção de que o diálogo pode fluir em grande medida a partir do silêncio, do olhar, de gestos e sinais corporais feitos pelos participantes de um debate ou simplesmente em conversas. O método “fazer com” e “pensar junto”, entendido por “ausculta social”, leva em conta o não dito, o balbucio como formas de comunicação onde a expressividade não se reduz às palavras, mas se compõe por diferentes linguagens, formando sínteses as quais considera como cultura. (SOARES, 2013, p. 21)

O método “fazer com” e “pensar junto” foi utilizado na prática pelos Pontos de Cultura quando constituíram os Agentes de Cultura, também chamados de ponteiros e similares aos Educadores Sociais/ Mobilizadores preconizados na Pedagogia Social.

As práticas culturais dos Pontos de Cultura abrangeram uma gama de segmentos da sociedade e de faixa etária, que mantinham suas atividades por conta própria e sem apoio governamental, uma característica é que deveriam se constituir em grupos, não existe Ponto de Cultura de uma única pessoa.

Organizados em associações ou grupos informais ao ser reconhecido como Ponto de Cultura tornavam-se parte de um coletivo, com ideais de igualdade e justiça em relação a outros fazedores culturais que eram reconhecidos pelas ações do governo e do mercado. Essa nova condição permitia novos arranjos e conquistar novos espaços, muitos grupos de música, desde as culturas populares até o Hip Hop

tiveram oportunidade de gravar seu primeiro CD, e participar de festivais nacionais e internacionais.

Observa-se que à medida que essa produção cultural ganhava os espaços, e aumentava a interação com o público, este começa a participar de um processo emancipatório, onde o que é oferecido traz para o espectador correlações com seu dia a dia, como reflete RANCIERE:

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. (RANCIERE, 2014, p. 17)

Entre as atividades do Cultura Viva, foram implementadas a economia solidária, moedas sociais e bancos comunitários, como uma alternativa ao capitalismo, onde o escambo e trocas de serviços são praticados de maneira a satisfazer necessidades sem envolvimento monetário.

Pontos de Cultura também foram implantados em Terras Indígenas⁷, segundo o Censo IBGE 2010, os mais de 305 povos indígenas somavam 896.917 pessoas. Destes, 324.834 viviam em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que correspondia a aproximadamente a 0,47% da população total do país. Esse processo foi muito peculiar, porque nessas terras protegidas pela União, invariavelmente não possuem eletricidade, o que dificultava ligar os equipamentos, isso foi solucionado com a inclusão do kit composto de bateria solar e uma antena de acesso a satélite para conexão pela internet, além dos computadores.

Mas antes disso precisávamos saber se esses povos sabiam e queriam ser um Ponto de Cultura, novamente estabelecemos uma estratégia que envolvia a ausculta e visitas a esses povos para realizar rodas de conversa, que por vezes duravam mais de um dia, em volta da fogueira, conversando com os anciões, caciques, pajés, mulheres,

7 Demarcação de Terras para os povos indígenas realizadas pelo governo federal por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

jovens e crianças, alguns foram reticentes no começo, mas os jovens acabavam convencendo e assim foram implementados 33 Pontos de Cultura Indígenas na Amazônia Legal (Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima e Mato Grosso).

Dessa experiência podemos destacar a apropriação pela tecnologia, em especial as câmeras de vídeo e a formação para realização de documentários e registro de festas, cantos e línguas que estavam se perdendo e foram resgatados pelas comunidades, também usavam para registrar invasões ao território e denunciar nas redes sociais.

Podemos dessa maneira constatar que os Pontos de Cultura, para além de uma ação cultural, transcende e se transforma numa ferramenta de fortalecimento da comunidade, de proteção e segurança, compartilhando em rede e permitindo que todos possam conhecer e colaborar com a comunidade.

Outros grupos que sofrem opressão como povos de terreiros, ciganos e LGBTQ+ tiveram como os indígenas, iniciativas semelhantes com as ferramentas disponibilizadas no Ponto de Cultura, de denunciar, registrar e compartilhar, mas também puderam se organizar em rede e realizar trocas potentes e construir estratégias, táticas e ações desde encontros, como manifestações e articulações políticas, participando das TEAIS, onde encontravam seus pares de todo o Brasil e se organizavam na Comissão Nacional dos Pontos de Cultura, nas Conferências Nacionais de Cultura, foram realizadas três (2005, 2010, 2013), do Conselho Nacional de Política Cultural, implantado em 2007 e dos Colegiados Setoriais, foram criados 20 até 2015. Esses espaços permitiam a reflexão, participação, demandas, denúncias e elaboração de políticas refletidas no Plano Nacional de Cultura, nos Planos Setoriais e em leis específicas como a Lei dos Mestres ou a Lei Cultura Viva.

Essa política construída ao longo do tempo com a colaboração do Brasil de Baixo para Cima, como bem nomeou Célio Turino no subtítulo de seu livro, nos remete as articulações de base comunitária que Paulo Freire implantou ao longo de sua vida, tanto para alfabetizar, como para trocar e produzir expressões culturais que permitissem a construção de senso crítico e repertório simbólico que emanciparia e transformaria a sociedade de forma justa e igual. O Cultura Viva tinha outra preocupação complementada pela colega do professor Paulo Freire na gestão da Cultura da prefeita Luiz Erundina, a professora Marilena Chauí, implantar a Cidadania Cultural (CHAUÍ, 2006), onde a sociedade tem o direito de acesso, fruição e produção da cultura, expressas na nossa Constituição Federal de 1988, nos art. 215 e 216A, nos direitos culturais.

Nesse período 2003-2014, o bloco sul-americano teve sete países alinhados a políticas sociais: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Equador e Venezuela,

e que participaram com reuniões de ministros da cultura no âmbito do MERCOSUL CULTURAL e Organização dos Estados Ibero-americanos e produziram em conjunto encontros, fóruns e seminários importantes, entre eles dois Encontros Sul-americanos das Culturas Populares (Brasil 2006 e Venezuela 2009), dois Encontros Sul-americanos dos Povos Guarani (Brasil 2010 e Paraguai 2011), Congresso Ibero-americano de Cultura em São Paulo 2009, Cultura e Sustentabilidade na Rio+20 em 2012, e programas como IBER-Museus e IBER-Cultura Viva, destacamos esse que permitiu a introdução dos conceitos do Cultura Viva em 18 países, alguns com leis nacionais e outros com ações comunitárias, já realizaram sete Congressos (até 2018), batizado de Cultura Viva Comunitária.

E para finalizar na Argentina o Cardeal-presbítero de Buenos Aires Jorge Bergoglio teve contato com o Programa Pontos de Cultura, e hoje utiliza o conceito e a experiência prática para servir de referência para a construção de um projeto de formação cidadã liderado pelo Papa Francisco que pretende alcançar 200 milhões de jovens em 20 anos. Célio Turino, esteve no Vaticano em 2016 e firmou um convênio com a Fundação Pontifícia de Scholas Occurrentes, instituída pelo pontífice da Igreja Católica.

As Scholas Occurrentes⁸ são uma organização internacional criada em 2013 para fomentar a cultura do encontro pela paz por meio da arte, esporte e tecnologia. Elas estão presentes em 82 países, entre eles o Brasil, tendo sedes no Vaticano, Argentina, Espanha, Paraguai e Moçambique.

A Pedagogia Social certamente avançará com esse impulso pelo mundo promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Bibliografia

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural, o direito à Cultura**. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

GIL, Gilberto; FERREIRA, Juca. **Cultura pela palavra**. Rio de Janeiro, RJ: Versal, 2013.

RANCIÉRE, Jacques. **Espectador emancipado**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2014.

MEIRA, Márcio, **Gestão Cultural no Brasil: uma leitura do processo de construção democrática no Brasil – artigo Política Cultural e Gestão Democrática no Brasil**. Fundação Perseu Abramo.

