

# TRAMA

I N T E R D I S C I P L I N A R



© 2016 Universidade Presbiteriana Mackenzie

Os direitos de publicação desta revista são da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

Permite-se a reprodução desde que citada a fonte.

A revista *Trama Interdisciplinar* está disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint>

#### Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

Revista Eletrônica Trama Interdisciplinar / Universidade Presbiteriana

Mackenzie, Centro de Comunicação e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. – v. 1, n. 1 (2010). – São Paulo: Editora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010

Quadrimestral.

Disponível na Internet: <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/tint>

ISSN 2177-5672

1. Educação - Periódicos. 2. Artes - Periódicos. 3. História da Cultura - Periódicos. I. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Centro de Comunicações e Letras. II. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

CDD 300 (21. ed.)

#### UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

*Reitor* Benedito Guimarães Aguiar Neto

*Vice-Reitor* Marco Tullio de Castro Vasconcelos

*Chanceler* Davi Charles Gomes

#### PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

*Pró-Reitora* Helena Bonito Pereira

#### CENTRO DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEOLOGIA

*Diretor* Marcelo Martins Bueno

#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

*Coordenador* Marcel Mendes

#### INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE

##### Entidade Mantenedora

*Diretor Presidente* José Inácio Ramos

*Diretor de Desenvolvimento Humano e Infraestrutura* José Francisco Hintze Junior

*Diretor de Finanças e Responsabilidade Social* José Paulo Fernandes Júnior

*Diretor de Operações da Educação Básica* Francisco Solano Portela Neto

*Diretor de Estratégia e Negócios* Marcos Rodrigues de Freitas

R. Trama Interdisciplinar	São Paulo	v. 7	n. 3	p. 1-218	set./dez. 2016
---------------------------	-----------	------	------	----------	----------------

#### ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Revista *Trama Interdisciplinar*

Centro de Educação, Filosofia e Teologia

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Rua da Consolação, 930 – São Paulo – SP – CEP 01302-907

# TRAMA

I N T E R D I S C I P L I N A R



Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Centro de Educação, Filosofia e Teologia  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura

## **CONSELHO EDITORIAL**

Alberto Javier Lopez Cuenca – Universidad de Las Américas (México)  
Arnaldo Contier – Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)  
Carlos Roberto Velho Cirne Lima – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)  
Celso Favaretto – Universidade de São Paulo (USP)  
Daniel Lins – Universidade Estadual do Ceará (Uece)  
Gilberto Icle – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Luis Eduardo Robinson Achutti – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Luiz Carlos de Menezes – Universidade de São Paulo (USP)  
Marcio Seligmann-Silva – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)  
Marcos Rizolli – Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)  
Margareth Rago – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)  
Maria Cristina Biazus – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Maria da Graça Nicoletti Mizukami – Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)  
Maria de Lourdes Borges – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Maria Izabel Petraglia – Universidade Nove de Julho (Uninove)  
Mirian Goldenberg – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
Ricardo Timm de Souza – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)  
Rodrigo Duarte – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Waldomiro Vergueiro – Universidade de São Paulo (USP)

## **COMISSÃO EDITORIAL E EXECUTIVA**

*Editoria temática: Educação* João Clemente de Souza Neto

*Editoria temática: Arte* Jane Mary Pereira de Almeida

*Editoria temática: História da Cultura* Paulo Roberto Monteiro de Araújo

*Editora discente* Cristina Susigan

## **COORDENAÇÃO EDITORIAL**

Jéssica Dametta

## **PROJETO GRÁFICO**

Rubens Lima

## **PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS**

Uniword

## **REVISÃO**

Jéssica Dametta

## **DIAGRAMAÇÃO**

Libro Comunicação

## **CAPA**

Sullivan Bernardo de Almeida

*Trama Interdisciplinar* é indexada por:

EBSCO – Current Abstracts; Fuente Acadêmica; Fonte Acadêmica; TOC Premier.

# SUMÁRIO

Editorial .....	9
<i>João Clemente de Souza Neto</i>	
<b>Dossiê – Pedagogia social – Parte I</b>	
Apresentação .....	12
<i>Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto</i>	
1. Direitos humanos e o campo social na perspectiva da pedagogia social .....	17
<i>Bernd Fichtner</i>	
2. A pedagogia social e a educação popular na formação de professores das escolas do campo .....	29
<i>Breno Trajano de Almeida, Francisco José Pires</i>	
3. Educação escolar e educação social: uma interação a favor da cidadania .....	50
<i>Roseli Trevisan Marques de Souza, Afrânio Mendes Catani</i>	
4. Educação social em Angola: uma prática em construção .....	69
<i>Francisco António Macongo Chocolate</i>	
5. Capoeira e educação social: desafios epistemológicos e políticos para a sua prática educativa .....	80
<i>Fernando Carneiro Machado Ennes, Walter Ernesto Ude Marques</i>	
6. Pedagogia social e a formação de professores na Baixada Santista .....	92
<i>Leandro da Silva Gaspar, Roberto da Silva</i>	
7. Caminhos e conquistas do direito à educação. ....	109
<i>José Nildo Oliveira Soares, João Clemente de Souza Neto</i>	
8. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino? .....	127
<i>Matheus Estevão Ferreira da Silva , Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</i>	
9. Educação popular e sistematização de experiências: universidade e os movimentos sociais em diálogo .....	141
<i>Fernanda dos Santos Paulo, Luciane Rocha Ferreira, Roberta Soares da Rosa, Karine Santos</i>	

10. O saber popular e o ensino de ciências: uma possibilidade de investigação científica na educação de jovens e adultos . . . . .	157
<i>Nedir Soares, Roberto da Silva, Sílvia L. Frateschi Trivelato</i>	
11. Educação social e etnicidade . . . . .	166
<i>Marcos Antonio Batista da Silva, Cleomar Azevedo</i>	

## **Artigos**

1. Do território ao microterritório no/do cotidiano escolar: da geografia à filosofia? Ou repensando o conceito de território por meio da obra <i>O abecedário de Gilles Deleuze</i> . . . . .	186
<i>Carlos Roberto Miranda Martins, Marcos Antonio dos Santos Reigota</i>	
2. Sloterdijk: posdemocracia impositiva y genealogía del orgullo ( <i>thymos</i> ) – polémica en torno a la fundamentación democrática de los impuestos. . . . .	201
<i>Adolfo Vásquez Rocca</i>	

## CONTENTS

Editor's introduction .....	9
<i>João Clemente de Souza Neto</i>	
<b>Dossier – Social pedagogy – Part I</b>	
Presentation .....	12
<i>Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto</i>	
1. Human rights and the social territory in the perspective of social pedagogy .....	17
<i>Bernd Fichtner</i>	
2. Social pedagogy and popular education in teacher training of rural education .....	29
<i>Breno Trajano de Almeida, Francisco José Pires</i>	
3. School education and social education: the integration towards citizenship .....	50
<i>Roseli Trevisan Marques de Souza, Afrânio Mendes Catani</i>	
4. Social education in Angola: a practice in construction .....	69
<i>Francisco António Macongo Chocolate</i>	
5. Capoeira and social education: epistemological and political challenges for its educational practice .....	80
<i>Fernando Carneiro Machado Ennes, Walter Ernesto Ude Marques</i>	
6. Social pedagogy and teacher training at Baixada Santista .....	92
<i>Leandro da Silva Gaspar, Roberto da Silva</i>	
7. Right to education: ways and achievements .....	109
<i>José Nildo Oliveira Soares, João Clemente de Souza Neto</i>	
8. The introduction and imposition of gender roles in childhood: toy of girl and/or of boy? .....	127
<i>Matheus Estevão Ferreira da Silva, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</i>	
9. Popular education and systematization of experiences: university and social movements in dialogue .....	141
<i>Fernanda dos Santos Paulo, Luciane Rocha Ferreira, Roberta Soares da Rosa, Karine Santos</i>	

10. The popular knowledge in scientific argumentation . . . . .	157
<i>Nedir Soares, Roberto da Silva, Sílvia L. Frateschi Trivelato</i>	
11. Social and ethnicity education . . . . .	166
<i>Marcos Antonio Batista da Silva, Cleomar Azevedo</i>	

**Articles**

1. From territory to microterritory in school life: the philosophy of geography? Or rethinking the concept of territory by means of <i>The ABCs of Gilles Deleuze</i> . . . . .	186
<i>Carlos Roberto Miranda Martins, Marcos Antonio dos Santos Reigota</i>	
2. Sloterdijk: post-democracy tax and genealogy pride ( <i>Thymos</i> ) – controversy over the democratic foundations of taxes . . . . .	201
<i>Adolfo Vásquez Rocca</i>	





## EDITORIAL

Com foco na produção e na difusão da interdisciplinaridade, característica da revista *Trama Interdisciplinar*, convidamos o professor Roberto da Silva, livre-docente em Pedagogia Social da Universidade de São Paulo (USP), e o professor João Clemente de Souza Neto, doutor em Sociologia, docente na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), para coordenarem o dossiê "Pedagogia social", matéria desta edição.

Desde 2006, os pesquisadores Roberto da Silva e João Clemente de Souza Neto têm investido na formação, articulação e mobilização de pesquisadores e militantes, com o objetivo de demarcar o campo da pedagogia social e da educação social no Brasil. De lá para cá, têm atuado em vários campos da pedagogia social: organização de rodas de conversa, cursos, jornadas e congressos internacionais; organização e publicação de livros e artigos; formação de educadores sociais; assessoria a instituições e organizações governamentais e não governamentais voltadas a pessoas em situação de rua, acolhimento institucional, privação de liberdade e em conflito com a lei e a justiça e demais condições que caracterizam a vulnerabilidade social. Ambos os pesquisadores participam de discussões sobre a construção de uma matriz curricular para a formação de educadores sociais e de grupos empenhados no reconhecimento do educador social enquanto profissão no Brasil.

Este dossiê convida à reflexão sobre alguns aspectos teóricos e práticos da pedagogia social e da educação social. Acreditamos que esses campos do saber são interdisciplinares, na sua concepção e na sua prática, uma vez que articulam uma síntese de ciências e conhecimentos múltiplos e interdependentes. Esse mosaico ganha visibilidade e concretude no desenrolar dos artigos que compõem esta edição.

Natorp, Pestalozzi, Comenius, Benjamin, Durkheim, Gramsci, Pistrak, Makarenko, Las Casas, Paulo Freire, Dussel, Ibiapina, Martín-Baró e tantos outros pensadores oferecem indicativos para a compreensão da educação social e da pedagogia social como caminhos de transformação das relações sociais, com a preocupação de explicitar novas formas de conviver e de estar no mundo para conhecê-lo, protegê-lo, cuidar dele e transformá-lo, em vista da construção de uma sociedade mais solidária e democrática.

Este dossiê traz os contornos da pedagogia social a partir de um certo olhar para a realidade brasileira e suas interfaces com Portugal, Angola, Espanha e Alemanha. A tradição da cultura popular e da educação popular e comunitária na América Latina é um dos construtos que ajudam a configurar e a reconfigurar as bases teóricas e práticas da pedagogia social.

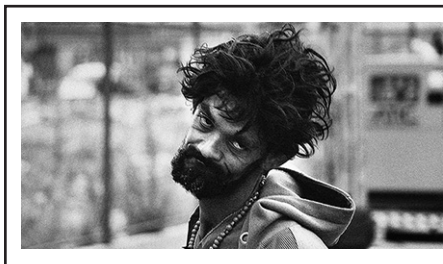
A cada nova ordem social, emerge a necessidade de novas formas de convivência e, portanto, de educação. O Brasil e a América Latina são ricos de experiências nessa direção, não apenas de resistência, mas também de construção de um projeto político democrático. As práticas de educação social, comunitária e popular, tão simples à primeira vista, são profundamente comprometidas com a vida. Oferecem o sentido primeiro da politicidade, da "coisa do povo", da *res publica*.

A pedagogia social, pela perspectiva latino-americana, busca descobrir e transformar o que está velado e escamoteado no sofrimento daqueles que nascem, crescem e se desenvolvem dentro de uma cultura de violação e negação de direitos. O compromisso orgânico da pedagogia social é produzir narrativas que potencializem cada grupo ou sujeito a assumir nessa realidade sua vocação de protagonista.

Agradecemos e parabenizamos pelas contribuições o professor Roberto da Silva e os pesquisadores que compõem este dossiê.

**João Clemente de Souza Neto**  
Editor acadêmico

**DOSSIÊ  
PEDAGOGIA SOCIAL –  
PARTE I**





## APRESENTAÇÃO

Em meio às tramas, tramoias e mutretas que marcaram o cenário político e econômico do Brasil em 2016, os organizadores deste dossiê, Roberto da Silva e João Clemente de Souza Neto, após avaliação às cegas, procederam a uma seleção de artigos que representasse a tessitura de uma obra nova, recorrendo à pedagogia social como fio para costurá-la.

Sendo a própria pedagogia social uma área em construção no Brasil, um dossiê não é uma obra definitiva nem mesmo o estado da arte sobre o tema. Tal qual as obras tecidas a muitas mãos, esta é inter, multi e transdisciplinar, quase um mosaico quanto a intersecções, aplicações e possibilidades de a pedagogia social dialogar com múltiplas áreas, campos, ciências e práticas educativas.

Dos 35 artigos recebidos para este dossiê, 25 foram aprovados pelos pareceristas, razão que levou o conselho editorial a decidir pela publicação em duas partes. Alguns retratam o campo de atuação e perspectivas teóricas e epistemológicas sobre a pedagogia social no Brasil, e outros são contribuições de pesquisadores da Alemanha, Angola e Portugal, entre outros países.

Na América Latina, sobretudo no Brasil, a política não tem como foco a libertação dos grupos mais vulneráveis, ao contrário, prioriza sua eliminação ou condena-os à subserviência. Esse procedimento se reproduz em políticas públicas mais de controle do que de libertação, de uma quase perene servidão. Nesse contexto, a pedagogia social é uma teoria que nasce vinculada a uma arqueologia constituída da pedagogia da libertação, da política da libertação, da filosofia da libertação e da psicologia da libertação (DUSSEL, 2014; FREIRE, 2001). A educação social, popular e comunitária, na tradição latino-americana, aparece como forma de resistência e de enfrentamento da cultura de morte e opressão.

A pedagogia social e suas práticas – educação social, comunitária e popular – buscam evidenciar aquilo que está escondido ou opaco, mas que contribui para o processo de opressão e exclusão, e revertê-lo em direção a um movimento libertador. Em outras palavras, consistem “em estudar o não investigado, descobrir o oculto [...], desde a dor das oprimidas e dos oprimidos, das excluídas e dos excluídos, das condenadas e dos condenados da Terra e da história” (DUSSEL, 2014, p. 15).

Os organizadores deste dossiê haviam anunciado a pedagogia social como a teoria geral da educação popular, social e comunitária (SILVA et al., 2011), aqui retomada em diferentes artigos, por uma perspectiva de superação da cosmovisão de uma educação que se apresenta como generosa, mas cujo fim é manter na servidão os oprimidos.

No primeiro artigo, "Direitos humanos e o campo social na perspectiva da pedagogia social", Bernd Fichtner, da Universidade de Siegen, Alemanha, enfatiza que a pedagogia social procura analisar a relação entre indivíduo e sociedade e responder a questões que emergem nessa relação. No fundo, aborda o desenvolvimento humano articulado aos sistemas, instituições e comunidades, voltados ao bem-estar pessoal e social, à inclusão, à participação, à identidade e à competência social. Fichtner ilustra suas concepções a partir da novela *A colônia penal* (1914) de Franz Kafka.

No segundo artigo, "A pedagogia social e a educação popular na formação de professores das escolas do campo", Breno Trajano de Almeida e Francisco José Pires traçam um paralelo entre educação social, pedagogia social e educação popular, e refletem sobre a contribuição da pedagogia social na emancipação humana e na promoção da equidade social. Enfatizam os principais marcos legais da educação do campo, voltados à formação de professores, e analisam sua proximidade com a pedagogia social. Demonstram que os conceitos oriundos da educação social e popular favorecem a construção de uma nova realidade social com desdobramentos em políticas públicas.

O terceiro artigo, "Educação escolar e educação social: uma interação a favor da cidadania", de Roseli Trevisan Marques de Souza e Afrânio Mendes Catani, pesquisadores da FEUSP, busca refletir sobre as conexões entre educação e cidadania. Considera o potencial formativo na construção cidadã, pela integração das múltiplas faces da educação. Os autores apresentam uma breve trajetória histórica e legal da educação escolar e da educação social, e procuram identificar a possibilidade de coexistência dos dois modelos educativos num dado contexto e as características dos agentes formadores que mobilizam a construção da cidadania. A relevância do tema está em problematizar a construção de um projeto de sociedade mais incluyente, por meio da interatividade entre os agentes educativos das instituições regulamentadas e das várias organizações do terceiro setor.

No quarto artigo, "Educação social em Angola: uma prática em construção", Francisco António Maongo Chocolate, pesquisador angolano da Universidade Onze de Novembro, faz vários apontamentos sobre a educação social, com base em suas leituras e práticas apropriadas em experiências realizadas no Brasil. Observa que a Lei de Bases do Sistema da Educação em Angola tem muito pouco a oferecer para as diferentes modalidades de educação não escolar e não demonstra preocupação com as pessoas em situação de marginalização. Os principais públicos da educação social no Brasil, como a criança de rua e na rua, é um fenômeno novo em Angola. O autor acredita que a educação social terá muito a contribuir. Para isso, apresenta algumas experiências realizadas pela sociedade civil ou pelo poder público, voltadas para a educação social, com foco na criança, no jovem, no trabalhador e no idoso. Conclui que a formação integral compreende a noção de direitos, consciência crítica, prática da cidadania e participação sociopolítica na sociedade em que se vive e atua.

O quinto artigo, "Capoeira e educação social: desafios epistemológicos e políticos para sua prática educativa", de Fernando Carneiro Machado Ennes e Walter Ernesto Ude Marques, da UFMG, é fruto de reflexões geradas a partir de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Busca investigar a contribuição da capoeira na constituição de territórios de identidade negra na cidade de Belo Horizonte e aponta para a necessidade da utilização de novas abordagens teóricas, que respondam às necessidades atuais dessa população. A categoria identidade, de viés polissêmico, deve ser compreendida nos territórios e matrizes culturais constitutivas dos sujeitos, de modo a romper com a perspectiva eurocêntrica e acolher os diferentes saberes.

No sexto artigo, "Pedagogia social e a formação de professores na Baixada Santista", Leandro da Silva Gaspar e Roberto da Silva destacam os limites e a fragmentação do processo de formação nos cursos de Pedagogia, que repercutem no fazer docente. A pedagogia social aparece como um campo social em disputa, em busca do reconhecimento de suas práticas nas dimensões sociopolítica, sociopedagógica e sociocultural, como elemento de mediação. Os autores privilegiam a identificação do perfil dos cursos de formação de professores e educadores sociais na região da Baixada Santista e deixam entrever as implicações entre uma formação fundada em disciplinas isoladas ou articuladas. O que está em jogo é o processo de mercantilização da educação *versus* um processo mais emancipatório.

No sétimo artigo, "Caminhos e conquistas do direito à educação", José Nildo Oliveira Soares e João Clemente de Souza Neto, pesquisadores do GT Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie, abordam as contribuições dos movimentos sociais e dos profissionais da educação como agentes de mudança da escola e do seu entorno no município de Praia Grande, em São Paulo, pela ótica de uma pedagogia comunitária, com base numa pesquisa de mestrado. Os autores optaram pela pesquisa bibliográfica e de práticas desenvolvidas por intelectuais comprometidos com a construção das bases de uma pedagogia social, comunitária e popular. Nessa reflexão, descobrem as possibilidades de superação das dificuldades de acesso das classes mais vulneráveis a um ensino de qualidade. Concluem que está em curso uma pedagogia social capaz de formar o sujeito, não apenas na escola, mas, também, nos âmbitos sociais da vida cotidiana.

O oitavo artigo, "A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?", de Matheus Estêvão Ferreira da Silva e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, pesquisadores da Unesp de Marília, é resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a atribuição de papéis de gênero no decorrer da história. Os autores partem do pressuposto de que a heteronormatividade penetra no ambiente escolar e familiar e fortalece uma identidade cunhada num binarismo de expressão de gênero, de matriz heterossexual, a partir do sexo biológico. De acordo com os autores, essa lógica binária inibe manifestações da diversidade humana. O texto concebe a questão de gênero como uma construção social.

O nono artigo, "Educação popular e sistematização de experiências: universidade e movimentos sociais em diálogo", de Fernanda dos Santos Paulo, Luciane Rocha Ferreira, Roberta Soares da Rosa e Karine Santos, problematiza as metodologias de trabalho e pesquisa nos Movimentos Sociais Populares na sua relação com a educação popular. Para compreender essa interface, estabelece um diálogo com a economia popular solidária e o trabalho de educadoras sociais, no Centro de Formação em Economia Solidária da Região Sul, em parceria com a Universidade do Vale dos Sinos. Chama atenção para a necessidade de escutar as vozes das pessoas que fazem parte dos Movimentos Sociais Populares, através da militância, das universidades que também produzem conhecimento e do trabalho dos educadores sociais nesses espaços. O artigo busca sistematizar as experiências dos saberes populares, no horizonte da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

O décimo artigo, "O saber popular e o ensino de ciências: uma possibilidade de investigação científica na educação de jovens e adultos", elaborado por Nedir Soares, Roberto da Silva e Sílvia L. Frateschi Trivelato, apresenta a possibilidade de usar no ensino de Ciências, os saberes populares, forjados nas práticas da educação popular, social e comunitária, como já fazemos no cotidiano, mesmo sem perceber. Os autores acreditam que o uso dos saberes populares na elaboração de atividades investigativas favorece a criação de um ambiente investigativo e argumentativo, desenvolvendo habilidades importantes para a formação cidadã de jovens e adultos. O artigo evidencia que a escola é um espaço de encontro de múltiplos saberes.

Finalmente, o décimo primeiro artigo, "Educação social e etnicidade", de Marcos Antonio Batista da Silva e Cleomar Azevedo, tem por objetivo refletir sobre o tema das relações étnico-raciais no contexto da educação. Os autores destacam que a escola é um espaço social marcado pela diversidade cultural, por meio da presença de alunos indígenas, negros e brancos. A integração da educação escolar com a educação social contribui para melhorar o trabalho pedagógico, com vistas à superação das desigualdades sociais, combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação e à intolerância.

Esta edição explora o potencial da pedagogia social na educação escolar do ponto de vista da formação de professores e construção do currículo, do desenvolvimento da cidadania e dos benefícios advindos da coexistência da pedagogia social com a pedagogia escolar e da educação social com a educação escolar. O campo teórico da pedagogia social se amplia com a reinterpretação do direito à educação, da cultura de infância e da temática etnicidade.

A trama que aqui se apresenta é parte do arcabouço epistemológico da pedagogia social e do próprio modo como ela produz, compartilha e difunde conhecimentos. Em clara demonstração de que, pelo menos no campo da pesquisa científica, não se lida com a ideia de retrocessos e de que nas Ciências não existem donos da verdade nem verdades absolutas,

alguns dos artigos foram elaborados em coautoria entre orientandos e orientadores, a quem apresentamos nossos sinceros agradecimentos pela inestimável contribuição.

**Roberto da Silva**

Universidade de São Paulo (USP)

**João Clemente de Souza Neto**

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

## REFERÊNCIAS

DUSSEL, E. *Política da libertação*. Passo Fundo: Ifibe, 2014.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SILVA, R. da. et al. *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. v. 2.





## DIREITOS HUMANOS E O CAMPO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA SOCIAL

Bernd Fichtner\*

**Resumo** – A relação entre a sociedade contemporânea e a pedagogia social é apresentada como um dilema, tendo como exemplo o filme "De olhos bem fechados", de Stanley Kubrick. A partir dessa perspectiva, os direitos humanos são discutidos como problema e desafio para a pedagogia social. Os direitos humanos são entendidos como roteiro emancipatório da pedagogia social – reconquista e desenvolvimento da categoria "social".

**Palavras-chave:** Sociedade contemporânea e pedagogia social. Direitos humanos. Pedagogia social e a reconquista e desenvolvimento do social.

Na novela *A colônia penal*, publicada em 1914, Franz Kafka fala sobre um sistema que tem o poder de executar sentenças. Trata-se de uma história absurda sobre uma colônia onde um soldado nativo é condenado à morte por oficiais, cuja doutrina jurídica resume em poucas palavras a quintessência da arbitrariedade: "a culpabilidade jamais deve ser colocada em dúvida!" (KAFKA, 2011, p. 38). A execução deve ser cumprida por uma máquina de tortura que escreve lentamente sobre o corpo do condenado, com agulhas que o atravessam, a frase "Honra teus superiores".

A personagem central da novela não é o viajante que observa, nem o prisioneiro, tampouco o oficial da execução ou o comandante da colônia. É a própria máquina, o sinistro aparelho criado para executar o homem. O homem se encontra junto ao aparelho, para fornecer um corpo sobre o qual ele possa escrever sua inscrição sangrenta, ilustrada de muitos florilégios e ornamentos. Na novela, o homem existe para a máquina, produto do desenvolvimento.

Rosa Luxemburgo (1915) rompeu com a concepção da história como progresso irresistível, inevitável, garantido pelas leis objetivas do desenvolvimento econômico, científico ou da evolução social. Seu trabalho implica uma percepção da história como processo aberto, com séries de bifurcações, em que o fator subjetivo, consciência, organização, iniciativa dos

---

\* Professor titular na Universidade de Siegen (Alemanha). Criou o Programa Internacional de Doutorado em Educação (INEDD – International Education Doctorate) dessa universidade. E-mail: fichtner@paedagogik.uni-siegen.de

oprimidos, dos excluídos tornam-se decisivos. Não se trata mais de esperar que o fruto amadureça, segundo as leis naturais, da economia, da história ou da ciência, mas de agir antes que seja tarde demais.

O que têm a ver Kafka e Luxemburgo com a pedagogia social? As intuições de Kafka e de Luxemburgo ajudam a concretizar e a estruturar em três passos esta reflexão, os quais são tratados a seguir.

## **A RELAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA – UM DILEMA**

A pedagogia social procura responder perguntas a respeito do processo de integração do indivíduo à sociedade, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Ela busca aliviar a exclusão social, tratando dos processos do crescimento humano que amarram as pessoas aos sistemas, às instituições e às comunidades, que são importantes para o seu bem-estar e para a gestão de suas vidas. A ideia básica da pedagogia social é promover o funcionamento social do indivíduo: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade. Afirmações como essas se encontram em qualquer manual de pedagogia social na Europa.

Por essa perspectiva, a pedagogia social representa uma abordagem pedagógica para responder aos problemas e necessidades sociais, que são, por sua vez, conectados aos processos da integração do indivíduo à sociedade. A pedagogia social, em sua longa história, desenvolveu, sobretudo na Alemanha, na Europa e também nos Estados Unidos, um sistema de metodologias e métodos orientados ao indivíduo, aos grupos de indivíduos e à comunidade.

Pobreza, criminalidade, consumo de drogas, abuso sexual, pedofilia, alcoolismo são áreas da política, do direito, mas também da pedagogia social. Na prática da pedagogia social, normalmente não despertam muito interesse. Ao contrário, interessam mais a quem é atingido, a quem é afetado por um desses problemas. Quais são as causas mais imediatas? O que se pode fazer contra esses problemas? O que é questionável num problema social é considerado algo natural, um dado de realidade. Também parece compreensível, natural, que exista para qualquer problema uma instituição e uma profissão e determinadas formas de intervenção.

Observando e analisando essas metodologias, surge um dilema: não se encontra nenhuma problematização sobre o que é um problema social, também nenhuma reflexão sobre o que significa integrar e incluir e em que sociedade. Qual é a estrutura, a lógica da sociedade moderna, seja no Brasil, seja na Alemanha?

Lançado em 1999, o filme *De olhos bem fechados*, de Stanley Kubrik, tem como espaço de ação a Nova York contemporânea. A megalópole norte-americana conjuga todos os elementos

para compor um quadro emblemático da sociedade e dos valores dominantes do mundo globalizado. Em meio à bagunça do quatinho de uma prostituta, onde ela recebe seus clientes, vemos um manual de sociologia com o título *Introducing Sociology*. Ao longo da história, as únicas pessoas que revelam algum escrúpulo nas relações com os outros são realmente as prostitutas. A humanidade das prostitutas manifesta-se, sobretudo, na sua fragilidade; elas se drogam e morrem de overdose; elas vendem seus corpos e se contaminam, enfim, arriscam sua existência de forma concreta e material. Por isso, suas transações de dinheiro e sexo, pautadas pelas leis do mercado, estão fundadas numa realidade que pode ser explicada por parâmetros sociológicos.

As prostitutas são, efetivamente, comprometidas com a chamada "vida real". O resto é puro imaginário. A sociedade, marcada pelo imperativo do consumo, lança os indivíduos nas vertigens de um imaginário sem transcendência, no qual tudo, incluindo os homens, se transformam em objetos. O filme deixa bem claro o que está por trás dessa sociedade, quer dizer, o núcleo fundamentalmente perverso que se oculta na sua formação. Esse filme mostra um sistema de relações sociais nas quais todas as relações entre os homens se transformam em fetiches-mercadorias que começam a dominar, de maneira totalitária, os mesmos homens que construíram esses fetiches. Existem infinitas possibilidades de descrever cientificamente nossa sociedade, tais como sociedade moderna, pós-moderna, globalizada etc. A arte moderna é muito mais avançada para entender a realidade do que a psicologia, a pedagogia, as ciências sociais ou as políticas. A arte, num sentido amplo, apresenta a realidade social como totalidade, constituída pela vida e pelas atividades dos indivíduos como sujeitos. Exemplos impressionantes encontram-se na obra de Machado de Assis, de Stanley Kubrik ou de Franz Kafka. Na novela de Kafka aqui citada, a sociedade é apresentada como "aparelho" ou máquina torturadora.

A pedagogia social precisa de uma compreensão da sociedade e da vida cotidiana, isto é, de uma perspectiva que permita compreender o caráter sistêmico entre ambas. Em consequência, não pode se esquecer de que é uma sociedade moderna capitalista ou, em outras palavras, uma sociedade de consumidores.

Zygmunt Baumann (2008) explica e analisa estes traços marcantes da vida contemporânea: a nova organização social, o segredo mais profundo de nossa sociedade e a transformação sutil e penetrante dos consumidores em mercadorias<sup>1</sup>. Nessa sociedade, há sujeitos fora

---

1 - Na obra de Baumann, falta uma análise precisa de que essa sociedade de consumo é a sociedade capitalista. A meu ver, o termo "capital" tem dois significados diferentes: por um lado, significa uma técnica de produção e circulação de mercadorias que já existiam em diferentes sociedades na Antiguidade e no Feudalismo; por outro, não é um subsistema, mas um princípio que domina toda a sociedade. Saindo dessa posição subalterna e determinando realmente as atividades de todos os membros de uma sociedade, o capitalismo tornou-se uma "sociedade capitalista". Nas palavras de Marx (1856): "A riqueza das sociedades nas quais a maneira da produção capitalista domina, aparece como 'coleção gigantesca de mercadorias', a mercadoria singular como forma elementar dessa sociedade".

do consumo: um agregado de pessoas que foram declaradas fora dos limites de todas as classes, entendidas como categorizações com base no seu consumo. O que têm em comum as mães solteiras, sem os benefícios do casamento, os que vivem da previdência social, os imigrantes ilegais, os alcoólatras, os drogados, os que abandonaram os estudos, os mendigos? Eles formam a nova classe social como subclasse. Homens e mulheres são vistos como inúteis e perigosos na sociedade de consumidores.

O estilo de vida das elites da globalização e da classe média, no consumo desenfreado das mercadorias<sup>2</sup> que as definem, produz esse tipo de "lixo". Não sobram mercadorias, sobram pessoas excluídas do consumo, como se fossem um lixo necessário ao excesso do consumo. A sociedade de consumidores "instrumentaliza", portanto, esses homens e mulheres em três funções:

1. a transformação das estruturas do estado de bem-estar social num estado forte, constituído por um sólido aparelho de repressão (seria o modelo kafkiano da colônia penal?);
2. a identificação censitária dos membros da subclasse, o seu acompanhamento por meio de políticas de assistência social, saúde pública e/ou segurança pública, com uma perspectiva de atuação panóptica e a sutil formação de guetos de distanciamento ou isolamento; e
3. a etnização e/ou demonização de conflitos e problemas sociais com a construção de medo e ressentimento – fonte de legitimação para vigiar, punir e disciplinar.

As pessoas da subclasse são desnecessárias e, portanto, indesejadas, excluídas da comunidade humana, excluídas do pensamento do público higienizado. Sabe-se muito bem quais são as consequências e qual é a solução. Livrar-se de um fenômeno rebaixado à categoria do incômodo absoluto, eliminar um borrão na paisagem, apagar um ponto sujo na tela agradavelmente pura de um mundo ordenado e de uma sociedade normal.

Tentamos pensar e compreender a sociedade usando antinomias ou polos complementares: nunca na história da humanidade existiu uma mudança tão dramática das formas de vida social, correspondendo a uma estandardização e esquematização. Ao mesmo tempo, essa vida social aparece como uma variedade absoluta de liberdade e de possibilidades humanas, mas tudo é, de fato, uma ilusão.

Estamos imersos num *feeling* que diz que essa forma de sociedade perdurará eternamente. Mas a razão alerta que isso será a possibilidade mais improvável de todas as possibilidades existentes. É mais fácil para nós imaginar o colapso do planeta e da natureza do que uma sociedade além do sistema capitalista ou a quebra desse sistema.

---

2 - Consulte Marx (1856), seção 1.4, "O fetichismo da mercadoria e o seu segredo". Na sociedade capitalista, tudo tende a se transformar em mercadoria, inclusive os seus membros.

Atualmente, o olhar para o processo da sociedade como história, passo a passo, se perde, e a história se transforma em comunicação, como processo técnico e formal. O que anteriormente era considerado sociedade ou coerência social, como rede de relações e dependências entre os indivíduos, se perde, e a coerência social e a sociedade tornam-se mercado.

As teorias do pós-modernismo veem nessa desintegração nada mais do que uma chance para um desenvolvimento da capacidade de jogar com a particularidade individual, uma chance que pode dar liberdade estética aos indivíduos. Essas teorias não levam em conta as agudas contradições entre a individualização dos processos de vida e a normalização, esquematização e homogeneização. Encontramos uma separação brutal entre a socialização da razão em nível de produção técnica e científica, por um lado, e a privatização das emoções, dos afetos, dos sentidos e da fantasia, por outro. Emoções e afetos têm cada vez mais caráter privado e tornam-se, assim, cada vez mais cegos.

Todas essas antinomias não se complementam entre si, não se suplementam; elas não dão luz para o todo que chamamos sociedade. Ficam perguntas em aberto e sem respostas. Compreender a complexidade dessa contradição é obviamente difícil. Nós, pedagogos da pedagogia social, estamos muito longe de uma compreensão dessa realidade.

Em suma, dentro da etiqueta da globalização se realizam, atualmente, tanto processos de homogeneização da sociedade quanto de desintegração e destruição dela. Resta sempre a pergunta: o que significam esses processos para a teoria e, sobretudo, para a prática da pedagogia social? Uma pedagogia que se ocupa dos problemas de integrar e incluir os seus "clientes" na sociedade, na esmagadora maioria, pessoas de subclasses? Em outras palavras, o que significa integrar e incluir esses indivíduos na sociedade dos consumidores?

Buscando ser ainda mais concreto, o que significa integrar um dependente de drogas na sociedade moderna cuja lógica é a da mania? A lógica de um vício? Será o nosso papel o de reconversores de estupefacientes? E as nossas técnicas e métodos devem restringir-se à modelagem de medianias incluídas e bem-comportadas?

Formas fundamentais das relações sociais na nossa sociedade são determinadas por uma lógica inerente às manias: a mania de comprar, a mania de jogar, a mania do sexo, a mania de ganhar, a mania de enganar, a mania de esconder, a mania de mentir e a mania de representar. O que é normal e o que não é normal?

A normalidade, na sociedade moderna de consumo, é um padrão que aparece vinculado a um círculo sem fim de produção e satisfação artificiais de desejos baseado no controle sistêmico e planejado de um nível aparentemente ascendente de aspirações. O desejo de consumir faz parte de uma lógica induzida de competição, comparabilidade e insatisfação, que motiva a comprar novamente e sempre. A publicidade e a propaganda estabelecem uma pressão, uma violação, que corresponde à lógica da mania.

Aqui encontramos um dos principais enfoques da nossa sociedade: problemas sociais, que são tematizados como comportamento desviante, patológico ou criminoso, são tidos

como não majoritários, como exceção, como "desafios" a serem superados, principalmente, pelo esforço educacional e legal. O que significa: leis mais duras, mais escolas e educação, afirmação de padrões morais, reforço das práticas da cidadania pelo Estado e pela sociedade organizada.

Aqui encontramos também a lógica nuclear implícita da nossa sociedade: a diferenciação entre nós e os outros. Uma diferenciação principalmente afirmada pelo negativo: nós somos os que não praticam atentados, não nos apropriamos do dinheiro público ou alheio, não fazemos sexo inseguro, não matamos nossos pais, não vendemos nossos filhos, não traficamos. Essa diferenciação é fundada em muitas formas de poder, em incontáveis espaços legitimados de vigilância e controle, em aparatos de disciplinamento e punição.

E agora voltamos as perguntas a nós, pedagogos sociais: qual é realmente o problema? O já mencionado, da integração e inclusão dos nossos "clientes" na sociedade, quer dizer, na sociedade de consumo? Ou o problema da busca reflexiva sobre a natureza da estruturação social, política e histórica da comunidade humana contemporânea?

Afinal, do que se trata, do que tratamos? De servirmos como emplastos paregóricos ou, no dizer de Luxemburgo (1915), devemos agir?

## **OS "DIREITOS HUMANOS": OUTRO DILEMA OU UMA PERSPECTIVA PARA A PEDAGOGIA SOCIAL?**

Entendemos direitos humanos como reivindicações universais de cada ser humano frente aos outros, frente à sociedade e ao Estado, reivindicações para uma vida com autodeterminação.

A expressão "direitos humanos" refere-se, obviamente, ao homem e à palavra "direitos"; nesse contexto, só pode designar aquilo que pertence à essência do homem, que não é puramente acidental, que não surge e desaparece com a mudança dos tempos, da moda, do estilo ou do sistema; deve ser algo que pertence ao homem como tal.

Não existe uma definição de direitos humanos aceita genericamente, porque nos diferentes pactos se exprimem interesses distintos ditados pelo tempo histórico e por uma compreensão mutável de prioridades.

De qualquer forma, compreendemos os direitos humanos como o resultado de um processo histórico de emancipação dos povos, de lutas políticas que exprimem os direitos iguais de todos os seres humanos para a realização plena e livre da sua personalidade. Convencionar que todos os homens têm o direito de serem igualmente respeitados pelo fato simples e suficiente do reconhecimento da sua pertença à humanidade é uma conquista histórica. A expressão direitos humanos pode, entretanto, referir-se a situações políticas, sociais e culturais, que se diferenciam entre si, tendo significados diversos.

## Excursão histórica

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948 é o documento traduzido no maior número de línguas (total de 370, em janeiro de 2010).

A dimensão internacional dos direitos humanos é um fenômeno recente na história mundial, consolidando-se a partir da Segunda Guerra Mundial. A sucessão de tragédias humanas ocorridas a partir da segunda metade do século XX impõe uma conscientização permanente sobre a capacidade de destruição do ser humano. Instiga, por isso mesmo e de igual modo, uma revisão das lições do passado, além da modéstia em relação ao progresso e aos avanços materiais e tecnológicos da humanidade.

Embora a DUDH não seja um documento que representa obrigatoriedade legal, serviu como base para dois tratados da ONU sobre direitos humanos elaborados em 1976: o Tratado Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos (chamado Tratado Civil) e o Tratado Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (chamado Tratado Social). O Tratado Civil e o Tratado Social indicam duas tendências e linhas diferentes na história. Carvalho Bastone (2008) fala de "gerações históricas" dos direitos humanos.