8 Disponível em: <https://www.scholasoccurrentes.org/> Acesso em: 22 de fevereiro de 2020.

RYYNÄNEN, Sanna. Os Fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica. **Revista Interface Científicas – Educação**, Aracaju, SE, v.3, n.1, jun. 2014, p. 45-56.

SANTINI, Alexandre. **Cultura Viva Comunitária – Políticas Culturais no Brasil e na América Latina**. Rio de Janeiro, RJ: ANF Produções, 2017.

SOARES, Sebastião. **Desafios do fazer na gestão cultural**. (Tese de Doutorado) Doutorado em Ciências Sociais, São Paulo, SP, PUC-SP, 2013.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura: O Brasil de baixo para cima**. São Paulo, SP: Anita Garibaldi, 2006.

PARTE IV

PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA



Pedagogia Social Crítica: instrumental de acesso à justiça e igualdade

Lúcia Helena Polleti Bettini

Introdução

Apesar de todos os progressos científicos e tecnológicos existentes na atualidade, o mesmo não ocorreu com o reconhecimento da igualdade entre as pessoas, nem tampouco com o acesso à justiça que é instrumento de concretização de direitos fundamentais, no presente estudo a igualdade e consequente dignidade da pessoa humana. Infelizmente, se fizermos uma leitura das notícias diárias, seja no âmbito interno ou internacional, nos defrontaremos com situações explícitas de desigualdade, ou seja, o desrespeito, o desvalor e a falta de cuidado com pessoas, em várias fases de suas vidas, se mostram com regularidade, a ponto de em alguns momentos, no lugar de avanços, visualizarmos verdadeiros retrocessos.

Esse é o ambiente social que determina a busca de respostas capazes de realizar direitos fundamentais e assegurar de tal feita, a dignidade humana. Diante dessa situação de crise que nos afasta

da proteção dos valores constitucionais estabelecidos pelos Estados democráticos de direito, por meio da teoria crítica e da pedagogia social crítica, indica-se uma resposta possível de correção das desigualdades e do reconhecimento de que, muitas vezes, ela só se realiza pela intervenção do Estado e inerente acesso à justiça.

Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo o reconhecimento da Pedagogia Social Crítica como um instrumental de efetividade do direito fundamental à educação, vez que somente por meio da educação é que se alcança a liberdade e autonomia, tendo na interdisciplinaridade a realização no plano concreto de práticas educativas inclusivas que são voltadas para a justiça social, acesso à justiça, igualdade e dignidade humanas.

Para tanto, o item I apresenta toda a base constitucional da Educação no Estado brasileiro, com o reconhecimento não só de sua fundamentalidade, mas especialmente como grande instrumental de igualdade e justiça sociais. Na sequência, apresenta-se, no item II, a Pedagogia Social, seus fundamentos, conceito e autores no Brasil e a importância para que o processo educativo se efetive. Ao final, nas conclusões, reconhecemos a Pedagogia Social como um instrumental muito singular para a efetividade do direito fundamental à educação e realização de suas missões.

Educação: um direito fundamental nas democracias

A Educação recebe tratamento constitucional, com *status* de direito fundamental social, com fundamento no art. 6º e, se insere na ordem social, destacadamente nos arts. 193 e 205 da Constituição de 1988. O primeiro lhe atribui a roupagem de direito fundamental social, ou ainda, de direito fundamental de segunda geração ou dimensão, que se traduz por tarefas sociais que viabilizam a igualdade; já a inserção no Título VII da Constituição, *da Ordem Social*, se traduz de maneira expressa pelo texto constitucional que afirma ser sua base o primado do trabalho e traça como objetivos o bem-estar e a justiça social.

A primeira observação a ser enunciada é a de que existe uma obrigatória visão sistêmica do tema pois, não há como fazer desvinculação dos direitos fundamentais sociais da ordem social e da ordem econômica, conseqüente, do primado do trabalho, o que nos leva a concluir que, ademais de haver uma separação na Constituição dos títulos ordem econômica e ordem social, eles obrigatoriamente convergem quando se fundam e justificam no primado e valorização do trabalho. A unidade constitucional

e consequente harmonização de suas normas aqui aparecem e se destacam como referência de interpretação da Constituição.

Essa referência sistêmica implica a observância de um olhar para os direitos fundamentais sociais e, conjuntamente, para a ordem social que traz o embasamento constitucional para o presente artigo o qual estuda e analisa a Pedagogia Social como instrumental de igualdade e justiça social, desses valores abarcados por nossa Lei Maior que, em última análise existem para realizar os fundamentos do Estado brasileiro, insculpidos no Título I da Constituição – *Dos Princípios Fundamentais*, com destaque para a dignidade da pessoa humana e a cidadania.

Antes de cuidarmos na prática de métodos que são capazes de dar efetividade a esses direitos subjetivos, especialmente a Pedagogia Social e o direito fundamental à educação, faz-se necessária, breve incursão nas duas referências jurídico-constitucionais já destacadas. Começemos pelos direitos fundamentais, em especial pelos que se traduzem em prestações sociais, positivas dos Estados, proteção essa que, nos dizeres de Alexy deve aparecer, ainda que mínima.

Se as Constituições existem para dar proteção diferenciada às normas definidoras dos direitos fundamentais, não há como se afastar esse mínimo de proteção, tanto pela norma, como no plano concreto, fático, o que vem sustentado por meio de comando normativo constitucional que aponta para o regime jurídico dos direitos fundamentais no Estado brasileiro, qual seja: as normas definidoras dos direitos fundamentais têm aplicação imediata, conforme comando expresso do art. 5º, § 1º da Constituição.

A marca dos direitos fundamentais, seja teoricamente ou decorrente de regime jurídico constitucional, é a sua efetividade que decorre da aplicação, no plano concreto, do mínimo essencial destes. Ainda em análise da teoria dos direitos fundamentais, afirma-se que se trata de uma categoria de direitos positivados pelas Constituições, voltada para a proteção da dignidade da pessoa humana. Tal proteção se afirma em todas as suas dimensões, e, entre elas, aparecem o direito individual, os direitos coletivos, os direitos sociais, de nacionalidade, políticos e partidos políticos. Vale referir que, os autores afirmam um processo evolutivo de sua proteção por meio de gerações ou dimensões de proteção dos direitos fundamentais.

Para o tema estudado, dentro das várias facetas de proteção dos direitos fundamentais, destaca-se uma etapa da proteção da dignidade humana por intermédio da satisfação mínima de suas necessidades, ou seja, as prestações sociais como sendo capazes de viabilizar às pessoas, a dignidade que lhes é inerente. São chamados de direitos fundamentais de segunda geração ou dimensão, e impõe ao Estado uma

atuação positiva, destacadamente por meio de prestações sociais, sendo o objeto de nosso estudo, o direito à educação. José Afonso da Silva conceitua direitos sociais:

[...] como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos; direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. *São, portanto, direitos que se ligam com o direito de igualdade.* (SILVA, 2007, p. 183) [grifos nossos].

Também é ambiente constitucional da educação a ordem social, que tem valores iminentes, quais sejam, o primado do trabalho, o bem-estar e a justiça sociais. Reitere-se a íntima relação com a ordem econômica e os mandamentos constitucionais que são os de balizamento e para a sua regulação. A distribuição das riquezas produzidas no país que deriva do trabalho deve assegurar existência digna, as condições de vida em suas diversas possibilidades ao trabalhador e à sua família, conforme os ditames da justiça social.

Nesse contexto maior, vem alicerçando o tratamento constitucional da educação. Os artigos 205 a 214 da Constituição tratam da educação como um processo que visa extrair, desenvolver e viabilizar o crescimento e amadurecimento da personalidade humana, tanto no plano individual como social e acontece durante toda a vida e das formas mais variadas pois, todos os ambientes são educacionais. Ao lado da escola e das universidades que são responsáveis pela educação formal, de forma sistematizada para se alcançar finalidades pretendidas pelos conteúdos programáticos na formação das pessoas, estão as práticas informais educativas que decorrem da vida em sociedade, e se afetam mutuamente. A intrínseca relação entre educação e cultura se apresenta dentro das práticas educativas o que também se repete pela Constituição ao tratar da educação, cultura e desporto, em único capítulo.

Sampaio Dória (1960, p. 787), comentando a Constituição de 1946, afirmou ser “a educação o problema básico da democracia”, o que teoricamente vem confirmar os mandamentos da atual Constituição ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade e, com três grandes missões: o preparo para o pleno desenvolvimento das pessoas, para o exercício da cidadania e para acessar os melhores níveis de trabalho.

Além da intrínseca relação com a democracia, a educação vem tratada como processo que envolve primariamente o Estado e a família, e, secundariamente, toda a sociedade que deve as práticas educacionais colaborativas, complementares ao realizado pelos agentes educacionais primários. Portanto, todos estão envolvidos nesse processo que perdura até o final da vida. A família por ser a responsável pelo primeiro contato com processo educativo ao lado do Estado, mas todos são agentes educacionais.

Vale dizer que a educação, direito de todos, podendo ser prestada pelo Estado ou pelo particular, no interesse da coletividade, vem com a roupagem jurídica de serviço público essencial que, nos dizeres de Dinorá Adelaide Mussetti Grotti é:

[...] atividade prestacional, que incumbe ao Poder Público, com ou sem caráter privativo, sendo por ele desenvolvido diretamente ou por conta de concessão ou permissão, com regime de exorbitância ou tendo em vista restrições especiais estabelecidas para a satisfação de necessidades coletivas a que o ordenamento jurídico confere especial proteção (GROTTI, 2003, p. 87).

Destaque-se que, a universalidade, gratuidade e obrigatoriedade só serão alcançadas pela prestação do serviço educativo pelo Estado, pois os particulares irão buscar aqueles que podem remunerar a prestação do serviço, o que afastaria muitos de tal processo.

O que se retira das normas constitucionais da educação são os instrumentais que o Estado possui para oferecer o ensino com a intenção da universalidade, o que se afirmar nas democracias. Para tanto, estabelece princípios básicos que viabilizam o alcance das missões da educação, sendo que, para o presente artigo, a igualdade de condições para o acesso à permanência na escola, ganha destaque.

José Afonso da Silva ao comentar o princípio afirma que seu conteúdo é mais alargado que o simples acesso e permanência na escola, pois deve haver oferta de todas as condições sociais às famílias com a intenção explícita de assegurar tal direito e conseqüente igualdade, o que vai necessariamente trazer os comandos da proteção integral da criança e do adolescente para essas discussões, ou seja, com absoluta prioridade devem ser cuidados esses sujeitos de direito especial na efetividade do direito fundamental à educação.

Com escopo na igualdade que decorre do direito fundamental à educação e, por ser sustentáculo da democracia e cidadania em seu sentido amplo, passamos a estabelecer algumas questões sobre a Pedagogia Social e seu ambiente constitucional.

Pedagogia Social: conceito e fundamentos para seu exercício

Há várias perspectivas sobre os estudos da pedagogia social e, no presente artigo não se pretende esgotá-las, mas sim, por meio de uma de suas abordagens, a da Pedagogia Social crítica, estabelecer seus fundamentos e verificar a sua correlação com o microsistema constitucional da educação. Sanna Rynänen afirma que a pedagogia social se ocupa do desenvolvimento de competências sociais e com os modos de convivência e, a partir da necessidade de trabalhar com as pessoas e as comunidades, com olhar tanto para o individual como para o coletivo, sendo a educação, o processo educacional relacionado obrigatoriamente com as vivências sociais.

Afirma, ainda, que o referencial crítico ou emancipatório, ou ainda, hermenêutico-interpretativo, se apresenta como uma reação às estruturas opressoras e, por meio da educação, se objetiva alcançar condições que possibilitem a igualdade e a justiça a todas as pessoas.

Os fundamentos da Pedagogia Social têm início no Século XIX, com destaque à Escola de Frankfurt, que se estende até o início do século XX, que irá promover um conjunto de investigações interdisciplinares voltadas para a emancipação humana, em uma lógica de aproximação da teoria e prática com a finalidade de transformações históricas pelo conhecimento, ou seja, no lugar do pesquisador ficar apartado como mero observador, ele assume um papel ativo de transformador social. O que se propõe é que os pesquisadores passem a ocupar o papel de transformadores sociais, e não de meros observadores externos, e com isso afastar controle e dominação das estruturas de elite que afetam vários setores.

O enfoque crítico ou emancipatório surge na Alemanha, a partir de 1950, pós-Segunda Grande Guerra, com a intenção do afastamento da lógica positivista, com a intenção de integrar os marginalizados socialmente, sendo este enfoque o responsável por influenciar políticas públicas e o crescimento e autonomia individual. Ou seja, rompe-se com o desligamento de teoria e prática e traz-se o fortalecimento do

pensamento emancipatório, pois com o reconhecimento da realidade concreta é que se chega a transformações.

Tanto a virada crítica na Europa como a pedagogia da libertação na América Latina, são movimentos paralelos que reforçam a Pedagogia Social, e não há nenhuma hierarquia, pois, todos esses movimentos orientam e promovem a transformação social que almejam a igualdade e a justiça social e, para isso, deve ser o processo educativo dialógico, capaz de promover entre os seus atores a reflexão crítica.

No Brasil, Paulo Freire professa a união entre a consciência da realidade e a ação, o que se efetiva por intermédio da educação que liberta e respeita pessoas, para tanto, deve haver a transformação do homem-objeto em homem-sujeito, que toma posse de sua história e como ator alcança a liberdade e condição de transformador.

Ainda em Paulo Freire, a tarefa fundamental da educação é o respeito ao homem como pessoa e afastamento da lógica da dominação, sendo que, os que mais trabalham não participam das tomadas de decisão, sem falar que há multidões sem mínimas condições de trabalho. Somente a educação e conscientização afastam a opressão.

Vale reiterar o pensamento de Theodor Adorno, qual seja, uma democracia só se concretiza com pessoas que sejam capazes de decidir livre e conscientemente, e a emancipação vem da educação.

Lauro Luiz Gomes Ribeiro afirma que, na atualidade, o Brasil vivencia o modelo capitalista, e que, a oferta de bens que alimentam pessoas, por grupos nacionais e estrangeiros, se delineiam conforme os interesses e necessidades de manifestação da ordem capitalista, que o autor classifica como mercantilismo educacional, pois tudo chega pronto e acabado sem favorecimento da discussão e do diálogo, o que concordamos, vez que, muitas das escolas e universidades esquecem do caráter educativo e só privilegiam o aspecto de empresa, o que se afasta da leitura da Pedagogia Social e consequente da democracia, justiça e igualdade.

O que se experimenta atualmente é a prevalência do mercado também no campo educacional, numa lógica de dominação e afastamento da autonomia e da emancipação. Os grandes transtornos éticos da pós-modernidade são os de super exaltação do poder econômico e do poder político, o que infelizmente tem se delineado com essa lógica de empresa de diversas instituições de ensino, com um raciocínio de dominação, contrário ao que se pretende com a Pedagogia Social Crítica.

Nesse contexto, vale lembrar Edgard Morin (2005) que afirma a necessidade de o processo educativo reconhecer a complexidade humana, o que é comum e o que é a

diversidade dos indivíduos, e sem o afastamento da condição humana como premissa para se chegar à igualdade não só formal e à justiça.

Destaque-se que, em democracias, para se alcançar a justiça e igualdade social deve haver uma necessária atuação na prestação do serviço público educacional em respeito ao chamado germe ativo da Constituição que se traduz, nos dizeres de Konrad Hesse (1991, p. 19), em “vontade de Constituição”, conforme as necessidades sociais dos cidadãos brasileiros.