Os direitos civis se estabeleceram no século XVII e no século XIX. Os direitos de liberdade do pacto civil foram formulados pela primeira vez na Declaração de Direitos de Virgínia (em inglês, *Virginia Bill of Rights*) (1767) e na Declaração Francesa dos Direitos Humanos (1789). Essas declarações expressam as lutas para a autonomia dos povos contra o governo colonial ou contra a monarquia absoluta, respectivamente. Representam as necessidades e os objetivos das classes civis. As elites cultas, cujas demandas sociais geralmente estavam satisfeitas, lideravam essas lutas. Portanto, o que estava no centro não era a luta por educação, emprego e saúde, mas a defesa contra a invasão nos bens de propriedade já adquiridos. Na Declaração de Direitos de Virgínia, não há nenhuma frase sobre as contradições de uma classe burguesa, cuja riqueza se fundou no trabalho de escravos e no roubo da terra dos povos indígenas. A respeito da famosa Declaração Francesa dos Direitos Humanos, Marat e Babeuf (BASTONE, 2008) criticaram que os assim chamados direitos humanos representam uma mentira a favor dos ricos às expensas dos pobres e a favor dos homens às expensas das mulheres.

Os direitos do Tratado Social, pelo contrário, eram objeto e resultado do movimento dos trabalhadores. Sua inclusão na DUDH e no pacto social ocorreu, sobretudo, devido à pressão dos estados real-socialistas. Essa disputa caracterizava o conflito na Guerra Fria. O ocidente fez esforços para marginalizar os direitos humanos sociais no discurso público. Os Estados Unidos não ratificaram o pacto social até hoje. Faltam possibilidades internacionais de proteção às leis, com respeito aos direitos sociais, ao contrário dos direitos civis, que são representados, por exemplo, pelo Tribunal de Justiça Europeu em Den Haag.

Já a Declaração e Programa de Ação de Viena, um dos produtos da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada no ano de 1993, reafirmou: "os direitos humanos e as liberdades fundamentais são inerentes a todos os seres humanos, sendo a sua proteção e promoção a primeira responsabilidade dos Governos" (CMDH, 1993, p. 3).

Acerca da educação, o Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais afirma, no seu Comentário Geral 13:

A educação é, ao mesmo tempo, um direito fundamental em si mesmo e um meio para a realização de outros direitos humanos. Como direito a autonomização, é principalmente através da educação que os adultos e as crianças economicamente e socialmente marginalizados podem libertar-se da pobreza e adquirir os meios de participar plenamente nas suas comunidades (CESCR, 1999, p. 5).

Em outras palavras: na história, os direitos humanos são e foram instrumentalizados, às vezes, em formas perversas, sobretudo na dimensão política.

Um exemplo chocante: Adolf Hitler usava o slogan "O direito humano quebra o direito do Estado" para legitimar a superioridade da raça ariana e, conseqüentemente, o Holocausto. Em nome dos direitos humanos, Hitler transfigurou as suas agressões militares em portentosos eventos de "liberação da tirania". A mesma lógica é encontrada nas declarações oficiais de Reagan, dos Bush, de Breshnew ou de Obama para justificar e legitimar as ações militares contra outros países, em nome dos direitos humanos, da liberdade ou da democracia.

Qual seria, então, o significado ou o potencial da ideia de direitos humanos para a pedagogia social?

Isso fica mais claro pela perspectiva do jovem Karl Marx, ao criticar uma concepção de direitos humanos estribada no respeito aos interesses egoístas e individualistas dos burgueses, no entendimento de que a liberdade seria congruente e idêntica à propriedade privada.

Na alternativa de Marx: os direitos humanos devem orientar-se no rumo de uma sociedade "na qual o livre desenvolvimento de cada indivíduo é a condição para o livre desenvolvimento de todos" (MEW, 1844, p. 482).

Toda emancipação é a recondução do mundo humano, das relações humanas, ao próprio homem [...]. Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas "forças próprias" como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política; somente então se processa a emancipação humana (MARX, 1844).



Os direitos humanos, orientados ao mesmo tempo ao indivíduo e a todos os indivíduos da comunidade, aparecem, por essa perspectiva, como um guia emancipatório da pedagogia social, no sentido de desenvolver uma nova forma de viver, princípio fundamental para um autêntico reinvento da pedagogia social: o pleno e livre desenvolvimento de cada um e de todos os seres humanos. Não como uma proclamação de fora para dentro, mas sim como uma demanda que, eclodindo em cada um, reclama pela transformação do todo.

O potencial dos direitos humanos para transformar a pedagogia social tradicional poderia reforçar os processos inovadores que pululam como bifurcações? Seria capaz de promover a reconquista e o desenvolvimento da categoria do social? Como isso poderia se concretizar?

## RECONQUISTA E DESENVOLVIMENTO DA CATEGORIA "SOCIAL"

A pedagogia social deve ser colocada no contexto das condições de vida de famílias, crianças, jovens, idosos, portadores de necessidades especiais, dependentes químicos, sujeitos em regime de privação de liberdade, e em todo lugar onde surjam problemas a partir das condições de vida existentes. Ela coloca a força no caráter emancipatório das práticas da vida cotidiana dos marginalizados, subalternos, da subclasse.

As transformações neoliberais das últimas décadas agravaram as situações precárias dos indivíduos com a consequência de as contradições sociais se tornarem mais invisíveis, transformadas em questões de estilo de vida privada. A pedagogia social busca, na prática e na teoria, possibilidades de fazer visível o que atualmente é invisível, isso é o social. Sendo assim, clarificar parte substancial do que chamamos problemas sociais seria passos de aproximação ao social como categoria.

O que significa então a categoria do social? Uma categoria é mais do que um conceito importante, ou um termo principal numa disciplina científica<sup>3</sup>. Numa categoria, é conceitualizado e concebido um fenômeno na sua universalidade, em seus aspectos gerais, tanto que poderia se utilizar, ao mesmo tempo, como meio ou instrumento da análise. Não se pode inventá-la ou defini-la cognitivamente na escuridão de um filósofo, de um intelectual. Ela é resultado de um processo histórico-social. Sua universalidade é literalmente trabalhada e elaborada pela sociedade e resultado de uma nova prática, de uma experiência prática.

Categorias não se desenvolvem primariamente como formas ou modelos de pensar, mas como modelos de atividades. São programas extremamente generalizados de atividade humana. A história ou a construção de categorias é um processo de atuar, que se realiza a si própria nos diferentes contextos da vida material e ideal de uma sociedade.

---

3 - O referencial teórico dessa conceitualização apresenta o paradigma da abordagem histórico-cultural (Vygotskij, Leont'ev e Lurija). Dentro dessa filosofia, foi desenvolvida uma concepção de categorias no contexto teórico da *teoria de atividade*.

Formas e resultados de uma prática se transformam numa razão explícita de um conhecimento ou, mais precisamente, de uma relação entre conhecimentos. Aqui eles se tornam objetos ideais, quer dizer, categorias.

Uma pedagogia social baseada nos direitos humanos significa a recuperação, reconquista e desenvolvimento da categoria social. O social representa algo autônomo, com um sentido próprio, que não pode ser reduzido às estruturas sociais, nem à sociedade, nem aos processos psíquicos internos dos indivíduos. A categoria social é direcionada às relações reais, relações que são também encontradas nas relações submersas no indivíduo e na sociedade como um todo.

As relações sociais mergulham e embebem o eu e a sociedade como sistema inteiro. Essas relações se formaram por meio das qualidades singulares que estão operando nos seres humanos uma interna comunidade, quer dizer, uma sociedade embaixo da pessoa que colabora com a sociedade externa da pessoa.

Dessa maneira, a pedagogia social é uma política do social orientada para o processo político da produção do social. Isso significa que é a produção de uma esfera pública orientada às experiências concretas dos seres humanos, mas também é uma produção de uma esfera de comunicação orientada a uma expressão coletiva e social dos desejos e interesses individuais. Assim, exprime-se, nas experiências concretas, um processo de produção que não é fundado em indivíduos isolados, mas inserido nas atividades de um sujeito coletivo e social.

Pedagogia social como política do social não significa apenas um acompanhamento analítico e reflexivo de processos sociais, mas sempre um intervir ativo. Para a concepção de uma gramática gerativa, Paulo Freire (1987) exprime isso muito claramente: a mediação entre as relações concretas da vida e os conceitos teóricos abre caminho para uma solução entre os problemas que aparecem nas contradições da realidade e as soluções dos problemas. Aqui aparece algo que a pedagogia social chama de "possibilidade objetiva". Bem diferente de uma fixação aos desejos só subjetivos, aparece aqui uma orientação a uma área de meios e instrumentos produzidos para realizar objetivos emancipatórios.

## **PEDAGOGIA SOCIAL CHAMADA DE PEDAGOGIA SOCIAL EMANCIPATÓRIA**

O social não pode ser reduzido a processos nos indivíduos nem a estruturas sociais. No social, os indivíduos se constroem, se criam como verdadeiras comunidades individuais – "*wirkliche individuelle Gemeinwesen*" (MARX, 1984, p. 539).

Freire (1987, p. 56) recomendou aos educadores: "escrevam pedagogias e não sobre pedagogias", incitando-os a desenvolver métodos e técnicas adequadas para lidar com a diversidade da população e de suas experiências. Uma pedagogia social é necessária para dar conta

dos novos paradigmas instituídos para atender demandas e necessidades dos sujeitos sociais trazidos à luz pelas transformações sociais ocorridas. A mulher, a criança e o adolescente, o idoso, o preso, a população de rua e os portadores de necessidades especiais estão dizendo isso. É preciso explorar as possibilidades que as práticas da pedagogia social oferecem para a construção da identidade, a recuperação da autoestima, a preparação profissional e o desenvolvimento da consciência política e social, não para que retornem integrados ao consumo, mas para que trabalhem para construir uma sociedade que não se confina a suas formas de consumo. Somente assim a pedagogia social emancipatória estaria destruindo e quebrando o "aparelho" da colônia penal de Kafka.

## Human rights and the social territory in the perspective of social pedagogy

**Abstract** – The relationship between modern society and social pedagogy is presented as a dilemma using Stanley Kubrick's movie "Eyes Wide Shut". Human rights are discussed as an issue and a challenge for social pedagogy, but also as a roadmap to emancipation for this discipline, as a possibility to reconquer and develop "social".

**Keywords:** Modern society and social pedagogy. Human rights. Social pedagogy as regaining and developing the social.

## REFERÊNCIAS

BAUMANN, Z. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARVALHO BASTONE, P. Educação de uma perspectiva freiriana como um direito humano. 2008. Dissertação (Mestrado em Pedagogia)–Universidade de Viena, Viena, 2008.

COMMITTEE ON ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS – CESCR. General comment n. 13: the right to education (Art. 13 of the Covenant). 1999. E/C.12/1999/10. Disponível em: <<http://www.refworld.org/docid/4538838c22.html>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS – CMDH. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. 1993. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=Declara%C3%A7%C3%A3o+e+Programa+de+A%C3%A7%C3%A3o%2C+um+dos+produtos+da+Confer%C3%A2ncia+Mundial+sobre+Direitos+Humanos>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

DE OLHOS bem fechados. Produção de Stanley Kubrik. São Paulo: Warner Home Vídeo, 1999. 159 minutos.

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

KAFKA, F. *O veredicto/Na colônia penal*. Tradução Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LUXEMBURGO, R. Perspektiven und Projekte. In: *Gesammelte Werke*. Berlin: Band 4, 1915.

MARX, K. *On the Jewish Question*. *Deutsch-Französische Jahrbucher*, Feb 1844. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/jewish-question/index.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MARX, K. *O Capital*. 1856. Disponível em: <[www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifest der Kommunistischen Partei. In: *Dietz Verlag*. Berlin: Band 4: Auflage, 1972.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração universal dos direitos humanos. 1948. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

Recebido em setembro de 2016.  
Aprovado em setembro de 2016.



# A PEDAGOGIA SOCIAL E A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

Breno Trajano de Almeida\*

Francisco José Pires\*\*

**Resumo** – Este artigo apresenta brevemente os conceitos e as características em comum entre a educação social, a pedagogia social e a educação popular, e demonstra o quanto a assimilação desses conceitos educativos no Brasil favoreceu a construção de uma nova realidade social e possibilitou desdobramentos de políticas públicas em favor da população menos privilegiada, ressaltando a educação *do e no* campo, com um olhar para a formação de professores. A relevância deste trabalho está em justamente refletir sobre o quanto a pedagogia social tem sido um instrumento de emancipação humana e de promoção de equidade social, direcionando não somente o indivíduo e a coletividade à qual pertence o sujeito da ação, mas também a sociedade global. A pesquisa em questão traz, ainda, os principais marcos legais da educação do campo, identificando aqueles voltados à formação de professores e analisando suas proximidades com a pedagogia social.

**Palavras-chave:** Pedagogia social. Educação social. Educação popular. Educação do campo. Formação de professores.

## INTRODUÇÃO

É inegável o fato de que, historicamente, a política educacional brasileira esteve voltada aos interesses, valores e cultura da classe dominante. Através dos séculos, desde o descobrimento, a educação privilegiou alguns, em detrimento da maioria da população que, mesmo quando ingressava na escola, não via nada da sua própria realidade retratada em livros e lições. Frases como "Vovô viu a uva" ou "dividir uma barra de chocolate entre cinco amigos" podiam nada significar para quem nunca comeu uva ou chocolate ou, quando muito, serviam para vislumbrar um mundo muito diferente do cotidiano de crianças das periferias, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, camponesas, negras, pobres, das florestas, num processo que, longe de incluir, excluía. Cada vez mais, parcelas significativas de crianças e jovens do

---

\* Mestrando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* brenotrajano@usp.br

\*\* Doutor em Integração da América Latina (Prolam) pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* fcopires@if.com.br

processo escolar eram desmotivadas num emaranhado de concepções e teorias educacionais que mal disfarçavam a intencionalidade política de manter o *status quo*. Em consequência, os processos de formação de professores seguiam os mesmos parâmetros a partir das mesmas teorias já prontas e que deveriam ser adotadas pelos novos docentes, independentemente do contexto da escola ou dos estudantes.

Os anos entre 1945 e 1964, ao lado do processo de modernização e industrialização, trouxeram mudanças ao país na ideologia política com governos de características populistas que, ao promoverem mudanças em benefício do povo, desencadeavam o surgimento e/ou o fortalecimento de movimentos organizados em torno de lutas e demandas sociais, participação política, condições de trabalho, a exemplo das Ligas Camponesas (1946) com sua defesa da reforma agrária (WEISS, 2015).

Ao inserir, em 1988, a educação como direito subjetivo (BRASIL, 1988), o legislador constituinte abriu um amplo espectro de possibilidades, de modo a atender demandas até então, praticamente, invisíveis no contexto da oferta educativa.

As reflexões em torno de alternativas na forma de políticas públicas contra a violência, a desagregação, a exclusão social e a favor da justiça, da distribuição de bens, da concretização de direitos estão, de alguma forma, relacionadas às discussões sobre valorização ética política, identidade, elevação de autoestima, interações sociais, saúde, resgate da dignidade, igualdade de oportunidades. Esses temas devem fundamentar o estímulo e o engajamento da sociedade em atividades afirmativas na construção de políticas de valorização e qualidade social.

Ao lado disso, o fortalecimento dos movimentos sociais, a democratização da gestão escolar e a implementação de políticas que buscam a superação das desigualdades históricas têm configurado uma nova época numa contemporaneidade que se caracteriza pela emergência de soluções. A escola e a oferta educacional estão no centro dessa emergência marcada pela multiplicidade de atores sociais e pela velocidade de circulação das informações alavancada pelas novas tecnologias de comunicação.

Este texto apresenta uma visão panorâmica da educação do campo e a proximidade das diretrizes da formação para os professores dessa modalidade com os conceitos de pedagogia social e educação popular. Ainda que com lacunas próprias da carência de pesquisas sobre o tema, busca-se, inicialmente, expor um breve histórico da pedagogia social a partir de contribuições de diferentes teóricos, identificando sua relação com a educação popular.

## **PEDAGOGIA SOCIAL: HISTÓRICO, CONCEITO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

Ninguém é desprovido de saber. A educação popular é tão antiga quanto são as formas de ensinar e educar as novas gerações, especialmente em períodos totalitários quando a

necessidade de preservação de um povo e de sua cultura demandava repassar adiante os ensinamentos, ideais e valores dos mais velhos. A história dos dominados não teria sido preservada, em sua essência, não fosse essa "transmissão" muitas vezes camuflada e silenciosa, nas cozinhas e quintais.

Transformar esse saber, essas histórias de vida e resistência num saber orgânico à formação continuada de homens e mulheres, resultou na chamada pedagogia social que não é uma concepção nova entre as teorias educacionais.

A Pedagogia Social historicamente vem sendo construída, de maneira incipiente, nas questões sociais assumidas por filósofos, sociólogos e educadores, como Platão, Marx e Pestalozzi, desde o mundo clássico até a metade do século XIX. Ainda que a perspectiva assumida tenha sido humanitária, filosófica e política, esses pensadores podem ser considerados precursores da Pedagogia Social (TAVARES; SANTOS, 2010, p. 11).

De acordo com Luzuriaga (1983), Comenius foi o primeiro educador a formular uma concepção pedagógico-social de caráter mais humanitário, e Pestalozzi é apontado como o fundador da educação autônoma, não subordinada à igreja e fortemente ligada ao ambiente familiar.

Para Pinel, Colodete e Paiva (2012, p. 2), "convém esclarecermos que os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos. Pedagogia Social é uma disciplina científica; uma teoria que irá fornecer as ferramentas para a Educação Social, que é uma práxis". Para Petrus (2003, p. 22), "nem toda a Educação não formal é pedagogia social, tampouco toda a pedagogia social é Educação não formal". Do mesmo modo, Libâneo (2006) afirma que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor.

Outro fator importante a ser refletido é a relação entre pedagogia social e educação popular. É notório que, ao analisar a trajetória de ambas, percebem-se semelhanças, embora as duas apresentem movimentos diferenciados.

As terminologias educação popular e pedagogia social aparecem pela primeira vez na realidade educacional brasileira no início do século XX, atreladas a um contexto histórico em que grande parte da população brasileira não tinha acesso à escola, não sabiam ler ou escrever (RIBAS MACHADO, 2010).

Segundo Gadotti (2007), ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem-intencionados, a educação popular nasceu na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado. A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes e até antagônicas, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

No Brasil, a educação popular/social começa a ser mais fortemente notada a partir da década de 1960, especialmente na alfabetização de adultos, com o projeto de Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte. No mesmo período, outros projetos podem ser citados: Movimento de Cultura Popular (MCP), da Prefeitura de Recife; campanha "De pé no chão também se aprende a ler", da Prefeitura de Natal; e Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em parceria com o Governo Federal (RIBAS MACHADO, 2010).

Sobre a relevância de Paulo Freire para a educação popular no Brasil, Vasconcelos (2013, p. 16) afirma:

Paulo Freire foi um pioneiro do trabalho de sistematização teórica da Educação Popular, mas não é o seu inventor. Vale ressaltar que a Educação Popular não é uma teoria pedagógica criada por um intelectual; é um saber e uma teoria que foram sendo construídos coletivamente, nesse movimento social de intelectuais, técnicos e lideranças populares engajados na transformação da sociedade de forma a superar as estruturas políticas e econômicas geradoras de pobreza e de opressão, mediante o fortalecimento da solidariedade, da amorosidade, da organização e da autonomia dos subalternos e de seus grupos.

Educação popular, antes de ser apenas um projeto pedagógico, é um verdadeiro método de ensino, pautado na leitura do mundo e na análise aprofundada das relações e dos diferentes níveis de opressão, que possibilita a politização de todos os participantes do processo e, conseqüentemente, sua emancipação (TERTO et al., 2007).

A educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la (WERTHEIN, 1985).

De acordo com Caliman (2010, p. 343),

A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais.

Educação não formal é definida por Gohn (2001, p. 32) como



Práticas que abordam processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos educativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área.

Na ditadura militar (de 1964 a 1985), os movimentos sociais que eram os incentivadores da então chamada "cultura popular" são desarticulados, e as igrejas, especialmente através das pastorais, assumem o papel de educadores populares. Para Vasconcelos (2013), a teologia da libertação, fruto, na vida religiosa, do mesmo movimento social e teórico que gerou a educação popular, criava condições culturais para o acolhimento e a valorização dessas novas práticas sociais.

Com o fim da ditadura e, posteriormente, com os governos de esquerda, muitos dos educadores populares e membros das pastorais passaram a ocupar cargos e a transformar as ações em políticas públicas por meio de programas e projetos sociais.

[...] o futuro não é, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que vai "se dando", significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então a história é possibilidade e não determinação (FREIRE, 1995, p. 90).

Realizado entre 2011 e 2013, um mapeamento dos processos educativos e formativos do Governo Federal, em desenvolvimento pelo Departamento de Educação Popular e Mobilização Social/Secretaria Nacional de Articulação Social/Secretaria Geral da Presidência da República, com participação de ministérios que integram o Grupo de Trabalho de Processos Educativos e Formativos, revela que há um conjunto de mais de 100 ações de formação com diversos objetivos, tanto voltadas para a qualificação técnica quanto para formação para o exercício da cidadania. O Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação, composto por representantes do Governo Federal, em suas esferas do Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Saúde, Ministério do Desenvolvimento Social e da Sociedade Civil, além da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Paulo Freire, Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) e Rede de Educação Cidadã, a partir do mapeamento, elaborou o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2014), como parte da Política Nacional de Educação Popular, da Política Nacional de Participação Social, e das políticas e programas para a juventude (BRASIL, 2014).

Dentre as ações que basearam a construção do marco de referência, estão os processos que envolvem a Rede de Educação Cidadã (Recid), que, desde 2003, é ação no âmbito da mobilização social do Programa Fome Zero.

A Recid é uma experiência que envolve governo e sociedade, centenas de entidades, organizações e movimentos sociais, educadores/as populares, lideranças e agentes comunitários, num processo de educação popular com populações historicamente vulneráveis: mulheres, juventude, catadores/as de matérias recicláveis, acampados/as e assentados/as, agricultores/as familiares e camponeses/as, comunidades tradicionais, indígenas, pescadores/as, comunidade LGBT e outros (BRASIL, 2014).

Entre as ações da Recid, destaca-se a discussão sobre a necessidade de pautar a educação popular como política pública em espaços como o Fórum Social Mundial, realizado em Belém, Pará, em 2009, e o Fórum Social das Américas, em 2010, em Assunção, Paraguai. Ainda em 2010, durante o processo da Primeira Conferência Nacional de Educação (Conae), esse debate se desenvolveu em todos os estados e no Distrito Federal, através das equipes estaduais da Recid, resultando na aprovação do avanço na educação popular no Eixo I da Conferência, que falava do papel do Estado na garantia do direito a uma educação de qualidade.

Considerando os processos de mobilização social nas últimas décadas que visavam à construção da educação popular cidadã, formação da cidadania e dos direitos humanos, o novo PNE deve articular a educação formal com experiências de educação não formal, ou seja, as experiências de educação popular e cidadã, incorporando-as como políticas públicas (CONAE, 2010, p. 29).

Cabe destacar, ainda, a criação, em 2011, do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, da Secretaria Nacional de Articulação Social (SNAS), da Secretaria Geral da Presidência da República, pelo Decreto n. 7.688/2012, alterado pelo Decreto n. 8.508/2015, que contribuiu para o aprofundamento das discussões e mapeamento de processos educativos e formativos do Governo Federal (BRASIL, 2012, 2015).

## **PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – INÍCIO E AMPLIAÇÃO**

A Constituição de 1988, aclamada como a "Constituição Cidadã", proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Desse modo, os

princípios e preceitos constitucionais abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, ministrados em qualquer parte do país. Assim, mesmo sem fazer referência direta e específica ao ensino rural no corpo da carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças (ARROYO, 1999).

No entanto, foi a partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em 1998, que esse movimento incorporou o conceito de educação do campo. Esse encontro, resultado de um longo processo de luta dos povos organizados do campo, trouxe a especificidade da educação do campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações para a escola e para a formação de educadores, e defendeu o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural (CARTA DE LUZIÂNIA, 2004).

Entre as propostas defendidas na Carta de Luziânia de 2004, "a articulação campo-cidade, o local-global", evidencia que a população campestre não se quer mais no isolamento. A reforma agrária, que se busca ampliar, só pode ser entendida com um projeto que contemple todas as necessidades do campo:

Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação. [...] Nossas proposições estão voltadas para as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que vivem e atuam na diversidade de formas de viver no campo. Estamos especialmente preocupados com os milhões de adolescentes e jovens que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou precisam ir à cidade para estudar e que a cada dia descobrem-se sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo (CARTA DE LUZIÂNIA, 2004, p. 3-4).

Destaca-se o fato de que as primeiras referências voltadas para a educação das populações do campo remontam ao período da Família Real no Brasil e eram destinadas à formação profissional, portanto, destituídas dos demais aspectos do conhecimento – a Carta Régia de 25 de junho de 1812 estabelece o ensino agrícola com a criação do curso de Agricultura da Bahia (BRASIL, 2017a). Somente em 1934 uma Constituição Federal incluiu a educação rural no financiamento público (art. 156, § único), abrindo parênteses para dar ênfase ao arcabouço legal que fortalece a identidade da atual escola do campo – incluindo a formação de professores, à exceção do Estatuto da Terra de 1964, que ditava características eminentemente agrícolas e agrárias da colonização e da economia brasileira, demandando políticas mais efetivas para a educação das populações do campo (ARROYO, 1999).

**Quadro 1** Relação da legislação referente à educação do campo

Base legal	Data	Ementa
Lei n. 4.504	30/11/1964	Dispõe sobre o Estatuto da Terra.
Resolução n. 1 CEB/CNE	03/04/2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo.
Portaria MME n. 38	09/03/2004	Aprova o Manual de Operacionalização para uso no Programa "Luz para Todos".
Parecer n. 1 CEB/CNE	01/02/2006	Trata dos dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.
Parecer CEB/CNE n. 3	18/02/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB n. 23/2007, que trata das orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução CEB/CNE n. 3	28/04/2008	Fixa diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto n. 7.352	04/11/2010	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).
Resolução CD/FNDE n. 40	26/07/2011	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.
Lei n. 10.513	26/10/2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).
Resolução CD/FNDE n. 1	03/01/2012	Estabelece as diretrizes e orientações para aquisição de veículos para o transporte escolar, no âmbito do Programa Caminho da Escola.
Resolução CD/FNDE n. 22	22/07/2012	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, para a implementação do plano de desenvolvimento da escola (PDE Escola).
Lei n. 12.695	25/07/2012	Altera a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo.

*(continua)*

**Quadro 1** Relação da legislação referente à educação do campo (*continuação*)

Base legal	Data	Ementa
Resolução CD/FNDE n. 32	13/08/2012	Destinar recursos financeiros de custeio e de capital, a escolas municipais, estaduais e distritais da rede pública de ensino da educação básica, localizadas no campo, a fim de garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário.
Resolução CD/FNDE n. 36	21/08/2012	Destinar recursos financeiros, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.
Portaria n. 68	09/11/2012	Dispõe sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), por meio do PRONACAMPO.
Portaria n. 72	21/12/2012	Torna público o resultado final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), para criação de curso de Licenciatura em Educação do campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).
Portaria n. 86	01/02/2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).
Portaria Interministerial n. 6	16/05/2013	Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional para a Educação Infantil do Campo.
Resolução CD/FNDE n. 32	02/08/2013	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais localizadas no campo (PDDE Campo).

*(continua)*

**Quadro 1** Relação da legislação referente à educação do campo (*continuação*)

Base legal	Data	Ementa
Resolução CD/FNDE n. 38	08/10/2013	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra.
Resolução CD/FNDE n. 45	20/11/2013	Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola.
Lei n. 13.005	25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Fonte: Brasil (2017b).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) rompeu com a cultura do currículo mínimo, em vigor nas legislações educacionais anteriores, substituindo-o posteriormente, pelas diretrizes curriculares que abrem possibilidades sobre a formação de educadores para a atuação em ambientes "não escolares" (FERNANDES, 2006), como se observa em citações explícitas na Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, por exemplo, em "contextos escolares e não escolares" no art. 4º, III; em "ambientes escolares e não escolares" nos artigos 5º, XIII e 6º, I, c; e em "espaços escolares e não escolares" no art. 6º, I, b. Essa atuação contempla, mesmo que parcialmente,

[...] os movimentos sociais que têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos (BRASIL, 2005, p. 5).

Os processos educativos têm sido sempre centralizados, no Brasil, naqueles relacionados ao sistema escolar. A demanda emergente das necessidades sociais, especialmente aquelas referentes à infância e à juventude trouxe à tona outros processos educativos igualmente significativos e influentes. Em muitos casos a população socialmente excluída, em particular crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros ambientes não formais o apoio indispensável para superar as suas condições de exclusão (CALIMAN, 2010, p. 343).

Assim, a educação popular não se restringe ao "para"; ela é um processo "para e com" aqueles a que se destina. Como dizem Terto e Lopes (2008, p. 5)

[...] vemos que a Educação popular entende como necessária para a transformação social uma efetiva atuação por parte daqueles para quem ela se volta (os oprimidos). Ou seja, a Educação popular não põe apenas na Educação a responsabilidade de mudança social.

Na América Latina, a educação popular se amplia na atenção a estruturas sociais diversificadas e com projetos educacionais relacionando-a, entre outros, a programas de educação popular que dizem respeito às questões da terra, reforma agrária e educação rural (MACHADO, 2002). Desse modo, é quase natural que, entre as demandas emergentes trazidas para a discussão nos processos de formação de professores, estejam as experiências acumuladas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o qual percebeu, desde o início do movimento, a necessidade de que a educação para os assentados e populações do campo se constituísse a partir das suas próprias lutas e conhecimentos, não em oposição ao conhecimento instituído, mas em permanente construção dialética. Como diz Gadotti (2012, p. 3), "todo processo educativo é contraditório e nós, educadores e educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas".

Arroyo (1999) defende que a construção de uma educação do campo deve prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher e do povo do campo. Para Fernandes (2006, p. 28), "o conceito de Educação do campo não existia há dez anos". Ou seja, a concepção que hoje se desenvolve é fruto das lutas dos movimentos sociais por reforma agrária nas duas últimas décadas, reivindicando também uma educação que atendesse os assentamentos rurais. Ainda de acordo com Fernandes (2006, p. 28), "a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo".

Nesse contexto, a educação do campo é um processo pedagógico que se desenvolve em tempos e espaços flexibilizados, contemplando saberes e movimentos próprios, mas, assumida e gerada, essencialmente, por políticas públicas que lhe proporcionem institucionalidade e qualidade social e que não se dissociem das propostas surgidas nas lutas dos trabalhadores rurais.

O envolvimento do MST com cursos formais de formação de educadores se deu com a realização do curso de Magistério, o qual teve a sua primeira turma iniciada em 1990, no Rio Grande do Sul<sup>1</sup>. A origem deste curso teve como elementos desencadeadores as

---

1 - Os programas de formação e certificação de professores de assentamentos iniciaram-se em 1990, com o Curso Normal de Nível Médio, na Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região (Fundep). Desde 1997, o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), em Veranópolis/RS, vem coordenando programas de formação de professores de assentamentos.

circunstâncias objetivas ligadas à luta pela escola pública nos primeiros acampamentos e assentamentos do MST já que dentre estas circunstâncias se encontrava a necessidade de garantir professores do próprio Movimento no interior das escolas conquistadas (CASA-GRANDE, 2008, p. 777).

Esses cursos, formadores de professores para atuar com crianças de acampamentos, serviram de modelo para outros estados (ES, MS, PB, SE, PA, BA e MA) e de base para o primeiro curso universitário para professores do movimento, iniciado em 19 de janeiro de 1998, na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijui), em Ijuí/RS.

Em 1999, outros dois estados já estavam ofertando seus cursos de Pedagogia da Terra. Esse curso foi desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) entre 1999 e 2003, para os Educadores da Reforma Agrária (CPERA), mediante convênio entre a própria universidade, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), a Empresa Mato-Grossense de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural e o MST.

O curso Pedagogia da Terra no Espírito Santo foi criado no final de 1999, pela parceria entre o MST, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Em 2002, o convênio foi renovado para oferta da segunda turma.

A esses se seguiram outros estados e universidades, como a Universidade do Pará (UFPA) em 2000, e, posteriormente, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Rondônia (Unir), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Mossoró (RN), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal do Maranhão (UFM), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entre outras, todas ofertando vagas no curso de Pedagogia da Terra para educadores e educadoras do campo, especialmente em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (FERNANDES, 2006).

Num estudo de caso na Ufes, Foerste (2013) afirma que convênios tripartites, como os do MST, Ufes e Incra, apresentam-se, em princípio, como iniciativas interinstitucionais concretas, enquanto projetos que buscam atender a demandas de educação no contexto rural, particularmente no âmbito da agricultura de renda familiar. O autor acrescenta:

Discussões como essas sobre o processo de socialização profissional dos professores colocam desafios que apontam para uma efetiva integração não hierarquizada entre saberes acadêmicos e saberes produzidos no campo da experiência profissional docente.



Isso pressupõe mudanças epistemológicas nos currículos dos cursos da Universidade que formam profissionais do ensino básico. Se até então se observava uma hipertrofia dos aspectos teóricos, hoje se considera que a academia não dispõe mais de argumentos que justifiquem a não valorização dos saberes da experiência dos professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Ocorre que a identidade profissional docente constrói-se e reconstrói-se permanentemente na confluência entre conhecimentos valorizados pela Universidade e conhecimentos que os professores produzem a partir das necessidades concretas do cotidiano da escola, em particular da sala de aula (FOERSTE, 2013, p. 92).

Para Ribas Machado (2010), é importante considerar que no Brasil a pedagogia social é uma área recente e, nesse sentido, o que marca o início da estruturação, fundamentação e institucionalização perante as leis brasileiras da área da pedagogia social no Brasil pode ser considerado a realização, em 2006 e em 2008, do I e do II Congresso Internacional de Pedagogia Social, realizados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), sob a coordenação do professor Roberto da Silva, numa parceria entre a FE-USP, a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU).

As práticas de educação alternativa no Brasil são históricas e ganharam força a partir do processo de democratização e das novas formas de convivência humana instauradas na sociedade brasileira. Nesse sentido, a ideia de unificá-las sob um mesmo marco epistemológico – a pedagogia social – se fortalece na mesma medida em que se consolidam os marcos jurídicos que sustentam a política de promoção, garantia de defesa dos direitos humanos destes novos sujeitos de direito (NETO; SILVA; GRACIANI, 2014, p. 12).

Se, de modo geral, a pedagogia social é uma área de estudos nova no Brasil, sua imbricação com a educação do campo, especialmente na formação de professores, também está se estruturando. Na programação dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social, registraram-se, em 2006, três conferências principais, sete mesas-redondas e sete oficinas e nenhuma abordagem sobre educação do campo. Em 2008, foram realizadas três conferências principais, 12 mesas-redondas e 15 oficinas.

Alguns trabalhos apresentados nos dois congressos deram origem ao primeiro livro da área lançado no Brasil, em 2009, sob a organização dos professores João Clemente de Souza Neto (Cufieo), Roberto da Silva (USP) e Rogério Moura (Unicamp). Não há, nos cinco capítulos, nenhum texto específico sobre a educação do campo entre as temáticas abordadas (RIBAS MACHADO, 2010).

No entanto, como já mencionado na parte introdutória deste artigo, se como área de estudos a pedagogia social ainda é recente, como processo de educação é bem mais antiga e data do pós-Segunda Guerra Mundial, embora fosse conhecida como educação popular ou de base e, nesse caso, bastante voltada à formação das populações periféricas e/ou do campo. Para Pereira e Pereira (2010, p. 75):

A atenção principal voltava-se para o homem do campo que, até então, só conhecia uma experiência basicamente rural. Era preciso que ele tivesse acesso a noções de leitura, escrita, convivência social e até mesmo de higiene para poder conviver com as exigências da vida moderna, tornando-se, assim, mais apto para a produção e até mesmo para a defesa da nação.

Ainda segundo os autores, todos os avanços desse período tiveram, no Brasil, a ruptura provocada pela ditadura militar, restando apenas os movimentos eclesiais de base e, posteriormente, o protagonismo do MST. Assim, quando, em 2009, o MEC implementa o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), os cursos de Pedagogia da Terra já contavam com centenas de professores formados.

O Procampo é uma iniciativa do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com apoio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Procampo fomentará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (BRASIL, 2009, p. 1).

A partir daí, a licenciatura em Educação do Campo foi instituída em várias universidades de diversos estados brasileiros com a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo.

**Quadro 2** Relação das instituições que ofertam o Procampo

Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS)
Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa/RS)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS)
Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Furg/RS)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/SC)
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/SC)
Universidade Federal do Paraná (UFPR/PR)
Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR/PR)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/MS)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/MS)
Universidade Federal de Goiás (UFG/GO)
Universidade de Brasília (UnB/DF)
Universidade Federal do Amapá (Ufap/AP)
Universidade Federal do Pará (UFPA/PA)
Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (Unifesspa/PA)
Universidade Federal de Rondônia (Unir/RO)
Universidade Federal do Tocantins (UFT/TO)
Universidade Federal de Roraima (UFRR/RR)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB/BA)
Universidade Federal Regional do Cariri (Urca/CE)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA/MA)
Universidade Federal do Piauí (UFPI/PI)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/RN)
Universidade Federal do Sergipe (UFS/SE)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/RJ)
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/ES)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/MG)

*(continua)*

**Quadro 2** Relação das instituições que ofertam o Procampo (*continuação*)

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM/MG)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/MG)
Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG)
Universidade de Taubaté (Unitau/SP)

Fonte: Brasil (2017b).

Também cabe destacar a oferta de cursos de pós-graduação em Educação do Campo:

- Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): especialização em Educação do Campo, curso de formação continuada para professores, gestores e técnicos que atuam em escolas rurais, com carga horária total de 420 horas, distribuídas em seis módulos. O curso reflete um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais do campo. Dentre elas, o reconhecimento e valorização da diversidade das populações do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, a utilização de práticas pedagógicas contextualizadas, da gestão democrática, de tempos pedagógicos diferenciados e a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2017c).
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/RN): especialização em Educação do Campo – Saberes da Terra, que tem como objetivo geral proporcionar a formação continuada em Educação do Campo Integrados ao Projovem Campo – Saberes da Terra a Educadores da Educação Básica e da Educação Profissional e coordenadores de turma que atuarão no Projovem Campo – Saberes da Terra, em nível de pós-graduação *lato sensu*, em consonância com a realidade socioeconômica e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo (RIO GRANDE DO NORTE, 2014).
- Universidade Federal do Recôncavo Baiano/Centro de Formação de Professores (UFRB/CFP): o único mestrado profissional em Educação do Campo no Brasil tem por propósito intermediar o diálogo entre a diversidade camponesa e o fazer pedagógico visando contribuir para que docentes das redes públicas de ensino, gestores públicos e articuladores dos movimentos e redes sociais do campo possam redimensionar suas leituras sobre a realidade agrária brasileira, redefinindo suas práticas pedagógicas e modelos de gestão das escolas do campo buscando o avanço na escolarização na formação, pesquisa e extensão, capaz de preparar sujeitos aptos a dialogar com os processos de elaboração das políticas de desenvolvimento agrário na Bahia e no Brasil e realizar

intervenções neles. O curso abrange duas linhas de pesquisa ou de atuação científico-tecnológica que se destinam à ampliação e à qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, respeitando a diversidade e a identidade das escolas do campo e das comunidades camponesas, em articulação com a realidade socioeconômica, cultural, ambiental, política, de gênero, geracional e de raça e etnia do campo e, com o mundo do trabalho, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo. São 12 vagas anuais divididas nas linhas de pesquisa: formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e trabalho, movimentos sociais e educação (BAHIA, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conquistas de políticas públicas do campo foram sempre mediatizadas pelas lutas, pressões, conflitos de interesse e por muita esperança em outro mundo possível. Analisando a evolução da educação camponesa, desde o mais completo descaso até a oferta anual de curso de mestrado, vale a pena destacar que houve avanços, reafirmados na proposta de construção de uma educação contextualizada, em que se promova um desenvolvimento efetivo para cidadãos e cidadãs que vivem no campo e do campo, considerando a heterogeneidade dos grupos humanos e sua relação com o meio ambiente/natureza e valorizando os conhecimentos dos diferentes sujeitos da aprendizagem em caminhos que levam à cidadania plena, configurada no respeito e na preservação das especificidades de cada um e de cada grupo.

Conforme apresentamos ao longo deste texto, as diretrizes presentes nos documentos legais da formação dos professores da educação do campo estão fortemente vinculadas às características da pedagogia social e da educação popular.

Reafirma-se a importância de canais de discussão e diálogo entre gestores e a sociedade civil ao criar um compromisso entre as partes no desenvolvimento daquilo que se almeja para a educação brasileira e que se consolida na forma das políticas públicas necessárias, principalmente quando o assunto é formação de professores.

No campo educacional, o espaço para que o diálogo se efetive deve ser cada vez mais expandido, de modo que todos exerçam o direito de falar e o respeito de ouvir o outro. Ao criticar a educação tradicional, fragmentada, bancária e mantenedora do *status quo*, Paulo Freire, um dos pensadores mais notáveis da educação, aponta a dialogicidade como estratégia e recurso. No entanto, é preciso mudar também o imaginário da população rural, de modo que o campo seja visto como espaço de transformação pelo trabalho e desenvolvimento, cuja identidade e manifestações socioculturais sejam valorizadas (DI PIERRO; ANDRADE, 2004).

No que se refere ao campo, as questões não são novas. Pelo contrário, perpassaram gerações e se transformaram na agenda de lutas dos movimentos camponeses e entidades de trabalhadores rurais. Os avanços configurados nesse trabalho sinalizam que ainda há muito para avançar, mas que os instrumentos estão postos com recursos, parcerias e políticas públicas direcionadas, especificamente, para a população do campo.

## Social pedagogy and popular education in teacher training of rural education

**Abstract** – This article briefly introduces the concepts and characteristics in common between the Social Education, Social Pedagogy and Popular Education and shows how the assimilation of these educational concepts in Brazil favored the construction of a new social reality and made possible unfoldings of public policies in favor of less privileged population, emphasizing in the study the education *of* and *within* the countryside of Brazil, with a glimpse to the qualification of teachers. The relevance of this work is precisely to reflect on how the Social Pedagogy has been an instrument of human emancipation and promotion of social equity, not only directing the individual and the community to which it belongs the subject of the action, but also the global community. The research in question also brings the major legal frameworks of Rural Education, identifying those focused on training teachers and analyzing their proximity to the Social Pedagogy.

**Keywords:** Social pedagogy. Social education. Popular education. Rural education. Teacher training.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BAHIA. Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Mestrado Profissional em Educação do Campo. Disponível em: <<https://www1.ufrb.edu.br/educacaodocampo/o-curso>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 05, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de convocação n. 9, de 29 abr. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_procampo\\_20092.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Decreto n. 7.688, de 2 de março de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7688.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7688.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Decreto n. 8.508, de 25 de agosto de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8508.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8508.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Coordenação Geral de Gestão de Documentos. Memória da Administração Pública Brasileira. Cronologia do Período Joanino. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=4090>>. Acesso em: 6 fev. 2017a.

BRASIL. Programa Nacional de Educação do Campo. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 6 fev. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Cursos de Educação do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/campo.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2017c.

CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XII, n. 23, p. 341-368, 2010.

CARTA DE LUZIÂNIA. Inter-ação. *Rev. Fac. Educ.*, v. 29, n. 2, p. 283-293, jul./dez. 2004.

CASAGRANDE, N. A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 25, p. 765-785, set./dez. 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. Documento final. 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, M. R. et al. (Org.). *A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa, Nead, Pronera/Incrá/MDA, 2004. v. 1, p. 19-35.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FOERSTE, E. Pedagogia da terra: uma avaliação qualitativa da parceria entre movimento sem-terra e universidade. In: FICHTNER, B. et al. (Org.). *Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação*. Vitória: Edufes, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. *Revista Trimestral da Fase*, v. 31, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. *Proceedings online...* Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092012000200013&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200013&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

GOHN, M. da G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1983.

MACHADO, E. M. *Pedagogia e a pedagogia social: educação não formal*. 2002. Disponível em: <<http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/pubonline/evelcy17art.html>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

NETO, J. C. S.; SILVA, R.; GRACIANI, M. S. S. Profissão educador social, uma práxis que faz caminhos. In: SILVA, R. da NETO, J. C. S.; MOURA, R. (Org.). *Pedagogia Social*. 3. ed. São Paulo: Expressão Arte, 2014.

PEREIRA, D. de F. F.; PEREIRA, E. T. P. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PETRUS, A. Novos âmbitos em educação social. Profissão: educador social. In: ROMANS, M.; ANTONI, P.; JAUME, T. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-48.

PINEL, H.; COLODETE, P. R.; PAIVA, J. S. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. *Conhec. Dest.*, Serra, v. 1, n. 2, jul./dez. 2012.

RIBAS MACHADO, É. *A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93844>>. Acesso em: 2 jul. 2016.



RIO GRANDE DO NORTE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Projeto Pedagógico do curso de Especialização em Educação do Campo – Saberes da Terra. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/114195/Downloads/Especializacao\_em\_Educacao\_do\_Campo\_Saberes%20da%20Terra\_2014%20(1).pdf>. Acesso em: 6 fev. 2017.

TAVARES, A. M. B. do N.; SANTOS, F. A. A. dos. *Educação social, pedagogia social e espaços não escolares*: horizontes conceituais necessários para o acolhimento de sujeitos em risco na perspectiva do desenvolvimento humano. 2010. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT8/EDUCACAO\\_SOCIAL.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/EDUCACAO_SOCIAL.pdf)>. Acesso: 2 jul. 2016.

TERTO, J. D.; LOPES, I. S. V. *Educação popular e pedagogia histórico-crítica*: distanciamentos e aproximações. Crato, 2008. Disponível em: <[http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD1\\_files/Jamerson\\_TERTO.pdf](http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD1_files/Jamerson_TERTO.pdf)>. Acesso: 2 jul. 2016.

TERTO, J. D. et al. Uma abordagem da educação popular em direitos humanos no programa de assessoria jurídica estudantil. In: SEMINÁRIO FINAL DO PROGRAMA ALFA HUMAN RIGHTS FACING SECURITY; ENCONTRO ANUAL DA ANDHEP, 3., 4., 2007. *Anais...* João Pessoa: Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB, 2007.

VASCONCELOS, E. M. Educação Popular na Universidade. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Org.). *Educação popular na formação universitária*: reflexões com base em uma experiência. João Pessoa: Hucitec Editora; Editora Universitária UFPB, 2013.

WEISS, Z. *Ligas camponesas 60 anos*. 2015. Disponível em: <<http://www.xapuri.info/noticias/ligas-camponesas-60-anos/>>. Acesso: 2 jul. 2016.

WERTHEIN, J. (Org.). *Educação de adultos na América Latina*. Campinas: Papyrus, 1985.

Recebido em julho de 2016.  
Aprovado em outubro de 2016.



## EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO SOCIAL: UMA INTERAÇÃO A FAVOR DA CIDADANIA

Roseli Trevisan Marques de Souza\*  
Afrânio Mendes Catani\*\*

**Resumo** – O presente artigo tem o propósito de pensar a formação para o exercício da cidadania por meio de uma educação entendida como um processo educativo, no qual haja vínculo estabelecido entre educação escolar e educação social. Para tanto, o objetivo geral é considerar o potencial formativo na construção cidadã se as duas formas de educação estiverem integradas. Têm-se como objetivos específicos: apresentar os conceitos e uma breve trajetória histórica e legal da educação escolar e da educação social; identificar se existe a possibilidade de coexistência dos dois modelos educativos num dado contexto; e apresentar características de seus agentes formadores que mobilizam a construção da cidadania, ressaltando como desafios à integração competente, o tipo de formação desses agentes e, no caso do educador social, a regulamentação da profissão. A relevância está na possibilidade da construção de um projeto de sociedade menos desigual e mais incluyente, por meio das relações humanas e profissionais interativas entre os agentes educativos das instituições regulamentadas e os agentes das várias organizações do terceiro setor.

**Palavras-chave:** Educação escolar. Educação social. Educação integral. Exercício da cidadania. Inclusão social.

### INTRODUÇÃO

Na modernidade, o advento capitalista ganhou espaço e a educação, por sua vez, como parte da realidade humana, assumiu características desse modelo de sociedade excludente, atuando com pouco enfoque sociopolítico e inibindo a construção identitária coletiva capaz de promover relações mais iguais e transformar contextos estagnados.

Nesse viés, a educação relegou o papel de formadora para a equidade social e contribuiu para a formação do homem manipulado, individualista e consumista. Enfim, como diz Afrânio Mendes Catani (1995), do homem reprodutor dos interesses capitalistas.

---

\* Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* rtms1962@usp.br

\*\* Professor titular na Faculdade de Educação da USP. *E-mail:* amcatani@usp.br

Na pós-modernidade, os efeitos do avanço desse sistema político-econômico se demonstraram ainda mais devastadores à sociedade planetária. A desigualdade social aumentou, devido à concentração de poder econômico nas mãos de poucos, ampliando a exclusão social e impondo, principalmente às populações dos países periféricos, uma condição de precariedade humana. A necessidade de reversão desse contexto se torna evidente e a educação vem sendo requerida para essa tarefa. Mas de qual educação se fala?

No Brasil, dois modelos de educação vigoram com maior destaque na atualidade: a educação escolar e a educação social. Dessa forma, o objetivo deste artigo é explanar a respeito das duas formas de educação e, na sequência, apresentar uma reflexão a respeito da integração dos dois modelos educativos em favor da reversão da realidade excludente.

Para auxiliar na reflexão, serão utilizados dados da pesquisa para titulação de mestrado, sob a modalidade de estudo de caso, intitulada *A interação entre a escola e a comunidade na formação cultural: uma experiência educativa da E. E. Dona Amélia de Araújo (EEDAA) nos anos 2013 e 2015*.

Na unidade escolar pesquisada, observou-se o quanto as práticas pedagógicas precisariam ser alteradas com vistas à formação cidadã, pois existia um trabalho pedagógico limitado à sala de aula e sem vínculo com a realidade local, priorizando a transmissão de conhecimento.

A gestão escolar e parte da equipe docente questionavam os aspectos limitadores da ação pedagógica intramuros e buscavam avançar com práticas estimuladoras e interativas pautadas no diálogo sobre a realidade interna e mundial, mas, surpreendentemente, não visualizavam o entorno como possibilidade educativa.

A equipe escolar desconsiderava a perspectiva de coexistência entre os dois modelos educativos e a existência de outros agentes formadores. Entendiam-se como os únicos capazes do fazer pedagógico; para eles, a educação escolar estava num patamar privilegiado. Essa será a educação explanada a seguir.

## EDUCAÇÃO ESCOLAR

No Brasil, a educação escolar é regida por um Sistema Nacional de Educação (SNE), exercida em uma instituição social denominada escola, legitimada para atuar junto aos membros da sociedade, podendo ter administração pública ou privada nos termos da lei.

Trata-se de um modelo de educação com metas e objetivos a serem atingidos em âmbito nacional. As metas e objetivos estão traçados no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Atualmente, no Brasil, a educação escolar é validada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, avançando nesse sentido para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e segue regulamentada por decretos, deliberações, indicações, pareceres e

resoluções, visando, a bom termo, garantir o cumprimento do direito social à população brasileira.

A legislação propaga que a educação escolar se configura em direito social, em dever da família e do Estado, pautada nos conceitos de universalidade e de qualidade. Conta com um currículo de base nacional comum e visa, prioritariamente, ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como observado no art. 205 da Constituição Federal de 1988.

Com muita frequência, diz-se ser necessária uma educação de qualidade. O que, afinal, se compreende por uma educação de qualidade? Quando se fala em uma educação de qualidade, fala-se apenas em análise de indicadores de resultados e no atendimento de metas governamentais preestabelecidas ou se fala também em cumprimento dos princípios constitucionais para a educação, dentre eles os da democracia que se configura na formação de sujeitos autônomos e participativos?

Severino (2006, p. 621) aponta que "a educação não é apenas um processo institucional e instrucional [...], mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva".

O pensador apresenta o sentido amplo de educação. Infere-se pelo descrito que o SNE, apesar de estruturado, ainda parece longe de atingir essa plenitude filosófica na educação básica. Falta à educação escolar uma fatia para ser um todo significativo à sociedade, por isso, caberia a ideia de uma educação escolar integrada à educação social.

Nesse sentido, de fato, o campo prático educativo que sustentava a formação cidadã<sup>1</sup> demonstra-se fragilizado no interior da escola. Traços do positivismo e do racionalismo delimitavam a aprendizagem, e o destaque aos valores neoliberais comprometia a construção da identidade coletiva.

Não obstante, a possibilidade de mudar as práticas era recorrentemente debatida na equipe. Por que, então, a escola permanecia isolada fazendo um trabalho desvinculado da realidade local? Não se tratava de tarefa fácil: a escola sair de seu espaço e integrar-se ao entorno. Os impedimentos eram de ordem paradigmática, legal e organizacional.

No que consiste à ordem paradigmática da educação escolar, caberia rompimento com três paradigmas sedimentados. O primeiro rompimento seria com a visão da escola como reprodutora de ideários mercadológicos e técnico-gerenciais, caminhando sob a perspectiva de conhecer a realidade, estudá-la e propor ações de forma conjunta. O segundo rompimento seria com alguns aspectos da concepção filosófica positivista, que lineariza e compartimenta o conhecimento, priorizando as relações humanas hierarquizadas e comprometendo, assim, o diálogo e o trabalho interdisciplinar. Já o terceiro seria romper com o aspecto

---

1 - Entendendo formação cidadã como aquela em que há integração entre teoria e prática.

preponderante do paradigma racionalista, no qual o aluno chega à escola como tábula rasa, sem uma história progressa, sem cultura própria e sem o mundo informativo que o cerca.

Enquanto a educação escolar não consegue romper com esses paradigmas inibidores da aprendizagem cidadã, o terceiro setor da sociedade se utiliza do conceito de educação social e das práticas da educação social, a fim de que as comunidades fragilizadas pelo sistema econômico vigente venham a refletir sobre sua identidade, sobre ações políticas a serem desenvolvidas e sobre a preservação dos seus direitos civis, sociais e culturais. Porém, antes de explanar sobre a educação social, será trazida a legislação que embasa a educação escolar e suas possibilidades para que haja integração entre escola e localidade.

## **A regulamentação da educação escolar**

No que se refere aos registros legais, a educação escolar é "privilegiada"<sup>2</sup> no Brasil, pois o ideário desse modelo educativo vem sendo debatido há mais tempo e tem sido ansiado na sociedade brasileira.

A circulação de ideias pedagógicas no Brasil tem como marco a chegada dos jesuítas em 1549. Para Saviani (2007), o caráter orgânico da educação escolar adveio da instituição de colégios e seminários por esses representantes da Companhia de Jesus. A evolução desse modelo atingiu o ápice em 1932 com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O manifesto foi o documento resultante da reunião de estudiosos da educação e deu suporte à renovação educacional no Brasil. Em 1947, por exemplo, foi elaborado o anteprojeto da LDB, que seria promulgada em 1961, tendo como referência o Manifesto dos Pioneiros.

Na atualidade, a Carta Magna de 1988 rege o Brasil e, a partir dela, muito se produz para atender legalmente à demanda educacional. No que se refere à educação, destaca-se, na Constituição Federal, o art. 205, no qual se evidencia o direito à educação. No mesmo artigo, há termos como deveres, incentivo, colaboração e, finalmente, quais seriam os resultados de uma educação exitosa:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

---

2 - O privilégio está na regulamentação da educação escolar do Brasil se comparado à educação social. Esse privilégio, no entanto, se caracteriza, em alguns momentos, em entraves na ação educativa das escolas, ou seja, em falta de privilégio, pois muitas ações em prol da formação cidadã deixam de ser feitas porque esbarram nos ditames legais.

Um dos textos originados da Constituição de 1988 é a LDB, promulgada em 1996. Cabe a esta reflexão observar o descrito em seu art. 1º:

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.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

A leitura do art. 1º apresenta uma educação com sentido amplo. Mas, ao avançar para seu parágrafo primeiro, observa-se que a educação escolar deve ser oferecida em instituição própria, pressupondo um local estruturado para esse fim. Ou seja, a prerrogativa estrutural está ligada ao conceito de educação escolar.

Cabe, no entanto, ressaltar que essa mesma estrutura se apresenta antagonicamente como um espaço agregador e desagregador no que concerne à formação humana, pois ao mesmo tempo em que a escola recebe os alunos matriculados e os agrega ao espaço escolar, ela os desagrega, dependendo da ação formativa exercida nesse contexto, da realidade do entorno.

Continuando a leitura do texto legal, tem-se, no segundo parágrafo, uma ampliação de horizontes, quando descreve que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, supondo educação para fora dos muros escolares.

Reiterando a respeito dos dois parágrafos, observa-se que, no primeiro, há a ideia de limitação do espaço escolar e, no segundo, ao propor vínculos com a sociedade, a possibilidade da ampliação do espaço educativo. Mas como estabelecer o vínculo da escola com a realidade social se essa instituição limita seus alunos a uma realidade intramuros?

Além desse registro legal que traz a reflexão sobre a prerrogativa de vínculo interativo entre escola e sociedade, tem-se a Resolução CNE/CEB n. 04, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, trazendo o mesmo enfoque no art. 4º, inciso XI, do Título II. O texto apresenta a necessidade de vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Já o art. 5º, descrito a seguir, dita que a educação básica/educação escolar é um direito universal que abre portas para outros direitos e consagram a cidadania:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (BRASIL, 2010).

Com efeito, os textos legais possibilitam a reflexão sobre o direito à educação, sobre a finalidade da educação escolar e sobre a formação integral do aluno para a atuação na sociedade como cidadão, mas implicitamente discorre sobre a articulação entre educação escolar e educação social, e essa ideia não poderia ser implícita em uma sociedade que deseja preparar cidadãos.

A EEDAA, por exemplo, sentia-se limitada em sua prática extramuros e no estabelecimento de vínculos com o entorno, por não haver, em sua concepção, uma legislação clara a esse respeito; uma legislação que assegurasse uma prática externa, mas na localidade.

Outra referência legal que auxilia na presente reflexão é a Resolução CNE/CEB n. 02, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012). Em seu art. 5º, inciso I e no art. 16, inciso XXI, há redação clara possibilitando na ação educativa a transposição dos muros escolares.

O texto fala sobre a participação social e o protagonismo dos estudantes, no sentido de que os discentes sejam agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades. A exemplo da EEDAA, a realidade de transpor os muros escolares pouco ou nada tem sido realizada nas escolas periféricas da capital paulista, sob a jurisdição do estado de São Paulo. Tal postura de isolamento se justifica pela matriz curricular a ser atendida e por tempos escolares demarcados para cada disciplina.

Uma resolução, ainda que clara, não pode desfazer a cultura do cumprimento da matriz homologada anualmente nas escolas e dos professores trabalhando a partir de um horário elaborado por disciplinas a serem ministradas. A educação social, no entanto, não se vincula a esses parâmetros de ordem organizacional e legal, e essa prerrogativa lhe traz vantagem quando se pensa na formação cidadã.

## **EDUCAÇÃO SOCIAL**

Até o momento, apresentou-se uma breve trajetória histórica, legal e reflexiva sobre a educação escolar e observou-se, clara, a ideia de que a escola deveria estar intrinsecamente vinculada ao ideário de formação cidadã. Relacionando-se com o entorno, esse vínculo parece não ter ocorrido em alguns contextos escolares por questões filosófico-conceituais da modernidade, registros legais inconsistentes e por cultura organizacional atrelada ao cumprimento da matriz curricular e dos horários estipulados para cada disciplina, desmascarando, além do trabalho isolado, a inexistência do trabalho pedagógico interdisciplinar.

Existe, porém, outro modelo de educação de natureza político-social, denominado educação social, que nasceu fora dos muros escolares, com vistas à construção de uma sociedade menos desigual. Trata-se da educação social que vem seguindo em paralelo à educação escolar. Cabe então, primeiramente, definir educação social e conhecer um pouco de sua origem e de seu processo de construção histórica.

## Breve histórico da educação social

A educação social nasceu na Europa com a finalidade de reestruturar a sociedade debilitada após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial e se efetiva por meio dos pressupostos da pedagogia social.

Por sua vez, Caliman (2014, p. 43) ressalta que a pedagogia social tem "suas origens nas ações de caridade do cristianismo e em pedagogos como Pestalozzi e Froebel".

O conceito de educação social se mantém vivo devido ao desenvolvimento do sistema capitalista, o qual provocou, entre outros, a ampliação da desigualdade social, a exclusão social, a pobreza e a fome. O efeito desse fenômeno se assemelha a um pós-guerra nos países periféricos, necessitando de ações sociais amplas para o resgate da cidadania.

## O objetivo da educação social na atualidade

A educação social é um formato educativo que se afirma potencialmente restaurativa de contextos fragilizadas. Ela se efetiva nas localidades periféricas da sociedade brasileira, principalmente, pela aplicação de projetos e programas sociais desenvolvidos por organizações do terceiro setor, tais como, organizações não governamentais (ONGs), entidades filantrópicas, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), organizações sem fins lucrativos e outras formas de associações civis sem fins lucrativos, entre outras de ordem assistencialista, cultural, organizações de movimentos sociais/comunitárias e socioeducativas. "Diferentemente do que ocorreu no resto do mundo, a Pedagogia Social que se afigura como necessária para o Brasil, não é vinculada a uma única área de conhecimento ou campo de trabalho e investigação" (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2014, p. 269).

A educação social foi inserida no Brasil contemporâneo para conter os efeitos do sistema político-econômico, que tem o capital como prioridade. Esse modelo de educação, enfim, se apresenta como apta a restituir a dignidade social perdida e a regatar a cidadania.

Caberia, todavia, a reflexão a respeito desse pressuposto. É possível que nos espaços de educação social haja prática irrefletida? Quanto à educação escolar: é possível que haja teoria desvinculada da prática? As respostas para essas reflexões não são o foco deste artigo, mas são interessantes para entender o que é relevante em uma formação cidadã: uma prática refletida e teorizada.

Os teóricos da pedagogia social destacam a existência de uma prática teorizada na educação social, e os teóricos da pedagogia escolar enfatizam a prioridade desse aspecto no processo de ensino e de aprendizagem.

Freire (1993, p. 75) destaca que "a prática auxilia na discussão da prática", ou seja, trata-se de teorizar a prática. Ortega (2005, p. 111) diz "a mí entender, no es posible una distinción de



fondo entre educación escolar y educación social"<sup>3</sup>. E Severino (2012, p. 83) fala da educação como sendo "intencional e, apesar de demandar uma ação técnica, ela é interpelada pelas dimensões política, ética e estética, estruturantes da práxis".

Freinet também contribui com essa ideia. Para ele, a educação é uma prática mobilizadora da teoria.

A Pedagogia de Freinet trouxe a ideia de que a renovação da escola não deve ser realizada de cima, mas deve iniciar com os professores em suas atividades diárias. [...] Hoje, Freinet faz parte indiscutível da história da educação como um dos pedagogos, dos poucos professores que provocaram a mudança na educação do século XX. Muitas de suas contribuições continuam, sem dúvida, vigentes no século XXI. Para Freinet, a prática tinha fundamentação teórica (similar aos princípios da Escola Nova). Poderíamos dizer que Freinet estimulou uma prática teórica no método de ensino da escola (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Apesar de Freinet tratar da educação infantil, há em sua "pedagogia" a ideia de educar para a vida e, nesse sentido, a educação escolar e a educação social atuam. Se o objetivo é o mesmo, a integração da educação escolar e da educação social favorece a aprendizagem para a vida cidadã. Parece, no entanto, que relacionar prática e teoria e inovar a prática se configuraria como objetivos fundantes da educação social, objetivos a serem incorporados pela educação escolar.

## O que se entende por educação social

Para Ortega (2005), a educação social é o objeto de âmbito da pedagogia social. Ela vigora em contextos socioeducativos e comunitários e estabelece vínculos com as diversas áreas do conhecimento humano como a sociologia e a psicologia.

Tendo em vista que ela engloba, com a finalidade de cumprir os seus propósitos, as diversas áreas do conhecimento humano, diversos atores – indivíduo, família, escola, comunidade – e todos os espaços onde haja convivência humana, ela carrega em si o pressuposto de que atua mais amplamente na sociedade de forma integral e, por isso, com enfoque na construção do cidadão e de sua cidadania numa perspectiva sociopolítica. Essa perspectiva auxilia o homem e a coletividade na qual está inserido em três aspectos essenciais para que sejam cidadãos de fato e não somente de direito.

O primeiro auxílio está na reflexão sobre as possíveis identidades existentes no contexto societário emanadas da realidade histórica e cultural diversa. O segundo está na formação

---

3 - "No meu entendimento não é possível uma distinção profunda entre educação escolar e educação social" (tradução nossa).

de uma consciência identitária pessoal e coletiva valorizada e respeitada no contexto social e o terceiro, no planejamento e na aplicação conjunta do planejado em prol da conquista de um espaço social voltado ao ideário de equidade e do bem comum. Enfim, essa descrição coloca a educação social em um patamar superior ao da educação escolar no que consiste ao ato político da formação.

Para Graciani (2014), a pedagogia social se traduz em desenvolvimento humano nas dimensões democrática, transformadora, solidária e participativa e em característica libertadora emancipatória, levando o sujeito da ação a discutir, entender e aceitar, de forma digna, as regras e os limites necessários ao exercício da cidadania para a (re)construção da identidade, da autoimagem e da autoestima. Em seu entendimento, a pedagogia social preconiza a construção de um projeto de vida que favorece a inserção social.

O processo formativo desse modelo pedagógico é flexível. Os projetos e programas contam com agendas de reuniões cujos objetivos são: refletir a realidade e encontrar os indicadores sociais e, a partir deles, elaborar o projeto político-pedagógico.

O processo educativo é orientado por uma equipe interdisciplinar e multidisciplinar, e o papel do educador social é fundamental para o desenvolvimento do processo educativo. Pelo que se depreende do descrito, a educação social está muito próxima do que Freinet e Freire defenderam.

Conforme Freire (1997), a educação se alonga nas práticas educativas da vida das cidades. Ele apresentou conceitos, como educação popular, educação comunitária e educação social, e deu ênfase a uma formação humana a partir da leitura cultural e da realidade circundante.

Cabe destacar a expressão "se alonga", a qual supõe uma educação anterior e/ou concomitante. A educação, de fato, ocorre de forma concomitante; são instituições diversas nesse movimento, porém cada uma em espaço isolado. O termo enfatizado denota também não somente dois tipos de escola, mas uma variedade de locais de aprendizagem que atuam isoladamente nos lares, nas ruas, nas escolas institucionalizadas, nas igrejas, nas associações de bairro, no clube de futebol etc. Esse isolamento de cada segmento educativo, principalmente no que se refere à escola institucionalizada em relação ao todo, compromete a formação cidadã.

As relações humanas ocorrem por mediação, por isso, cabe também ressaltar que a atuação isolada dos sujeitos formadores de cada segmento não é adequada à construção de contextos sociopolíticos. No entender de Graciani (2014), a pedagogia social transita por vários espaços, e esse transitar mobiliza os sujeitos.

A Pedagogia Social sofre a influência da obra freireana e reitera a importância do conhecimento do mundo para a sua transformação por meio de um processo educativo dialógico, rigoroso, intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo e afetivo, no qual a relação com

o outro é constituinte fundamental para a construção de uma verdadeira consciência histórica (GRACIANI, 2014, p. 18).

Observa-se, dessa forma, que a educação social com enfoque na vertente democrática se volta à formação humana, no intuito de que se teriam sujeitos competentes em desvelar realidades e, sobretudo, autônomos e capazes de atuar sobre elas na manutenção ou em sua transformação em prol de si e da coletividade.

Segundo Gadotti (2012), a educação, no sentido amplo, segue o propósito original, apesar de concepções equivocadas de cunho autoritário e domesticador. Ela ramifica de forma diversa. O trecho a seguir é extenso, mas sintetiza com excelência os sentidos da educação.

As pedagogias que se dizem puramente científicas, sob sua pseudoneutralidade, escondem a defesa de interesses hegemônicos da sociedade e concepções de educação, muitas vezes, autoritárias e domesticadoras. Ao contrário, as pedagogias críticas têm todo interesse em declarar seus princípios e valores, não escondendo a politicidade da educação. É o que acontece com a educação popular, a educação social e a educação comunitária. Elas se situam no mesmo campo de significação pedagógica, o campo democrático e popular. Contudo, apesar desta afinidade ideológica, como são educações históricas, elas também podem ter conotações diferentes. E isso não se constituiu em deficiência, mas em riqueza. Um mosaico de experiências, teorias e práticas compõem esse campo. E não se trata de uma dessas educações tentar tutelar outra, pois não teria sentido, não só porque cada uma tem sua própria história, mas porque, partindo de uma visão emancipadora, cada uma, no seu campo próprio de atuação, de forma autônoma, contribui para com a mesma causa. Cada uma tem uma evolução particular, se transformando ao longo da história, assumindo novos campos de atuação, uma assumindo mais a causa ecológica, outra a questão de gênero, os direitos humanos; ora uma se aproxima mais do estado e outra se afasta, uma se assume mais como educação formal e outra mais como educação não formal; uma pode estar mais próxima da esfera pastoral, outra da esfera sindical, uma mais ligada aos movimentos sociais e populares e outra atuando mais em governos democráticos e populares. São educações que concebem o Estado e a Sociedade como uma arena (no sentido gramsciano) na qual é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado quanto fora dele. É essa diversidade que configura a grande riqueza da educação popular, da educação social e da educação comunitária. A diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada (GADOTTI, 2012, p. 1-2).

## Registro legal da educação social

A Constituição Federal de 1988, reconhecida como uma constituição cidadã, não tem no título que trata da educação a expressão educação social.

A palavra social é citada 131 vezes na Carta Magna, mas vinculada à competência da União em legislar a favor do cidadão e em apresentar seus deveres na sociedade.

No capítulo que trata da cultura, no art. 216-A, o texto permite inferir a necessidade de formação humana integral e, dentro dessa conotação, entra o ideário de educação social.

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais (BRASIL, 1988).

Mais adiante, a palavra social foi utilizada nas questões de comunicação social. Ou seja, têm-se serviço social, comunicação social, previdência social, integração social, seguridade social, evolução social, fundo social, vinculados à ideia de programa social, contribuição social, no entanto, não há o termo educação social de forma explícita.

Outro documento relevante a ser analisado é o Plano Nacional da Educação (PNE) (2014-2024). Observadas suas 20 metas, foram identificados, certamente, objetivos relevantes para o avanço educacional no Brasil, mas há apenas duas metas com textos que fazem alusão à relação entre educação escolar e educação social. Fato compreensível, pois a educação não é pensada originalmente com essa divisão. No entanto, ela existe.

Na meta 6, por exemplo, que trata sobre educação em tempo integral, o texto do item 6.4 diz: "fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários" (BRASIL, 2014, p. 60). Já o item 6.5 apresenta o seguinte: "estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) [...] por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino" (BRASIL, 2014, p. 60).

A meta 7 trata da qualidade de ensino, com enfoque no acompanhamento de resultados, e da avaliação do sistema educativo. Traz objetivos que demandam da relação próxima entre a escola e a comunidade/entorno, ou seja, da relação mais efetiva entre educação escolar e educação social. Esses objetivos estão apresentados nos itens: 7.12, 7.14, 7.23, 7.24, 7.25, 7.26, 7.27 e 7.28. O cumprimento desses objetivos dependerá, no entanto, da reflexão a

respeito de como a relação escola e comunidade/sociedade pode ser estabelecida, de quem media e de qual o perfil adequado do mediador de aprendizagem.

## **O educador social**

O professor da educação escolar é aquele licenciado para atuar numa área de conhecimento e/ou lecionando uma disciplina da área. Trata-se de uma profissão regulamentada.

O educador social, no entanto, pode ou não ter formação superior e a profissão não é regulamentada. Atualmente, existem educadores sociais, oficinairos, conselheiros tutelares e outros tipos de nomenclaturas utilizadas para definir esses profissionais da educação social.

Dois Projetos de Lei estão em tramitação atualmente. O primeiro é o Projeto de Lei n. 5.346/2009, que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências (BRASIL, 2009); e o segundo, o Projeto de Lei do Senado n. 328/2015, dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências (BRASIL, 2015). É indiscutível a relevância dessa regulamentação, mas a aprovação ainda não ocorreu.

Graciani (2014) entende o educador social como construtor de conhecimento, que acredita e abraça a ideia de que é possível construir a prática pedagógica no coletivo. Para ela, o educador social precisa ter visão holística, heurística, interdisciplinar e da totalidade. São visões amparadas no conceito de direitos humanos. Ela relata, ainda, que o educador social precisa de competência científica e técnica, com foco constante no desvelar da realidade, juntamente com os educandos. As palavras da autora denotam a necessidade de um educador social com formação específica, mas também com um perfil de envolvimento com a transformação da sociedade, a fim de que haja valorização da humanidade. Essa consciência cidadã, porém, não acontece na esfera privada, mas na esfera pública.

A escola é parte dessa esfera pública e o entorno também, portanto, o encontro desses sujeitos se faz necessário. Quem, afinal, seriam os agentes dessa construção? Professores, educadores sociais, famílias, alunos e instituições parceiras. Trata-se do encontro de culturas diversas, de realidades objetivas e subjetivas a serem redimensionadas em prol da totalidade.

## **A EDUCAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INTEGRADAS**

A educação escolar é o resultado de uma trajetória histórica da educação ocidental. Nasce com características elitistas e amplia o acesso a partir da Lei n. 5.692/71, em São Paulo, após a construção de diversos prédios escolares (BRASIL, 1971).

A educação escolar está comprometida desde sua origem por visar o atendimento de uma parcela da sociedade. Essa visão promoveu ampla exclusão escolar, a qual vem sendo enfrentada desde o ideário posto no Manifesto dos Pioneiros.

A universalização da educação ocorreu a partir de 1971 no Brasil, mas, por si só, não transformou a realidade de uma sociedade sem acesso. A mudança dessa realidade parece depender não somente de um projeto pedagógico escolar, mas de um novo projeto de sociedade, que poderia iniciar pela relação entre educação escolar e educação social.

Isso quer dizer que a escola precisaria estar inserida em uma rede de aprendizagem. Essa consciência de rede de aprendizagem precisa ser clara, bem como o objetivo de minimizar a exclusão social, que está intrinsecamente vinculada à pobreza e à desigualdade social, e esses dois fatores inibem a construção da cidadania e denotam uma sociedade polarizada. Somente a consciência de cidadania pode despolarizar. A exclusão escolar resulta na exclusão social e vice-versa. "Os efeitos da exclusão são populações empobrecidas e miseráveis e, no âmbito individual, há perda de autoestima e da própria identidade dos cidadãos que não se sentem parte do todo social" (GRACIANI, 2014, p. 16).

A exclusão social é determinada pela falta de capital econômico e de direitos sociais, mas não somente isso. Ela denota ainda prejuízo de capital cultural (BOURDIEU), que é tão ou mais nefasto do que a falta de capital econômico, pois o capital cultural é justamente aquele que posiciona os homens em situação de igualdade.

No que consiste à educação escolar como direito social, reitera-se que a universalização garantiu o acesso, mas não garantiu a constituição e a apropriação do capital cultural necessário para que seja promovida a genuína inclusão social. A educação social no Brasil, todavia, aposta nessa vertente e auxilia na construção e na apropriação do capital cultural.

Nuñez (2014) descreve que a pedagogia social valoriza a cultura diversa. O compartilhar de culturas possibilita a participação do diferente e, nessa perspectiva de valorização e integração cultural, poderão ser formados sujeitos que se veem como verdadeiramente pertencentes ao todo social. E completa:

La educación social, en la medida en que se ocupa de tramitar (embrar, expandir) herencias culturales, plurales, diversas, nos hace entonces partícipes de lo que por derecho nos corresponde saber: los legados que, desde los comienzos de los liepos humanos, nos aguardan a cada uno. Esta filiación cultural nos abre un lugar de participación, de ser parte y tomar nuestra parte. Es decir, habilita, configura e relanza nuestra percepción de ser sujetos de deberes y derechos. Si la educación social dimite de su tarea de hacernos parte de lo todo social y cultural, el lugar que abre es el de la exclusión de los beneficios a los que todo sujeto humano tiene derecho. Esta dimisión puede tener coartadas. Puede pensarse, como en su momento lo hizo Pestalozzi, que a los pobres no les toca. No es su parte. La parte a la que tienen derecho es a la paperización de la cultura, a hacer de la pobreza su morada, a acomodarse a la brutalidade de la exclusión, a formar parte de ese "resto social" llamado los

prescindibles, ya que de ellos no se espera ni que sean productores ni consumidores (NUÑEZ, 2014, p. 231)<sup>4</sup>.

A valorização da cultura diversa implica, enfim, propiciar a participação ativa em respeitar as diferenças e exercitar a tolerância, com vistas à formação sociopolítica. De acordo com Torres (2001), o multiculturalismo transversaliza as relações humanas de qualquer realidade interativa e promove a real cidadania. O autor utiliza a expressão cidadania multicultural e ao explanar sobre a sua aplicabilidade diz:

A cidadania multicultural não deveria ser considerada como um "suplemento" acrescentado à cidadania "ordinária". Pelo contrário, o argumento é que nenhuma cidadania como conjunto de virtudes cívicas pode ser alcançada, a menos que as sociedades capitalistas contemporâneas e as democracias liberais resolvam o problema da cidadania democrática multicultural (TORRES, 2001, p. 284).

A integração da educação escolar com educação social é, portanto, possível, mas dependerá, a princípio, da disposição dos professores e gestores de entrar em contato com a realidade circundante, de encontrar os educadores sociais do território, de mapear os espaços de aprendizagem da localidade e, finalmente, de forma coletiva, de se formar mutuamente e formar seus alunos para a atuação sociopolítica, transversalizada pelo conceito de multiculturalismo, implicando no estabelecimento do diálogo nas diferenças, no exercício da tolerância e na construção de uma sociedade que atenda aos anseios da coletividade. Dependerá, ainda, de alterações na legislação vigente e de políticas públicas que estimulem e valorizem esse encontro.

Há ensaios a respeito da ligação entre educação escolar e educação social. Esses ensaios denotam que existem perspectivas da integração. Exemplifica-se com a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa de Ensino Integral (PEI), ambos coordenados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, além dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Todos esses programas foram planejados para que haja integração escola e comunidade e formação sociopolítica

---

4 - "A educação social, na medida em que interliga heranças culturais diversas e plurais, evidencia as questões como: os direitos de cada um ao longo da construção da humanidade; a cultura como conceito que alicerça o pertencimento e a participação do sujeito na sociedade. A percepção de que há sujeitos com deveres a ser cumpridos e direitos a ser garantidos. Resultando na reflexão sobre uma sociedade mais igualitária. Desta forma, se a educação social tem como tarefa fazer com que todos sejam parte do todo social e cultural, ela não admite a exclusão dos direitos para todos. Ocorre que essa dimensão social de direitos amplos tem exceções. Pestalozzi falou sobre o lugar dos pobres. Sem direito e cultura pauperizada, são mantidos num local de pobreza e de bruta exclusão, fazendo deles imperceptíveis, o 'resto social! Não são nem produtores nem consumidores" (tradução nossa).

transversalizada pela ideia de valorização multicultural. Em nível federal, tem-se o Programa Mais Educação do Ministério da Educação.

O desafio posto a esses modelos "híbridos" de educação está em se alongar. Esse alongamento seria o repúdio à ideia da escola como *locus* privilegiado para a aquisição de aprendizagem; essa superação espacial seria, enfim, o avanço rumo à formação integral e à construção cidadã.