Considerações finais

A Pedagogia Social Crítica se apresenta como um instrumental que viabiliza a igualdade e a justiça social, e, podemos afirmar que seus fundamentos são constitucionais, seja pela fundamentalização do direito à educação e consequente efetividade das normas definidoras de direitos fundamentais, seja por receber tratamento de destaque na Ordem Social, que tem como base o primado do trabalho e como objetivos o bem-estar e justiça sociais.

É direito de todos e dever do Estado e da família com a colaboração da sociedade para o cumprimento de seu tríplice missão, que vem ao encontro do reconhecimento da importância da autonomia e emancipação que decorrem do conhecimento que exclui a dominação, promove o diálogo e participação ativa nas tomadas de decisão que transformam as vivências sociais.

Tal referência também vem como limite à ordem econômica, pois de maneira expressa a valorização do trabalho humano, a justiça e a dignidade humana são expressos valores constitucionais de interpretação das regras de mercado. Portanto, há que se conciliar a dinâmica do mercado com esses referenciais de interpretação da Constituição.

A Educação, esse processo que nos acompanha desde o nascimento até o final das nossas trajetórias, viabiliza a cada um de nós o desenvolvimento integral da personalidade humana, o preparo para o exercício da cidadania e o acesso aos melhores postos de trabalho. Na concretização dessas missões, tem a intenção explícita de por meio do conhecimento e reconhecimento da condição humana e dignidade que lhe é inerente e do diálogo, viabilizar a condição de atores das próprias vidas e afastamento da segregação decorrente da dominação que deriva na atualidade da

hipervalorização do poder econômico e político que, especialmente pela lógica de mercado não almejam a igualdade e justiça sociais.

Vale repetir as ideias de Konrad Hesse e reafirmar que deve haver a vontade de Constituição e não somente a vontade de poder e que o germe ativo da Constituição se encontra na vida vivida e experienciada por nós individualmente, nas necessidades sociais prementes, o que se afasta da lógica de dominação pelo mercado, mídia e propaganda.

Somente por meio de educação que liberta e viabiliza tomada de decisões conscientes e do pensamento crítico é que chegaremos aos ideais constitucionais da igualdade e acesso à justiça, do contrário a lógica de dominação e exclusão imposta pelo mercado continuarão.

Conclui-se que, somente por meio da educação e práticas pedagógicas que sejam capazes de gerar o conhecimento crítico que liberta e viabiliza escolhas adequadas e não as impostas pela lógica de mercado e estrutura de poder, é que conseguiremos afastar desigualdades tão prementes da vida em sociedade e nos aproximaremos da humanização e da dignidade humana, o que determina um imperativo ético que, nos dizeres de Edgard Morin se traduz por ensinar a cidadania terrestre.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros Editores, 2008. 669 p.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Hermenêutica e Interpretação Constitucional**. São Paulo: Celso Bastos Editor, 1999. 201 p.

DAVI ARAUJO, Luís Alberto e NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Verbatim, 2011. 576 p.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

DÓRIA, A. de Sampaio. **Direito Constitucional**. São Paulo, Max.Limonad, 1960.

DÓRIA, A. de Sampaio. **O espírito das democracias**. São Paulo: Monteiro Lobato, 1960.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade Ética e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GROTTI, Dinorá Musseti. **O Serviço Público e a Constituição Brasileira de 1988**. São Paulo: Malheiros Editores, 2003.

HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1991.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MORIN, Edgard. **Os Sete Saberes Necessários à educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora/ Brasília, DF: UNESCO, 2005.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. **Direito Educacional: Educação Básica e Federalismo**. São Paulo: Quartier Latin, 2009. 360 p.

RYNNÄNEM, Sanna. Os Fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v.3, n.1, jun. 2014, p. 45-56.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004. 453 p.

SILVA, José Afonso da. **Comentário Contextual à Constituição**. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 2012. 925 p.

Pedagogia Social Crítica: o território como possibilidade de abordagem para a ação transformadora

Ricardo Marcolino Pinto

Introdução: Desafios e distrações à ideia de Pedagogia Social

A Pedagogia tem uma relação intrínseca com a humanidade, não é possível existir a pedagogia sem a existência e participação ativa do ser de qualquer gênero ou idade e de tudo aquilo que o cerca. É inevitável que o Social seja uma referência imediata nas reflexões pedagógicas, posto que a atuação se efetiva no campo social. A participação da pedagogia ocorre em meio às cidadãs e aos cidadãos que compõem uma sociedade, pois há interligações essenciais para que possam ocorrer os processos educacionais (RYYNÄNEN, 2014, p. 45-56). A ideia generalizada do conceito, nos impede, por vezes, de enxergarmos o que dificulta o avanço do pensamento pedagógico em sua tarefa comprometida com a transformação e emancipação dos sujeitos sociais.

O primeiro grande desafio que surge diante de nós, é o de termos a consciência de que as sociedades são analisadas a partir de uma visão de mundo manifesta por um interlocutor que tem história, vive num meio social, interage com outras pessoas, ou seja, está inserido num contexto histórico de um lugar, de um grupo, de um tempo, portanto, num espaço de convivências e conivências, esses aspectos nos levam a considerar o texto produzido, tanto as produções de entretenimento bem como as produções científicas, pois ambas retratam a sociedade e se constituem em conhecimentos que falam, se posicionam e disputam, por meio das narrativas, a legitimidade das suas conclusões, importantes para compreendermos que nem mesmo a produção acadêmica está isenta de limitações em suas formulações impostas pelas opções e escolhas.

O produto de um trabalho científico ou de entretenimento, necessita de respaldo de um grupo de consumo ansioso por identificações, nesse sentido, o conhecimento produzido toma forma e se coloca a serviço de segmentos sociais específicos, o que nos leva a refletir a respeito das ideias preconcebidas na elaboração de um texto. Para Antonio Cândido, “[...] um agente individual que tome a si a tarefa de criar ou apresentar uma obra, ele é ou não reconhecido como criador, ou intérprete pela sociedade, e o destino da obra está ligado a esta circunstância; ele utiliza a obra, assim marcada pela sociedade, como vínculo das suas aspirações mais profundas” (CÂNDIDO, 1985, p. 25).

Essa referência, apesar de abordar a literatura, nos permite dizer que todo texto possui dimensões sociais significativas, na qual a constituição do trabalho identifica-se com elementos socioculturais adquiridos socialmente na interação das relações sociais, assim, as abordagens de temas específicos contidos em obras, não apenas oferecem a possibilidade de percorrer o contexto histórico-social e o contexto estrutural, mas também, focalizar homologias e conceitos em um mesmo discurso, fazendo com que entremos em contato com o pensamento, ideias e valores do próprio autor (BRESCIANI, 1986, p. 210). Em nosso entendimento, esse é o primeiro desafio que devemos encarar se quisermos avançar na perspectiva de uma pedagogia social transformadora, é necessário sempre termos em mente de qual lugar falamos, para quem falamos, por quem de fato falamos e quais as nossas limitações diante da complexidade social num contexto da luta de classes. Consideramos como prioridade o exercício permanente da práxis, ou seja, de uma ação intencional sobre o processo criativo.

Os estudos que nos levaram a refletir pelos caminhos da pedagogia social, nos propôs um segundo grande desafio que nos instigou a pensar a possibilidade de

aproximarmos a teoria da Pedagogia Social às práticas de ações transformadoras que tendem a emergir num dado lugar, num dado território, na perspectiva de construir uma sociedade mais justa e humana a partir da mediação do diálogo. Assim, a práxis deve permear todo processo, pois entendemos que formulações teóricas sem ações que atestem as hipóteses estabelecidas não representam um real sentido à vida cotidiana. Se não há interação, não há a construção de um conhecimento de uma forma participativa e emancipadora, letras engessadas em um corpo teórico não interseccionado e que não lhe permite o posicionamento ativo perante ações pedagógicas excludentes.