Outro aspecto que também se apresenta como um desafio é o fato de que esse processo requer a atuação conjunta de sujeitos da educação escolar e social. Trata-se de saber que há pessoas fora da escola a serem vistas e compreendidas como os educadores sociais.

Trata-se, portanto, de a escola se enxergar como parte de um grande território de aprendizagem com outros sujeitos. Ao ampliar o local de aprendizagem, também se aplicará o potencial de formação política necessária ao cidadão, auxiliando na promoção de um contexto social incluyente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso argumentativo apresentou uma educação escolar que tem procurado dar conta da tarefa de dialogar consigo mesma, mas que não extrapola seus muros, com vistas a uma formação cidadã. Ao desconsiderar a formação cidadã, ela deixou de lado a oportunidade de se integrar às diversas culturas, às diversas formas de educação e, por isso, desprezou a parte significativa do homem, justamente aquela vinculada à construção da identidade pessoal e coletiva.

Observou-se também que a educação escolar se aproxima lentamente dos termos individualismo, competitividade, monoculturalismo, intolerância ao diálogo, transmissão de conhecimento e relações humanas hierarquizadas. Enquanto a educação social, apresentada como próxima do conceito de formação cidadã, está, inevitavelmente, mais próxima da ideia do novo educativo a ser conquistado.

Além do descrito, a educação escolar se confronta com regulamentações pouco claras no que se refere ao estabelecimento de vínculos com o entorno. A matriz curricular e os horários determinados para cada disciplina são as justificativas iniciais para o trabalho escolar desvinculado da realidade do entorno. Não existe ênfase legal quanto a um trabalho sociopolítico nas escolas.

No que consiste ao professor e ao educador social, há pouca compreensão e conhecimento do papel desempenhado por esses profissionais e de como eles poderiam dialogar com os professores da educação escolar.

A prática democrática e o conceito de integração educativa se chocam com o ideário fragmentador de sociedade. A educação escolar está preocupada em separar os que sabem e



os que não sabem a "matéria"<sup>5</sup>, os que fazem as atividades e se empenham em aprender o conhecimento transmitido na sala de aula e aqueles que se negam a compartilhar desse modelo de aula, fortalecendo a exclusão preconizada na sociedade capitalista.

O problema maior está no fato de que a recusa dos alunos à concepção de aprendizagem tradicional parece aumentar a cada dia nas salas de aula, tornando aquele espaço um espaço de grandes conflitos, com pouca possibilidade de soluções, de pouca aprendizagem efetiva e com uma crescente evasão escolar.

Gasparin (2013, p. 38) ressalta que "a maior dificuldade para os docentes não se encontra no aspecto conceitual-científico do conteúdo, que de certa forma dominam, mas nas outras dimensões que, provavelmente, não foram trabalhadas em seus cursos de formação". Ocorre que a formação de professores, devido à especificidade do trabalho, deveria priorizar, segundo Severino (2012), as dimensões estruturantes do trabalho docente, ou seja, técnica, política, ética e cultural, com enfoque na humanização.

Recorrentemente, Freire (1993) enfatizou a necessidade da quebra dos paradigmas sedimentados, bem como a urgência da construção de outros que possam atender às demandas da humanidade. Ele destaca que "a tarefa dos professores e professoras [...] é ensinar competentemente os conteúdos, [...] [e] que, ao fazê-lo, [eles] se obrigam a desvelar o mundo da opressão" (FREIRE, 1993, p. 53).

Trata-se de adquirir consciência cidadã, mas a consciência do que é cidadania ocorre na esfera pública, e não na privada. A escola é parte da esfera pública e o entorno também, por isso, a ideia de integração entre educação escolar e educação social é relevante ao processo de ensino e de aprendizagem.

Na verdade, a educação escolar, nessa perspectiva, se comprometeria com o risco de um novo projeto pedagógico de sociedade que visualizasse o entorno na sua ação educativa e o entendesse como parte da escola e vice-versa. Os ensaios nesse sentido existem e auxiliam na conclusão de que esse encontro é necessário. A integração entre educação escolar e educação social mostrou-se possível, mas ainda insipiente; mostrou-se necessária, mas ainda dependente.

A escola não se alonga, ou seja, não sai de pretensa estabilidade estrutural. Ela precisa ir ao encontro da comunidade, dos educadores dessa comunidade e dos espaços de aprendizagem extramuros, devendo propor o diálogo.

A legislação não é clara? Então, caberia à educação escolar em sua proposta pedagógica transgredir, considerando as brechas legais, bem como requerer políticas públicas e legislação pontual que amparem o trabalho interativo da escola com a educação do entorno. No

---

5 - O destaque tem como objetivo apresentar um termo utilizado por alguns professores, gestores, alunos, pais e a sociedade brasileira como um todo, quando se referem ao conteúdo programático escolar apresentado pelos professores em sala de aula para os alunos.

que consiste à educação social, caberia, então, dar continuidade às reivindicações de formação adequada a esse profissional, bem como a regulamentação da profissão. Essas, enfim, seriam ações pertinentes e necessárias a três propósitos: o fortalecimento do trabalho educativo numa perspectiva de rede, a efetivação da ideia de formação integral e a construção da cidadania, com vistas à inclusão social.

## School education and social education: the integration towards citizenship

**Abstract** – This article has the purpose of thinking about the instruction for the exercise of citizenship through an education understood as an educational process, having a connection established between school education and social education. Therefore, the overall objective will be to consider the formation potential in citizenship construction if both forms of education are integrated. The specific objectives are: to present the concepts and the historical and legal course of school education and social education; to identify if there is the possibility of coexistence of these educational models in a given context; and to present features of their forming agents that mobilize the construction of citizenship, highlighting challenges as the competent integration, the type of training of these agents and, in the case of social educator, the regulation of the profession. The relevance lies in the possibility of building a less unequal and more inclusive society project, by means of human and professional interactive relationships between the educational agents of regulated institutions and the agents from various third sector organizations.

**Keywords:** School education. Social education. Integral education. Citizen formation. Social inclusion.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 2014.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei n. 5.346, de 3 de junho de 2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://pactoensino-medio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensino-medio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014–2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n. 328, de 2015. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Unesco, Expressão e Arte, 2014.

CATANI, A. M. *O que é capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. *Proceedings online...* Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092012000200013&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200013&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

IMBERNÓN, F. *Pedagogia de Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas*. São Paulo: Penso Editora, 2011.

NUÑEZ, V. Participación y educación social, Ponencia. In: CONGRESO MUNDIAL DE EDUCADORES SOCIALES, 16., 2014, Montevideo. *Anais...* Montevideo, Asociación Internacional de Educadores Sociales, 2014.

ORTEGA, E. J. Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, n. 336, p. 111-127, 2005.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e sociedade*. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SILVA, R. da; SOUZA NETO, C. de; MOURA, R. A. de (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014. v. 1.

SOUZA, R. T. M. de. *A interação entre a escola e a comunidade na formação cultural: uma experiência educativa da E. E. Dona Amélia de Araújo (EEDAA) nos anos 2013 e 2015*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

TORRES, C. A. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Recebido em julho de 2016.

Aprovado em setembro de 2016.



# EDUCAÇÃO SOCIAL EM ANGOLA: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

Francisco António Macongo Chocolate\*

**Resumo** – Convidado a refletir sobre o tema educação social, urge começar por uma advertência: este estudo é somente um contributo, e unicamente isso, para aquilo que, na minha visão, se apresenta como elementos de uma educação social na África de expressão portuguesa, no geral, e em Angola, em particular. Durante a minha estada no Brasil, onde frequentei por dois anos o mestrado em Ciências da Educação, pude estar em contato com alguns integrantes do grupo de pedagogia social e tive o privilégio de participar de vários encontros e congressos relacionados à pedagogia social. Os temas em debate me motivaram bastante a pensar e repensar a minha prática como educador e, assim, passei a investigar mais sobre a pedagogia social/educação social. Para a minha surpresa, observei que a Lei de Bases do Sistema da Educação em Angola pouco ou nada apresenta em relação ao trato com as pessoas marginalizadas. Porém, em função da realidade sociopolítica de Angola, pude verificar que o aparecimento de crianças de rua e na rua era um fenômeno novo. Este artigo demonstrará algumas ações na área da educação social que vêm sendo desenvolvidas em Angola por organizações não governamentais (ONGs), instituições sociais, igrejas e em programas de educação pública voltados para a educação não formal, visando auxiliar a criança, o jovem, o trabalhador e o idoso. Os objetivos deste desempenho são sempre direcionados pelas atividades que complementam e consolidam a formação integral desses sujeitos de direito, desenvolvendo neles uma consciência crítica e a compreensão da prática da cidadania e da participação sociopolítica na sociedade em que vivem e atuam.

**Palavras-chave:** Educação social. Angola. Crianças de rua e na rua. Práticas e ações educativas. Políticas públicas.

## INTRODUÇÃO

O presente texto teórico-reflexivo pretende situar a prática da educação social como perspectiva de inovação para uma política de atuação e formação das novas gerações. Especificamente, será considerado o trabalho realizado em Angola com as populações marginalizadas,

---

\* Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Vice-Reitor para a Extensão e Cooperação da Universidade Onze de Novembro, Região Acadêmica III (Angola) e docente do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Cabinda), na categoria de Assistente. *E-mail:* franciscochocolate@yahoo.com.br

em relação à questão da educação fora da escola, ou seja, aquela conhecida no círculo angolano como educação informal. A existência de crianças e adolescentes vivendo e/ou trabalhando nas ruas das cidades angolanas traz para essa nova era da educação, grandes desafios que, a meu ver, precisam ser trabalhados para se encontrar soluções eficazes para a formação dessa franja da sociedade.

Certamente, considera-se uma novidade no seio da população angolana o aparecimento de crianças "na rua e de rua", principalmente em sua capital. Estudos históricos revelam que, no país, o aparecimento de crianças de rua e na rua é um fenômeno e um problema social que se desencadeia muito recentemente. Fruto disso é o fato de o tratamento desse assunto ser um tanto quanto insipiente no seio dos acadêmicos locais.

As crianças de rua e na rua são, de modo geral, um fenômeno que começa a surgir em Angola nos anos 1990, em particular no período que começa com o reacender da guerra em finais de 1992. Segundo Roca (2000, p. 13), antes do início dos anos 1990,

[...] não existiam crianças a mendigar nas ruas e nunca se tinha ouvido falar de crianças a dormir nas ruas. Estas características da vida urbana tornaram-se evidentes em meados e finais dos anos 1990, à medida que as condições sociais se deterioraram em consequência da guerra.

Sendo um fenômeno novo, importa-nos, neste texto, fazer menção de alguns fatos da cena política ocorridos no país com o objetivo de apresentar ao leitor a razão de esse fenômeno ser tão novo em Angola.

## **ANGOLA: SITUAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL REINANTE ATÉ O ANO 2002**

O conflito armado durou quase três décadas em Angola e teve um impacto profundo em todos os aspectos da vida social e econômica do país. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) advoga, no relatório intitulado *Quadro de Assistência das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Angola 2005-2008*, que, durante o tempo de conflito armado, muitos angolanos faleceram e, aproximadamente, quatro milhões de pessoas foram deslocadas. Consequentemente, o crescimento rápido e anárquico de grandes *musseques* (favelas) na periferia dos centros urbanos durante a guerra pressionou os serviços habitacionais e sociais.

O desemprego urbano, sobretudo no que diz respeito às mulheres e aos jovens, continuava a ser uma importante preocupação. A livre circulação de pessoas e bens e a recuperação socioeconômica se estrangularam por graves constrangimentos logísticos, tal como estradas

e pontes danificadas, caminhos de ferro inoperacionais e a presença generalizada de minas e outros engenhos explosivos. A situação de emergência prolongada durante o conflito minou a capacidade do governo local e limitou a participação da sociedade civil.

Segundo o mesmo órgão, 68% dos angolanos viviam abaixo do nível de pobreza, dos quais 28% foram classificados como vivendo em extrema pobreza. Os efeitos da guerra, incluindo a deslocação, a interrupção da atividade econômica e a instabilidade macroeconômica, reduziram a capacidade do povo para investir em seu futuro. O acesso aos serviços sociais básicos foi, muitas vezes, impossibilitado devido à distribuição limitada e irregular dos mesmos no país. Em relação aos demais países da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), a percentagem dos recursos nacionais reservada às áreas de educação e saúde continuava baixa. Os indicadores sociais para Angola ficavam geralmente entre os mais baixos a nível mundial.

Essas situações nas quais Angola esteve mergulhada foram promissoras no fortalecimento e no surgimento de vários problemas do fórum social que anteriormente não eram verificados no seio da sociedade angolana. As perturbações políticas, instabilidades econômicas, rupturas sociais e culturais contribuíram para um aumento crescente da população excluída do sistema de educação formal, de que se destacam as crianças e jovens adolescentes pobres, o que se traduz em consequências pesadas nas suas vidas a longo prazo. Será abordado, especialmente, neste artigo, o aparecimento de crianças de rua e na rua.

## **CRIANÇAS DE RUA E NA RUA**

O aparecimento de crianças de rua e na rua em Angola é caracterizado como uma situação bastante nova, tal como descrito nos parágrafos anteriores. No geral, crianças de rua são aqueles indivíduos que, estando na fase da infância, por qualquer motivo que seja (social, econômico, político e cultural), fazem das ruas a sua casa. No geral, essa franja da população se apresenta como um dos grupos de crianças de maior risco entre as que vivem fora de um ambiente familiar. Em Angola, elas se concentram essencialmente na capital Luanda e, em menor número, em algumas outras grandes cidades, tais como Benguela, Lobito, Lubango e Malange.

É importante realçar que não se tem registrado o fenômeno de crianças de rua em Cabinda, Kwanza Norte e Kunene, províncias onde geralmente as comunidades acolhem as crianças órfãs e abandonadas.

Há, ainda, outro segmento da população infantil marginalizada, popularmente designado por crianças na rua. Estas, diferente das primeiras, vivem com suas famílias, mas passam a maior parte do seu tempo nas ruas a vender ou a mendigar para a sua sobrevivência ou para a de suas famílias.

Um estudo sobre crianças de rua em Angola, que trata das necessidades e dos potenciais para a introdução do ensino básico informal, ressalta que a expressão "crianças de rua" refere-se às "crianças com idades compreendidas entre os 6 e 11 anos e jovens adolescentes entre os 12 e os 16 anos, os quais não têm acesso ao sistema formal de educação e que passam a maior parte do tempo na rua" (ROCA, 2000, p. 15).

A expressão "crianças de rua" é usada para designar crianças e jovens adolescentes urbanos, tanto no centro como nos subúrbios da cidade, forçados pela pobreza ou guiados pelo desejo de independência, para tentar conseguir sustentar-se na rua, pois mendigam, lavam e tomam conta de carros, vendem, engraxam sapatos, carregam água etc.

Segundo Roca (2000), a maior parte das crianças de rua é analfabeta ou semianalfabeta, excluída do sistema de educação formal, ou mantém uma difícil relação com ela. Essas crianças são muito heterogêneas em termos de origem e situação familiar, passado migratório, tipo de habilitações, nível educacional e herança cultural.

No dizer de Roca (2000, p. 17), "as vantagens do termo 'crianças de rua' está em acentuar não só o fato de a escola e da casa serem substituídas pela rua, mas também porque tal situação reflete a pobreza dessas crianças".

O autor, buscando compreender melhor essa franja da população marginalizada em Angola, aplica para a realidade angolana a grelha de análise apresentada por Dallape e conclui que o problema "crianças de rua" só há bem pouco tempo teve a devida atenção, visto que a sua caracterização foi feita pelo projeto *Kandengues Unidos*, realizado para a União Européia (ROCA, 2000).

Nesse estudo, a população-alvo foi crianças de rua localizadas na parte baixa da cidade capital. Nessa caracterização, o autor destaca alguns elementos de diferenciação entre os dois grupos de crianças:

- a) Crianças de rua, aquelas que passam todas as 24 horas do dia na rua porque não têm família e casa para regressar:
  - São cerca de 300 a 400, sendo na sua maioria rapazes com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos;
  - Vivem organizadas em grupos instáveis e em refúgios;
  - Deixam as casas devido a conflitos familiares;
  - Ganham dinheiro com lavagens de carros, vendas de jornais e como mendigos;
  - Sofrem de falta de proteção física e jurídica;
  - Comem a sombra dos restaurantes, outros procuram comida no lixo; e
  - As raparigas são geralmente prostitutas, ou trabalham como criadas.
- b) Crianças na rua, também designadas, "crianças trabalhadoras" que regressam a casa só no final do dia. Estas crianças passam grande parte do tempo praticando atividades econômicas marginais:



- São centenas, tanto raparigas como rapazes, no centro da cidade e nos bairros (mussequês);
- Ganham dinheiro para as famílias e para eles próprios, vendendo bens de consumo, engraxando sapatos, carregando água, etc.;
- Não têm qualquer tipo de grau de instrução, a maior parte delas são semi-analfabetas e sem capacidade produtiva; e
- Sofrem de vários níveis de negligência, violência por parte da família (ROCA, 2002, p. 18).

No entanto, ao apresentar os dois tipos referidos, o autor teve o cuidado de distinguir duas situações: a primeira em que se observa "crianças de rua" que vivem nos centros urbanos e a segunda que se refere às crianças que vivem nos meios suburbanos, os chamados *musseques* de Luanda.

Nesse segundo caso, o autor sustenta que as crianças passam mais tempo na rua, isto é, fora de casa, mas encontram-se mais facilmente sob o controle dos adultos. Essas crianças ficam apenas três horas por dia na escola. A maior parte delas está envolvida em tarefas domésticas, em pequenas atividades de criação de rendimento nos bairros. Em função da realidade social em que está inserida, boa parte dessas crianças não frequenta a escola.

Em função dessa realidade e atendendo à necessidade urgente que se impõe ao governo no cumprimento dos objetivos de Desenvolvimento do Milênio por ele assumidos, em que a redução do analfabetismo e da pobreza é uma prioridade, são apresentados, em seguida, alguns elementos ou fatos que fazem a educação social em Angola.

## EDUCAÇÃO SOCIAL EM ANGOLA

Nossa preocupação, em um primeiro momento, foi recorrer à Lei de Diretrizes e Bases da educação angolana com o intuito de verificar quais políticas ou regulamentação estão contidas nela para atender a população mais desfavorecida. Surpreendentemente e apesar de a maior parte da população angolana se encontrar abaixo da pobreza, observou-se que a Lei de Bases do Sistema da Educação, de 31 de dezembro de 2001 (LDB de Angola) (ANGOLA, 2001) não faz nenhuma menção à formação e à atuação dos educadores sociais. Esse vazio observado na LDB de Angola, fruto das situações anteriormente relatadas pelas quais o país passou e tem passado, chama bastante atenção.

A única referência encontrada na LDB de Angola que faz menção à "educação comunitária" como premissa para a educação social é em seu art. 1º, que define o termo educação da seguinte forma:

A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, econômica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas (ANGOLA, 2001 p. 2).

Em suas discussões teóricas, Afonso (2001) sustenta que, historicamente, existem três tipos de educação: formal, informal ou familiar e não formal. Assim, a educação formal é aquela que é proporcionada pela escola, onde os conteúdos são sistematizados, organizados e obedecem a uma sequência lógica.

Para abundar mais dados sobre o assunto, Caro e Guzzo (2004) e Brandão (1981) defenderam que o surgimento da instituição escolar trouxe consigo o saber elitizado e a exclusão de segmentos já marginalizados pela sociedade.

A educação informal é caracterizada por um processo permanente e não sistematizado e é determinado pelas várias formas de aprendizagem que ocorrem nas diversas experiências da vida das pessoas no seio familiar. Esse tipo de educação desenvolve-se em diferentes ambientes, tais como a família, igrejas, grupo de trabalho e de amigos, entre outros.

Finalmente, a educação não formal, ou ainda educação social, postulada e defendida no âmbito da pedagogia social, é um tipo de educação que ocorre fora dos marcos da escola e se preocupa com o resgate dos valores e ideias do segmento da população excluída e desfavorecida.

Sendo a educação informal um desafio do desenvolvimento nacional para o resgate dos valores da população excluída, em Fazendeiro (1992 apud ROCA, 2000), chama-se a atenção para as questões dos objetivos da educação como um estímulo básico de transmissão de conhecimentos e valores, possibilitando a preparação dos membros de uma sociedade para a tomada de consciência e participação ativa nos processos de modernização e desenvolvimento socioeconômico.

Desse modo, em nosso entender, desenvolver trabalhos a respeito da educação social significa trazer à tona uma problemática que precisa ocupar a centralidade nos debates e discussões sobre as políticas educacionais em Angola na medida em que esse tema “envolve sujeitos a que foram negados direitos e desrespeitados em sua dignidade [...] concretamente ao sector infanto-juvenil e particularmente àqueles que se encontram na situação de risco/rua” (SAMBA, 2007, p. 5).

Atendendo à situação por qual passou, entendemos que o pedagogo ou educador social deveria estar presente em todas as formas de educação, seja na educação escolar, também denominada educação formal, seja na educação não formal, também denominada educação

social, no âmbito da pedagogia social como uma teoria geral da educação tal como apresentam Sousa Neto, Silva e Moura (2009).

A falta de um acervo teórico e sistematizado da prática da educação não formal em Angola que identifique a diversidade das práticas, seus fundamentos teóricos e metodológicos dos sujeitos envolvidos faz com que os professores trabalhem essas questões em função da sua visão de mundo. Normalmente, nas escolas angolanas, as questões sociais têm sido percebidas como uma problemática humana que deriva de uma construção coletiva de seres humanos permeados de valores subjetivos, simbólicos de percepções e representações individuais sobre a realidade vivida. Essa situação particular, por não ser vivenciada nas escolas de formação de educadores, cria neles uma lacuna, fazendo com que trabalhem à sua maneira.

## PRÁTICAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM ANGOLA

O trabalho com a população marginalizada em Angola é, no geral, realizado por igrejas e ONGs. O Unicef, a Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (Adra), a Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) e o Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP) se destacam entre as ONGs. Em relação às igrejas, o maior destaque nesse processo recai para a igreja católica e algumas igrejas protestantes no acolhimento e trato com essas populações.

No atendimento a essas populações, são privilegiadas pelas entidades e/ou organismos atividades relacionadas com o seu dia a dia. Os trabalhos geralmente são desenvolvidos em grupo sob forma de palestras e de tarefas comunitárias, nos quais crianças e jovens – majoritariamente o público-alvo dessas instituições – são levados a refletirem sobre a sua realidade. Por essas atividades, espera-se que os indivíduos percebam a realidade em que se encontram e, por meio dessa consciência, criem condições para o retorno à escola, por meio da educação de adultos, e para sua inserção na vida laboral, através da formação por meio das artes e ofícios. No entanto, as ações dessas instituições são enquadradas no âmbito das políticas de assistencialismo social das populações.

A educação social por meio da pedagogia social pode contribuir muito para a educação formal em Angola na medida em que ela:

[...] procura responder perguntas a respeito do processo de integração do indivíduo à sociedade, tanto dos pontos de vista teórico como prático. Ela busca aliviar a exclusão na seguinte forma. Trata dos processos do crescimento humano que amarram as pessoas aos sistemas, as instituições a comunidades que são importantes para o seu bem-estar e para a gestão de suas vidas (OTTO, 2009, p. 37).

Por sua vez, Beccegato (2001 apud CALIMAN, 2009, p. 51), por meio de um estudo sobre a pedagogia social na Itália, revela que a

[...] importância, hoje, da Pedagogia Social, está no fato de que ela se empenha diretamente no aprofundamento de perspectivas teóricas e de propostas metodológicas orientadas ao bem-estar social, à análise e avaliação das situações e condições sociais que condicionam a educação e a delinear uma diretriz orientadora que torne possível a intervenção em termos formativos no âmbito da diversidade social do desvio e da marginalidade e da equidade dos recursos sociais.

Na senda desses dois últimos autores, observa-se que a educação social contribui muito para a diminuição das desigualdades e assimetrias sociais registradas em Angola. A educação formal por si só não pode dar conta dessa realidade em função do vazio observado em relação às questões sociais que não são observadas durante sua formação.

Ao responder sobre as questões de integração dos indivíduos na sociedade e por meio do aprofundamento de perspectivas teóricas e de propostas metodológicas orientadas ao bem-estar social, a educação social procura apresentar à sociedade e à educação formal alternativas de trabalho para as populações marginalizadas. O atendimento dessas populações por meio de políticas para sua inserção no ambiente social pode diminuir de certa forma as assimetrias regionais entre as populações acreditando, desse modo, que, pelas práticas da educação social, "é possível influenciar circunstâncias sociais por meio da educação" (OTTO, 2009, p. 31).

Por conta de a LDB de Angola não fazer menção à educação social, observa-se que nenhuma instituição estatal de formação de professores se dedica à formação de educadores para atuarem especificamente na área social. Esse vazio tem sido colmatado com a presença de um curso de nível médio referente à assistência social realizado pelo Instituto de Ciências Religiosas de Angola (Icra), pertencente à igreja católica.

O Icra foi criado pelos Bispos de Angola em 8 de dezembro de 1984 e seu objetivo é a formação de quadros angolanos com uma filosofia de altruísmo e honestidade. O curso de educador social ministrado por essa instituição tem como objetivo levar as pessoas, grupos e comunidades a adquirir novos hábitos, atitudes e comportamentos de forma a criarem melhor qualidade de vida e bem-estar social para as famílias, sendo essas as premissas de combate contra a exclusão social. Durante a formação desses educadores, eles têm recebido conhecimentos relacionados com o estudo sociocultural de Angola, técnica de intervenção social e de línguas nacionais, bem como matérias ligadas à psicologia, à pedagogia e às ciências humanas e sociológicas.

Os marcos da educação social em Angola são ainda muito diminutos, e essa expressão é pouco difundida no seio dos acadêmicos locais. O esforço para a implementação de uma educação social tem sido realizado com o apoio das igrejas e, em particular, de algumas ONGs.

Essa situação tem dificultado o estabelecimento de um pensamento educacional angolano, sendo desconfortável para a tomada de decisões em relação às políticas educacionais no país. No entanto, continuam suas investigações e propostas para a mudança.

Queremos chamar a atenção dos responsáveis sobre a importância dos professores para Angola, sobre a necessidade de se rever a formação de professores para atuarem no campo social e a necessidade de definir um pensamento pedagógico, que é uma responsabilidade de todos que trabalham no setor da educação.

## CONCLUSÃO

A situação socioeconômica e as políticas educacionais que se apresentam em Angola, país que passou por quase quatro décadas de guerra civil, exigem um olhar mais abrangente sobre a educação. Esse novo olhar deve contemplar todas as esferas da sociedade, deve discutir a educação em todas as suas dimensões de maneira a incluir a escola como parte fundamental do processo educativo. Essa inclusão deve ser de tal forma que todos os segmentos que compõem o extrato social em Angola sejam abrangidos, o que inclui aquela população que se encontra marginalizada.

No que concerne à discussão específica da atuação do educador social em ambientes escolares e não escolares, apesar de ser uma preocupação do governo, em função dos compromissos assumidos de irradiação da fome, do analfabetismo etc., e ser alvo de vários destaques em fórum nacionais e internacionais sobre a educação, observa-se que não foram encontradas discussões mais profundas sobre a questão.

Assim, o que chamamos de educação social em Angola é uma prática em construção, derivada das últimas constatações verificadas por meio de pesquisas de campo junto de certas instituições que trabalham especificamente com as populações desfavorecidas. Nessas ações, tem sido possível verificar que boa parte, ou todas até o momento, orientam-se pelo pensamento pedagógico da pedagogia do oprimido, com destaque para os escritos de Paulo Freire desenvolvidos no Brasil, refletindo suas experiências e reflexões sobre a educação das camadas populares como uma educação emancipatória e transformadora.

Muito mais se poderia dizer sobre a riqueza das experiências de trabalho levado a cabo por ONGs e igrejas no acolhimento, formação e reeducação da população que se encontra marginalizada. Fico por aqui na expectativa de que este texto seja uma mola impulsadora para que outros trabalhos do gênero possam surgir no sentido de se pensar em uma sistematização das práticas da educação social em Angola, de modo que isso venha contribuir para o enriquecimento de propostas de trabalho, assistindo e dotando de ferramentas necessárias às pessoas marginalizadas para que tenham oportunidades de por si só caminhar e

sair da situação na qual se encontram. É sob essa ótica que a educação social em construção em Angola, enquanto proposta de atuação para as populações desfavorecidas, parece fazer sentido ou criar novos sentidos para o sistema educacional do país.

## Social education in Angola: a practice in construction

**Abstract** – As I was invited to reflect about the theme Social Education, it is urgent to begin by a warning: this study is only a contribution and nothing else, for what in my point of view is shown up as elements of social education in Africa of Portuguese language in general and, Angola in particular. During my stay in Brazil where I attended for two years my studies to obtain a Masters in Education, I could be in touch with some of the members of the social pedagogy group and I had the privilege of joining in several meetings and conferences related to social pedagogy. The themes discussed in this group as well in such conferences drove me so much to think and rethink about my practice as an educator and, for this reason, I started to inquiry more about the social pedagogy/social education. In surprise, I checked that the Education Law in Angola has few or nothing about the treatment concerning neglected people. However, due to the sociopolitical reality of Angola, I could find out that the emergence of children of street and in street is a new phenomenon. This communication will show some actions in social education area, which have been implemented in Angola by Non-Governmental Organizations (NGOs), social institutions, churches, and in programs of public education directed to the informal education aiming to help the child, young, employee and the elderly. The goals of this task are always guided by the activities that complement and consolidate an integral formation of these rightful subjects, developing into them a critical conscience and understanding to the practice of citizenship and their sociopolitical participation in the society where they live and act.

**Keywords:** Social education. Angola. Children of street and in the street. Educational practices and actions. Public policy.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, O. R. de M. Von; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Org.). *Educação não formal: cenários de criação*. Campinas: Editora Unicamp, 2001. p. 29-38.

ANGOLA. Lei n. 13/01, de 30 de dezembro de 2001. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Luanda: Assembleia Nacional, 2001.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CALIMAN, G. A pedagogia social na Itália. In: SOUSA NETO, J. C. de; SILVA, R. da; MOURA, R. A. de M. (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

CARO, S. M. P.; GUZZO, R. S. L. *Educação social e psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.

DALLAPE, F. *An experience ll'ith street children*. Nairobi: Man Graphics & Undungu, 1988.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. *Quadro de assistência das nações unidas para o desenvolvimento, Angola, 2005-2008*. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/765031/quadro-de-assist%C3%Aancia-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas-para-o-desenvolvi...>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

OTTO, H. U. Origens da pedagogia social. In: SOUSA NETO, J. C. de; SILVA, R. da; MOURA, R. A. de M. (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

ROCA, Z. As "crianças de rua" em Angola. Um estudo das necessidades e dos potenciais para a introdução do ensino básico informal. *Rev. Lusófona de Educação*, n. 5, p. 209-214. 2000.

SAMBA, S. J. *O processo da educação social nas Instituições de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco em Luanda: a experiências de "candengues unidos"*. 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUSA NETO, J. C. de; SILVA, R. da; MOURA, R. A. de. (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em setembro de 2016.



## CAPOEIRA E EDUCAÇÃO SOCIAL: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS PARA A SUA PRÁTICA EDUCATIVA

Fernando Carneiro Machado Ennes\*

Walter Ernesto Ude Marques\*\*

**Resumo** – O presente artigo é fruto de reflexões geradas a partir de uma pesquisa de doutorado que buscou investigar a contribuição da Capoeira na constituição de territórios de identidade negra na cidade de Belo Horizonte. Ao compreender a categoria identidade como um conceito polissêmico no mundo acadêmico, mas fundamental quando se discute territórios e matrizes culturais constitutivas dos sujeitos, o estudo aponta para a necessidade da utilização de novas abordagens teóricas que desafiem nossos pressupostos epistemológicos fundados no pensamento ocidental moderno. Dessa forma, procurando romper com o olhar eurocêntrico colonial e assinalando possíveis articulações com o campo da educação social, o presente estudo aguça para a perspectiva de uma abordagem pautada no Pensamento Complexo proposto por Morin (2010) e na Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Rey (2013), bem como a perspectiva decolonial assumida por Mignolo (2003, 2010) e Sodré (1988) como uma alternativa que ofereça sustentação teórica e possibilite uma melhor compreensão dos fenômenos propostos como tema de estudo deste trabalho.

**Palavras-chave:** Capoeira. Identidade. Cultura. Educação social. Complexidade.

### INTRODUÇÃO

Historicamente, desde os seus primórdios, a Capoeira apresenta uma dimensão educativa e política muito evidente. Sua emergência no Brasil se consolidou por meio da luta contra a escravatura imposta pelos colonizadores europeus portugueses – em ânsia de liberdade –, numa perspectiva anticolonial que defendeu a libertação dos negros africanos escravizados.

---

\* Doutorando em Estudos do Lazer pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO-UFMG). Professor do curso de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). *E-mail:* mbocao@hotmail.com

\*\* Doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da EEFFTO-UFMG e do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da UFMG. *E-mail:* walterudebh@hotmail.com



Essa dimensão libertadora se interliga com os pressupostos da educação social que, também, na sua história apresenta traços marcantes de compromisso em defesa dos oprimidos, como se pode observar, por exemplo, nas proposições teóricas e práticas de Paulo Freire (1921-1997), por meio da pedagogia da libertação.

Diante disso, este artigo propõe-se a discutir quais articulações são possíveis de serem construídas quando se interliga a Capoeira às práticas de educação social junto a distintas populações. Para isso, priorizamos o campo do lazer como interlocutor desse diálogo, tendo em vista que o estudo está situado no programa da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO-UFMG). Nesse aspecto, lazer seria uma atividade complexa que integra distintos elementos constitutivos na sua configuração como a cultura, a diversão, o lúdico, o entretenimento, a educação, o esporte, o ócio e a contemplação, de um modo dialógico com outras dimensões humanas.

Um desafio muito claro para essa interlocução se evidencia na postura paradigmática a ser empregada diante de uma prática cultural de matriz africana, a qual adota uma pedagogia circular, como propõe Renata Ramos (2002), oposta à pedagogia quadrada e linear de origem eurocêntrica que se foca na disciplina, na ordem e no controle, com vistas a produzir corpos e mentes disciplinados para uma sociedade capitalista. Esse verdadeiro contrassenso pedagógico tem sido tema de vários debates educacionais, principalmente hoje com a implementação de escolas integrais e integradas, e a legitimação do estudo de temas afro-brasileiros no conteúdo escolar, conforme a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003). No entanto, é possível observar embates em práticas de educação social que são organizadas em espaços que atuam além da escola, como projetos sociais e culturais, já que essa tradição eurocêntrica tende a escolarizar de modo linear propostas no âmbito da pedagogia social, ou seja, produzem uma visão escolarizada da pedagogia de um modo prescritivo e homogeneizante.

Nesse ponto, estudos como o de Roberto Kanitz (2011), realizado no programa de pós-graduação, sinalizam como a Capoeira Angola apresenta na sua prática de ensinamento uma pedagogia africana oculta, a qual Sodré (2002) nomeia pedagogia do segredo, configurando-se de forma velada um *ethos* ancestral possuidor de uma matriz identitária advinda da tradição africana, que se conecta ao sagrado. Essa consciência provoca e convoca a rever pressupostos epistemológicos e políticos no enfrentamento de políticas que negam ou negligenciam aspectos históricos constitutivos da identidade do povo negro e dos praticantes da Capoeiragem.

Um caso ilustrativo desse estranhamento frente a duas propostas pedagógicas antagônicas, uma de matriz africana e outra de origem eurocêntrica, se deu com um mestre de Capoeira Angola em uma escola pública da cidade de Belo Horizonte (MG), na qual as professoras o tratavam como oficineiro. Diante desse tratamento, o mestre questionou a refe-

rência a sua pessoa com uma nomenclatura que não o reconhecia como um mestre guardião da cultura afrodescendente, e o enquadrava numa classificação genérica, desqualificando sua representação no mundo da Capoeiragem. Esse confronto o deixou indignado e, perante a situação, fez a seguinte indagação à escola: "Eu não sou oficineiro, eu sou mestre! Por acaso você é auleira?", referindo-se à professora que o tratou de forma estranha para o seu *ethos*.

Esse questionamento poderia levar a inúmeras discussões acerca do contexto pedagógico escolar que ainda ignora ou desconhece saberes ancestrais constitutivos da cultura. No entanto, para a finalidade deste texto, apenas retrata-se esse caso para elucidar como as distintas perspectivas não dialogam nos seus aspectos históricos, ontológicos, epistemológicos e políticos. Basta lembrar que a Capoeira não tem "tios" ou "tias" como é comum, em boa parte das escolas brasileiras, para se referir ao professor ou à professora, mas, sim, um mestre ou uma mestra que se responsabiliza pelo grupo ao qual o praticante está vinculado. Essa diferença ancestral ilustra a diferença que evidencia a discussão entre educação social e Capoeira. Diante disso, indagamos: com que olhar o educador social articula a Capoeira à sua proposta educativa?

Para o enfrentamento dessa discussão, apresentamos, a seguir, um item que trata de aspectos históricos e ontológicos da Capoeira que podem auxiliar esse debate, no intuito de problematizar nossas concepções teóricas e nossas práticas educativas.

## **ALGUNS ASPECTOS ONTOLÓGICOS DA CAPOEIRA: A CONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA DE UM MOSAICO ÉTNICO-RACIAL**

A Capoeira representa um fenômeno complexo que articula diversos elementos de distintas matrizes africanas e outros componentes sincréticos da cultura brasileira em uma única manifestação. Nesse aspecto, observa-se, de modo destacado, no Dossiê Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil, obra do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a seguinte consideração:

A Capoeira é uma manifestação cultural que se caracteriza por sua multidimensionalidade – é ao mesmo tempo dança, luta e jogo. Dessa forma, mantém ligações com práticas de sociedades tradicionais, nas quais não havia a separação das habilidades nas suas celebrações, característica inerente à sociedade moderna (IPHAN, 2007, p. 11).

É por meio de seu caráter cultural, ou de manifestação cultural, que sua aproximação e diálogo com o campo do lazer é vista. Nesse sentido, Gomes (2004, p. 125) compreende o lazer como:

[...] uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo.

No entanto, é importante ressaltar que a ambiguidade presente na Capoeira representa parte constitutiva de sua forma, na qual não pode ser compreendida em sua essência por meio de uma visão fragmentada que não articule suas distintas dimensões. Essa complexidade está representada no próprio jogo que caracteriza a Capoeira, como propõe Reis (1997, p. 216): "não é um esporte, mas é, não é uma dança, mas é, e não é uma luta, mas é". O IPHAN (2007, p. 11) também se refere a isso dizendo que:

Ainda que alguns praticantes priorizem ora sua face cultural, seus aspectos musicais e rituais, ora sua face esportiva, a luta e a ginástica corporal, a dimensão múltipla não é deixada de lado. Em todas as práticas atuais de Capoeira, permanecem coexistindo a orquestração musical, a dança, os golpes, o jogo, embora o enfoque dado se diferencie de acordo com a singularidade de cada vertente, mestre ou grupo.

Dessa maneira, mostra-se necessário reconhecer novas possibilidades de pontos de vista para o estudo dessa manifestação cultural do lazer que ultrapassem perspectivas eurocêntricas que tradicionalmente adotam um caráter dicotômico para abordar a realidade. A Capoeira e outras manifestações culturais de matriz africana nos convocam a eleger um novo paradigma, capaz de reconhecer a complexidade da configuração do mosaico constitutivo das suas expressões, devido à diversidade de elementos étnicos que compõem suas práticas sociais.

Assim, a Capoeira desafia nossos pressupostos epistemológicos fundados no pensamento ocidental moderno. Desse modo, o empírico questiona a teoria na ação da pesquisa e vice-versa. Não se pode adotar uma concepção tradicional de que o lazer não permite outra lógica, que não seja a do modelo ocidental, para dialogar criticamente com outros povos, distintas culturas e diferentes realidades. Nessa abordagem, predominantemente pautada na visão eurocêntrica do fenômeno, "as possibilidades de que o lazer seja compreendido a partir de outros parâmetros, e de forma situada, ficam minimizadas ou até mesmo excluídas" (GOMES, 2011, p. 5).

Talvez essa discussão se aproxime do que Edgardo Lander (2005) sugere ser a geopolítica do conhecimento no campo acadêmico, conceito utilizado por ele para destacar como a produção do conhecimento atualmente segue uma marcada orientação do pensamento ocidental sobre o mundo. Christianne Gomes e Rodrigo Elizalde (2012), problematizando esse mecanismo de produção do conhecimento no campo do lazer no contexto latino-americano, fazem referência a um processo de colonialidade do saber, o qual ocultaria, ou mesmo impe-

diria, diferentes possibilidades de abordagens para aquelas práticas realizadas em contextos orientados por lógicas distintas da orientação de mundo ocidental. Nesse aspecto, Bruno Nigri (2014, p. 12) sugere:

Nesse trajeto de construção de conhecimento, visualiza-se uma polarização em uma única lógica de abordagem acerca do homem, uma abordagem que tem como perspectiva a produção de argumentos que não consideram a produção da vida como totalidade, concluindo, dessa forma, noções fragmentárias, dicotômicas. Dentro dessa lógica, percebe-se dualidades como: sujeito e objeto; natureza e cultura; e, também, lazer e trabalho, sendo esta uma importante marca do campo de pesquisa.

A perspectiva colonial eurocêntrica do saber em contextos sociais culturalmente plurais, como no caso do Brasil, leva a uma compreensão deturpada e descontextualizada das práticas sociais e de suas expressões culturais que, ao serem observadas por uma óptica dicotômica, deixam de ser compreendidas em seus referenciais identitários complexos e no seu real sentido. Esse processo de produção do conhecimento, geralmente alheio às especificidades dos diferentes contextos, muitas vezes, leva à invisibilidade dos sujeitos e de suas práticas culturais que operam em lógicas distintas daquela forjadas pelo pensamento moderno ocidental.

Dessa forma, considera-se o paradigma moderno ocidental incapaz de oferecer uma visão adequada para o estudo dessas manifestações culturais que se caracterizam por sua multidimensionalidade, pois fragmentam essas dimensões. Assim, acredita-se que uma perspectiva dialética e complexa que possibilite integrar os vários elementos constitutivos dessa matriz cultural policêntrica, que concebe a vida como articulações entre natureza e cultura, corpo e mente, cultura, festa e política, torne-se mais pertinente para a análise desses fenômenos afrodescendentes.

Quando se propõe a articular a prática cultural da Capoeira e a constituição identitária dos seus praticantes, tal como este estudo se propôs a problematizar, sugere-se o mesmo tipo de abordagem para o estudo da categoria identidade. Cabe destacar, então, a perspectiva de compreensão assumida neste trabalho para essa categoria, já que se trata de um conceito polissêmico e polêmico no mundo acadêmico, mas fundamental quando se discute territórios e matrizes culturais constitutivas dos sujeitos.

No contexto de um mundo globalizado, em meio à velocidade de suas transformações socioculturais, a identidade tem se destacado como uma questão essencial nas discussões contemporâneas. O processo de reestruturações globais vivenciado no cenário pós-moderno traz a emergência de novos movimentos sociais e, com eles, o debate sobre identidades nacionais, étnicas, de gênero, dentre outras, os quais buscam a certificação de identidades pessoais e culturais e colocam em questão uma série de certezas tradicionais. Esse processo reforça o argumento de que existe uma crise de identidade nas sociedades contemporâneas.

Kathryn Woodward (2000, p. 39) destaca que "os processos históricos que aparentemente sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso, e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes, por meio da luta e da contestação política".

Tendo em vista a problematização apresentada, torna-se necessária uma maior compreensão do que é tratado por noção de identidade, tendo em vista as diferentes perspectivas teóricas e áreas de pesquisa no campo de estudos dos processos identitários.

Vários autores, como Vincent de Gaulejac (2014), Erving Goffman (1988), Stuart Hall (2005) e Walter Marques (2000), destacam que distintas áreas do conhecimento científico exploram o conceito de identidade e contribuem para a constituição de um campo polissêmico em suas abordagens para tentar compreender os fenômenos pesquisados. Etimologicamente, o termo identidade representa um vocábulo que tem origem no latim *idem*, e significa "o mesmo" ou "a mesma", remetendo a uma noção de algo idêntico, estável, estático. Tal noção parece facilitar a definição de identidade como simplesmente aquilo que é igual, semelhante.

Pode-se perceber, porém, a identidade através da diferença. Quando é feita a referência à existência de uma determinada identidade, isso só acontece porque existem outras identidades possíveis para aquela mesma situação. A forma afirmativa como se expressa a identidade tende a esconder essa relação. Porém, só é necessário dizer que uma pessoa é alguém porque existem outros indivíduos que não são, que são diferentes. Desse ponto de vista, a discussão da identidade remete para a alteridade numa relação dialógica de complementaridade e antagonismo. Em outras palavras, a identidade de um se distingue da identidade do outro por aquilo que ela não é.

As dimensões políticas da identidade, tais como se expressam, por exemplo, nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento dos novos movimentos sociais, estão fortemente baseadas na construção da diferença. [...] A marcação da diferença é crucial no processo de construção da identidade (WOODWARD, 2000, p. 39).

A identidade é, assim, marcada pela diferença. No entanto, observam-se duas perspectivas para a compreensão da noção de identidade: 1. a perspectiva essencialista que vê a identidade e a diferença como realidades isoladas, autorreferenciadas, algo que remete a si mesmo, fornecendo uma visão dicotômica do fenômeno e evidenciando a noção de continuidade e estabilidade da identidade e dos sujeitos; 2. a perspectiva não essencialista, que traz uma visão dialética para o processo e concebe, como proposto por Marques (2000, p. 263), "a experiência da semelhança e da diferença como realidades distintas de um mesmo processo constitutivo da identidade, sendo que ora se contradizem e ora se complementam".

Sobre esse tema, Woodward (2000) indica que uma perspectiva essencialista da identidade sugere que existe um conjunto cristalino, autêntico de características que todos os sujeitos

de um grupo de mesma identidade partilham e que não se alteram ao longo do tempo. Já uma perspectiva não essencialista focalizaria as diferenças, assim como as características partilhadas em diferentes grupos com identidades distintas, e levaria em conta em que a definição daquilo que significa ter a identidade de um determinado grupo tem se transformado ao longo dos tempos (WOODWARD, 2000). Dessa forma, uma visão não essencialista da identidade evidencia que

Ao se falar do idem, fala-se do diferente, uma contradição que permite identificar as diferenças e as semelhanças que caracterizam o processo de formação das identidades. No entanto, [...] trabalhar com esses polos de forma dicotomizada produz um olhar estanque, em que semelhança passa a ser entendida como homogeneização de distintos sujeitos e diferenciação como uma maneira separatista de enxergar o mundo (MARQUES, 2000, p. 267).

Assume-se, assim, a necessidade de adotar uma perspectiva não essencialista como aporte teórico para a análise do processo da constituição da identidade, por considerar que, por meio de uma perspectiva dialética, que considera o caráter fluido e cambiante e o constante movimento de mutação e conservação e de construção e constituição simultâneas que configura a formação da identidade, seja possível apreender uma visão mais adequada acerca desse fenômeno. Cabe ressaltar ainda que, como indicado por Rutherford (1990, p. 19-20), "[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação".

A observação desse autor destaca o caráter relacional, social, cultural, político e histórico da identidade. Cabe ainda enfatizar que ela está localizada em um ponto específico no tempo, na intersecção da história atual e passada dos indivíduos. Nota-se, assim, o caráter complexo que envolve esse conceito, realçando a necessidade de uma perspectiva dialética para sua compreensão.

Nesse sentido, é desafiador compreender os fenômenos da psicologia social com uma base teórica dialética e complexa, na qual o indivíduo e o social não constituem uma dicotomia, nem se excluem reciprocamente. Fernando Luis González Rey (2003) propõe pensar em temas de natureza social através de uma teoria de base histórico-cultural. Nessa concepção, os temas de natureza social são compreendidos como

[...] um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente a experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser

tanto social como individual [...] os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, ou como um bloco de determinantes consolidados, que adquirirem o status do objetivo diante do subjetivo individual, para serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído (REY, 2003, p. 202).

Cabe ressaltar aqui que, para Rey (2003), a subjetividade é a dimensão mais ampla do ser humano. É nela que articulamos todas as nossas outras dimensões. Assim, pode-se considerar a identidade uma dimensão da subjetividade, ou, seguindo o raciocínio do autor, considera-se a subjetividade uma dimensão mais ampla da identidade. Ao assumir essa perspectiva, pode-se compreender que

A identidade pessoal é ao mesmo tempo produto da sociedade e produto da ação do próprio indivíduo. Se chega a esta consequência como resultado da compreensão da pessoa humana como um ser de história: a identidade pessoal se forma na confluência de uma série de forças sociais que operam sobre o indivíduo e diante das quais o indivíduo atua e se faz a si mesmo. Ao atuar, o indivíduo gera uma realidade e a conhece como tal, porém por sua vez a ação se torna possível pelas forças sociais que se renovam no indivíduo (BARÓ, 1989 apud REY, 2003, p. 201).

Como resultado da confrontação entre as configurações subjetivas constituídas na história de um sujeito concreto e as condições concretas dentro das quais esse sujeito atua em um determinado momento, surgem situações em que se apresenta a necessidade de o sujeito reconhecer a si mesmo dentro dessa configuração, delimitando o espaço em que encontra a congruência consigo mesmo na situação que está enfrentando. É nesse momento que emerge sua identidade, que pode ser definida como um sistema de sentidos que se articula a partir do confronto entre o histórico e o atual, com os elementos de sentido em jogo dentro da situação definindo emoções que se evidenciam (REY, 2003). Dessa maneira, percebe-se que

[...] o sentido de reconhecimento que o sujeito experimenta no curso irregular e contraditório de suas próprias ações. A identidade não é uma formação intrapsíquica, é um sentido que aparece de forma simultânea nas configurações subjetivas do sujeito e nas emoções e significados produzidos pela delimitação social de seu espaço de ações e relações (REY, 2003, p. 230).

Tendo em vista o debate delineado acerca da Capoeira, apresentando-a como uma prática cultural complexa e tema de estudo do campo do lazer, e da perspectiva assumida neste

trabalho para discutir os conceitos de identidade, acredita-se que uma abordagem pautada no pensamento complexo proposto por Edgar Morin (2010) e na teoria histórico-cultural desenvolvida por Rey (2013) a partir dos estudos de Lev Vygotsky (1896-1934), bem como influências de pensadores do movimento decolonial que emerge no hemisfério sul como Paulo Freire (1992), Walter D. Mignolo (2003, 2010) e Muniz Sodré (1988), ofereça sustentação teórica para romper com o olhar eurocêntrico colonial, possibilitando uma abordagem capaz de fornecer uma melhor compreensão do fenômeno proposto como tema de estudo deste trabalho e suas possíveis articulações com o campo da educação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma continuidade cultural da África nas Américas. É necessário reconhecer o papel das artes e da cultura como conhecimento e tecnologia trazidos para a formação do território brasileiro pelos povos africanos que aqui chegaram desde a época colonial. As instituições negras no Brasil não foram apenas espaços de festa e religião, mas também espaços políticos de negociação da existência e da identidade negra na sociedade brasileira. Dessa forma, ao pensarmos em educação social, é fundamental convergir as artes e as culturas negras como processos para a inclusão e reconhecimento do povo negro, de sua identidade e de sua cidadania, compreendendo-as como instrumentos de mudança social, de resistência e luta. Nesse sentido, como destacado por Roberto Kant de Lima e Magali Alonso de Lima (1991, p. 148),

[...] vale a pena mergulhar no estudo das instituições culturais que, apesar desta naturalização, insistiram em manter-se como autônomas e independentes, características de uma identidade pública – e política – diferente, que recusou o rótulo cômodo do anonimato. O estudo da Capoeira, instituição fortemente vinculada à identidade negra no Brasil, parece oportuno para discutir e exemplificar algumas questões colocadas para a cidadania em nosso país.

No entanto, o olhar eurocêntrico sobre o saber desconsidera outros rincões em que exista a produção de conhecimento que não sejam aqueles representados por suas instituições de ensino. Esse mesmo olhar, ao tratar da cultura negra, a vê como um objeto de estudo que não tem história, não tem passado, não tem significado político, ao mesmo tempo que trata de temas de forma reducionista sem visualizar sua constituição complexa, não articulando suas distintas dimensões. Diante disso, é necessário, então, eleger um novo paradigma científico que possibilite o rompimento com a tradição acadêmica eurocêntrica colonial, capaz



de compreender a cultura negra epistemologicamente não como objeto, mas como sujeito, reconhecendo a indissociabilidade de se pensar cultura, memória, tradição, ancestralidade e identidade. Acredita-se que esse seja o caminho para a consolidação de novas perspectivas pedagógicas que articulem esses saberes à construção de pressupostos teóricos e práticos no campo da educação social.

## Capoeira and social education: epistemological and political challenges for its educational practice

**Abstract** – This article is the result of reflections carried out during a doctoral research that investigated the contribution of Capoeira to the formation of black identity territories in the city of Belo Horizonte. We understand identity as a polysemic category in academia, however it is a fundamental concept when discussing territories and constitutive cultural matrixes of the peoples, the study claims the need to use new theoretical approaches that challenge our epistemological assumptions grounded in modern Western thought. Thus, seeking to break with the colonial Eurocentric perspective as well as pointing out possible links with the field of Social Education, this study emphasizes the perspective of a Complex Thinking proposed by Morin (2010) and the Historical-Cultural Theory developed by Rey (2013), and also the decolonial perspective promoted by Mignolo (2003, 2010) and Sodr  (1988) as an alternative that provides theoretical support and enable a better understanding of phenomena proposed as object of study of this work.

**Keywords:** Capoeira. Identity. Culture. Social education. Complexity.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educa o nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAULEJAC, V. de. *A neurose de classe: trajetória social e conflitos de identidade*. São Paulo: V a Lettera, 2014.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipula o da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1988.

GOMES, C. L. Verbete: Lazer – concepções. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 119-125.

GOMES, C. L. Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento. *Licere*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 1-25, set. 2011.

GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. *Horizontes latino-americanos do lazer*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KANITZ, R. C. M. *Capoeira Angola na favela: um ensaio juventudes, identidades e redes sociais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Lazer)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. Dossiê inventário para registro e salvaguarda da Capoeira como patrimônio cultural do Brasil. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/conOrdemE.jsf?ordem=4>>. Acesso em: 5 maio 2012.

LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clasco), 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clasco.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

LIMA, R. K. de; LIMA, M. A. de. Capoeira e cidadania: negritude e identidade no Brasil republicano. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n. 34, p. 143-182, 1991.

MARQUES, W. E. U. *Infâncias (pre)ocupadas: trabalho infantil, família e identidades*. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica)–Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2010.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NIGRI, B. S. *O samba no terreiro: música, corpo e linguagem como prática cultural – apontamentos para o campo do lazer*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RAMOS, R. (Org.). *Danças circulares sagradas: uma proposta de educação e de cura*. 2. ed. São Paulo: Triom, 2002.

- REIS, L. V. de S. *O mundo de pernas para o ar: a Capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.
- REY, F. L. G. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- REY, F. L. G. *O pensamento de Vygotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.
- RUTHERFORD, J. (Org.). *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.
- SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SODRÉ, M. *Mestre Bimba: corpo de mandinga*. Rio de Janeiro: Manati, 2002.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Recebido em julho de 2016.  
Aprovado em setembro de 2016.



## PEDAGOGIA SOCIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BAIXADA SANTISTA

Leandro da Silva Gaspar\*

Roberto da Silva\*\*

**Resumo** – Os debates sobre a formação de professores nos cursos de pedagogia parecem se repetir. Entretanto, muitas singularidades representam a diversidade do universo escolar e da formação dos educadores no Brasil. Nesse contexto, a pedagogia social emerge como um campo social em disputa, buscando seu reconhecimento como prática pedagógica de intervenção profissional, possibilitando a ampliação dos debates acerca do direito à educação dos excluídos pelo sistema escolar institucionalizado, em consequência do próprio processo meritocrático que as práticas formais de ensino exigem no cotidiano escolar. Dessa forma, a pedagogia social passa a reivindicar sua identidade como prática sociopedagógica por entender que a educação não ocorre somente dentro da escola, mas também em diversos espaços da práxis humana. Este artigo teve por objetivo identificar o perfil dos cursos de formação de professores e educadores sociais na região da Baixada Santista. O resultado retrata as implicações que o processo de mercantilização da educação tem materializado através do aumento da pulverização dos cursos de formação de professores na modalidade a distância. O estudo aponta que não existe nenhuma escola pública de formação de professores, colocando a formação dos futuros docentes sob as regras do empresariado local e que os cursos de graduação constituem-se em processos generalistas de formação de professores, oferecendo os conteúdos mínimos para o exercício profissional. A ênfase do ensino recai sobre a educação infantil, conseqüentemente, disciplinas como a educação social passam a ser representadas por disciplinas isoladas, sem propostas de articulação com outros conteúdos pedagógicos, o que corrobora a ideia de que a formação profissional do educador em pedagogia pode servir para atuar de forma unilateral, ou seja, sem considerar as especificidades das modalidades de ensino.

**Palavras-chave:** Pedagogia social. Formação de professores. Educador social. Educação não formal. Baixada Santista.

---

\* Doutorando na Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* leandrogaspar@usp.br

\*\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor livre-docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP. *E-mail:* kalil@usp.br

## INTRODUÇÃO

No Brasil, "as reflexões teóricas sobre a pedagogia social durante muito tempo foram negligenciadas" (PAULA; MACHADO, 2009, p. 3), como resultado do movimento histórico que promoveu e perpetuou a dualidade educacional no país. A educação como prática social pautada pelos interesses político-econômicos da classe dominante passa a ser determinante do processo de construção social direcionando o ensino básico, técnico e profissionalizante à maioria da classe trabalhadora.

O Estado neoliberal passa a defender a política da meritocracia educacional, reconhecendo os mais bem preparados de um lado, estigmatizando os menos preparados do outro, consolidando novas formas de exclusão social. Os jovens e adultos marginalizados pelo sistema excludente passam a engrossar as estatísticas do desemprego e da violência urbana, num processo de complexificação social que refletirá na crise da educação formal.

Nesse cenário, a pedagogia social vem se consolidando como área de atuação para romper com os paradigmas da educação escolar em espaços "não formais" de ensino, pois considera que a educação e a aprendizagem se constituem em todos os espaços da práxis humana. Contudo, encontramos, na produção acadêmica, algumas interrogações sobre o universo que compõe a práxis da educação social, "não formal" e popular. Como se constitui a formação dos educadores sociais nos cursos de graduação? E como se constitui o perfil dos educadores sociais como sujeitos da práxis em determinadas regiões do país? Entretanto, "convém esclarecermos que os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos. Pedagogia Social é uma disciplina científica; uma teoria que irá fornecer as ferramentas para a Educação Social, que é uma práxis" (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, p. 2).

A pedagogia social se caracteriza pela prática da intervenção, na qual a função social da aprendizagem está circunscrita fora dos muros da escola, ou seja, nas prisões, nos abrigos públicos, nas organizações não governamentais (ONGs), nos cursos de alfabetização e elevação de escolaridade, em programas de governo etc. O universo da pedagogia social é representado pelos profissionais docentes, educadores sociais, comunitários e populares que viabilizam através do exercício profissional, muitas vezes voluntário do "fazer" docente, as condições básicas de acesso à educação para os sujeitos históricos excluídos das oportunidades educacionais. Com isso, atuam em diferentes frentes da prática docente, possibilitando aos indivíduos estigmatizados pelo sistema educacional excludente uma via de acesso ao ensino e ao exercício da cidadania. Entre os desafios que a pedagogia social tem para se afirmar como perspectiva de inovação nos diversos espaços de construção dos saberes, das experiências individuais e coletivas, têm-se a regulamentação através de lei da atuação profissional do educador social e a consolidação das bases teóricas da pedagogia social como área de conhecimento e prática de intervenção sociopedagógica.

O primeiro passo foi dado com a aprovação pela Câmara dos Deputados do Projeto de Lei n. 5.346, de 2009, que aguarda votação no Congresso Nacional. Entretanto, a lentidão da votação acarreta incertezas quanto ao futuro da formação dos educadores sociais, pois os cursos de graduação em pedagogia não têm conseguido responder às múltiplas especificidades da educação social, popular e comunitária.

A disputa pelo reconhecimento do direito à educação decorre do próprio processo histórico que marcou a conjuntura social do século passado. Dentro do universo da pedagogia social e suas áreas de atuação, destacamos, neste estudo, a educação de jovens e adultos, inserida no contexto da educação popular e comunitária, pois não podemos ignorar que a pedagogia social tem sua origem na educação popular e seu marco histórico nos ideais de Paulo Freire.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é investigar o perfil dos cursos de formação de professores e educadores sociais na Região Metropolitana da Baixada Santista. A região é importante economicamente tanto pela diversidade dos setores produtivos quanto pela demanda de formação profissional, sendo composta por nove municípios localizados no litoral do estado de São Paulo. A hipótese que permeia essa discussão decorre do entendimento de que os cursos de formação de professores dessa região, em sua grande maioria, priorizam os conteúdos da educação infantil, e as disciplinas voltadas à educação social são representadas pelos conteúdos mínimos necessários a exercer a prática docente.

A pesquisa de cunho exploratório será realizada por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica, além de uma pesquisa de campo com a aplicação de questionários aos educadores sociais do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) no município de Guarujá.

## **PEDAGOGIA SOCIAL: A "PRÁXIS" EM CONSTRUÇÃO**

Segundo o professor Roberto da Silva (2006, p. 2), "o curso de pedagogia no Brasil, desde sua origem em 1930, tem se centrado nas questões relacionadas à formação do educador para atuar na educação formal, regular e escolar". Durante muito tempo, a pedagogia social no Brasil não conseguiu constituir uma identidade própria devido ao pensamento dominante reducionista, sobre o que se entendia por educação social, popular e comunitária. Nesse contexto, a questão política da educação se resumia a acabar com o analfabetismo que se manifestava, principalmente, na população jovem e adulta. Assim, a pedagogia social sobre-existiu através dos defensores da educação social, popular e comunitária, circunscrita aos movimentos populares da educação de adultos nas décadas de 1960 e 1970.

Com a conquista histórica do processo de redemocratização do país na década de 1980, uma nova conformação social passa a lutar pelos direitos sociais, reconhecendo o direito à educação. Entretanto, devido aos novos contornos sociais que o processo de industrialização

reproduziu, exigindo força de trabalho qualificada, o direito à educação passa a se manifestar através de novos processos de acesso e assimilação de conteúdos escolares, em locais não formais de aprendizagem, por exemplo, a internet.

Nessa direção, a educação na contemporaneidade tem apresentado rupturas dos paradigmas tradicionais de ensino, reivindicando novas práticas pedagógicas de intervenção que consigam atender aos sujeitos históricos que não conseguiram submeter-se ao processo de escolarização da educação formal, contribuindo significativamente para aumentar as desigualdades sociais. Desse movimento, surge a pedagogia social como um campo social em disputa circunscrito na necessidade de integrar-se como "perspectiva de inovação para o curso de pedagogia, sobretudo por incorporar as práticas de educação não formal" (SILVA, 2006, p. 1). Ainda segundo Silva (2006, p. 1): "A pedagogia social é abstraída de novas demandas sócio educacionais e possibilitada pela legislação em vigor como atividade profissional, mesmo que no Brasil ainda sem clareza quanto a teorias e práticas, e principalmente, quanto à formação profissional".

Nessa discussão, a práxis da pedagogia social em construção, do saber-fazer pelo educador social, vai além das possibilidades de uma educação formal e sistematizada, baseada no currículo formal. A ação prática da pedagogia social perpassa pelo universo das experiências culturais dos indivíduos que são únicos na sua forma de aprender, pois também são sujeitos históricos que produzem conhecimentos. Sendo assim, "a pedagogia social e suas práticas – sejam elas educação social, popular ou comunitária – pressupõem o entendimento de que Educação se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e que todos nós somos potenciais educadores" (SILVA, 2016, p. 10). A discussão da pedagogia social encontra-se consolidada na literatura acadêmica entre os limites da intervenção prática pedagógica e da ciência.

A Pedagogia Social é uma ciência que se produz pela prática (e práxis) educacional/pedagógica (bem como social e psicossocial), não formal (e formal), que dentre outras tarefas-saberes, propõe ser uma forma pedagógica e educacional de trabalho social de ajuda (de acordo com as necessidades) e de revitalização crítica da solidariedade e cidadania, havendo mais perspectivas que podem ganhar sentido dependendo do contexto sócio-histórico e realidade vivida, como o esforço de inserir o educando em movimentos políticos (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, p. 5-6).

A práxis é direcionada aos educandos em situação de risco social, ou seja, "que vivenciam processos de marginalização e que se sentem sem a mínima autonomia para protestar e denunciar esse vivido injusto – sem ter seus direitos humanos garantidos" (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, p. 5-6). Ao ter o direito à educação negado, os excluídos passam a depender de ações práticas de profissionais que se identificam com a pedagogia social, como uma práxis em construção realizada por pedagogos, sociólogos, filósofos, educadores sociais, assistentes sociais, psicólogos etc.

Com isso, cresce a produção acadêmica dessa área de conhecimento, colocando a pedagogia social como área de estudo nos mais diversos matizes epistemológicos. Sendo assim, "a Pedagogia Social, em interface com profissionais de diferentes áreas, é reconhecida como ciência, como disciplina curricular, como área de intervenção sócio pedagógica, como campo de pesquisa e como profissão" (MACHADO, 2009, p. 11380).

Para Geraldo Caliman (2006), a pedagogia social é uma "ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos a tarefa da socialização e, em modo particular, a prevenção e recuperação no âmbito das ciências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais.

Segundo Maria Graciani (2006), a pedagogia social caracteriza-se como um projeto radical de transformação política e social, uma vez que:

- a. propõe inicialmente criar uma teoria renovada de relação homem, sociedade e cultura, com uma ação pedagógica que pretende fundar, a partir do exercício em todos os níveis e modalidades da prática social, uma educação libertadora;
- b. realiza-se no domínio específico da prática social com classes sociais populares, a partir de um trabalho político educacional de libertação popular, com o intuito de ser conscientizador com sujeitos, grupos e movimentos das camadas excluídas;
- c. concretiza-se como ação educativa com agentes e sujeitos comprometidos, onde se estabelece, através da relação dialógica, um sistemático processo de intercâmbio de conhecimento e saberes, onde a troca de experiências é primordial;
- d. orienta-se pela pedagogia libertadora protagônica baseada fundamentalmente na memória histórica na identidade coletiva, na dinâmica cultural, na possibilidade entre a capacidade lógica de compreender os liames capitalistas e a valorização da participação comunitária e autoestima, autovalorização, autoconfiança e autodeterminação de sujeitos que tentam construir uma nova ordem social, econômica e cultural.

Para a autora, ao efetivarmos uma pedagogia social comprometida com os interesses dos estigmatizados é imprescindível, "conhecer a sabedoria popular expressa em seus códigos, dramaturgia, religiosidade, produtos culturais e sentidos comuns, dentro de um processo concomitante de libertação social, econômica e política" (GRACIANI, 2006).

A pedagogia social exige não só uma competência técnica especial do educador, mas também a solidariedade humana e o compromisso político com o educando, na medida em que remete sua prática social educativa ao resgate da cidadania plena, através de mecanismos e meios mediadores do ato político pedagógico, numa práxis efetiva, contrapondo-se às condições reparadoras, compulsórias, compensatórias ou repressivas herdadas do passado (GRACIANI, 2006).



Como fundamento, a pedagogia social tem como compromisso histórico resgatar a cidadania e a autoestima dos indivíduos, atuando política e pedagogicamente, construindo a possibilidade de fazer da sua atuação profissional uma competência técnica voltada à reafirmação dos valores humanos em sua prática. Em que pese o desafio de fazer com que a pedagogia social possa atender a realidade nacional, "as bases teóricas da Pedagogia Social no país estão se construindo gradativamente. Resultam da análise da própria prática que se consolida, da correlação com as bases da educação escolar em diferentes níveis e de aportes teóricos provenientes de diferentes áreas" (MACHADO, 2009, p. 7).

A pedagogia social tem por base epistemológica a concepção freiriana de educação como via para emancipação do sujeito histórico, considerando a relevância social dos conteúdos e a formação do pensamento crítico na direção de uma educação libertadora, pois a práxis se caracteriza por seu compromisso ético, político e social. A aprendizagem não se constitui como ação isolada do pensamento, ou seja, o sujeito da aprendizagem não pode ser considerado um depósito de conhecimento abstrato (educação bancária) que serve a determinados propósitos e valores dominantes.

O reconhecimento da pedagogia social como ciência vislumbra equacionar meios para responder à crise da educação contemporânea, pautando-se em princípios e fundamentos que respondam à educação social, popular e comunitária. Dentro desse contexto, a educação não formal tem um papel fundamental para responder a tais demandas sociais, pois se perpetua através das diversas práticas pedagógicas. Isso refletirá diretamente nas políticas de formação de educadores e nos cursos de pedagogia espalhados pelo país.

## **A CRISE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOCENTES**

No atual momento histórico em que a crise da educação assume novas formas de sociabilidade, modificando os sentidos e os significados da prática docente, muitas dúvidas pairam sobre a práxis do educador social e a formação profissional do pedagogo. Alguns avanços e retrocessos marcam a realidade das políticas educacionais voltadas à formação de professores. A conquista mais significativa da educação nos últimos 20 anos contemplou a valorização dos profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui uma parte específica que trata sobre o reconhecimento do professor e da formação docente (BRASIL, 1996).

A Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, garantiu em seu artigo V, "a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas" (BRASIL, 2006). Assim, como em seu artigo VIII, garante "piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal" (BRASIL, 2006).

A Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que destina parte dos seus gastos ao pagamento dos profissionais do magistério (BRASIL, 2007). Entretanto, certo dos "avanços" conquistados por meio da legislação, a formação de professores tem se caracterizado nas últimas duas décadas por uma crise epistemológica da formação docente.

A crise decorreria da falta de compromisso em reafirmar o *status* de professor através da profissionalização docente, com os educadores buscando construir um repertório de conhecimentos específicos para atuar de acordo com as singularidades de cada campo da prática pedagógica, além do processo de educação ao longo da vida e da formação continuada, pois os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos. Para Tardif (2000, p. 7),

[...] os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais [...]. A formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Do ponto de vista da educação, na abordagem do autor, "a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e educador, assim como o da formação para o magistério" (TARDIF, 2000, p. 7-8). Por sua vez, a crise do profissionalismo é, em última instância, a crise da ética profissional, ou seja, dos valores que deveriam guiar os profissionais.

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério (TARDIF, 2000, p. 9).

Essa lógica de desconfiança e da crise da profissionalização tem refletido na baixa procura de candidatos por cursos de formação de professores.

Com número de ingressantes e formandos em queda nos cursos de licenciatura, o Brasil tem formado menos professores a cada ano. Desde 2010, apesar do aumento no acesso ao Ensino Superior, menos estudantes têm procurado faculdades para seguir a docência – e muitos dos que completam o curso sequer têm a sala de aula como meta (JUSTINO, 2015).

Esse quadro de crise demanda novos esforços para encontrar uma ressignificação da própria docência, pois a pulverização de cursos de formação para o magistério sem qualidade

social, a precarização do conhecimento e a formação profissional rápida para o mercado conduzem ao aumento do número de profissionais que reproduzem novas formas de exclusão social através do desemprego. Assim, o professor também passa a ser mais uma vítima do sistema excludente que submete o trabalhador a formas de inserção profissional com o mínimo de conteúdos necessários a exercer sua atividade docente.

Nesse sentido, o educador social tem enfrentado questões semelhantes quanto à necessidade de novos conteúdos, conceitos e abordagens que deem respostas às novas demandas da educação não escolar. Devido a essa problemática, "há necessidade de se ofertar novos conteúdos para os profissionais em serviço e de se incluir na formação inicial dos profissionais domínios sócio-pedagógicos que abranjam a diversidade de solicitações" (MACHADO, 2009, p. 11384). A autora explicita que a inclusão da educação não escolar na formação passa a exigir novas disciplinas teóricas e novas práticas e estágios. Ao analisar a grade curricular de 14 cursos disponibilizados na internet na região de Curitiba, a autora identificou que

[...] a maioria deles já incluiu na grade curricular disciplinas específicas referentes à educação não escolar e que, mesmo não explicitada como disciplina, a área é contemplada nas propostas de estágios. [...] A importância da oferta dessas disciplinas está mais na sensibilização ao aluno para as questões sociais, além do núcleo escolar, do que na qualificação específica para atuar nos novos e desafiadores ambientes educativos (MACHADO, 2009, p. 11384).

Arroyo (2006, p. 17), dentro da temática da formação de educadores de jovens e adultos, destaca que existe uma lacuna na formação docente, pois "não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos". Para o autor, isso se deve à própria marginalização histórica dessa modalidade de ensino que foi sendo construída às margens ou na outra margem do rio pela ausência de políticas públicas.

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica porque não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. [Assim,] o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção (ARROYO, 2006, p. 18).

Em virtude desse mesmo espaço tempo que aponta o autor, as primeiras iniciativas de governo voltadas à formação de educadores de jovens e adultos começam a surgir através da Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005 (BRASIL, 2005), que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, e da Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008 (BRASIL, 2008a), que alterou a proposta do programa, surgindo o Projovem Urbano, Campo, Adolescente, Trabalhador e Prisional. O Projovem Urbano garante, em seu Projeto Pedagógico Integrado, publicado em 2008, a possibilidade de formação inicial e continuada aos educadores sociais.

A formação inicial dos educadores do Projovem Urbano ocorre antes do início do curso e tem duração de 160 horas, sendo 96 presenciais e 64 não-presenciais. A formação continuada dá prosseguimento a esse processo com 216 horas, organizada em 3 horas semanais de estudo destinadas basicamente a discutir e encaminhar questões de prática surgidas durante a implementação do Programa (BRASIL, 2008b, p. 103).

A meta do programa é audaciosa, pois a formação inicial e continuada dos educadores pretende abarcar todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. O professor deve ser o mediador desse processo dominando os fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas com uma formação de pouco mais de 370 horas de atividades presenciais e não presenciais.

Embora não se pretenda que o educador do Projovem Urbano faça uma formação inicial acadêmica, no sentido estrito do termo, considera-se necessário que ele tenha condições efetivas de apropriar-se dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas do desenho curricular, bem como dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, ou seja, ele deve "diplomar-se" em Projovem Urbano. Daí a formação inicial (BRASIL, 2008b, p. 138).

O educador social tem buscado uma identidade própria que não seja confundida com assistencialismo, a qual tem por objetivo uma práxis comprometida com os valores éticos, humanos e sociais. Sendo assim, busca-se investigar o perfil da formação de educadores sociais em dois momentos específicos, na origem da sua formação e na atuação profissional.

## **A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA**

A metodologia de pesquisa de cunho exploratório consiste em utilizar um conjunto de técnicas que possibilitem compreender o perfil da formação docente nos cursos de pedagogia, na Região Metropolitana da Baixada Santista. O primeiro passo consistiu numa pesquisa no site do Ministério da Educação (MEC) para identificar todas as instituições de ensino superior (IES) que oferecem o curso de pedagogia. Na sequência, a partir da análise curricular, buscamos mapear as disciplinas voltadas à educação social com o objetivo de entender como as IES têm desenvolvido a pedagogia social como área de conhecimento no processo de formação de professores. No segundo momento, por meio da aplicação de um questionário virtual na plataforma eletrônica Survio, identificamos o perfil dos educadores sociais de um programa de governo realizado na Região Metropolitana da Baixada Santista.

## Os cursos de Pedagogia na Região Metropolitana da Baixada Santista

No estado de São Paulo, encontramos 373 IES que oferecem o curso de Pedagogia, sendo 316 presenciais e 57 na modalidade a distância. Na região da Baixada Santista, 52 instituições oferecem cursos de formação de professores, 32 pertencem a diferentes instituições privadas de ensino, com grande destaque para o crescimento da oferta a distância.

A Lei Complementar Estadual n. 815, de 30 de julho de 1996, criou a Região Metropolitana da Baixada Santista. Em 2000, a região situava-se na faixa de alto desenvolvimento humano, permanecendo nela até 2010. O valor observado para o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, constituído por três componentes – longevidade, educação e renda – que, em 2000, era igual a 0,700, subiu, dez anos depois, para 0,777, aproximando-se da faixa de muito alto desenvolvimento humano (BRASIL, 2013, p. 18).

Em relação à formação de professores na Baixada Santista, o Quadro 1 demonstra como estão distribuídos os cursos de Pedagogia nos municípios que compõem a Região Metropolitana.

**Quadro 1** Cursos de Pedagogia na Baixada Santista

Município	Habitantes	IES	Particular	Pública	Presencial	Distância
Santos	433.153	12	12	-	06	09
São Vicente	350.465	10	10	-	02	08
Guarujá	306.683	06	06	-	03	04
Praia Grande	287.967	07	07	-	02	05
Cubatão <sup>1</sup>	125.178	03	02	01	00	03
Itanhaém	93.696	06	06	-	02	04
Peruíbe	63.815	04	04	-	01	03
Bertioga	53.679	03	03	-	01	02
Mongaguá	50.641	01	01	-	00	01
<b>Total</b>	<b>1.765.277</b>	<b>52</b>	<b>51</b>	<b>01</b>	<b>17</b>	<b>39</b>

**Fonte:** Elaborado pelos autores, com base no levantamento realizado em julho de 2016 (BRASIL, 2017).

1 - O município de Cubatão tem um curso de Pedagogia oferecido pelo Programa Universidade Aberta do Brasil, certificado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na modalidade a distância. Esse curso é de caráter sazonal, ou seja, não ocorre frequentemente e depende de edital de abertura para a oferta de vagas.

O primeiro destaque preocupante é a consolidação do processo de mercantilização da educação, tendo em vista que a Região Metropolitana não possui nenhuma escola de formação de professores pública na modalidade presencial. Entretanto, todos os municípios apresentam ao menos um curso de Pedagogia na modalidade a distância, sendo Cubatão o único município com curso de formação docente oferecido por uma instituição de ensino pública.

O que pode ser considerado por algumas correntes liberais um avanço no sentido da universalização do acesso ao ensino superior, na verdade, demonstra a ineficiência do Estado em consolidar a democratização da educação pública, gratuita e de qualidade social. No sentido oposto, dentre os nove municípios da Baixada Santista, Cubatão e Mongaguá não possuem instituições de ensino superior que disponibilizam cursos na modalidade presencial.

A educação pública ocorre em cursos que exploram o potencial econômico da região em determinados campos de conhecimento nos *campi* da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), voltados aos estudos das ciências da saúde, da Universidade de São Paulo (USP), na área de Engenharia do Petróleo, e da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), direcionada às ciências do mar. Com a perspectiva da democratização do acesso ao ensino superior público de qualidade, nossa luta é pela atuação do Executivo Municipal junto ao Governo Federal para a consolidação de um centro acadêmico de produção do conhecimento científico, tal como a Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), que respondem pela oferta da educação pública em grandes regiões metropolitanas.

O futuro da formação docente na Baixada Santista está caminhando para um rumo de incertezas, tendo em vista que a pulverização de cursos de Pedagogia na modalidade a distância não responde aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que quantidade não significa qualidade. Outra face do processo de mercantilização da educação é o incentivo do Governo Federal, na forma de subsídios à iniciativa privada, para a procura dos cursos de formação de professores que ocorre por meio das políticas de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), resgatando a antiga lógica da dualidade educacional, na qual os cursos de Pedagogia passam a ser oferecidos à classe social menos favorecida economicamente.

Em relação à realidade da pedagogia social em construção na Baixada Santista, a pesquisa demonstra que das 32 instituições de ensino que oferecem o curso de pedagogia, 31 são privadas (96,8%) e uma pública (3,2%). Com relação aos cursos, 56 tiveram suas matrizes curriculares analisadas nos endereços eletrônicos disponibilizados na internet, 18 na modalidade presencial e 38 na modalidade a distância, de modo que 14 instituições oferecem cursos presenciais e a distância e 18 instituições oferecem cursos somente a distância.