A dificuldade de conceituar a Pedagogia Social, devido a sua complexidade por ser constituída a partir de uma diversidade de pensamentos, a aproxima da nossa ideia de práxis, que nos aparece como fundante para o desenvolvimento de um campo teórico que possa abranger a educação para a cidadania, uma cidadania ativa, portanto, valorizando a constituição teórica e prática no interior do próprio território. Não podemos conceber Pedagogia Social sem considerar a simbiose entre teoria/prática e o lugar da sua realização. A variedade dos pensamentos, que possibilitam sugerir uma variedade de respostas, por se tratar de uma teoria e prática social, nos remete a compreensão da Pedagogia Social como articuladora de redes, por atuar em diferentes áreas do conhecimento e em suas respectivas práticas.

Os desafios e distrações de que se trata essa introdução, nos apresentam algumas reflexões iniciais para que não percamos a noção do nosso local de fala e das nossas limitações, além de termos a consciência da imprescindível necessidade da presença permanente do exercício da práxis na construção de um provável novo paradigma, ativo, vivo, assim, pensar Pedagogia Social é pensar de forma política, cujo processo nos permite “experenciar” a emancipação, sendo assim, tem o compromisso de carregar em seu corpo teórico/prático fundamentos políticos e ideológicos para a emancipação do sujeito coletivo, portanto, a crítica e o sujeito crítico, devem permear as ações humanas que relacionem um sujeito com outros sujeitos emancipados pertencentes ao território, pertencentes ao lugar.

Pedagogia Social numa perspectiva crítica: Algumas Reflexões

A Pedagogia Social Crítica, em nosso entendimento, é uma adjetivação da Pedagogia Social, pois, os embates ideológicos, no interior dos debates, nos colocam numa situação que nos leva a optar por caminhos específicos para as nossas análises teóricas. Segundo Sanna (RYYNÄÄNEN, 2014), o processo constitutivo da pedagogia social passou por meio de três perspectivas para seu desenvolvimento, e cada uma com a sua história de reflexão teórica. São elas a perspectiva positivista ou técnica, a perspectiva hermenêutica ou interpretativa e a perspectiva crítica ou emancipadora. É nessa terceira vertente que nos referenciamos para construir um caminho teórico/prático, a fim de consolidar um paradigma crítico que se posicione contrário aos opressores e apresente o trabalho educativo como resistência transformadora em busca de igualdade, justiça e seres humanos, mais humanos e menos cartesianos em nossa sociedade. Buscamos ir além das discussões e metas teóricas e fazer emergir esse transformado paradigma analítico.

O nosso entendimento nos leva a afirmar que o papel emancipador do pensamento de Paulo Freire nos orienta a compreender o processo educacional a partir das relações sociais. A ação de educar como um ato político, é uma prerrogativa fundamental para que a Pedagogia Social Crítica possa se realizar, a autonomia do ser, que lhes confere a liberdade para decidir sobre suas práticas, por si, já é um ato transformador em busca da emancipação. Todo conhecimento crítico requer o pensar sobre o fazer, portanto, uma tomada de consciência que reconhece outros saberes, outras possibilidades no processo de desconstrução da ideologia dominante e o rompimento do pensamento alicerçado com base na heteronomia para exercitar um pensamento constituído no diálogo permanente e no respeito à autonomia e liberdade.

As novas abordagens sugeridas por Jane Addams (RYYNÄÄNEN, 2014), nos oferece um caminho para promover mudanças na sociedade, a partir de encontros pedagógicos, levar ideias teóricas para o trabalho prático e escrever teorias inspiradas nos ensinamentos do trabalho prático e da vida cotidiana. Essa combinação pretende ser transformadora entre o trabalho teórico e a atuação prática, sempre na perspectiva da emancipação humana e da reflexão a respeito dos problemas sociais. Um dos pressupostos fundamentais da Pedagogia Social aponta para a ideia da crítica e da emancipação como estratégia metodológica no intuito de transformar a realidade.

A Pedagogia Social Crítica nos traz novas esperanças ao reafirmar valores já abandonados ou escondidos nas análises sociais, como os fundamentos políticos e ideológicos que nos orientam à transformação social, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para os seres humanos. Em nosso entendimento, a emancipação que ideologicamente vai tomando forma, a partir das ações políticas, tem como compromisso a busca do empoderamento e da emancipação dos interlocutores, para que a transformação, ações permanentes, façam emergir cidadãos e cidadãs conscientes do seu papel social no exercício pleno da cidadania.

A multiplicidade de análises, pesquisas e práticas que podem ser proporcionadas pela Pedagogia Social nos permite acompanhar propostas de projetos pedagógicos que tenham como referência o ensino de outras áreas, como artes, mais especificamente o ensino do teatro. O sistema pedagógico desenvolvido pelos Satyros, grupo de teatro que se desenvolveu a partir da ocupação da Praça Roosevelt, em São Paulo (CABRAL & VÁSQUEZ, 2016) nos expõem a relevância do processo pedagógico de Paulo Freire para avançar num projeto em que “quem ensina aprende e quem aprende ensina”. A proposta tem nitidamente um contorno social de abrigar os mais vulneráveis, mais carentes. Paulo Freire se faz presente a partir da compreensão de que a construção pedagógica ocorre por meio da realidade de cada aprendiz, suas limitações e suas relações cotidianas. É imprescindível que se respeite a formação prévia e o conhecimento intrínseco que o ser humano carrega consigo em todo processo de aprendizagem. A pedagogia que os Satyros nos apresentam, nos coloca uma perspectiva de radicalização crescente no sentido de politizar ações e sensibilizações com as questões emergentes no seio social. Estas se opõem às características dos projetos educativos convencionais que apontam em direção ao fechamento previamente definido do processo, o que se torna inviável ao considerarmos que o aprendizado ocorre pelas diferenças interconectadas entre sujeitos diversos.

Martha C. Nussbaum nos aponta um outro aspecto que podemos refletir a possibilidade de uma radicalização, ao compreender a literatura como parte integrante na formação dos diversos atores sociais com bases cidadãs, a imaginação deve ser algo presente no ambiente educacional, assim, o outro se fará presente e aceito em suas condições adversas. A interação com outras condições de outras pessoas faz do ser humano um ser mais rico em informação e aceitação, pois se faz refletir na formação da cidadania democrática. A autora avalia que por meio da imaginação narrativa, a capacidade de estar no lugar de outra pessoa, de exercer um outro papel é uma premissa básica e necessária para que haja o entendimento humano em sua complexidade e

temporalidade (NUSSBAUM, 2015). A literatura se apresenta como formadora de uma consciência cidadã. Retomando Cândido a respeito da obra literária,

[...] só podemos entendê-la fundindo texto e contexto numa interpretação dialéticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo [...] o *externo* – no caso social – importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se portanto *interno* (CÂNDIDO, 1985, p. 4) [grifo nosso].

A literatura, como vimos, pode proporcionar, a partir de uma educação para a sensibilidade, entendimentos das relações de mundo, o colocar-se no lugar do outro e captar suas emoções. Todavia, não podemos perder de vista que o compromisso existente entre indivíduo e coletivo que é gerado devido a um forte significado social adquirido por elementos individuais e permite que o indivíduo se manifeste encontrando repercussão e identidade num determinado grupo, no qual a relação existente é dialética, ou seja, ocorre o fenômeno da circularidade nas várias representações expostas. O produto do trabalho daquele que escreve depende do mesmo e das condições sociais intrínsecas à sua posição e formação. Em sua estrutura, podemos identificar valores sociais, visões de mundo e sistemas de comunicação contidos na sociedade e em segmentos específicos dela. A questão é como sair dessa estrutura viciada que sempre nos remete ao ponto de partida. As reflexões a respeito das interações entre arte, cultura, sociedade e a pedagogia social, num processo educativo, crítico e emancipatório proporcionam aos vários atores sociais viver um contexto de atuação no campo da arte e da cultura, assim como vivenciar experiências de outros atores sociais, em outros contextos. Com isso, podemos avançar nos processos educativos e no trabalho sociopedagógico.

O envolvimento da arte, da cultura como forma de construção de uma pedagogia que compreenda as sociedades como um todo, em suas diversidades, diferenças culturais e contradições, que todo ser é um sujeito criador de cultura, que toda cultura é uma forma de atuar do ser/sujeito na sociedade, uma pedagogia que veja na arte e na cultura o conhecimento humano, as relações sociais intrínsecas à existência humana, as ações políticas como forma de intervir e transformar o meio social. Essa combinação é mais um passo para entendermos a necessidade de uma maior radicalização no

fazer pedagógico, uma vez que nos aproximamos do ser que vive em sociedade e suas contradições cotidianas. As manifestações culturais e artísticas, nos remetem sempre a uma ideia de ação política, pois, comunica uma mensagem, faz críticas, comentários a respeito de um dado episódio ou situação. Há sempre uma intenção em sua interação.

A arte e a cultura expressam, por intermédio do teatro, novas dimensões e possibilidades pedagógicas, nos trazem uma pedagogia social numa perspectiva transformadora para a emancipação, ou seja, o teatro como pedagogia social e prática para um ser humano mais humano, justo e crítico. Estudos que se interessam pela pedagogia aplicada nas peças teatrais observam que as formulações metodológicas são aplicáveis em contextos pedagógicos. Eles observam o trabalho coletivo em várias experiências, peças teatrais que possuem caráter formativo na educação estética e política para a transformação do mundo. Julia Correia, ao fazer uma reflexão sobre a vida coletiva por meio de vivências dos participantes num grupo de teatro, sugere que o autor pode ser também um coautor, age a partir do conhecimento das coisas, das experiências sensíveis da vida vivida (CORREIA, 2017).

A sensibilidade, que pode ser observada na dimensão estética da arte, nos permite construir novos valores como aspectos prioritários para a possibilidade transformadora, pois, uma visão estética permite, a partir da integração com o cotidiano do indivíduo, o emergir de novas visões de mundo (RODRIGUES & BONOTTO, 2011). A arte funciona como um veículo de sensibilização, pois é possível o homem expressar suas emoções, portanto, não deve ser utilizada como um instrumento pedagógico, mas, estar inserida no contexto da produção pedagógica, no contexto do educar. A visão de mundo a partir da compreensão por meio de um sistema analítico que seja mais abrangente e holístico é possível na perspectiva apontada pela pedagogia social, que envolva os seres humanos e o seu entorno, como a natureza, num movimento em que juntos construam significados sociais.

Ainda sobre a contribuição do teatro na construção de uma Pedagogia Social Crítica, devemos considerar o método do teatro participativo como um modelo que adota uma potente ação transformadora, porque permite a democratização das relações e aceita a pluralidade das várias culturas. Tanto no processo de pesquisa, como fora dele, o método de teatro participativo permite dar voz e repertório de ação social e política aos vários atores, que mesmo inseridos num grupo de pesquisa para produção teatral. São atores sociais constituídos num processo de participação e pertencimento. Por meio do teatro é possível tornar visíveis os conhecimentos subjugados, pois há potência no método para a transformação social (EREL, REYNOLDS, KAPTANI, 2017)

O método se faz revolucionário ao envolver os participantes, organizados em comunidades, a trocarem experiências entre si, enfrentarem a alienação ao tornarem-se conscientes da exploração que passam e pesquisarem, explorarem e analisarem questões concretas da vida cotidiana, assim, se deparam com desafios da vida como de fato ela se apresenta no dia a dia.

A pedagogia social crítica nos impõe desafios que são bem concretos, nos exige um posicionamento político que nos coloca na ação em defesa da democracia e da igualdade social, por meio da participação efetiva nos rumos da própria existência. Uma educação para a democracia somente pode ser plena se ocorrer através do diálogo, pois se trata de ação pública e comunitária, uma possibilidade de aprendizado mútuo, um com o outro. A desigualdade deve ser entendida como uma questão pedagógica social, pois se trata de uma construção social, portanto, pode ser transformada em benefício dos mais vulneráveis, se pode ser construída poderá ser desconstruída. A partir dessa ideia de desconstrução que entendemos como um caminho legítimo, o debate da desigualdade.

Pedagogia Social numa perspectiva crítica: Alguns Caminhos

As reflexões a respeito do processo de constituição da pedagogia social crítica, sem dúvida nenhuma, nos mostra importantes percursos para que possamos constituir uma educação emancipadora e respeitadora das diferenças e os fundamentos plurais que circundam, permanentemente, as nossas vidas. Entendemos que os avanços na perspectiva de se consolidar um campo de análise crítico e emancipador, passa pela postura e posicionamento político das nossas ações, das nossas práticas cotidianas, nesse sentido, a necessidade, de radicalizarmos em ações e práticas, passa a ser fundamental para a legitimação de uma ideia revolucionária, a partir do momento em que as forças vítimas do capitalismo passem a se movimentar, dispostas e conscientes para os embates de classes a serem debelados num exercício de pós alienação.

Em nosso entendimento, a tarefa da radicalização além de passar pelo grupo social prejudicado, passa também, pela ousadia dos produtores da arte, da cultura, do conhecimento, ou seja, passa pela emancipação daqueles que têm sua produção vinculada às instituições de fomento. Não há imparcialidade quando alguém assume um posicionamento, ao contrário, há embates. Logo, não existe a possibilidade em

uma pedagogia social crítica de radicalizar na teoria e conciliar na prática. Não basta somente estar no lugar do outro, em um mundo que se considera pós-moderno, é preciso ser o outro, sem fronteiras, sem área de demarcação, porque para o capital, cuja essência é a obtenção de lucro, as fronteiras são divisões ilusórias.

Em estudos realizados no campo da pedagogia social, sobretudo no da pedagogia social segundo uma perspectiva crítica, tem sido possível identificar os esforços para romper com uma ideologia antidemocrática e que não permite a emancipação social e política dos cidadãos manipulados pelas ideologias garantidoras do sistema dominante. Muitos desses estudos carregam a ideia correta da desconstrução das teorias que engessam o gênio criativo, mas pecam na prática por não considerarem a ideia de que o enfrentamento deve ser local e orgânico, visto que a formação e informação que pretendem gerar multiplicadores numa determinada localidade já não basta, não se estabelecem vínculos reais e nem convivência de quem vive no lugar.

Os ensinamentos que nos aproximaram da pedagogia social nos apresentam a desigualdade como uma questão pedagógica, nos apontam um caminho interessante de considerar essa desigualdade como uma construção social que deve ser desconstruída e transformada. Isso nos faz refletir a respeito de uma “falsa” dicotomia entre empoderamento e emancipação. Se visamos arrebentar com uma concepção dicotomizada do mundo, cuja origem vem de uma tradição pré-iluminista, temos que compreender que empoderamento e emancipação são ações complementares para que se atinja a transformação. O empoderamento é o reconhecimento de si, sua constituição. A partir desse conhecimento e reconhecimento, temos a emancipação que transforma e liberta. Por exemplo, um caso brasileiro bem conhecido no mundo, o da vereadora assassinada por milicianos no Rio de Janeiro, Marielle Franco. Ela foi uma Mulher, uma Mulher Trans, uma Mulher Favela, uma Mulher Negra, uma Mulher Mãe, uma Mulher Socióloga, uma Mulher Vereadora, enfim, Marielle para se empoderar teve de compreender a constituição da sua existência, e a partir desse empoderamento, buscou a emancipação, e a defesa das pautas identitárias, para a transformação e a liberdade. Portanto, não há dualismos ou dúvida a respeito, apenas complementariedade e interconectividade, é assim que envolvemos os debates sobre as questões climáticas, questões, de gênero ou raça e outras causas, uma compreensão mais ampla das sociedades e do mundo para fugir da alienação que tudo engessa e exclui.