Das 31 instituições, 29 oferecem disciplinas voltadas à educação de jovens e adultos (EJA), duas não contemplam disciplina nessa área, e uma não apresentou matriz curricular no endereço eletrônico. Entre os destaques positivos, cinco instituições oferecem mais de uma

disciplina voltadas à EJA, com possibilidade de estágio curricular. Por sua vez, a educação social se apresenta sob um cenário mais preocupante, pois, das 32 instituições de ensino, somente 16 disponibilizam disciplinas direcionadas às práticas e espaços não formais de educação (49,9%). Da mesma forma, 15 não oferecem a formação nesse sentido (46,8%) e uma instituição não apresentou matriz curricular no endereço eletrônico (3,2%). Entre os destaques positivos, um curso na modalidade a distância apresenta a disciplina educador social, e um curso contempla a oferta de duas disciplinas com possibilidade de estágio.

As matrizes curriculares investigadas nesta pesquisa apontaram na direção do modelo tradicional de currículo, com disciplinas voltadas à educação infantil e às séries iniciais, com ênfase na gestão e na administração escolar. Contudo, observamos que as mudanças nos currículos decorrem, principalmente, da força da legislação que obriga as instituições de ensino a contemplar em seus cursos disciplinas de grande apelo social.

A crise econômica, ética e epistemológica pela qual passa a formação de professores se repete no sentido de que os currículos dos cursos na modalidade a distância tendem a ser mais enxutos dos que os currículos presenciais, e a preparação para o mercado de trabalho se apresenta sobre critérios mínimos de qualidade social.

### **O educador social no Projovem Urbano em Guarujá, São Paulo**

A delimitação do estudo decorre do cenário de crise econômica que tem afetado os investimentos na área social. O Projovem Urbano se constitui como política de governo e carro-chefe da política educacional direcionada à elevação da escolaridade e da qualificação profissional dos jovens e adultos. Na Região Metropolitana da Baixada Santista, o programa está sendo executado somente em dois municípios: Guarujá e São Vicente.

Sendo assim, optamos por investigar o perfil dos educadores sociais do Projovem Urbano no município de Guarujá, aplicando um questionário com sete perguntas elaboradas na plataforma eletrônica Survio, no intuito de saber sobre as experiências dos professores com a EJA e a pedagogia social. No total, sete educadores que compõe o quadro de educadores sociais receberam *e-mails* com o *link* direto. Infelizmente, houve um número de retorno baixo com dois profissionais respondendo ao questionário, o que demonstra a falta de entendimento por parte dos professores sobre a importância de se conhecer o universo em construção do educador social.

Quanto ao perfil dos profissionais docentes, são professores formados em instituições privadas de ensino, com média de 15 anos de formação, em nível de especialização e mestrado. Um dos educadores não teve contato com a disciplina de EJA na graduação e o outro apontou que teve a disciplina na modalidade presencial. Ambos não tinham experiências com EJA, nem experiência em programas sociais. Com relação à questão das disciplinas voltadas à pedagogia social ou práticas de educação não formal, todos responderam não terem

tido contato com essas disciplinas no curso de graduação. Devido ao baixo interesse dos educadores sociais em responder aos questionários, não conseguimos uma aproximação para o passo seguinte da pesquisa que seria a realização de entrevistas.

Dentro do complexo contexto no qual se insere a realidade dos educadores sociais, questões maiores emergem contribuindo negativamente para a imagem desse programa, como critérios políticos partidários, a falta de infraestrutura, a precarização do trabalho docente etc.

A equipe de formadores de docentes do Grupo de Estudo sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) produziu um artigo para avaliar as condições de realização do trabalho docente do Projovem Urbano. Nessa experiência, foram realizadas 60 redações que investigaram três variáveis para identificar os entraves da qualificação docente: políticas, infraestruturais e didáticas. Em função do tipo de contratação (contrato temporário), não havia perspectiva de carreira nem possibilidade de ascensão funcional. Desse modo, os professores não podiam comprometer-se com objetivos de médio e de longo prazo, pois seus vínculos temporários assemelhavam o trabalho docente a meio emergencial de vida.

A forma de contratação também favorecia o uso de critérios políticos nos processos de contratação, gestão e organização da força de trabalho, pois a competência técnica, verificada por meio de concurso público, não fora utilizada como critério de seleção. Isso fez com que muitos dos profissionais não tivessem qualificação adequada ou identificação com as temáticas do programa, mesmo alguns de seus coordenadores (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008).

Nas redações dos docentes, foi citada a existência de critérios políticos partidários em detrimento dos critérios técnicos, como fator que dificultaria a realização do trabalho docente. Doze docentes relataram essa dificuldade e indicaram existir forte pressão política sobre o trabalho docente. Os professores relataram que o próprio processo de contratação foi um critério privilegiado, pois foram contratados professores não qualificados para o trabalho docente com os jovens do programa ou sem identidade com a proposta (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008).

Com relação às variáveis infraestruturais, "um total de 28 respostas relacionavam as dificuldades docentes às condições materiais objetivas, tais como falta de material humano, informática, acesso à internet, espaços inadequados ou mesmo falta de material didático" (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 14). Com relação às condições didáticas, "os relatos dos professores evidenciavam a falta de condições didáticas adequadas para a oferta do Programa. As aulas nem sempre aconteciam em escolas, mas em outros espaços não construídos para este fim, com iluminação e condições ambientais inadequadas" (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 15).

Os autores concluem no estudo apontando que esses resultados evidenciam os limites do discurso normativo da qualificação frente "à desqualificante realidade do trabalho docente" (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 16).



Na experiência da Região Metropolitana de São Paulo, a formação continuada de educadores do Projovem Urbano “limitou-se ao acompanhamento da dupla responsável pela formação, no início de cada nova unidade formativa. Depois, houve a possibilidade de realizar encontros nas escolas” (FERREIRA, 2013, p. 166). Ainda segundo a autora:

[...] sem autonomia para definir uma alternativa para a formação continuada, os encontros foram aproveitados para a discussão das experiências cotidianas dos educadores – permitindo-lhes expor os problemas das salas de aula –, articulando-as com a teoria. [...] Foi possível acompanhar as discussões dos educadores sobre as dificuldades enfrentadas em sua relação com os estudantes, com a coordenação, com as regras do programa e com as deficiências da formação continuada, e sobre o entusiasmo com a evolução de alguns alunos (FERREIRA, 2013, p. 166).

A educadora social relata que “o contrato era registrado para um ano ou um ano e meio, podendo haver demissão antes do prazo ou extensão do tempo [...] e só permanecia no programa quem não dependia exclusivamente dele para sobreviver, contando com outras fontes de renda” (FERREIRA, 2013, p. 172).

O receio da demissão se fazia em meio “a não explicitação dos critérios para as demissões [...] porque o educador não tinha controle sobre o que seria analisado no seu desempenho” (FERREIRA, 2013, p. 172).

De fato, em meio a essas experiências, acentua-se fortemente uma realidade social marcada pela dinâmica das singularidades, nas quais os critérios políticos se apresentam como grandes entraves ao fazer docente. Novos estudos sobre a pedagogia social em construção são recomendados no sentido de identificar novas abordagens, métodos e experiências que viabilizem a práxis dos educadores sociais. Assim, o entendimento para muitos educadores sociais é que a pesquisa é um instrumento para se produzir novos conhecimentos, auxiliando o processo de construção social, de luta política e de aquisição de direitos, pois, muitas vezes, são os educadores que inviabilizam a produção acadêmica pela pouca identificação com o *status* de educador, pesquisador e produtor de conhecimento.

## CONCLUSÃO

Na conjuntura social marcada pela crise da formação de educadores, constatou-se a falta de identidade com a educação social, a proposta de formação docente generalista e os critérios políticos e ideológicos que marcam significativamente a realidade concreta dos programas. Não obstante, as questões ligadas à legislação, à formação dos educadores sociais, ainda são consideradas uma incógnita nos cursos de formação de professores e programas

de governo. Os currículos das IES privadas apresentam disciplinas isoladas e desarticuladas com uma proposta pedagógica comprometida com a pedagogia social. A realidade social dos professores tem produzido um paradoxo que se reproduz no desinteresse da formação profissional para o magistério. Ainda, para aqueles que constituem o universo dos educadores sociais, encontramos a baixa identificação dos docentes com a EJA, pois muitos encaram os programas sociais como um complemento da sua renda.

É evidente que a realidade marcada pela precarização do trabalho docente se deve às condições estruturais e financeiras, todavia tais políticas não buscam a valorização profissional do professor. A conclusão a que chegamos neste estudo, corroborando nossa hipótese inicial, é que o retardo no reconhecimento da pedagogia social por meio de lei implica no retrocesso da formação profissional docente. Enquanto isso, a mudança cultural se faz por meio de militância política e da produção de estudos que possam nortear a discussão sobre as questões da pedagogia social em meio à crescente ampliação das desigualdades sociais. Contudo, a pedagogia social vai carregando pedras, construindo seu caminho e procurando uma identidade que se configure no cenário nacional como ciência, área de atuação e prática de intervenção aos excluídos do sistema capitalista.

## Social pedagogy and teacher training at Baixada Santista

**Abstract** – Discussions on the training of teachers in pedagogy programs seem to repeat. However, many singularities represent the diversity of the school environment and training of educators in Brazil. In this context, social pedagogy emerges as a social field in dispute, seeking recognition as a pedagogical practice of professional intervention, allowing to expand the discussions on the right to education to the excluded ones by institutionalized school system as a result of the very meritocratic process that formal practices teaching require in everyday school life. Thus, social pedagogy starts to claim its identity as a socio-pedagogical practice to understand that education does not only occur within the school, therefore, it considers that education and learning take place in various areas of human praxis. This article aimed to identify the profile of teacher training courses and social educators in the Baixada Santista region. The study points out that there is no public school teacher training, putting the training of future teachers under the rules of the local business community. Still, that undergraduate courses are in general processes of teacher training, offering the minimum content for professional practice. The emphasis of the teaching falls on early childhood education, therefore, subjects such as social education come to be represented by isolated disciplines without joint proposals with other educational content. What corroborates the idea that vocational teacher training in education can serve to act unilaterally, i.e. without considering the specificities of teaching forms.

**Keywords:** Social pedagogy. Teacher training. Social educator. Non-formal education. Baixada Santista.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. L.; ARAÚJO, M. A. M. L. Trabalho docente precarizado *versus* Discurso qualificante no Projovem de Belém – PA. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 2008.
- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2017.
- BRASIL. Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis n. 10.683, de 28 de maio de 2003, e n. 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2017.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2017.
- BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, n. 10.880, de 9 de junho de 2004, e n. 10.845, de 5 de março de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2017.
- BRASIL. Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008a. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituído pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2017.
- BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano. Brasília, 2008b.
- BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/download>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

BRASIL. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2006.

FERREIRA, M. I. C. Educadores e a implementação de diretrizes contra desigualdades: o caso do ProJovem Urbano. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 161-175, jan./mar. 2013.

GRACIANI, M. S. S. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2006.

JUSTINO, G. Cursos de licenciatura enfrentam queda na procura em todo o Brasil. *ZH Educação*, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/07/cursos-de-licenciatura-enfrentam-queda-na-procura-em-todo-o-brasil-4793025.html>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

MACHADO, E. M. Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 3., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009.

PAULA, E. M. A. T.; MACHADO, É. R. A pedagogia social na educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2009. *Anais...* 2009.

PINEL, H.; COLODETE, P. R.; PAIVA, J. S. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. *Revista Conhecimento em Destaque*, Serra, v. 1, n. 02, p. 1-28, jul./dez. 2012.

SILVA, R. da. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2006.

SILVA, R. da. Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, v. 27, p. 179-198, 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

Recebido em agosto de 2016.  
Aprovado em outubro de 2016.



## CAMINHOS E CONQUISTAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

José Nildo Oliveira Soares\*

João Clemente de Souza Neto\*\*

**Resumo** – Este artigo aborda as contribuições dos movimentos sociais e dos profissionais da educação como agentes de mudanças da escola e do seu entorno. Tem como base pesquisas sobre educação social realizadas em 2010 e 2012, num programa de mestrado em Psicologia Educacional. Utiliza a metodologia da revisão bibliográfica, como suporte teórico, as contribuições de Paulo Freire, Antonio Gramsci, Henrique Dussel, Moacir Gadotti e autores com participação nos Congressos Internacionais de Pedagogia Social e publicações em bancos de dados e livros específicos. As metodologias e práticas desenvolvidas por intelectuais comprometidos com a construção das bases de uma pedagogia social, comunitária e popular abrem possibilidades de superação das dificuldades de acesso das classes mais vulneráveis a um ensino de qualidade. Nossa conclusão é que está em curso uma pedagogia social capaz de formar o sujeito, não apenas na escola, mas, também, nos âmbitos sociais da vida cotidiana.

**Palavras-chave:** Educação social. Direito. Pedagogia social. Educação popular. Movimentos sociais.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a finalidade de apresentar apontamentos teóricos para uma compreensão do direito à educação, com base em pesquisa bibliográfica realizada entre os anos de 2010 e 2012, no curso de mestrado em Psicologia Educacional do Centro Universitário FIEO. Faz uma reflexão sobre os desafios do direito à educação a partir das políticas públicas e sociais da educação popular no Brasil e na América Latina, considerando as perspectivas e contribuições pedagógicas da pedagogia social e dos movimentos sociais.

A partir dos anos 1980, o direito à educação no Brasil tornou-se condição para o exercício da cidadania e o desenvolvimento da sociedade. Esse direito ganhou vitalidade com o processo

---

\* Doutorando em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor na Universidade Estácio e na Faculdade Flamingo. *E-mail:* soarespepe72@hotmail.com

\*\* Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP. Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte, e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). *E-mail:* j.clemente@uol.com.br

de redemocratização brasileira e a promulgação da Constituição de 1988 e dos marcos legais que a sucederam, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei Orgânica da Assistência. A educação “[...] alinha-se aos direitos humanos e consolida-se na Carta Internacional dos Direitos da Criança de 1989, que registra o acesso da criança ao estado de sujeito de direitos e à dignidade da pessoa” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 54).

Esse conjunto de leis tem como princípio que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988), portanto, da família e da comunidade na formulação, implantação e implementação das políticas públicas. Dispõe a legislação que os profissionais da educação respondem pelos processos de aprendizagem, de forma integrada e em parceria com a família. Por esse aspecto, a criança passou a ser o foco principal do sistema educativo. Finalmente, o direito à convivência familiar e comunitária da criança valorizou a família enquanto sujeito. Os novos arranjos jurídicos abriram espaço para o desenvolvimento e reconhecimento da pedagogia social e da educação social.

Nos anos 1990, multiplicaram-se, em vários municípios, programas de interação entre a escola e a família. No centro dessas experiências, encontram-se ideias que nos ajudam a escrever uma nova pedagogia, capaz de desvelar sonhos e promover a transformação. Castro e Regattieri (2010) enfatizam a importância de estudos sobre experiências dessa natureza como referenciais que auxiliam na discussão da melhoria da qualidade educacional. O modelo pedagógico vigente trouxe, para o interior das instituições sociais e educacionais, as práticas da cultura popular, da educação popular e comunitária.

## **DIREITO À EDUCAÇÃO, UMA UTOPIA POSSÍVEL**

É possível um mundo no qual as pessoas possam viver melhor e em paz? A resposta a essa pergunta talvez seja uma utopia a realizar-se numa sociedade em que se multiplicam opressões e desigualdades. Quando falamos e pensamos em utopia, somos direcionados ao senso comum que insiste em nos levar para algo irrealizável, quimérico e inatingível. Apesar disso, toda utopia expressa uma visão de mundo “[...] que tem sido narrada por uns e outros, cientistas e filósofos e artistas, mas que expressa inclusive aflições e descortinos de coletividade, setores sociais, povos e nacionalidades” (IANNI, 2011, p. 347).

A temática da utopia permeia o pensamento de intelectuais como Paulo Freire e Antonio Gramsci, em suas reflexões sobre a relação entre opressor e oprimido. Ao comentar as ideias de Freire e seu atuar utópico, Scocuglia (2009, p. 117) entende que

É precisamente no sentido do conflito e da formação de espaços e redes dialógicas de intervenção, em oposição às ideias de linearidade, de fatalidades e de determinismo, que Paulo Freire defendeu em vários de seus escritos a história como possibilidade do novo, da alternância, da utopia da denúncia, do inédito viável, ou melhor, como disse Gramsci, da contra-hegemonia.

Assim como a origem humilde de Freire no contexto brasileiro, Gramsci nasceu numa região pobre da Itália, a Sardenha. Conseguiu bolsa e foi estudar em Turim. Em 1919, criou uma revista na qual apresentava suas ideias revolucionárias, pois entendia que as revoluções políticas são precedidas pela revolução das ideias. Em 1921, fundou o Partido Comunista Italiano. Suas ideias iam contra o sistema de Mussolini, que mandou prendê-lo, apesar de estar em cumprimento de mandato parlamentar. Condenado a 20 anos de cárcere, não se entregou à neutralidade, mas, até sua morte, em 1937, mesmo depois de ser posto em liberdade condicional e gravemente enfermo, "[...] permaneceu atento à realidade do mundo, contribuindo para modificá-lo" (WEBER, 1998, p. 32).

Ao longo dos anos de prisão, escreveu textos e cartas que estão reunidos em vários volumes, sob o título de *Cadernos do cárcere*, *Escritos políticos* e *Cartas do cárcere*, publicados no Brasil pela editora Civilização Brasileira. Nesse material, Gramsci apresenta suas ideias sobre história, filosofia, política e literatura, e oferece apontamentos que revelam um jeito de ser educador social bem próximo de um intelectual orgânico. Seu pensamento revela preocupação com a elaboração de uma concepção da realidade na qual coincidem teoria e prática, bem como a relação entre educação e cultura, consideradas por ele ponto fulcral para a concretização da hegemonia da classe trabalhadora.

Pela perspectiva gramsciana, educação e cultura não são prisioneiras do sistema escolar, fazem parte da vida. A "[...] educação abrange os espaços sociais em geral até as instituições específicas: a escola, a família, a associação cultural, a fábrica [...]" (WEBER, 1998, p. 34). Esses espaços, como *locus* de conflitos e interação, podem proporcionar mudanças, tendo em vista que "[...] o homem é visto sempre na sua dinâmica histórica de mudança, conflito e interação com a realidade presente, como síntese do passado e, acima de tudo, como potencialidade [...]" (SEMERARO, 2007, p. 164).

O homem deve ser entendido como unidade e histórico, a partir de elementos subjetivos que se encontram na massa (GRAMSCI, 1984). Esse processo ativo em sociedade pode incitar uma vontade de transformação que poderá provocar mudanças individuais e coletivas. Não uma vontade preestabelecida, mas aquela construída e criada pelo próprio homem, pois é ele que modifica a natureza e a sociedade e é por elas modificado. Em outros termos, o homem, para Gramsci, define-se nas relações e a partir delas. Ele pode se fazer e se criar, em circunstâncias históricas e cotidianas dadas.

Educação e cultura são "[...] aparatos pedagógicos que produzem o consenso que irá conservar ou renovar o poder da classe dominante vigente" (WEBER, 1998, p. 122), por meio de seus agentes. Weber (1998, p. 135) parte do pressuposto de que a escola, na visão gramsciana, desenvolve "[...] o caráter, a liberdade e a livre iniciativa [...]". Concordamos com essa inferência e acreditamos que Gramsci reclamava uma escola que promovesse a participação da comunidade e que tivesse por princípio a família como núcleo do processo educacional, dentro da concepção de que a pessoa recebe influência do meio e é por ele modificada, alterando, por sua vez, o próprio meio. Como afirma Gramsci (2004, p. 131), "[...] a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais que se mesclam na família, na vizinhança [...]". A escola deve considerar o aluno a partir de suas experiências.

A partir de um movimento dialético de transformação e participação de grupos sociais nos quais o sujeito humano exerce papel preponderante, é possível impulsionar mudanças na sociedade. Por essa perspectiva, como um sentimento de esperança, vislumbra-se nas ideias de Gramsci uma teoria aliada à pedagogia freiriana que "[...] antecipa a discussão sobre a centralidade da cultura e a valorização das diferenças, [...] deixando o homem de ser o centro, mas a própria vida" (STRECK, 2009, p. 67). Entre Gramsci e Freire, encontramos várias pontes que relacionam bases teóricas e históricas: "[...] há uma empatia que deriva de regiões periféricas; há afinidades com uma história de vida marcada por privações, discriminações e violências sofridas pelos aparelhos de repressão" (SEMERARO, 2003, p. 262).

Nascido na Recife de 1921, Freire (2006, p. 42) iniciou sua leitura de mundo "[...] escrevendo palavras e frases de sua experiência de vida com gravetos caídos das mangueiras, à sombra delas, no chão do quintal da casa onde nasceu". No ano de 1932, passou a viver na região metropolitana da capital pernambucana e lá "[...] sentiu a fome [...] e tristeza pelas perdas pessoais e as advindas das provações materiais" (FREIRE, 2006, p. 45). Em 1946, de volta ao Recife, iniciou sua jornada na área da educação.

No exercício das relações entre a escola e as famílias, foi aprendendo que não era [...] discutindo conceitos abstratos, que iria sensibilizar um pai concreto, que bate num filho real, numa situação concreta. Mas, sim, discutindo a situação do sujeito que não ganha o suficiente para sobreviver (GADOTTI, 2010, p. 24).

O ponto de partida de Freire "[...] para o aperfeiçoamento de seus trabalhos em educação popular e para a evolução de sua pedagogia foi o estudo da linguagem do povo" (GADOTTI, 2010, p. 25). Propunha uma educação que se identificasse com a realidade do momento, como ele mesmo explica:



Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito (FREIRE, 2011, p. 140).

As ideias de Freire se inserem no contexto brasileiro de 1960, no nordeste do país, onde

[...] metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na cultura do silêncio, isto é, eram analfabetos. Era preciso dar-lhes a palavra para que transitassem para a participação na construção de um Brasil dono de seu próprio destino, que superasse o colonialismo (GADOTTI, 2010, p. 32).

Nos programas de alfabetização que visavam revelar o mundo, surgiam as palavras e os temas geradores. Dessa técnica, nascia a tomada de consciência dos problemas vividos pelo grupo. O Método Paulo Freire<sup>1</sup> foi disseminado em várias regiões do Brasil. Mas, foi no exílio que ele o sistematizou, quando da escrita dos *Cadernos de cultura* (GADOTTI, 2010).

Após 16 anos de exílio e de lecionar em muitos países, retornou ao Brasil em 1980 e foi nomeado Secretário de Educação da cidade de São Paulo em 1989. Suas lutas, reivindicações e embates afloram em carta escrita, por ocasião de sua posse:

Não devemos chamar as pessoas à escola para receberem instruções, ordens, ameaças, reprimendas e castigos, mas para, em conjunto, participarem na construção dum conhecimento, que vai além do conhecimento puramente empírico, que tem em conta as suas necessidades e o torna um instrumento de luta, possibilitando a sua transformação em protagonistas da sua própria história. A participação popular na criação de cultura e educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e conhece as necessidades e interesses da sociedade. A escola deve ser igualmente um centro de irradiação de cultura popular, ao serviço da comunidade, não para a consumir, mas para a criar (FREIRE apud TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 49).

Na sociedade atual, a escola não é o único polo de irradiação da educação e da cultura. Há muito o que ensinar e aprender na comunidade e com ela, e nos múltiplos espaços de cultura e educação, que têm o objetivo de promover uma conscientização que faça o conhecimento emergir como instrumento de luta.

---

1 - Pela riqueza que carrega esse conceito, é impossível explorá-lo neste artigo. Cabe registrar que é um processo cognitivo, dotado de epistemologia, teoria do conhecimento e politicidade destinadas à inclusão de todas as pessoas (FREIRE, 2006, p. 302) – cf. a obra *O que é Método Paulo Freire* (BRANDÃO, 2003).

Dada a experiência dos sistemas de instrução pública nos anos 80 e 90, os modelos de educação popular têm vindo a lutar energeticamente para defender e alargar a educação pública, preservando, ao mesmo tempo, a qualidade do ensino proporcionado em tempos neoliberais (FREIRE apud TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 48).

A categoria conscientização (FREIRE, 2005, 2011) ajuda-nos a nutrir a utopia de outra pedagogia. Freire insiste em que a educação deve ser um processo de desenvolvimento crítico da consciência do educando, opondo-se às concepções educacionais preocupadas apenas em transmitir conteúdos, o que torna o educando paciente, ouvinte. Na modalidade de transmissor de informações, "[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração" (FREIRE, 2005, p. 65).

Contrapondo-se a essa modalidade educativa, Freire propõe uma pedagogia com o objetivo de "[...] construir, no intercâmbio do educando com seus colegas e com o educador, uma consciência crítica que mostre as relações entre os diferentes modos de pensar e de agir" (COSTA, 2009, p. 42). Ele esclarece que o homem, enquanto essência humana, pode se distanciar frente ao mundo e, por isso, agir conscientemente sobre a realidade. Esse agir é "[...] precisamente isto, a práxis humana, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo" (FREIRE, 2011, p. 30). Costa (2009, p. 48) afirma que, "[...] a conscientização permite ao homem a articulação das instituições homem/mundo, sujeito/objeto, possibilitando que reflita sobre essas apreensões da realidade e encontre novos critérios para orientar a sua ação".

Essa articulação, que é dialógica e é práxis, não permite "[...] reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes" (FREIRE, 2005, p. 91). O educador explica que o diálogo é comunicação entre dois, por meio de uma relação de simpatia entre si, fazendo surgir o novo, cuja "[...] matriz é o amor, a humildade, esperança, fé, confiança, criticidade" (FREIRE, 2011, p. 144).

A apropriação da cultura é um processo educativo que se desenvolve na família, nos grupos sociais na comunidade, em diferentes contextos, mas, especialmente, na escola, cuja função elementar é assegurar aos discentes o acesso ao patrimônio cultural da sociedade. Ao comentar o pensamento de Gramsci, Severino (2008) considera que a escola deveria explorar, refletir e explicitar os conceitos, valores e representações da sociedade. Esse fazer ocorreria de forma dialética pedagógica, mediante o compartilhamento esclarecido dos elementos que dão coesão às relações das pessoas, dos valores presentes na organização social.

O que se tem privilegiado, porém, é uma pedagogia que "[...] deixa de ser reflexão e teoria da educação e, nas formas determinadas do tecnicismo pedagógico, se circunscreve à atividade de formulação de regras para obtenção de performances" (GHIRALDELLI, 1996, p. 40).

Destinada ao atendimento dos filhos dos pobres e à reprodução da desigualdade social, na pedagogia tecnicista “[...] os conteúdos e os métodos, bem como a organização escolar foram concebidos mais para formar os cidadãos como trabalhadores semianalfabetos, submissos e desqualificados, do que ativos participantes na vida social [...]” (ARROYO, 2011, p. 300). Esse é um projeto que nem mesmo responde às exigências do fazer. A partir desse axioma, a escola não atrai, ao contrário, promove o afastamento dos alunos, que acabam carregando o estigma de desinteressados. Por pertencerem a famílias disfuncionais, sem acesso a um capital cultural refinado, sua permanência nos bancos escolares é prejudicada, causando altas taxas de evasão e reprovação nos primeiros anos.

A escola deve assumir uma pedagogia que integre os diferentes saberes e faça surgir novas práticas e conhecimentos, decorrentes desses saberes.

A cultura dos grupos e classes oprimidas [...], a cultura popular é a que conserva melhor o nosso mundo, é de onde surgirão as alternativas novas da cultura mundial futura. [...] Seus valores, hoje desprezados e até não reconhecidos pelo próprio povo, devem ser estudados cuidadosamente, devem ser incrementados desde uma nova pedagogia dos oprimidos para que desenvolva suas possibilidades. É na cultura popular, mesmo tradicional, que a revolução cultural encontrará seu conteúdo mais autêntico (DUSSEL, 1977, p. 97).

A proposta dusseliana aponta para a utopia de uma pedagogia que ofereça condições de formação e de mudança do *status quo* social, o que pressupõe participação, intersubjetividade e valorização dos sujeitos. Uma pedagogia que tenha como foco o direito à educação não se faz prisioneira de uma técnica pela técnica, mas busca produzir, no seu fazer educacional, uma consciência crítica, em vista da integração dos grupos e pessoas, no sentido de estabelecer uma cultura da paz. A esse respeito, Freire enfatiza a tomada de uma consciência educadora capaz de transformação, nos moldes de uma postura política que permita ao oprimido libertar-se de seu opressor. O direito à educação não é uma dádiva, é um processo multissecular de lutas dos grupos populares, de classes, de maturação da sociedade. Esse princípio, tantas vezes analisado por Antônio Gramsci, Paulo Freire e outros autores, ganha visibilidade e força na Constituição Brasileira de 1988. Nessa mesma direção, para Gramsci,

[...] as iniciativas das classes populares devem partir de uma vontade operosa, de necessidades objetivas, não de uma abstrata vontade de potência, de um homem supertitânico e solitário que, de tanto dissolver fundamentos, acaba caindo no ceticismo [...] (SEMERARO, 2003, p. 263).

Os movimentos sociais, embora inseridos em debates e situações de resistências, conseguiram vitórias importantes, pois “[...] todo esforço de democratização, de criação de uma

esfera pública, de fazer política no Brasil decorre, quase por inteiro, da ação das classes dominadas" (SEMERARO, 2003, p. 265).

## DAS REIVINDICAÇÕES ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS

No início do processo de acumulação do capital, crianças trabalhavam até 16 horas por dia, trabalhadores não usufruíam do direito a férias, descanso semanal remunerado, atendimento na área da saúde, licença gestante, aposentadoria e outros benefícios (SOUZA NETO, 1993; MONTAÑO; DURIGUETO, 2010). Movimentos sociais reivindicavam, na Europa, desde o século XVII, melhorias para as classes populares. Nas Américas, a mobilização pela independência, a exemplo da Revolução Mexicana, e a libertação dos escravos em alguns países abriram espaço para outros grupos reivindicatórios. No século XX, no Brasil, a Frente Única Sindical, a Aliança Nacional Libertadora, o Movimento Operário e outras mobilizações forçaram o Estado a criar legislações trabalhistas, por meio do Ministério do Trabalho.

Com a instauração de independência moderada<sup>2</sup> a partir de 1820, o pragmatismo das luzes e o liberalismo filantrópico, surgiram os movimentos de assistência e educação de massas. Nesse cenário, a ideia de educação popular<sup>3</sup> trazia a proposta de "[...] fazer com que a educação fosse um meio de democratização da vida social, ao estabelecer a universalidade de acesso ao trabalho profissional qualificado" (BRANDÃO, 2003, p. 13).

O êxodo rural, a partir da década de 1930, implicou uma série de reivindicações do povo por serviços básicos, como saúde, transporte público, energia, moradia, assistência, trabalho e educação. Pesquisas acadêmicas das décadas de 1970 e 1980 "[...] mostram a influência dos movimentos sociais na conformação da consciência popular do direito à educação" (ARROYO, 2011, p. 244).

A ampliação e a democratização da escola, assim como a maior participação do povo na escola pública, ocorreram por pressão dos movimentos sociais, com diferenças nos objetivos e formas de atuação. Sua característica comum estava na "[...] tomada de posição frente a uma determinada situação social, seja com o intuito de transformá-la ou mantê-la" (MARTINS; MEDEIROS, 2001, p. 161). Segundo Cardoso (1987, p. 2), os movimentos possuem a "[...] capacidade de expressar os desejos de base da sociedade".

No contexto socio-histórico brasileiro, as buscas e conquistas educacionais têm raízes no projeto educacional jesuítico da Colônia. Nesse período, a educação era pautada em educação

---

2 - Movimento que altera as relações políticas e jurídicas, sem modificar o modelo econômico (cf. HILSDORF, 2007, p. 43.)

3 - Assume-se, neste artigo, a categoria educação popular proposta por Paulo Freire, qual seja: "[...] a educação popular se delinea como um esforço no sentido de mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular" (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 74).

de massa e escola para formação da elite (BRANDÃO, 2003, p. 12). A educação cumpria uma função conservadora. Os jesuítas “[...] inseriam os meninos da colônia no mundo ocidental e, reciprocamente, punham em circulação, aqui, as representações e práticas educacionais do além-mar” (HILSDORF, 2007, p. 7).

Ao longo da história brasileira, o combate à pobreza ou à desigualdade social ocorreu, primeiramente, nos campos da religião e da repressão. Numa segunda fase, pela área policial e pela repressão. Seguiu-se o recurso à assistência e à repressão. Somente após a independência do Brasil, a pobreza e a desigualdade passaram a ser concebidas como questão social. Em meados do século XX, as políticas sociais e públicas começaram a ser direitos do cidadão (SOUZA NETO, 2011).

Os movimentos da educação popular freiriana que atuam junto à comunidade “[...] tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos sujeitos [...] destacando sua centralidade na ação educativa [...] como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos [...] como pedagogias em movimento” (ARROYO, 2011, p. 249).

Como acenara Freire, não basta aprender a ler a realidade, se não se estabelecer uma meta que a modifique, e isso não ocorre sem lutas, sem engajamento político. Os processos de mudança são ricos de oportunidades e cabe aos indivíduos apropriar-se das oportunidades educativas ofertadas. As pressões populares têm papel importante no processo de redemocratização e reeducação das instituições e das relações para conquista e consolidação dos direitos sociais, e acabam funcionando como ações pedagógicas (ARROYO, 2011).

Por meio de embates, lutas e reivindicações, a esperança se alimenta e se torna realidade, particularmente na garantia dos direitos sociais, que ganharam relevo a partir da redemocratização dos anos 1980. Desde então, o ordenamento jurídico aponta para a implementação de políticas públicas e sociais. Embora operando num campo de contradições e ambiguidades, elas tanto beneficiam os promotores do capital quanto estimulam o êxito das massas. Faleiros (2004) esclarece que as políticas sociais devem ser entendidas a partir do todo das partes que compõem a estrutura e a crise capitalista.

O capital se organiza para garantir a obtenção do lucro, enquanto os movimentos sociais lutam pela conquista dos seus direitos. Para Souza Neto e De Liberal (2011, p. 65), o Estado atua no sentido de “[...] defender o projeto do capitalismo e, quando necessário, conceder ao conjunto da classe trabalhadora, quando organizada, alguns benefícios, sem deixar de salvaguardar os interesses do sistema em vigor”. Nesse contexto, insere-se o exercício da cidadania enquanto “[...] princípios de igualdades desdobradas em vários direitos, nas quais os direitos sociais aspiram a modificar o padrão geral de desigualdade, mesmo sem eliminá-lo de todo” (VIEIRA, 2009, p. 214).

De 1930 até fins de 1980, o país viveu momentos políticos de composição e recomposição política, “[...] conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentado pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos” (VIEIRA,

2001, p. 10). Entretanto, embora a redemocratização tenha ampliado os direitos, alguns serviços básicos sofisticados atendem predominantemente ao público mais abastado, enquanto aos pobres se destinam os serviços menos qualificados. Nessa lógica,

[...] não prevalece o direito de acesso universal do cidadão aos serviços, mas um sistema clientelístico de favores e vantagens. Os benefícios surgem como uma vantagem pessoal, como favores do Estado, e quem os obtém parece ficar devendo uma obrigação a quem os presta (FALEIROS, 2011, p. 31).

O direito à educação é um espaço de enfrentamento em busca de cidadania, porque “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos e mesmo para inserção no mundo profissional” (CURY, 2002, p. 1). No entanto, na garantia desse cumprimento “[...] sempre reside uma dimensão de luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra as descaracterizações mutiladoras, por sonho de justiça” (CURY, 2002, p. 2).

A consolidação desses mecanismos ocorre em contextos conflituosos e nem sempre se cumpre. Concordamos com Torres, O’Cadiz e Wong (2002, p. 32) quando afirmam que “[...] as classes dominantes não iam tolerar esta transformação de uma sociedade que, chegando às fontes do conhecimento e tomando consciência, mudaria radicalmente a estrutura do Brasil”. Ainda na década de 1960, Paulo Freire já adiantara essa condição, quando, de sua empreitada pela educação do povo e com o povo, reclamava a criticidade que, por meio da práxis, deveriam ter as camadas oprimidas. Nutria a esperança e fazia ressurgir a utopia de que a pedagogia do oprimido é a pedagogia dos homens empenhados na luta pela libertação. Ela deveria ter

[...] nos próprios oprimidos, que sabem ou começam a conhecer-se criticamente como oprimidos, um de seus sujeitos [...]. A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, pois, dois movimentos distintos ainda relacionados. O primeiro, no qual os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com sua transformação e, o segundo, no qual uma vez transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens no processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p. 44-45).

A pedagogia antecipada por Freire apresenta-se como possibilidade real e concreta de se “[...] trabalhar pela liberdade, de gerar uma consciência coletiva da capacidade transformadora e libertadora que nos permite quebrar as cadeias da opressão” (NAHAMÍAS, 2006, p. 123). Essa educação, sendo popular,

[...] não é um nível, nem uma modalidade de trabalho pedagógico. É antes a convergência entre a necessidade de movimentos sociais estabelecerem a dimensão de sua prática pedagógica e a necessidade de setores dissidentes se reorganizarem como movimentos pedagógicos (BRANDÃO, 2003, p. 30).

A educação popular é práxis pedagógica voltada para a massa enquanto instrumento de conscientização e se realiza "[...] como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares" (WANDERLEY, 2010, p. 23). É "[...] resultado da história latino-americana, vinculada aos processos socioculturais e políticos do Continente, ao ideário de Paulo Freire, da teologia da libertação, das teorias do desenvolvimento e do referencial marxista" (PALUDO, 2006, p. 55).

Enquanto educação intencional, a educação popular postula colocar o homem no centro da discussão como ser histórico e construtor da história individual e coletiva. Numa dimensão política, firma sua organização com os sujeitos, comunidades, organizações e movimentos sociais, tendendo à transformação social.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outras homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 2011, p. 89).

Essas relações possibilitam reciprocidade no processo formativo individual e coletivo. Dificilmente ocorrem no contexto da escola formal, mas sua atividade pode ser verificada nas organizações da comunidade, nos espaços urbanos e populares, nos diversos movimentos de luta por serviços básicos e elementares, sempre numa dialeticidade entre os pares. Nesses espaços, a educação popular continua a contribuir para a construção dos novos sujeitos e novos movimentos sociais reivindicatórios, tais como ecologistas, associações homoafetivas, conselhos de direitos humanos, da criança, do idoso, dos sem-terra, dos moradores de rua, dentre outros. Para Casillas (2006), o ideal da educação popular permanece pulsante, pois ela é um pensamento vivo que fluiu e flui no entremeio social e utópico da América Latina.

O pensamento de Freire encontra-se com o pensamento de Gramsci, também no campo da educação popular. Para Morrow e Torres (2004), a recepção de Gramsci na porção sul do continente se espelha na dialogicidade presente no trabalho de Freire. Gramsci reclama uma escola que integre as diversas dimensões do homem e que possibilite uma educação de vivência, reflexão e conhecimento. Essa proposta encontra elementos no que Freire discutia:

[...] ao propor o método de alfabetização aos agricultores e camponeses nada mais fez que explorar a mudança/elevação do senso comum proposto por Gramsci. Para Gramsci, a didática deve ser emancipatória, o contrário de uma educação bancária, o contrário de uma educação determinante que quer impor como se as transformações fossem portadoras automaticamente de um sentido, como também, afirma Freire (SEVERINO, 2008).

Enquanto processo de mobilização, a educação popular, que ajuda a promover o encontro das classes populares, existe no interior e exterior do sistema educacional formal, além de operar integralmente em todo o processo de ensino e aprendizagem. Essa relação e esse fazer não funcionam como elo de saber erudito e sujeito popular, mas a partir de um saber orgânico, vivo e construído a partir da sociedade. Acreditamos, como afirma Gadotti (2012, p. 1), que a "educação é um fenômeno complexo, composto de um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções".