A integração das várias formas de conhecimentos se torna relevante para analisarmos inúmeros problemas e superá-los. Assim pensamos, porque isso nos coloca diante de desafios que são as experiências de vida que nos fazem compreender

a realidade coletiva. Sabemos que o mundo continuará se relacionando e nesse grandioso ecossistema, para a nossa surpresa, há seres humanos também, que se constituem a partir de experiências. O Homem está integrado num sistema amplo e global, onde se envolvem, a economia, as sociedades, o meio ambiente, enfim, todos interconectados. Nesse sentido, a arte, o esporte e a cultura são imprescindíveis para que possamos construir uma sociedade que se coloque contra as desigualdades, e promova mais oportunidades onde o pensamento ainda funciona de forma cartesiana.

A educação é um caminho assertivo para a possibilidade da transformação, a participação do processo já se faz por si só como um importante ato político, não há educação sem participação, não há participação sem emitir opiniões, portanto, não há educação sem política, onde se disputa narrativas, visões de mundo, compreensões de fenômenos etc. Nesse sentido, o processo educacional tem que estar aberto para outras formas de se ler o mundo, e este pode ser lido de forma mais sensível, lúdica, a partir de outras bases de outras premissas que não sejam as preestabelecidas pelas convenções, porque a natureza, o ser humano e o mundo devem ser vistos como parte integrante e interconectada de um único sistema. Os temas contemporâneos são relevantes devido à crise planetária em que estamos inseridos, mas às vezes estão longe de entrar nos debates reais durante o processo educativo, por exemplo, a crise ecológica, o aquecimento global, entre outros. Preparar as sociedades para uma educação voltada para a sensibilidade, nos parece um convite importante e instigante proposto pela pedagogia social segundo uma perspectiva crítica. Talvez, se pensarmos uma ciência com um pouco mais de poesia (MAFFESOLI, 1995), busquemos em nossas análises a valorização daquilo tudo que não tem valor, mas constitui o ser humano.

A pedagogia e a constituição de processos educativos, cada dia que passa se depara com desafios próprios da contemporaneidade, portanto, as leituras e as análises das problemáticas apresentadas devem ter ferramentas que possam dar conta de tamanha complexidade. A pedagogia social crítica, para nós, deve ter sempre a consciência de que não atuamos com o sujeito que seja único e singular, mas com sujeitos compostos de inúmeros sujeitos, “sujeitos híbridos” (WEIHMÜLLER, SIQUEIRA, SILVA, 2017), constituídos de outros sujeitos, outros lugares, outros sabores, outros odores, outras cores. Vivemos uma época em que as sociedades estão interconectadas, vivemos uma época das culturas híbridas (CANCLINI, 2019). Apesar das Culturas se inter-relacionarem e tudo está ligado, a vida cotidiana continua ocorrendo num lugar, num espaço, num território. E é nesse lugar que a magia revolucionária da pedagogia social crítica deve se fazer presente e emergir a sua proposta de radicalização, o lugar

exato é onde ocorre a disputa material e simbólica da humanidade, pois, carrega em seu corpo teórico-prático fundamentos políticos e ideológicos para a emancipação do sujeito particular para um sujeito coletivo, plural, híbrido.

Em um ensaio chamado *O dinheiro e o território*, o geógrafo Milton Santos define território como “o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2007, p. 13). O território, apesar das inúmeras dimensões que pode ser dada ao conceito, entendemos como um espaço de produção de sujeitos, um lugar de vivências e relações entre as pessoas, um lugar onde a história do Homem se realiza a partir da sua existência concreta, o território usado é o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida, portanto, é no território vivo e vivido, ou seja, é nesse lugar dinâmico, que não é apenas um espaço físico, pois, se trata de locais que possuem demandas, possuem necessidades reais, em locais específicos e a possibilidade da integração desses locais nas políticas públicas, que as disputas ideológicas se afloram, sobretudo, quando entendemos a política como forma mediadora das relações sociais para a construção da cidadania, a partir de políticas sociais que atendam a todos.

O papel do sistema ideológico advindo da necessidade do capital globalizado em ampliar mercados, nos coloca diante do dinheiro global que nos impõe uma ditadura sustentada pela enviesada informação que estabelece critérios falsificados que atuam na produção da materialidade e na conformação da existência das pessoas. A ideologia se tornou realidade e se impõe à produção da história concreta dos homens a partir de um discurso único alimentado pelas mídias e que tem a chancela das universidades. Diante desse contexto a pergunta: como a Pedagogia Social Crítica pode fazer para apoiar a situação das classes menos favorecidas, os cidadãos sem cidadania, os mais vulneráveis e promover as transformações pautadas pelos Direitos Humanos na sociedade?

Pretendemos abordar como superar a problematização colocada aos jovens trabalhadores, pertencentes a uma classe social desfavorecida, que vivem sob pressão constante para garantir a princípio a sobrevivência, e a posteriori o “*status quo*”. Este é promovido pelo “ter” da ideologia do capital e fomentado pela mídia os quais impõem necessidades somente solucionadas pelo dinheiro. Com isso se estabelecem limites para a emancipação desse jovem enquanto coletivo, uma vez que sufoca a sua vontade particular de ação política plural.

A partir da ideia de que a desigualdade social é construída socialmente, compreendemos o construído também pode ser desconstruído, e a pedagogia social crítica tem um papel imprescindível nisso. Em especial, ela atua para desvendar o inimigo oculto que se estabelece silenciosamente em nossas práticas emancipatórias, contaminadas com o “bom mocismo” da ideologia dominante e que autoimpõe limites na ação. O pensamento teórico não se funde no funcionamento prático e na dinâmica do território, não tem muito a oferecer como contribuição para a solução dos problemas sociais, visto que o lugar onde há uma existência sem autonomia, será analisado por uma ciência sem autonomia. A fim de se considerar arte, cultura e esporte como desafiadore de limites, como projeto pedagógico de emancipação social e reconhecimento do território, como lugar para se “experianciar” ações transformadoras, exige-se em nossa análise a experiência do convívio permanente no território, o que chamamos de vivenciar o lugar, pertencer ao lugar. Por meio do diálogo permanente, questionar a perpetuação de um sistema ideológico de interpretação do mundo que favorece uma determinada classe social. Se opor à combinação da lógica política de produção e de dominação do território é um terreno profícuo para as ações que pretendemos desenvolver a partir da pedagogia social segundo a perspectiva crítica.

É importante considerar nesse embate das ideias os princípios fundantes do Centro Educacional Unificado (CEU) implantados em São Paulo, uma prática pedagógica para além dos muros, envolvendo ações intersetoriais e intersecretariais que conectam os mais variados atores/sujeitos. A partir do momento em que a pedagogia social se tornou uma referência de análise para nós, somente pensamos em políticas públicas enquanto direitos, proteção social e integração em redes, políticas públicas refletidas, elaboradas e implementadas a partir, e com o envolvimento efetivo, do território. A política deve ser compreendida como mediadora das relações sociais e socioambientais para a construção da cidadania, o ser humano é inserido, a partir da sua natureza, numa comunidade política.

A construção de políticas públicas pautadas pelos direitos humanos e pela cidadania requer que haja uma formação sólida dos condutores das políticas, o papel dos gestores para a organização desse processo é fundamental, no sentido de possibilitar o acesso aos direitos de cidadania para todos os pactuados pela sociedade. Entendemos que acessar bens sociais só é possível a partir das políticas públicas que possam garantir o exercício pleno da cidadania. Queremos dizer que a pedagogia social é uma

poderosa ferramenta para se construir políticas públicas, e que o CEU é um importante equipamento no território que, em sua essência, prevê a equidade e a integralidade, permitindo assim, uma rede de proteção básica onde ocorrem as necessidades das pessoas. É, portanto, a organização no território para além da divisão geográfica, para o sentimento de pertencimento e a própria história.