## **PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL**

O processo de redemocratização no Brasil fez surgir novos sujeitos de direitos, bem como a necessidade de se incluir grupos minoritários. Nesse contexto, apareceu a necessidade de uma pedagogia que viesse explicitar os novos processos de inserção e de inclusão social, a qual um conjunto de pesquisadores caracteriza como pedagogia social. Uma pedagogia da utopia possível, que tenha como categorias a história, a cultura e o contexto social como mediação sociopedagógica.

Como meta última para a Pedagogia Social no Brasil, alimentamos a utopia de que possamos chegar a um estágio de organização e de desenvolvimento social em que as relações sejam essencialmente pedagógicas entre as pessoas em todos os espaços públicos e coletivos e os meios de que elas utilizam para prover e dar significados à sua existência (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 10).

Ressaltamos, embora não seja o foco neste artigo, que a pedagogia social foi sistematizada no século XIX pelo filósofo alemão Paul Natorp. Esse pensador reconhece que a educação é condicionada pela sociedade e que a vida em sociedade e em comunidade é condicionada pela educação. Para ele, "somente a comunidade educa, seja para o bem ou para o mal" (GADOTTI, 2012, p. 23).

Ao longo do século XX e na atualidade, na Europa e América Latina, vários estudiosos têm se dedicado a esse tema. No contexto alemão, Bernd Fichtner (2009) afirma que a pedagogia social tem como finalidade o trabalho social de ajudar a família, crianças e adolescentes,



posicionando-se como serviço social. Na América Latina, Camors (2009), educador uruguaio, afirma que ela está imbricada em lutas, e as reivindicações travadas por movimentos sociais, desde a década de 1930, buscam a consolidação da cidadania. Para ele, a pedagogia social reflete sobre conteúdos da educação articulados com a cultura, a fim de inserir as pessoas na vida social.

No Brasil, vários grupos de pesquisa em pedagogia social tendem a afirmar que ela é uma ciência que oferece as bases metodológicas e teóricas para a educação social, a educação popular e comunitária. Sua finalidade é levar a um processo de reflexão sobre a prática de educadores que atuam em serviços de medidas socioeducativas, de acolhimento institucional, de privação de liberdade, com pessoas e grupos que apresentam dificuldade de socialização ou de convivência humana, e em atividades de mediação de saberes, tais como escolas, igrejas, sindicatos, partidos, grupos de direitos humanos e conselhos gestores.

Não se trata de trabalhar somente na socialização/adaptação do indivíduo, mas de infundir nele uma atitude crítica capaz de provocar mudanças e transformações na sociedade. Não se trata de promover adaptação e acomodação à sociedade, mas de promover a mudança na mesma. [...] não basta cultivar a relação entre educador e educando, mas de modificar as condições sociais geradoras de conflito; não se trata de exercer um papel de controle social sobre a juventude, mas de fazer com que os jovens sejam participantes da própria educação (CALIMAN, 2010, p. 350).

Essas ações devem ocorrer de forma dialógica entre escola e família, em parceria com outros atores que operem em dimensões coletivas e cooperativas, com foco no “[...] desenvolvimento de habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade onde o sujeito está inserido ou nos espaços onde a pessoa queira estar como sujeito” (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 309).

A pedagogia social desenvolve ações facilitadoras, no sentido de ajudar o sujeito a assumir seu processo de libertação e aprender a dialogar com sua biografia e a história.

Qualquer ação libertadora requer “[...] um esforço educacional concentrado, um esforço que de algum modo supere os formidáveis obstáculos postos por um sistema educacional público destinado a servir ricos e perpetuar seu papel dirigente na sociedade” (BUTTIGIEG, 2003, p. 42).

O termo social qualifica uma pedagogia circunscrita no cerne da desigualdade social, no campo da política de direitos humanos, comprometida com os movimentos populares, com a cultura popular e a educação popular e comunitária. Ela “[...] pressupõe não apenas a educabilidade social do indivíduo, mas também a educabilidade da família, da comunidade, da sociedade, dos governos e de suas instituições” (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011, p. 167). A educação social em construção no Brasil

[...] precisa, necessariamente, contemplar simultaneamente três tempos históricos: o passado [...] negação de direitos, forte exclusão social e estigmatização de diversos segmentos sociais; o presente [...] reaprendizagem de hábitos, costumes e tradições que sirvam de referências para as gerações que nasceram sob a égide do regime de exceção política; e o futuro, enquanto utopia desejável [...] redução do abismo social que separa ricos e pobres [...] condição *sine qua non* para edificação de uma sociedade mais humana, mais justa e igualitária (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2011, p. 167).

É possível inferir que seja uma pedagogia que forme o ser humano nos âmbitos sociais da vida cotidiana e não apenas na escola. Uma pedagogia que progrida, por meio de educadores, de forma proativa, no sentido de “[...] desenvolver no sujeito a politicidade como uma habilidade humana de saber pensar, agir e intervir na busca de autonomia individual e coletiva” (SOUZA NETO; DE LIBERAL, 2011, p. 77). Ainda que seja uma pedagogia que promova ações que possibilitem uma modernização da cultura da comunidade e coloque “[...] como central o trato da educação e dos serviços urbanos como direitos, como espaços públicos, de igualdade, de inserção social e cultural dos diversos grupos sociais” (ARROYO, 2011, p. 204). É tempo de uma nova pedagogia, que ultrapasse uma perspectiva meramente escolar.

Seria, pois, uma pedagogia que concebesse a escola, equipamento público, como espaço de convívio, interação, práticas e atividades coletivas e comunitárias, em parceria com outros atores de seu entorno, de modo a privilegiar a cultura popular, os esportes e toda manifestação de resgate da história, da cultura e dos atos políticos significativos para a comunidade, enquanto prática sociocultural. Buscar junto às famílias mecanismos de participação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e inserir os pais no processo sociopedagógico da escola e da comunidade são fatores que podem contribuir para a transformação social.

Acreditamos que essas práticas podem ser entendidas como possibilidades para revelar o inédito viável como crença na utopia e no sonho possível, pois “[...] quanto mais inéditos viáveis sonhamos e concretizamos, mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossa práxis e na dos outros, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica [...]” (FREIRE, 2001, p. 225).

A educação é um direito e, como tal, modifica a forma de acesso aos bens culturais e simbólicos socialmente produzidos. No Brasil, anteriormente à Constituição de 1988, ela era acessível a uma faixa restrita da população. Hoje, concebe-se a educação como um saber histórico do qual todos podem se apropriar. O saber já não pode ser distinção ou privilégio de uma classe que exclui o saber popular. Cada sujeito carrega um saber construído no decorrer de sua biografia.

A proposta da pedagogia social é conceber a educação como direito e a escola como um espaço privilegiado de sistematização do conhecimento. Ela é um centro de articulação dos múltiplos saberes que ajudam a elaborar um plano de vida. As instituições educacionais

assumem a finalidade da educação social, enquanto meio de compreender a realidade e o sujeito e de rever e avaliar criticamente as práticas sociais. As instituições educacionais são um complexo, no qual a vida, as lutas e as teorias têm que estar em sintonia.

## Right to education: ways and achievements

**Abstract** – This article discusses the contributions of social movements and professionals of education as agents of changes in school and its surroundings. It is based on research in the field of social education, carried out in 2010 and 2012, in a Master's program in Educational Psychology. It uses the methodology of literature review and the theoretical support of Paulo Freire, Antonio Gramsci, Enrique Dussel, Moacir Gadotti and authors that participate in International Congresses of Social Pedagogy with publications in databases and specific books. Methodologies and practices developed by scholars committed to building the foundations of a social, community and popular pedagogy, open possibilities of overcoming the difficulties of access for the most vulnerable classes to a quality education. Our conclusion is that there is in progress a Social Pedagogy capable of forming the student, not only in school, but also in the social aspects of everyday life.

**Keywords:** Social education. Right. Social education. Popular education. Social movements.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Miguel Arroyo: educador em diálogo com o nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRANDÃO, C. R. *Em campo aberto: escrito sobre educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BUTTIGIEG, J. A educação e hegemonia. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. (Org.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XII, n. 23, 2010. Disponível em: <[http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista\\_ciencia/EDUCACAO\\_23.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_23.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2011.

CAMORS, J. A pedagogia social na América Latina. In: SOUZA NETO, J. C. de; SILVA, R.; MOURA, R. A. de. (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

CARDOSO, R. C. Movimentos sociais na América Latina. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 1987. Disponível em: <<http://www.ampocs.org/portalqpublicacoes/rbcs0303htm>>. Acesso em: 17 maio 2011.

CASILLAS, C. A. L. Processo de reflexão sobre a vigência e desafios da educação popular. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: MEC/Unesco, 2006.

CASTRO, M.; REGATTIERI, M. (Org.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: Unesco, MEC, 2010.

COSTA, B. B. *Conscientização em Paulo Freire: da educação como prática da liberdade à pedagogia do oprimido*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, 2002.

DUSSEL, E. *Filosofia da libertação*. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

FALEIROS, V. de P. Las funciones de la política social en el capitalismo. In: BORGIANNI, E.; MONTAÑO, C. (Org.). *La política social hoy*. Tradução Alejandra Pastorini. São Paulo: Cortez, 2004.

FALEIROS, V. de P. *O que é política social*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FICHTNER, B. Pedagogia social e trabalho social na Alemanha. In: SOUZA NETO, J. C. de; SILVA, R. da; MOURA, R. A. (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

FREIRE, A. M. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Vila das Letras, 2006.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. *Proceedings online...* São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSCO000000092012000200013&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCO000000092012000200013&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 6 fev. 2017.
- GHIRALDELLI, P. *O que é pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- GRAMSCI, A. (Org.) *Escritos políticos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2004. v. 1.
- HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson, 2007.
- IANNI, O. *A sociologia e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MARTINS, F. J.; MEDEIROS, D. H. de. Os movimentos sociais e suas perspectivas educativas. *Revista Guairaca*, 2001. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/guairaca/17/artigo%209%20os%20movimentos%20sociais.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2011.
- MONTAÑO, C.; DURIGUETO, M. L. *Estado, classe e movimento social*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Gramsci e a educação popular na América Latina: percepções do debate brasileiro. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 4, n. 2, p. 33-54, jul./dez. 2004. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 29 ago. 2011.
- NAHAMÍAS, M. T. Os desafios da educação popular frente à diversidade e à exclusão. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: MEC/Unesco, 2006.
- PALUDO, C. Educação popular: dialogando com redes latino-americanas. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Org.). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: MEC/Unesco, 2006.
- SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: pedagogia crítica e globalização contra-hegemônica. In: MAFRA, J.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Esfera, 2009.
- SEMERARO, G. Tornar-se "dirigente". O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. (Org.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEMERARO, G. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 29, p. 95-104, nov. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010444782007000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010444782007000200008)>. Acesso em: 28 ago. 2011.

SEVERINO, A. J. *Filósofos e a educação*: coleção educação. DVD 4, 2008.

SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de. (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de. Visões e concepções necessárias a uma teoria geral da educação social. In: SILVA, R. et al. (Org.). *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. v. 2.

SOUZA NETO, J. C. de. *De menor a cidadão*: filantropia, genocídio, políticas assistenciais. São Paulo: Nuestra America, 1993.

SOUZA NETO, J. C. de. Formação do educador social. In: SOUZA NETO, J. C. de; DE LIBERAL, M. M. C. (Org.). *Educar para o trabalho*. Curitiba: Arauco, 2011.

STRECK, D. Uma pedagogia em movimento: movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In: MAFRA, J.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da pedagogia do oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Esfera, 2009.

TORRES, C. A.; O'CADIZ, M. Del P.; WONG, P. L. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 9-29, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.php?pid=S0101-3262001000300002&script=scio-artext>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

VIEIRA, E. *Os direitos e a política social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

WEBER, S. W. *Gramsci e Vygotsky: na educação para excluídos*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

Recebido em agosto de 2016.  
Aprovado em setembro de 2016.



# A INTRODUÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO NA INFÂNCIA: BRINQUEDO DE MENINA E/OU DE MENINO?

Matheus Estevão Ferreira da Silva\*

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo\*\*

**Resumo** – Esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo expor, analisar e compreender a atribuição de papéis de gênero. Desde a infância, o processo de socialização e a manifestação de sua identidade de gênero são obstruídos às pessoas. Fundamenta-se na bibliografia eleita, explorando os estudos e pesquisas pertinentes às temáticas de gênero e de formação de identidade. Resgatou-se o contexto sócio-histórico da atribuição de papéis sociais, que constituem o gênero humano, por meio do dispositivo dicotômico sexo/gênero nas sociedades, com a própria historicidade do conceito de gênero, problematizando a educação empregada pela família e pela escola, assim como outras instituições e grupos sociais, sobre as iniquidades cotidianas entre meninas e meninos, isto é, os empecilhos sociais em torno da expressão plena de sua identidade. Partindo-se do pressuposto de que a norma social vigente, a heteronormatividade, penetra no ambiente escolar e familiar e restringe quaisquer manifestações da diversidade humana de gênero e sexualidades, a pesquisa pôde compreender que os indivíduos apresentam inúmeras identidades de gênero construídas e, ao mesmo tempo, intrínsecas a eles: meninos que gostam de rosa, meninas que gostam de azul, assim como meninos que gostam de brincar de bonecas e meninas que não gostam de brincar de carrinho, a contraponto daqueles meninos e meninas que preferem os dois. Todavia, a heteronormatividade aglutina essas identidades em um binarismo de expressão de gênero, a partir de seu sexo biológico, de matriz heterossexual.

**Palavras-chave:** Educação. Gênero. Infância. Heteronormatividade. Identidades.

## INTRODUÇÃO

A escola, hoje, é entendida como uma das instituições sociais que mais reúnem a diversidade em seu interior. É um dos primeiros espaços públicos em que a criança aprende a con-

---

\* Graduando em Pedagogia pela Unesp. Primeiro Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC). Aluno visitante na San Diego State University (Estados Unidos). Bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq. *E-mail:* matheus.estevao2@hotmail.com

\*\* Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Valência (Espanha). Docente e vice-chefe do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – *campus* Marília – e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. *E-mail:* tamb@terra.com.br

viver com o diferente. Nesse sentido, o convívio com a diversidade e, conseqüentemente, com as diferenças, evidencia-se como um desafio para educadores durante o processo de escolarização. Hierarquias e relações sociais de poder são formadas, cultural e historicamente, entre os indivíduos de acordo com suas diferenças, resultando, assim, em desigualdades, preconceitos e construção de estereótipos nas mais diversas instituições sociais que constituem e compõem as sociedades, inclusive, na escola.

Entre tais iniquidades encontradas no espaço escolar, destacam-se as problemáticas advindas das relações de gênero entre os alunos em específico e a introdução e imposição de papéis de gênero aos alunos e alunas de acordo com seu sexo desde as séries iniciais. Conforme expõe Silva (2016), essa imposição de papéis de gênero ocorre, primeiramente, na infância.

Durante o período da infância, a criança ainda se encontra no processo de apresentação à sociedade e de conhecimento de suas leis, normas e convenções sociais. De forma geral, a infância submete-se, principalmente, a dois agentes dessa introdução e imposição de papéis de gênero: a família e a escola. O dispositivo dicotômico sexo/gênero, a determinação das chamadas regras ideais de conduta e dos comportamentos considerados próprios do homem e da mulher, do menino e da menina, são introduzidos pela primeira vez pela família. Com o início da escolarização da criança, a escola alia-se à família nessa função. Inicialmente na educação infantil, são impostas e cobradas certas características e expressões das crianças, constitutivas de seu gênero, de acordo com seu sexo.

Para explorar tais questões, este texto inicia-se com um breve resgate histórico da divisão dos papéis sociais entre homens e mulheres, que constituem os papéis de gênero, relacionando-o com a construção do conceito de gênero ao longo dos anos. Em seguida, expõe-se a ideologia heteronormativa impregnada no ambiente escolar que mantém a ideia de uma essência masculina e feminina, bem como sua expressão desde a infância para a construção de um falso ideal de homem e de mulher.

Por último, discorreremos sobre as inúmeras formas de identidade e expressões, díspares ou semelhantes entre si, com convergência à heteronormatividade. Pretende-se desmistificar e denunciar seu papel marginalizador e discriminatório para com as diferenças relacionadas aos corpos e à identidade de gênero.

## **PAPÉIS DE GÊNERO: CONSTRUÇÕES SOCIAIS DO *SER HOMEM* E DO *SER MULHER***

No Brasil, obtiveram-se mudanças na perspectiva de superação da cultura androcêntrica, impulsionadas, principalmente, pelas ações dos movimentos feministas e organismos nacionais e internacionais, na perspectiva dos direitos humanos das mulheres.

Avanços legais, tendo como marco a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e as políticas educacionais implementadas nos anos de 1990, visaram contemplar a



perspectiva de gênero. Entretanto, como já mencionado, na vida em sociedade, constata-se a persistência da discriminação de gênero. Pesquisas revelam que as escolas, de uma maneira geral, ainda desenvolvem práticas que reforçam a cultura da desigualdade, os estereótipos de gênero.

Acrescentamos, ainda, que a mobilização ocorrida no ano de 2015, de grupos religiosos conservadores fazendo com que o gênero fosse retirado dos planos de educação, além da proposta do Estatuto da Família, tendo como modelo a família patriarcal, formada por um homem e uma mulher, apresenta os desafios que estão postos para a concretização da educação na perspectiva da igualdade de gênero, que é um direito humano.

De acordo com Brabo (2005), os sistemas de organização e agrupamentos sociais humanos são construídos tendo uma cultura formada a partir de normas que determinam padrões e modelos para os indivíduos de tais grupos e organizações de pessoas, que se submetem a elas. Estas visam o funcionamento do meio social e são transmitidas por meio da educação e de seu ensino. No entanto, a formação da cultura pode apresentar-se como injusta e desigual entre os indivíduos ao basear-se em privilégios e desigualdades. É nessa perspectiva que, historicamente, a "[...] mulher é apresentada e definida como ligada à natureza, à contingência biológica, enquanto que o homem é apresentado ligado à cultura, à abstração e à técnica" (BRABO, 2005, p. 31).

Nesse processo, devemos considerar que todas as inter-relações sociais são dominadas pela cultura existente, consistida numa série de padrões de comportamentos desenvolvidos a partir de hábitos de massa que, uma vez estabelecidos, projetam-se no futuro e são tidos como naturais. Em toda a sociedade, a diferenciação baseada em sexo e idade é universal: existem padrões de comportamento distintos para homens e mulheres, jovens e adultos; cada grupo tem suas próprias características de comportamento, o qual é fortemente influenciado pelos padrões de cultura.

Conforme Molinier e Welzer-Lang (2009), masculinidade e feminilidade existem e se definem em sua relação, designam as características e as qualidades atribuídas social e culturalmente aos homens e às mulheres. Os autores explicam ainda que "são as relações sociais de sexo, marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado 'normal' – e em geral interpretado como 'natural' – para mulheres e homens" (MOLINIER; WELZER-LANG, 2009, p. 101).

Quando um indivíduo nasce ou entra no grupo, é submetido ao processo de treinamento ou doutrinação, isto é, de socialização. No decorrer da vida, as sanções positivas vão ser induzidas em conformidade com as normas estabelecidas e as sanções negativas vão desencorajar e reprimir possíveis desvios. Para Bruschini (1981), os modelos masculino e feminino são mais históricos e sociais do que biológicos. Eles vão sendo construídos gradativamente na família ou na escola, através de jogos, de brinquedos, da televisão e de "outros mecanismos transmissores da educação informal, [e] vão sendo incutidas diferenças de tempera-

mento entre os sexos que passam a ser consideradas diferenças 'naturais', próprias à biologia do homem e da mulher [...]” (BRUSCHINI, 1981, p. 73).

Assim, a partir dessas representações de acordo com seu sexo, na perspectiva do patriarcado, com a divisão de trabalho entre a esfera pública e a privada, foram atribuídos às mulheres as funções domésticas, o encargo de dona de casa, a criação dos filhos e, principalmente, a representação de uma feminilidade que constitui uma suposta essência feminina e que interfere na manifestação de identidade: a passividade, a sentimentalidade, dotada de traços e gestos delicados e com a sexualidade retraída. Já ao homem foram atribuídas funções relacionadas à esfera social, à figura pública, ao vínculo empregatício, à sustentação financeira e liderança da família e à representação de uma masculinidade que constitui uma suposta essência masculina: um sujeito ativo, racional, cheio de virilidade, livre de sentimentalidades e com a sexualidade afluída.

[...] coube ao homem o controle das instituições econômicas, legais e políticas e, à mulher, o cuidado da casa e dos filhos e a satisfação da sexualidade do marido, [dotando] o homem com um poder estrutural que lhe concedeu a primazia de grupo dominante e fez com que a família se constituísse em locus privilegiado de reprodução dos valores patriarcais referentes à superioridade masculina e à inferioridade feminina (FERREIRA, 2004, p. 120).

Tais relações sociais entre a mulher e o homem configuram-se como relações de poder, de dominação, em que a construção social em torno de um sexo, ainda com a ausência do conceito de gênero, sobrepõe-se ao outro: a inferioridade feminina e a supremacia masculina, ao serem reproduzidos por tanto tempo, adquirem a ideia de serem "naturais" e "próprias" aos homens e às mulheres, em outras palavras, essas construções sociais tornam-se, equivocadamente, justificáveis e legítimas ao se basearem no determinismo biológico, hoje conhecido como essencialismo. É nessa perspectiva que a categoria de gênero é formada.

A palavra gênero, antes exclusiva ao uso gramatical, foi adotada pelas teóricas do movimento feminista e do campo de estudo *Women's Studies* (estudos das mulheres), conseqüente das reivindicações para incluir tais temáticas como disciplinas acadêmicas, para separar e distinguir as características sociais das características biológicas das pessoas.

Conforme Grossi (1998, p. 4), “[...] o conceito de gênero chegou até nós através das pesquisadoras norte-americanas para falar das 'origens' exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homem e de mulher”. Rejeitavam, então, a ideia de determinismo biológico, conceituado e estabelecido na década de 1970, então, como uma categoria social, mas que se encontra em constante construção. Fêmea e macho, portanto, são categorias de cunho biológico enquanto mulher e homem são categorias de cunho social. Essa ideia foi trazida, ainda sem a conceituação de gênero, por Simone de Beauvoir, em 1949, com a publicação de seu aclamado livro *O segundo sexo*: “Não se nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino

biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]” (BEAUVOIR, 1975, p. 9).

Como explica Grossi (1998, p. 4)

A ênfase colocada na "origem social das identidades subjetivas" não é gratuita. De fato, não existe uma determinação natural dos comportamentos de homens e de mulheres, apesar das inúmeras regras sociais calcadas numa suposta determinação biológica diferencial dos sexos usada nos exemplos mais corriqueiros, como "mulher não pode levantar peso" ou "homem não tem jeito para cuidar de criança".

Dessa forma, gênero pôde identificar e, por conseguinte, desmistificar a construção social que é feita, cultural e historicamente, em torno dos sexos da espécie humana. Após sua trajetória de desenvolvimento, gênero mostrou-se como uma categoria importante e, indubitavelmente, crucial para a análise histórico-crítica das relações entre as mulheres e os homens.

As relações de poder, hierarquias e dominação, assim como a ausência de representatividade da mulher na história oficial e nas análises acadêmicas, deixam de questionar como os adventos e fenômenos sócio-históricos levaram à ordem estabelecida, como Joan Scott (1986) expõe em seu célebre artigo "Gênero: uma categoria útil para análise histórica". Entre as várias problemáticas com que a categoria gênero pôde contribuir, desvelando, denunciando e questionando desigualdades e injustiças presentes no meio social, evidencia-se o chamado *gender role* (papel de gênero) (GROSSI, 1998).

Os papéis de gênero caracterizam-se como um conjunto de comportamentos e condutas que foram reproduzidos por um longo período na história da humanidade pelas mulheres e pelos homens, compreendidos como naturais, adequados, próprios ou desejáveis para uma pessoa de acordo com seu sexo. Tais padrões adquiriram essa compressão, de um modelo ideal a ser seguido, ao longo do tempo, em outras palavras, por serem reproduzidos por tanto tempo assumem a ideia de serem naturais às mulheres e aos homens.

A partir da formação dessa compreensão coletiva e engessada dos papéis de gênero, constitui-se uma norma social, que se encontra até hoje vigente em diferentes sociedades. Essa norma legitima a heterossexualidade como a única forma saudável de expressão da sexualidade humana e constitui, ao mesmo tempo, o chamado binarismo de gênero: macho/masculino e fêmea/feminino. Rubin (1975) expressa a existência de um dispositivo dicotômico sexo/gênero. Denomina-se essa norma social heteronormatividade.

A heteronormatividade considera qualquer outra expressão de gênero e sexualidade, que se difere desse falso ideal, como inaceitável, logo, marginalizando-a, e, dessa forma, atuando como um mecanismo de controle para a consolidação de tal ordem social. No entanto, os atuais estudos de gênero dispõem-se de um valioso instrumento teórico, a chamada teoria *queer* (BUTLER, 2007), com origem no final da década de 1980 e início da década de 1990,

que critica essa dualidade de gênero ao afirmar que as pessoas apresentam inúmeras identidades, impossíveis de serem compartimentadas em um binarismo. Tais identidades vão além dos limites impostos pela norma social, desconstruindo a abstração de uma essência feminina e uma essência masculina, isto é, um referencial de mulher e de homem.

Portanto, a necessidade de expressão correta de seu gênero, em consonância com seu sexo, é construída, gradualmente, como uma verdade inquestionável durante todo o crescimento e formação dos indivíduos, sob intermédio e influência dessa norma social. Tal concepção é adquirida por meio do processo de transmissão de regras sociais que já tem seu início na infância, com o ensino de certos comportamentos e condutas à menina e ao menino, conforme discutiremos adiante.

## **A INFÂNCIA IMPREGNADA PELA HETERONORMATIVIDADE: PAPÉIS *VERSUS* IDENTIDADES**

A heteronormatividade, do original em inglês *heteronormativity*, foi denominada, pela primeira vez, em 1991, por Michael Warner, hoje professor da Yale University, em seu livro *Fear of a queer planet*, como a norma social vigente que estabelece a ordem conhecida atualmente e que, especificamente, exige a manifestação de um gênero, de acordo com seu sexo, e um desejo sexual específico, respectivamente, o binarismo de gênero e a heterossexualidade, naturalizando-os e, ao mesmo tempo, tornando-os compulsórios.

Questiona-se o fato de que tais exigências, singulares e invariáveis, não correspondem às identidades das pessoas que, muitas vezes, deixam de expressar sua própria identidade, compreendida como um atributo individual, para cumprir os papéis que são designados ao seu sexo, exteriores a sua identidade, ou, em outras palavras, a obediência e o cumprimento a um gênero fixo e intransigente. A repressão da identidade acontece o mais cedo possível, acompanhando todo o desenvolvimento e crescimento do indivíduo, principalmente quando criança.

A infância heteronormativa, como nós denominamos, é interiorizada e instaurada por indivíduos, grupos e instituições sociais: primeiramente, pela família, pelos parentes e familiares que cercam a criança desde seu nascimento e, em seguida, pela escola, por todos aqueles que constituem o ambiente escolar e que, nos dois casos, podem ou não ter consciência das consequências dessa educação empregada à criança, seja como filho(a) ou aluno(a).

No contexto do mundo ocidental, na vivência de uma infância heteronormativa, a transmissão de regras sociais ideais à criança, em conformidade com seu sexo, ocorre, segundo Silva (2016, p. 138), a princípio "[...] desde o reconhecimento do sexo do bebê, durante a

gravidez, à medida que a família inicia o preparo do enxoval de acordo com o sexo da criança: azul para os meninos e rosa para as meninas", ou seja, antes mesmo do nascimento da criança, a dicotomia de gênero já é afirmada, (in)conscientemente, apenas pela descoberta de seu sexo. A partir disso, com o nascimento do bebê, a família segue em continuidade com esse processo de transmissão de regras sociais, porém, doravante, aliada à escola, com o início da escolarização das crianças na educação infantil.

[...] os modelos masculino e feminino são mais históricos e sociais do que biológicos. Eles vão sendo construídos gradativamente na família ou na escola, através de jogos, de brinquedos, da televisão e de "outros mecanismos transmissores da educação informal, vão sendo inculcadas diferenças de temperamento entre os sexos que passam a ser consideradas diferenças 'naturais', próprias à biologia do homem e da mulher [...]". A cultura é, então, transmitida por ensinamento a cada nova geração, tendo como modelo o comportamento dos adultos. É assim que se formam estruturas de personalidade básica das crianças, persistindo no decorrer da vida do indivíduo (BRUSCHINI, 1981 apud BRABO, 2005, p. 95).

A família, agora junto à escola, determina quais os brinquedos, roupas ou qualquer outro instrumento que transmita e condicione os papéis de gênero que meninas e meninos devem utilizar: eles com carrinhos, dinossauros e soldados de brinquedo, preparando-se e assimilando-se à autonomia, à liderança e à agressividade; elas com miniaturas de utensílios domésticos, bonecas e pôneis, ajustando-se ao âmbito doméstico e resignado, à natureza, simulando a maternidade.

No que se refere às brincadeiras, Moreno (2003, p. 32) ressalta que as meninas têm "[...] liberdade para ser cozinheiras, cabelereiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, bandidos, policiais, [...] tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva".

Os papéis são aprendidos e condicionados desde a infância, como se as crianças estivessem preparando-se para um destino já determinado, num futuro próximo. Tanto na escola quanto no ambiente familiar, formam-se situações propícias para a reprodução de discursos e de uma educação heteronormativa, pois ambos podem submeter-se, seja de forma plena ou não, à heteronormatividade. Nesse contexto, a violência torna-se uma das saídas daqueles(as) que identificam suas concepções deturpadas e, por meio do estudo de Silva (2016), enxerga-se o *bullying* escolar decorrente da desobediência dos papéis de gênero, como consequência da heteronormatividade estar extremamente enraizada nas pessoas, no caso, desde a infância.

Aqui, a identidade encontra-se ignorada. As meninas que gostarem do universo ativo, racional designada socialmente como masculino, ou meninos que gostarem da dimensão

emocional e polida, designada como feminina, serão submetidos, de todas as formas possíveis, aos deveres e às funções apropriados para ambos, de acordo com a família e a escola. Assim, serão modelados conforme o seu gênero correto.

Esses valores, constantemente reforçados durante o processo de socialização, é que levam os meninos a desenvolverem representações de masculinidade associadas à figura do homem como forte, dominador e responsável pelo sustento da família e representações de feminilidade relacionadas à mulher como uma pessoa dócil, submissa e responsável pelo lar e pela prole (FERREIRA, 2004, p. 120).

Nesse sentido, Auad (2006, p. 33), ao discutir a respeito da indisciplina na sala de aula que tem, em sua maioria, os meninos como autores, expõe que:

Homens e meninos teriam, por uma série de fatores, maior *facilidade* em recusar autoridade porque, de vários modos, esse é um comportamento mais aceito, ou quase esperado, dos seres que possuem pênis. E pobrezinhos daqueles que desejarem ser obedientes!

Isso evidencia que a concepção de que os meninos são *naturalmente* indisciplinados é, definitivamente, equivocada, pois há meninos que apresentam identidades que não correspondem a essa afirmação, assim como meninas que se mostram favoráveis à indisciplina. No entanto, a indisciplina de meninos é vista como normal, comum, enquanto a das meninas é vista como incomum e, ainda, vulgar.

Hoje, muitas vezes, o medo para com o exercício pleno da identidade humana refere-se à idealização errônea e infundada da possibilidade de crianças *desenvolverem*, ao longo da infância, uma transgeneridade ou homossexualidade, denunciando, assim, o fato de as ideias transmitidas pela heteronormatividade, a naturalização e a compulsão do binarismo de gênero e da heterossexualidade, estarem enraizadas e intrínsecas às pessoas. A construção social do *ser homem*, a *essência masculina*, não é apenas questionada quando esse gênero, fixo e engessado em certos papéis sociais, é desobedecido, mas também quando o indivíduo que desobedece e desvia encontra-se como uma pessoa homossexual, da mesma forma com a mulher, pois a manifestação da heterossexualidade também pertence à construção do ideal de ser homem e de ser mulher. É nessa perspectiva que Silva (2016, p. 141) propõe uma constatação reflexiva com relação a essas questões em que a família e, assim, a escola

[...] de forma (in)consciente, institui o tratamento e abordagem inadequados para com a diversidade de sexual e de gênero expressa em seu âmbito, ou, simplesmente, daqueles que possuem identidades que vão além da dualidade estabelecida pela heteronormatividade, também vigente em seu interior: um menino gostar de rosa não torna-o, automaticamente,

uma pessoa homossexual ou transgênera, e, mesmo que a escola disponha-se de alguma dessas pessoas, ou seja, enquadrados na população de LGBT (acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), não há motivos justificáveis para o tratamento escolar fundamentado em discriminações ideológicas, homofobia, transfobia, etc., que resultam na humilhação e exclusão.

A compreensão acerca da identidade de gênero é difundida de forma deturpada em nossa sociedade e, muitas vezes, ignorada, e esse equívoco se inicia a partir da atribuição dos papéis de gênero à criança de acordo com seu sexo, um gênero inflexível, pois outorgar a identidade de gênero é um erro. Ademais, essas inúmeras formas de expressão de identidade, que vão contra o binarismo de gênero e a naturalização da heterossexualidade, como única forma legítima de sexualidade, já são identificáveis na infância.

## **AS INÚMERAS EXPRESSÕES DE IDENTIDADE NA INFÂNCIA**

Assim como Neto (2015) relata, as pessoas apresentam inúmeras identidades de gênero, diferentes ou similares em variados graus umas das outras, em que se constituem variadas combinações de gostos para os mais diversos papéis sociais. Maneiras de se vestir, se portar, falar, gesticular, se manifestar e escolher tudo aquilo que traz prazer e que lhe representa são formas de exteriorizar socialmente a identidade humana, em específico, a identidade de gênero, porém certas combinações foram restringidas, no contexto histórico.

Durante a formação das diferentes culturas das sociedades, especialmente das que se inserem no mundo ocidental, em que o meio social opera predominantemente pela dominação masculina e por relações desiguais de poder, essas culturas resultam na separação histórica e social dos papéis dos indivíduos das referidas sociedades por meio da construção de normas e regulamentos com finalidade de constituir, controlar e manter a ordem (que passa a ser) vigente, transmitida desde a infância como verdades inquestionáveis e, por conseguinte, dependendo de sua natureza, de como se configuram, instituem e contribuem para as conhecidas formas de discriminação: o sexismo, o racismo, a homofobia, a transfobia e outras discriminações.

A família pode ou não estar submetida à aplicação de uma educação heteronormativa para com seus filhos e filhas, conseqüentemente, para a vivência de uma infância sujeita às suas diretrizes. No entanto, a partir do início da escolarização, utilizando-se do estudo de Biscaro (2009), entende-se que a construção binária das identidades de gênero dos indivíduos, no ambiente escolar, está presente desde a educação infantil. Ainda que a família não esteja submetida a tal norma e eduque suas crianças livres dessas ideologias, a escola reúne

a diversidade de gênero em seu meio e a torna subordinada à heteronormatividade, interferindo nas suas expressões, antes individuais e, agora, padronizadas, durante a infância e idealizando que as sigam para a fase adulta.

As crianças que possuem a sorte de sua identidade corresponder a essa norma social serão privilegiadas, não precisarão ser condicionadas e ensinadas como realmente devem se comportar, enquanto as crianças que não correspondem à norma são, automaticamente, discriminadas e marginalizadas no meio social, e, dentro dele, no ambiente escolar. Como solução para esse conflito, iniciam-se imposições dos papéis de gênero, através dos quais espera-se que essas crianças, de alguma forma, absorvam suas diretrizes e características à expressão de sua identidade. Portanto, os papéis de gênero são impostos às pessoas, com início na infância, de acordo ou não com sua identidade de gênero, conforme aponta Bíscaro (2009).

Parte das crianças que se desviam da norma abdicam das expressões de sua identidade, ainda que deixando-a intacta, e recorrem apenas a alterar sua apresentação e disfarçar suas preferências: suas roupas, sua participação em algumas brincadeiras, seu modo de andar e falar, em suma, sua antiga identidade é ocultada. Contudo, essa nova postura não será autêntica, será apenas um disfarce para sobrevivência e aceitação naquele ambiente para que não sofra discriminações por meio do processo de marginalização imposto pela heteronormatividade.

A outra parte das crianças que se enquadram na população LGBT desviam-se de forma mais veemente da norma social, opondo-se completamente a ela. Dessa forma, ocorrem os primeiros atos discriminatórios, e a criança cresce num ambiente heteronormativo que a rejeita como sujeito, considerando-a imperfeita e anormal, já que desvia da norma, da normalidade.

Ainda nessa perspectiva de manifestações da dualidade de gênero, Bíscaro (2009, p. 131), em sua pesquisa realizada na educação infantil, chama a atenção para uma "[...] aluna que não se encaixava no estereótipo de 'menina' pelo seu comportamento 'agitado' [...] sendo repreendida [...] pela própria professora, que cotidianamente chamava sua atenção pela falta de capricho nas atividades, pela sua agitação e por falar muito alto". A menina, apenas exteriorizando sua identidade, sofre as consequências por não se manifestar da "maneira apropriada" sendo repreendida pela professora, assim como, em outras ocasiões, pelo(as) colegas de sala.

Pudemos constatar situação similar a essa quando uma menina que gostava mais de brincar com os meninos foi repreendida por isso. Ou ainda, quando um menino quis brincar com as meninas de casinha e foi repreendido pela professora, que disse a ele: "Você já viu homem gostar disso?". Outra constatação ocorreu na lista de materiais de uma escola de educação infantil particular, na qual os materiais para brincar no parque deveriam ser, para os meninos, carrinhos e bola, dentre outros e, para as meninas, baldinhos e bonecas.



Ao contrário do que esses exemplos mostram, um menino pode gostar de brincar de carrinho ao mesmo tempo que pode gostar de brincar de boneca, evidenciando-se, inclusive, uma forma de se trabalhar, a longo prazo, as representações de paternidade em contraponto à maternidade e sua figura infundável ao extinto natural. Essa possibilidade existe à medida que um menino possa gostar apenas de brincar de boneca enquanto outro possa gostar apenas de brincar de carrinho, assim, respaldando-se na justificativa da existência de várias identidades, desmistificando a falsa dualidade identitária. Seres humanos podem apresentar identidades em conformidade ao binarismo de gênero, com meninos e homens que seguem o que foi construído socialmente como correto, que foi naturalizado. Entretanto, há identidades em total desconformidade ao binarismo de gênero, meninos e homens que se diferem totalmente do que é construído como correto. Há, também, identidades que se diferem em alguns aspectos do que foi construído socialmente. Entretanto, em alguns momentos, entram em conformidade a essa construção social.

Em suma, apropriando-se das ideias trazidas por Butler (2007) e Couto (2010), ressaltamos que, na contemporaneidade, há inúmeras formas das pessoas viverem sua feminilidade e masculinidade, adotadas por elas de acordo com sua identidade e não, obrigatoriamente, com o seu sexo. Todavia, essas pessoas são impedidas de manifestá-las pelas questões apontadas, de restrição e censura sociais. A partir dos estudos atuais de gênero, dos estudos *queer*, entre outros, abandona-se a ideia de uma essência feminina e masculina, adquirindo, então, a ideia de uma pluralidade, por conseguinte, de feminilidades e masculinidades, diferentes mulheres e homens, com suas singularidades e características individuais, ocasionalmente, sob representações de diferentes tempos e épocas ainda que vivendo no mesmo período histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atribuição de papéis de gênero aos seres humanos, fenômeno histórico realizado por intermédio da cultura ao qual pertencem, de acordo com seu sexo, isto é, pela biologia de seus corpos, e que se estende até os dias de hoje, é, ainda, compreendida como um determinismo biológico: um destino previamente designado e inquestionável, sobretudo, por permanecer em reprodução durante longos períodos da história e, muitas vezes, reafirmado ou apoiado por instituições de saber, discursos de naturalização vindos de setores históricos e sociais como a religião, a ciência, o senso comum, entre outros produtores de discursos disciplinadores – como problematizam as teorizações foucaultianas.