Considerações Finais: Território Vivo

O Território Vivo é considerado, aqui, como uma categoria de análise que considera a importância de entender as desigualdades e combatê-las no local das vivências. Nesse sentido, por um lado, não cabe a existência de qualquer forma de alienação por pensamentos em que prevaleçam as dicotomias; por outro lado, há a necessidade da conscientização da interconectividade, a fim de que possamos relacionar os conhecimentos equitativamente, independente da sua origem social. Sabemos que nascer num lugar determina a condição de vida das pessoas, o território não deve ser entendido apenas como um espaço físico, porque se trata de um local que possui demandas, tem necessidades reais e especificidades, portanto, nesse lugar de embates ideológicos, deve-se possibilitar a integração e acesso às políticas públicas. A partir do debate local, é possível apreender a ideia de integração em rede e propor os serviços integrados, porque não há prioridade dos serviços a serem ofertados, mas, há as necessidades reais dos serviços demandados pelas pela experiência de vida no lugar. A ideia é buscar um consenso que interfira nos serviços pouco apropriados para as pessoas, o consenso não significa ausência de conflitos. Nesse caso, é algo positivo e necessário para a construção de políticas sociais que possam garantir o atendimento a todos a partir das diferenças.

Por fim, a pedagogia social, numa perspectiva crítica, extrapola o debate da educação, se aproxima dos processos organizativos das comunidades, nos coloca desafios em meio ao processo de construção das políticas sociais, incide sobre o conhecimento das organizações para evitar o controle sobre as pessoas e garantir respeito a todos, promove o acesso aos bens sociais possíveis em qualquer situação e integra as pessoas, de fato, tão logo as necessidades reais sejam atendidas, em detrimento dos interesses corporativos dos setores. Somente uma pedagogia radical emancipadora poderá construir uma ideia de educação que seja plural, integral e humanizadora.

Bibliografia

- BRESCIANI, Maria Stella. Século XIX: A Elaboração de um Mito Literário. **História: Questões e Debates**. Curitiba, ano 7, n. 13, 1986, p. 210.
- CABRAL, Ivam; VÁSQUEZ, Rodolfo García. A Brazilian pedagogical project for the teaching of the arts in the twenty-first century. **Theatre, Dance and Performance – 2016 Training**, 7:1, 89-105, DOI: 10.1080/19443927.2015.1133444.
- CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas, Poderes Oblíquos. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª Edição. 8ª reimp. São Paulo: Edusp, 2019.
- CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade Estudos de Teoria e História Literária**. 7ª. Edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1985. Op. Cit, p. 25.
- CORREIA, Julia. Teatro como pedagogia social e prática de desenvolvimento pessoal – Brecht e a Educação Social. **Sensos-e** v. III, n. 1, 2017. ISSN 2183-1432. Disponível em: <http://sensos-e.ese.ipp.pt/?p=10389>.
- EREL, Umut; REYNOLDS, Tracey; KAPTANI, Erene. Participatory theatre for transformative social research. **Qualitative Research**. v. 17(3), 2017, p. 302-312.
- MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo, Martins Fontes, 2015.
- RODRIGUES, Carolina de Souza; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. A dimensão estética da educação ambiental: perspectivas de professores e de arte-educadores. **Rev. Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental - Revista do PPGEA/FURG-RS**, v. 26, jan-jun. 2011. ISSN 1517-1256.
- RYYNÄNEN, Sanna. Os Fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica. **Interfaces Científicas Educação**. Aracaju, v. 3, n. 1, jun. 2014, p. 45-56.
- RYYNÄNEN, Sanna; NIVALA, Elina. ¿Empoderamiento o emancipación? interpretaciones desde finlandia y más allá. **Revista interuniversitaria**. 30, 2017, 35-49, tercera época.
- SANTOS, Milton e BECKER, Bertha (org.). O dinheiro e o território. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- WEIHMÜLLER, Valentina Carranza; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de; SILVA, Marcell Rezende. O *hip hop* como pedagogia das juventudes: Encontro possível entre o multiculturalismo crítico, a pedagogia social e a educação popular. **Revista Iberoamericana de Educación**. OEI/CAEU, v. 75, 2017, p. 45-68.



SOBRE OS ORGANIZADORES





Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e líder do Grupo de Pedagogia Social, da Universidade Presbiteriana Mackenzie; membro do Socius (Universidade Técnica de Lisboa) e líder de pesquisas internacionais. Participa do Instituto Catequético Secular São José e da Pastoral do Menor. Autor de livros e artigos no campo da educação social e sobre pessoas em situação de privação de direitos. São Paulo – SP, Brasil.

Profa. Dra. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa em História da Cultura, Sociedades e Mídia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo – SP, Brasil.

Profa. Dra. Sanna Ryyänen

É cientista social finlandesa, doutora em Educação pela University of Tampere, Finlândia. Professora e pesquisadora em Pedagogia Social com ênfase em movimentos sociais artísticos. Leciona Pedagogia Social na University of Eastern Finland (Kuopio, Finlândia) e é professora visitante na Academia de Teatro da Universidade de Artes de Helsinki (Finlândia). Sua pesquisa enfoca estudos sobre desigualdades sociais e processos de marginalização. Na área de artes, possui interesse especial pelo teatro como um espaço político e social. É coautora de três livros acadêmicos em finlandês, um sobre Pedagogia Social e dois sobre pesquisa ativista e criativa. Sua história com o Brasil remonta a 1978, quando viveu no país pela primeira vez. Entre 2004 e 2007, trabalhou no Projeto Axé, em Salvador-BA, em vários períodos como voluntária. Tem dado palestras por exemplo na USP, UNESP, UEPG, UNICAMP, UFES e São Paulo Escola de Teatro.





SOBRE OS AUTORES





Américo Córdula

Mestrando no Programa Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades FFLCH-USP.
Contato: americo.cordula@usp.br.

Ingrid Hötte Ambrogi

Doutora em História Social FFLCH -USP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Leandro Alves Lopes

Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura e membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Orientador Pedagógico do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto.

Lúcia Helena Polleti Bettini

Doutora em Direito do Estado, na subárea Direito Constitucional, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Márcia Tostes Costa da Silva

Doutora em Educação, Arte e História da Cultural da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Ricardo Marcolino Pinto

Mestre em História pela USP, São Paulo, graduado em História pela Unesp-Campus de Franca e professor de História na Rede Pública Municipal de São Paulo.

Roseli Machado L. Nascimento

Doutora em Educação, Arte e História da Cultural e membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie.



ACÇÃO REFLEXÃO E AÇÃO

A pedagogia social inclui um projeto societário no qual o Estado precisa ser educado para ser educador. Na mesma direção, todas as instituições. A cidade tem que se tornar cidade educadora, assim como a convivência humana. Essa perspectiva se ancora numa teoria gramsciana, especialmente em sua análise sobre o príncipe. Os novos príncipes (Estado e mídia) têm que ser educadores, para lutar por uma reforma intelectual e ética que impacte as relações sociais e humanas. Estado, instituições, comunidades, indivíduos e sociedade têm que se comprometer com uma orientação voltada a uma pedagogia dos direitos humanos. A pedagogia social ganha força nessa nova ordem em que a política dos direitos humanos aparece como uma condição para o desenvolvimento humano. Acreditamos que nesta perspectiva encontra-se um pouco da visão da pedagogia social na Finlândia e no Brasil. Um elemento comum da pedagogia social em diferentes países é a reflexão sobre o social. Aparece como uma categoria analítica. Desse modo, os rostos da pedagogia se espelham na realidade social de cada país, assim como as metodologias de tratamento do social em que estão inseridos os indivíduos e as organizações sociais e políticas.

Organizadores

João Clemente de Souza Neto,
Sanna Rynänen
e Rosana M. P. B. Schwartz