Acarretou-se a ideia de que certos comportamentos e condutas são "naturais" e "próprios" ao seu sexo, formando-se, assim, a construção social do ser homem e do ser mulher, do menino e da menina, como regras sociais que constituíram uma essência feminina e masculina que decorre em uma norma social específica: a heteronormatividade.

A família e a escola, assim como outras instituições sociais de referência à criança, evidenciam-se como agentes da norma social que reprime a identidade humana, diversificada e múltipla, em uma dualidade de gênero: a identidade pertencente à mulher, a feminilidade, e a identidade pertencente ao homem, à masculinidade, mesmo que as atribuições não se apresentem de acordo com seus próprios gostos, ignorando sua verdadeira identidade como sujeito.

Portanto, o menino que brinca de boneca e a menina que brinca de carrinho estão apenas manifestando suas identidades como indivíduos dotados de gostos, interesses, aspirações, habilidades e prazeres individuais, sejam alguns parecidos, outros diferentes.

Encerrando queremos lembrar as palavras de Carvalho (2009, p. 13) que, citando Bourdieu, diz que a problemática de gênero afeta homens e mulheres de variadas formas de acordo com a "classe, raça/etnia, sexualidade e idade, mas implica subordinação e desvantagem para as mulheres e privilégios para os homens, embora se reconheça que eles também são prisioneiros e vítimas das representações dominantes".

De acordo com Brabo e Oriani (2013), é preciso lembrar também que o feminismo configurou novas identidades, tanto feminina quanto masculina. Nessa perspectiva, devemos trabalhar para que as relações sociais de gênero, desde a educação infantil, sejam pautadas no respeito, na ideia de que todos e todas, independentemente de sua identidade sexual, são sujeitos de direitos. Concordando com Sousa (apud BRABO, 2009), como apontado anteriormente, a escola trabalha na perspectiva do mito da igualdade, identidades feminina e masculina sendo assumidas como categorias naturais que explicam as diferenças de comportamento, pensamento e interesses. Não sendo concebidas como categorias culturais que podem ser modificadas, não promovem mudanças. Assim, conforme a autora e de acordo com o que temos constatado, desde os três anos, as crianças têm consciência do papel cultural que lhes corresponde segundo o sexo, entretanto, quando elas querem ir contra o estabelecido, são corrigidas. Assim, grande parte delas continuam trabalhando no sentido de manter essa cultura.

Conclui-se que o ser humano é dotado de inúmeras identidades, em que o sexo deixa de ser um fator decisivo na sua exteriorização e que, na verdade, nunca esteve relacionado à real manifestação da identidade humana, pelo contrário, foi apenas um artifício, um pretexto para a designação dos papéis sociais de gênero que gerou no sexismo, ou seja, nas relações desiguais de poder entre os indivíduos, mulheres e homens, para privilegiar e apresentar, historicamente, o homem como forte e dominador e a mulher como fraca e inferior.

Concordando com Finco (2008, p. 261), lembramos que, se queremos uma sociedade realmente democrática, na qual a igualdade exista de fato para todos e todas, independentemente de sua sexualidade, não apenas na lei, mas também nas relações e práticas cotidianas, temos que promover uma prática educativa não discriminatória desde a primeira infância.

## The introduction and imposition of gender roles in childhood: toy of girl and/or of boy?

**Abstract** – This literature review aims to expose, analyze and understand the assignment of gender roles. Since childhood, the socialization process, the expression of their gender identity are blocked to all people. Therefore, based on the chosen literature, we explore studies and researches relevant to issues of gender and identity formation. The socio-historical context of the assignment of social roles, which make up the human race, is rescued through the dichotomous device sex/gender in society, with the historicity of the concept of gender, questioning the education employed by the family and school, as well as other institutions and social groups on everyday inequalities between girls and boys, i.e. the social obstacles around the full expression of their identity. Starting from the assumption that the current social norm, the heteronormativity, enters the school and family environment and restricts any expressions of human diversity of gender and sexualities, research could understand that people have many gender identities built, and the same time, they intrinsic thereto: boys who like pink, girls who like blue, as these same boys do not like playing with dolls, and the same girls do not like to play with cars, in the counterpoint of those boys and girls who prefer both of them. However, heteronormativity coalesces these identities in a gender binary expression, from their biological sex, heterosexual matrix.

**Keywords:** Education. Gender. Childhood. Heteronormativity. Identities.

## REFERÊNCIAS

- AUAD, D. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo: os fatos e os mitos*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1975.
- BÍSCARO, C. R. R. *A construção das identidades de gênero na educação infantil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- BRABO, T. S. A. M. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.
- BRABO, T. S. A. M. *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Icone; Fapesp, 2009.
- BRABO, T. S. A. M.; ORIANI, V. P. Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil. *Educação Unisinos*, v. 17, n. 2, p. 145-154, maio/ago. 2013.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 9 fev. 2017.
- BRUSCHINI, C. Vocação ou profissão. *Revista da ANDE*, ano 1, n. 2, p. 70-74, 1981.

- BUTLER, J. *Gender trouble: feminis and the subversion of identity*. 2nd. ed. New York: Routledge, 2007.
- CARVALHO, M. E. P. de. Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI. In: BRABO, T. S. A. M. *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Icone; Fapesp, 2009. p. 11-34.
- COUTO, M. A. S. Masculinidades e feminilidades: a construção de si no contexto escolar. *Revista Aurora*, Marília, v. 4, n. 1, p. 114-123, 2010.
- FERREIRA, M. C. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 119-126, jan./jun., 2004.
- FINCO, D. Socialização de gênero na Educação Infantil. *Cienc. Let*, Porto Alegre, v. 1, n. 43, p. 261-274, jan./jun. 2008.
- GROSSI, M. P. Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em primeira mão*, Florianópolis, n. 26, p. 29-46, 1998. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/123456789/1205/3/identidade\\_genero\\_revisado.pdf.txt](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/123456789/1205/3/identidade_genero_revisado.pdf.txt)>. Acesso em: 16 set. 2016.
- MOLINIER, P.; WELZER-LANG, D. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: HIRATA, H. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 101-102.
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 2003.
- NETO, J. N. Questões de identidade(s) de gênero(s) e orientação sexual: uma abordagem através da pedagogia queer. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 14, n. 168, p. 27-34, maio 2015.
- RUBIN, G. The traffic in women: notes on the "political economy of sex". In: REITER, R. *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, 1975.
- SCOTT, J. W. Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, Washington, DC, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, Dec. 1986.
- SILVA, M. E. F. da. Entre brinquedo de menino e de menina: papéis de gênero, bullying e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. In: ENCONTRO DIÁLOGOS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DEFINIÇÕES E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO, 1., 2016, Marília. *Anais...* Marília: FFC-Unesp, 2016.CD-ROM, p. 132-145.

Recebido em setembro de 2016.  
Aprovado em setembro de 2016.



## EDUCAÇÃO POPULAR E SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: UNIVERSIDADE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS EM DIÁLOGO

Fernanda dos Santos Paulo\*

Luciane Rocha Ferreira\*\*

Roberta Soares da Rosa\*\*\*

Karine Santos\*\*\*\*

**Resumo** – O artigo discute as possibilidades e os limites de metodologias de trabalho e pesquisa nos Movimentos Sociais Populares na sua relação com a educação popular, numa perspectiva da sistematização das experiências como alternativa aos modelos hegemônicos de pesquisa. Para tanto, um diálogo é estabelecido com um Movimento Social Popular que tem na educação popular seu embasamento teórico e prático: a Economia Popular Solidária e o trabalho de educadoras sociais. Neste momento, compartilharemos um olhar por sobre o trabalho que está sendo desenvolvido pelo Centro de Formação em Economia Solidária da Região Sul (CFES/Sul) em parceria com a Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos). Sendo assim, trazemos algumas das características da educação popular, destacando algumas de suas relações com os desafios do trabalho metodológico por meio da sistematização das experiências a partir dos saberes populares, tendo como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Por fim, não apresentamos uma conclusão, mas destacamos que o atual desafio é ouvir as vozes das pessoas que fazem os Movimentos Sociais Populares, por meio da militância, das universidades nesses espaços que também produzem conhecimento e do trabalho de educadoras sociais.

**Palavras-chave:** Educação popular. Educação social. Economia solidária. Sistematização de experiências. Educadoras.

---

\* Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pedagoga e educadora popular. *E-mail:* fernandaeja@yahoo.com.br

\*\* Doutoranda em Educação na Unisinos. Educadora popular e militante do Movimento Social Popular da Economia Solidária. *E-mail:* lucianekatu@gmail.com

\*\*\* Mestra em Educação pela Unisinos. Educadora ambiental na Universidade Feevale. *E-mail:* betabio30@yahoo.com.br

\*\*\*\* Doutora em Educação pela Unisinos. Professora na Faculdade de Educação na área de Educação Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *E-mail:* karinesan@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A educação popular (EP), enquanto estratégia metodológica de promover outra fundamentação na construção de saberes por um possível paradigma emancipatório, emerge com força a partir dos Movimentos Sociais Populares (MSP) no século XX, os quais se intensificam no século XXI. Um dos precursores no Brasil é Paulo Freire, sobretudo no tocante à concepção de EP com caráter político, cultural e pedagógico (BRANDÃO, 1984) com intencionalidade definida – a transformação social. Diante das experiências da EP em diálogo com os MSP, sobretudo a partir da década de 1960, nasce a necessidade da sistematização das experiências.

A sistematização pode ser considerada uma metodologia de análise de experiência, assim como a avaliação e a pesquisa, cuja escolha dependerá do objetivo. Segue abaixo quadro comparativo das semelhanças e diferenças entre avaliação de projetos, sistematização e pesquisa:

**Quadro 1** Sistematização de experiências em economia solidária

Avaliação de projetos	Sistematização	Pesquisa
Concentra-se em um projeto.	Centra-se em uma experiência.	Centra-se em um problema.
Interessam os resultados em relação às metas programadas inicialmente.	Interessam os processos, os procedimentos e o contexto.	Seu interesse depende do sujeito da análise.
Interessa-se em medir e comparar.	Preocupa-se em refletir e aprender.	Preocupa-se em analisar e comparar.
O conhecimento surge a partir da avaliação.	O conhecimento surge a partir da prática.	O conhecimento surge da discussão teórica.
Fica a cargo de especialistas.	Fica a cargo de promotores e pessoas que vivenciaram a experiência na prática.	Fica a cargo de especialistas.
As fontes de informações são internas ou externas.	A fonte de informação é interna ao sujeito.	As fontes de informações são externas ao sujeito.

**Fonte:** Instituto Marista de Solidariedade (2009).

A sistematização, por sua vez, está intimamente ligada ao próprio processo de fortalecimento, visibilidade e legitimidade de ações provedoras e provocadoras de um constante revisitar, com vistas a um possível recriar-reviver determinados conceitos, estratégias e mobilizações. Esse movimento abre, então, possibilidades de perceber esse exercício, siste-

matização, mais do que uma ferramenta privilegiada de organização, mas fundamentalmente marca uma estratégia engajada de pensar as práticas pretensamente emancipatórias nas quais os MSP estão imersos.

Oscar Jara (2006) nos provoca a pensar como podemos fazer e usar a sistematização de experiências como ferramenta que possa contribuir para a realização desse registro teórico-prático. Para ele, existem aspectos que colaboram para o registro das experiências, e um deles é o da necessidade do sujeito que escreve e pesquisa ter participado da experiência. O outro é o de fazer um recorte daquilo que se quer sistematizar.

Nesse sentido, o presente artigo tem a pretensão de compartilhar um olhar possível por sobre o fenômeno da aprendizagem, na qual se articulam pressupostos da EP, da sistematização de experiências e da pesquisa participante no trabalho de formação em Economia Popular Solidária (EPS), desenvolvido pelo Centro de Formação em Economia Solidária da Região Sul (CFES/Sul). Ao afirmar que o processo de sistematização para alguns MSP vai além do registro das atividades cotidianas, avançando como uma prática pedagógica visando à auto-organização, nos colocamos no lugar do conflito e da contradição. Cercados e cerceados entre o que se pensa em fazer e o que de fato é possível realizar, acreditamos que

Sistematizar permite, assim, diferenciar os elementos constantes dos ocasionais; os que ficaram sem continuidade no trajeto, os que incidiram em novas pistas e linhas de trabalho, os que expressam vazios que apareceram muitas vezes. Assim, permite determinar os momentos de aparecimento, de consolidação, de desenvolvimento, de ruptura, etc., dentro do processo e como os diferentes fatores comportaram-se em cada um deles. Nesse sentido, a sistematização possibilita entender a lógica das relações e contradições entre os diferentes elementos, localizando coerências e incoerências (JARA, 2006, p. 30).

Nessa direção, compartilhamos um processo que ocorre de forma colaborativa no MSP da EPS, dentro da dinâmica de formação política que é organizada e promovida pelo CFES/Sul em articulação com o Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania da linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos) (São Leopoldo, RS)<sup>1</sup>.

Esse é um espaço de formação pensado pelos militantes, Empreendimentos Econômicos Solidários (EES), Entidades de Apoio (EAF) e Fomento e Gestores Públicos (GP), fruto de uma conquista que possui uma trajetória de luta. Um processo significativo de trocas, partilha de sonhos, em que se percebem avanços e retrocessos no diálogo intra e inter-movimento(s) e com as Políticas Públicas (PP).

---

1 - Pesquisa coordenada pelo professor doutor Telmo Adams, intitulada "Educação, Trabalho Associado e (Des)colonialidade: estudo das experiências do Centro de Formação em Economia Solidária da região sul do Brasil (2015/2017)".

O pensar crítico sobre a importância dos saberes que circulam, produzem e são produzidos dentro da dinâmica organizacional da EPS propicia a construção de elementos fundamentais na perspectiva de ser possível construir outros sentidos. Ainda que na medida do possível, acredita-se que estão aqui presentes condições mínimas para sua (co)produção.

Nesta proposta, compartilha-se uma leitura possível por sobre essa coprodução colaborativa, a partir de pressupostos críticos, em que o diálogo aberto no sentido da polissemia que circulam nas realidades, e por elas, traz Paulo Freire, Oscar Jara, Boaventura de Souza Santos, Alfonso Torres Carrillo, Carlos Rodrigues Brandão, Telmo Adams, Danilo Streck, Euclides Mance, Ana Freitas, Fernanda Paulo, Luciane Rocha Ferreira e Valter Martins Giovedi e Maurice Merleau-Ponty como estratégia teórica e metodológica de perceber o fenômeno em estudo.

O olhar fenomenológico ampara a forma de perceber e compreender o mundo e a pesquisa em educação. A dimensão pedagógica desse método não tem a pretensão de dar conta da complexidade da realidade; no entanto, diante da impossibilidade de sua apreensão total, os limites pesquisantes são assumidos como possibilidade de construção compartilhada de outros olhares possíveis por sobre o mesmo fenômeno. Esses se complementam, e nessa complementariedade acontecem avanços qualitativos na compreensão possível por sobre o mundo sensível em que convivemos.

Assim, destacamos que a intenção desta incursão é problematizar o fazer teórico e prático como elementos básicos para perceber, na sistematização das experiências, uma possibilidade privilegiada de produção de saberes diversos, acolhendo e sendo acolhidos por outras formas de fazer ciência na educação mediada pelos diálogos estabelecidos para além dos muros universitários.

Pode-se dizer que esse processo é um dos jeitos de caminhar de um coletivo que sonha<sup>2</sup> ultrapassar vários muros internos e externos; essa é a utopia que os une em uma mesma direção. Compartilhar essa experiência ensina a acreditar na capacidade das mulheres e homens de ser mais do que lhes foi/é permitido pelo sistema posto.

## **PESQUISA PARTICIPANTE E SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS EM DIÁLOGO COM SABERES ACADÊMICOS – CFES/SUL EM CENA**

É importante destacar que a EP e os MSP, no contexto brasileiro atual, encontram-se desafiados a construir novas formas de organização e mobilização popular: para além do

---

2 - Sonhar um sonho possível, como defendia Freire (2001), quando problematiza a utopia como um *vir a ser*, uma dimensão ontológica do ser humano de *ser mais* a despeito de qualquer pretensão determinista da ciência por sobre as condições materiais e imateriais de vida das pessoas.



que alguns chamam de mais do mesmo. Diante disso, experiências como as de formação de educadores populares, a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (Aeppa), o Movimento dos Sem Terra (MST) e a pedagogia da alternância e os projetos alternativos à economia capitalista colonizadora, a exemplo da EPS, são lugares que estão constantemente se reinventando para avançar diante das situações-limites<sup>3</sup> para um bem viver humanizado.

Essa dimensão é pano de fundo devido para que militantes da EPS, educadoras sociais e educadoras populares compreendam que o bem viver humanizado está intimamente ligado ao que fazer das lutas cotidianas do movimento. Entre outras, a luta por uma vida melhor requer outro tipo de sociedade, outras formas de conceber e (re)fazer a vida, por outro paradigma possível. O bem viver humanizado foi introduzido na discussão a partir dos anos 1990 por meio das provocações da filosofia da libertação. A EP, nesse cenário, se coloca em um lugar de convergência com a natureza desse conceito, tendo como horizonte o ideário por outro paradigma social e político.

Pensando nisso, explica-se o fato de a EPS ser, para Mance (1993), uma economia de libertação; uma ramificação da própria filosofia da libertação. Nessa percepção, os MSP são lugares privilegiados para viver de forma engajada à (co)produção de saberes diversos que contribuam para uma vida socialmente viável, que nem sempre é possível em outros espaços da sociedade, centrados no capital conforme a pedagogia do oprimido de Freire. Nesse sentido, a EPS perpassa o fazer comum da vida se tornando um estilo de vida, uma filosofia nascida das práticas de sobrevivência solidária e adentra a vida pública simbolizando a negação de práticas controladoras do Estado capitalista:

Durante a IV Plenária de Economia Solidária, alguns grupos de produção, ou Empreendimentos Econômicos Solidários (EES), militantes, Assessorias e Gestores Públicos reunidos para um trabalho de grupo chegaram ao consenso de que ela também pode ser compreendida "enquanto um MS que é constituído por diversos Fóruns, Conselhos, Redes e Cadeias, como estratégia para o desenvolvimento sustentável de um novo tecido social por meio da Educação em todos os seus níveis" (FERREIRA, 2011, p. 13).

Partindo disso, falaremos da experiência que acontece no CFES/Sul em diálogo com a Unisinos, por meio do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania. Esse é um projeto que compreende a função social e política da Unisinos como ferramenta de um fazer engajado, portanto mediando e sendo mediado, ao mesmo tempo, pelos diferentes saberes

---

3 - "Situações-limites" são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo (OSOWSKI apud STRECK, 2008, p. 384).

e pessoas: acadêmicos e populares. A proposta pedagógica revela significativo envolvimento das duas instituições, uma que está estreitamente vinculada à construção de conhecimento científico e a outra, a saberes da experiência<sup>4</sup>. No primeiro caso, estão comprometidos, nesta experiência, professoras universitárias que se reconhecem como educadoras sociais e, no outro caso, educadoras sociais que se reconhecem como militantes da EPS.

O que está em foco entre essas experiências é o processo de sistematização como fator que, ao mesmo tempo que oferece multiplicidades de sentidos ao processo pesquisante, reserva-lhe desafios entre os sentidos e significados que as aprendizagens e conceitos podem traduzir. A sistematização é um exercício que se refere, necessariamente, às práticas concretas, cujas experiências são processos sociais e dinâmicos, isto é, em permanente transformação e movimento:

Mantendo os mesmos princípios da pesquisa participante e da IAP (*investicaci3n-acci3n participativa*), a sistematiza3o enfatiza o papel da mem3ria coletiva, reconhece a complexidade dos fen3menos sociais e valoriza a diversidade de linguagens para nomear e interpretar a realidade (STRECK; ADAMS, 2014, p. 35).

Esse movimento complexo associa uma diversidade de olhares e perspectivas distintas, permite o fazer que ensina e se abre ao aprender um mundo desafiador, em que o fen3meno de estudo e as pessoas envolvidas no processo de investiga3o da realidade ensinam e aprendem. Isso a partir da experi3ncia encarnada no seu cotidiano de lutas, em um movimento dial3tico e dial3gico, contradit3rio, sem receitas, entre erros e acertos, avan3os e retrocessos. Acreditamos que o erro ensina muito pela situa3o de abertura do sujeito ao saber que pode se tentar novamente, e de novo se preciso for.

A experi3ncia de constru3o da sistematiza3o do CFES/Sul tem sido trabalhada e cultivada a partir de toda essa compreens3o te3rica, metodol3gica e pr3tica, desde a primeira fase do projeto, o CFES I, ocorrido entre 2009 a 2011, com a pretens3o de tornar os cursos e oficinas de forma3o em economia solid3ria um momento privilegiado de constru3o coletiva end3gena e propositiva, o qual possa subsidiar minimamente aos militantes que participam do processo determinado conhecimento te3rico-pr3tico sobre as dimens3es fundamentais para consolida3o desse in3dito vi3vel<sup>5</sup>.

3 importante nesse di3logo que os interlocutores compreendam a natureza e o p3blico-alvo do centro de forma3o; contudo, nesse momento, faz-se apenas um ensaio trazendo,

---

4 - Saberes da experi3ncia tamb3m podem ser entendidos como saberes t3citos.

5 - O in3dito vi3vel n3o 3 uma simples jun3o de letras ou uma express3o idiom3tica sem sentido. 3 uma palavra, na acep3o freiriana, mais rigorosa. Uma palavra-a3o, portanto, pr3xis, pois n3o h3 palavra verdadeira que n3o seja pr3xis, da3 quer dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (STRECK, 2008, p. 231).

por exemplo, o objetivo geral da proposta política e pedagógica do centro de formação CFES/Sul, para que essa compreensão seja minimamente contemplada, além de outras dimensões pertinentes:

Implantar o Centro de Formação e Apoio a Assessoria Técnica em Economia Solidária na Região Sul do Brasil – CFES Regional Sul, com a finalidade de promover a formação e apoio a assessoria técnica em Economia Solidária, bem como a consolidação da Rede Nacional de Centros de Formação e Apoio a Assessoria Técnica em Economia Solidária – Rede CFES (BRASIL, 2012-2015, p. 285).

É importante destacar que essa PP é fruto de uma construção dialogada entre o Poder Público (Senaes) e a EPS a partir do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES). Esse é o horizonte que compõe o contexto em que se navega entre saberes diversos, por isso, elementos para a compreensão de como o processo de sistematização pode se auto-organizar.

Os objetivos desse coletivo são ousados. Para alcançar as metas propostas, foram criados dois grupos específicos de trabalho como mecanismos de gestão partilhada e construção da identidade política e pedagógica do CFES/Sul: Conselho Gestor (CG) e Comitê Metodológico (CM). Eles são formados por representantes dos três segmentos que compõem a EPS: Entidade de Apoio e Fomento (EAF), EES e GP dos três estados da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Algumas dessas pessoas também participam do processo de formação em curso, outras são integrantes do Fórum Gaúcho de Economia Popular e Solidária, dentre eles alguns fizeram parte da experiência do CFES/Sul (2009-2012), contudo não participam do curso atual. Esses grupos de trabalho têm a responsabilidade de colaborar mais especificamente na operacionalização da proposta e na agenda de trabalho dos cursos de formação e se reúnem a cada semestre para planejamento, avaliação e formação. Dentre as principais propostas desses coletivos de trabalho estão: 1. focar na experiência das atividades formativas realizadas pelo Projeto CFES/Sul como um todo, e não nas experiências de empreendimentos econômicos solidários nem nas redes e cadeias da economia solidária, e 2. realizar a sistematização durante as atividades formativas do Projeto CFES/Sul (compreendendo como parte do processo formativo e metodológico) e não depois da sua realização (BRASIL, 2012-2015).

Com isso, percebemos que o jeito de caminhar do processo formativo privilegiado aproxima à experiência aprendente e ensinante a trajetória de acompanhamento sistemático, com avaliação e planejamento coletivos continuamente inseparáveis. Não é o mesmo que percorrer toda uma etapa de trabalho/estudo para pensar sobre ela apenas após sua conclusão. É ao caminhar que avaliam o jeito que estão caminhando, podendo refletir sobre

e se necessário refazendo, recombinando, enfim, reinventando outras formas de fazer educação em EPS sempre *suleados*<sup>6</sup> pelas diretrizes da EP:

Utilizar como referência metodológica os princípios e valores da Economia Solidária, bem como os fundamentos, práticas e metodologias da Educação Popular, estabelecendo como pressuposto o respeito e a valorização dos saberes locais, a formação contextualizada no tempo e no espaço e a socialização de conhecimento e saberes (BRASIL, 2012, p. 83).

Sabendo disso, compreendemos o caráter revolucionário dos seus objetivos. Destacamos a dimensão da promoção da reflexão crítica sobre as práticas visando aprimorá-las para o enfrentamento qualificado das situações-limites com as quais as pessoas lidam cotidianamente. Dentro desse universo, há toda uma organização pensada para promover a socialização dos conhecimentos produzidos de forma a inspirar outras experiências ao mesmo tempo que constroem processos coletivos de formação no local que estão. Nele, as trocas de experiências e a sistematização são privilegiadas.

Diante do volume de ações que esse projeto integra, é importante dizer que a intenção de pesquisa acolhe o percurso dos cursos estaduais de formação. Ao todo, o projeto CFES/Sul é composto por quatro metas. O tempo é o fator que preocupa no processo: são cinco cursos estaduais, 24 oficinas temáticas territoriais em torno de quatro núcleos temáticos: formação; finanças solidárias; comercialização e comércio justo e solidário; redes de cooperação solidária. Tudo isso em 30 meses, tempo que burocracias e tempos pedagógicos muitas vezes não dialogam.

Os tempos da PP chocam com os tempos pedagógicos constantemente. O diálogo com a PP é complexo, principalmente frente à organização política e econômica dos EES. Também nas relações com as EAF, principalmente as ONGs; a postura assumida por muitas Universidades e Institutos Federais também inviabilizam um fazer pedagógico engajado, desafios com os quais todos os envolvidos percebem de forma pedagógica.

Há uma infinidade de dimensões a serem problematizadas, contudo privilegiam-se os cursos tão somente pelo fato da complexa teia que se forma a partir de todas essas atividades projetadas.

Nesse sentido, salienta-se que o trazido constitui elementos nascidos, percebidos e sentidos a partir da participação ativa nos cursos estaduais, compreendendo que "as maneiras de sentir são resignificadas na história, podem receber outros nomes e ser atribuídas a outras causas" (STRECK, 2013, p. 6). O fenômeno das aprendizagens, nessa perspectiva, tem seu ineditismo pelo fato de *perpassar* o lugar comum, nascido dele, mas não encarcerado nele.

---

6 - O termo "sulear" tem sido utilizado, de modo explícito, por Freire (1994b) como contraponto ao "nortear", cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte. O termo "sulear" significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação (STRECK, 2008, p. 396).

Esse é o campo empírico que, neste momento, socializamos de forma parcial: como processo em construção.

## **A SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA: UM DESAFIO PARA AS EDUCADORAS?**

A sistematização de experiências é uma diretriz da política nacional de formação em economia solidária conforme a Recomendação n. 08, de 04 de julho de 2012, que dita que as formações

Devem prever e incorporar como parte integrante da estratégia metodológica a realização de processos estruturados de avaliação e sistematização das práticas e experiências desenvolvidas no campo da educação em Economia Solidária, tendo em vista a produção e a socialização dos conhecimentos e/ou tecnologias sociais que resultem das ações efetivadas com e pelos Empreendimentos Econômicos Solidários (BRASIL, 2012, p. 83).

O CFES/Sul concebe a sistematização como prática político-pedagógica em economia solidária que visa à produção e à socialização dos conhecimentos e que deve ser realizada pelos sujeitos envolvidos na ação, e com eles, pois a sistematização possibilita a reflexão, a análise e a interpretação crítica do processo coletivo para que o aprendizado possa ser extraído da prática em questão e compartilhado.

Essas características do processo de sistematização podem ser justificadas pela sua origem no campo social de baixo para cima, ou seja, uma metodologia que surge da demanda identificada por quem está vivenciando a experiência coletiva, e não de um observador externo que enxerga os sujeitos da experiência apenas como objeto de estudo, o qual surge, no contexto latino-americano, na década de 1960, a partir das necessidades originadas no campo de intervenções do serviço social que demandava a elaboração de um conceito ou mesmo uma modalidade de investigação social que pudesse recuperar o realizado e ordenar as formas de agir e os saberes produzidos na ação (SANCHES, 2011, p. 44).

Jara (2006) identifica seis influências fortes para a construção da metodologia de sistematização de experiências: o trabalho social, a educação de adultos, a educação popular, a teologia da libertação, a teoria da dependência e a investigação-ação-participativa.

A EP é a metodologia privilegiada para alcançar as metas propostas e desenvolvidas por cada etapa desse processo. Paulo Freire (1994a) é um dos grandes referenciais que coopera conosco, ajudando-nos a realizar a articulação entre a EP e os movimentos sociais numa leitura e interpretação crítica das experiências coletivas encharcadas do "saber orgânico da classe" (BRANDÃO, 1984, p. 224).

A razão fundamental para discutir as possibilidades e os limites de metodologias de trabalho na relação com a EP, numa perspectiva da sistematização das experiências coletivas como alternativa aos modelos hegemônicos de pesquisa, resulta da experiência de um lugar que desenvolve a EPS. Nesse espaço, olharemos para o trabalho de educadoras sociais que atuam em contextos não escolares. O lugar de onde falamos, nesse momento, é desde o CFES/Sul em parceria com a Unisinos.

Sublinhamos que as educadoras sociais são aquelas profissionais que trabalham em contextos não escolares e que, quando articuladas aos movimentos populares, constituem-se educadoras engajadas politicamente (PAULO, 2013). Algumas das educadoras sociais se reconhecem como educadoras populares porque, além do trabalho em contextos não escolares, militam no campo da EP. Nesse caso, identificamos no CFES/Sul muitas educadoras que possuem uma relação com alguns dos princípios da EP, já que no processo de seleção para a contratação dessas profissionais a participação em algum MSP é pré-requisito, com o objetivo de garantir um trabalho comprometido com o processo de rompimento da exploração presente no sistema capitalista. Para elas, a luta pela busca de uma autonomia financeira, um trabalho coletivo e a redução da exploração do capital sobre o trabalho acontecem por meio da EPS.

Nesse sentido, o maior desafio no contexto das educadoras sociais é ampliar a discussão e as práticas da sistematização de experiências e da pesquisa participante para outros espaços de trabalho e formação. A EP pode ser uma das concepções orientadoras, pois uma das suas características é romper com a educação bancária e tradicional, a qual aliena e não educa politicamente. As educadoras sociais, neste espaço apresentado, possuem práticas educativas que, além de nos provocar o exercício da leitura crítica de experiências de convivência coletiva, suscitam a pensar criticamente sobre quais concepções ético-políticas fazem parte do contexto de formação mais ampliado. Portanto, nos questionamos: seria a EP a concepção orientadora dos cursos de formação de educadores e educadoras sociais? Toda educadora social é engajada politicamente em prol das transformações sociais?

Acredita-se que o ponto de partida, a partir da escolha da EP como marco teórico e prático do trabalho-formação das educadoras sociais, é por meio das experiências de trabalho dessas educadoras, para delas problematizar os fundamentos de uma formação crítica que não nega os processos histórico-sociais que produzem e se reproduzem na sociedade.

O diálogo entre os saberes das universidades e dos MSP pode também contribuir para a revisão dos cursos na área da educação que, em geral, estão mais voltados para a educação escolar e não contemplam as demandas da sociedade civil organizada.

## **ORGANIZAÇÃO DO JEITO DE CAMINHAR**

No espaço do CM e CG foi construído, de forma coletiva e participativa, um roteiro, conforme sugere Jara (2006) e Falkenbac (2000): objeto (que experiência queremos sistematizar?);

objetivo (para que realizar a sistematização?); sujeitos da sistematização (quem irá participar do processo de sistematização?); eixo(s) da sistematização (que aspectos centrais da experiência queremos sistematizar?); e fontes de informações que serão consultadas e geradas para definir etapas e técnicas que serão utilizadas. O roteiro foi elaborado de forma que pudesse orientar e, ao mesmo tempo, facilitar a construção coesa e coerente do processo de aprendizagem, articulando avaliação e acompanhamento, com o cuidado de não ser um instrumento fechado, mas flexível.

Nesse sentido, foram pensados quatro tópicos que agregam em si outras dimensões intimamente interligadas: contexto; situação inicial, conhecimentos e aprendizagens; reflexão sobre a prática, desafios e possibilidades; e situação final, gestão compartilhada.

Essa organização didática serviu como orientação no percurso de estudo do grupo de pesquisa, do CM e CG, e dos participantes EES, EAF e GP do laboratório de sistematização que aconteceu no I Encontro Regional de Sistematização em Porto Alegre/RS durante os dias 3 a 5 de novembro de 2014. Esse Encontro estava previsto no projeto enquanto proposta metodológica de cogestão do processo formativo que integra a meta 04.

É importante descrever um pouco o que cada tópico acolhe em si. A situação de "contexto" envolve sensibilização e mobilização para a construção dos cursos e das oficinas nos estados e territórios. Além disso, envolve a "situação inicial" das pessoas que participam das ações formativas, com suas expectativas, conhecimentos prévios e sentimentos diversos que trazem para o momento de início das atividades. Isso se dá em cada etapa.

A situação inicial, conhecimentos e aprendizagens, converge com o movimento de sensibilização e mobilização, trazido muito fortemente pela situação de contexto. Mas avança significativamente nos conteúdos, metodologias e conceitos problematizados. Como estratégia de qualificar a ação de militantes, educadores e educadoras, agentes de EPS, os conceitos de desenvolvimento, EPS e territorialidade são os eixos da sistematização.

Na "Reflexão sobre a prática – Desafios e Possibilidades" há de forma tangencial dimensões de todas as temáticas aqui apresentadas. Há desafios de toda ordem em cada etapa dessa construção, como também possibilidades. A metodologia foi uma dimensão bastante reclamada. Como não há receita pronta, mas sim orientações suleadoras e o caminho está sendo construído entre erros e acertos ao caminhar, os limites dessa proposta coexistem com toda sorte de contradições.

Freire (1978), em seu livro *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo* traz a experiência relatada em cartas, o que significa tornar a prática de registrar em processo de aprender e ensinar, trazendo possibilidades da reflexão-ação, e essa foi a técnica escolhida para facilitar a reflexão sobre a prática estudada.

O coletivo do CM e CG junto com o grupo de pesquisa da Unisinos, ao pensar sobre o processo final de avaliação, propôs a construção de cartas pedagógicas, inspiradas pelos estudos de Freire, e também de uma experiência concreta da Rede de Educação Cidadã

(Recid<sup>7</sup>), do Centro de Assessoria Multiprofissional (Camp<sup>8</sup>), o qual utilizou a metodologia enquanto estratégia de estimular o pensar e o sentir como forma de sistematizar dimensões fundamentais do processo formativo.

Mesmo parecendo ousado, nos permitimos dizer a todos/as educadores/as populares que adotarem a prática de escrever Cartas Pedagógicas como princípio: podem anunciar-se herdeiros/as de uma tradição que vem de longe, e que tende a se consolidar. Todavia, aos herdeiros de algum *bem material* ou *social*, cabe-lhes uma tarefa, uma responsabilidade, isto é, de cuidá-lo, de continuá-lo e, acima de tudo, de fazê-lo dar frutos (CAMINI, 2012, p. 8).

Essa herança vem de uma prática popular hoje esquecida, mas, diante da busca por estratégias de fazer e refazer a vida de forma diferenciada, é preciso retornar às práticas originárias. Um retorno ao que é próprio da humanidade que se desumaniza cada vez mais em busca da sobrevivência. Apostamos nessa prática por acreditar que esse legado é assumido, sendo acolhido e reaprendendo a registrar sentimentos em palavras. Palavras que transformam e que dão frutos.

É o aprender ensinando, lidando com os erros que inevitavelmente compõem esse cenário. Os desafios de rever e refazer conceitos concebidos em uma perspectiva cartesiana, desenvolvimento e território/territorialidades, são imensuráveis. Uma cultura diversa sendo projetada dentro de uma cultura hegemônica: é uma realidade em construção e aberta aos sabores e dissabores de ser, estar e fazer diferente.

Nesse caso, acreditamos que

[...] a educação em economia solidária é definida como uma "construção social", que envolve uma diversidade de sujeitos e ações orientados para a promoção do desenvolvimento territorial sustentável que considera as dimensões econômica, ambiental, cultural, social e política (BRASIL, 2012, p. 83).

Situação final, gestão compartilhada: esse é o momento de acolher as percepções finais pôr sobre todo o processo. Entende-se, pelo que se teve de expectativas correspondidas ou não, como a avaliação em processo foi vivenciada por cada participante, as parcerias estabelecidas, as conexões possíveis com as PP, a gestão compartilhada e a metodologia de sistematização.

---

7 - A Rede de Educação Cidadã (Recid) foi constituída a partir do projeto original Fome Zero, no Governo Lula em 2003. Essa Rede está organizada em 26 estados da Federação e no Distrito Federal. Sua atuação se dá junto aos MSP, do campo e da cidade. Tendo como princípio o Projeto de Educação Popular, busca construir em suas ações, o Projeto Popular para o Brasil (CAMINI, 2012, p.4).

8 - As atividades realizadas pela Recid são financiadas por recursos do Governo Federal, por meio de um Convênio com a Secretaria de Direitos Humanos, em sua área de Educação em Direitos Humanos. Atualmente a Entidade Âncora Nacional é o Centro de Assessoria Multiprofissional (Camp). Mais informações: [www.camp.org.br](http://www.camp.org.br).



Como esse processo acontece ao mesmo tempo durante o processo de formação, em regime de alternância, temos a possibilidade de verificar pontos nevrálgicos que necessitam ser retomados e reavaliados. Uma característica fundamental da EP é justamente a possibilidade de aprender com o que se possui de vivências e de poder recomeçar sempre.

A pedagogia da alternância é uma das ferramentas da EP que subsidiou o diálogo estreito entre a teoria e a prática dos conceitos problematizados nesse percurso formativo. As dimensões didaticamente separadas não acontecem estanques no cotidiano do fazer pedagógico. A metodologia popular contribuiu para romper com a ideia de conhecimento como algo dissociado da vida das pessoas e que o saber popular e o científico são complementares em sua interdependência.

Ainda problematizando o campo metodológico, a alternância é um dos princípios do percurso formativo presente nas diretrizes, "compreendida por tempos presenciais de jornadas pedagógicas e tempos de experimentação formativa, comunidades, empreendimentos, territórios" (BRASIL, 2012, p. 84).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na situação de aprendizes, estamos cada vez mais convencidas de que os saberes populares nada têm de desatualizado, insuficiente, fraco ou inválido. Muito pelo contrário: eles se dão na vida de verdade, muitas vezes longe das cadeiras universitárias que, por vezes, quando se aproximam o fazem para colher deles o que lhes faltam: a experiência que livro nenhum carrega. Sentidos e significados são forjados na vida de verdade, não em um lugar estéril, cercado de concreto, plástico, metal e/ou vidro. A sistematização proporciona à academia vivenciar teorias na prática de MSP, assim como ao MSP produzir conhecimento teorizando suas práticas.

É desse lugar privilegiado que a EP emerge, dos saberes originários, considerados ordinários e relegados historicamente à margem de uma sociedade embebida de traços escravistas e colonialistas. Mas é a partir desse mesmo lugar que se busca a imersão da situação dada. A experiência compartilhada possui em suas intenções mais elementares resgatar o mundo perdido. O lugar do não lugar.

A pesquisa participante, segundo Brandão (1984), é uma atividade educativa de investigação e ação social, e nós acreditamos que essa experiência assume os riscos e os risos de uma pesquisa participante encarnada na prática. A EP está presente na forma de conduzir e organizar os trabalhos: rodas de conversa, intercâmbios, partilha de saberes, cartas pedagógicas, pedagogia da alternância, círculos de cultura e pedagogia do círculo. Formas distintas de dizer, mas com a natureza de fazer educação convergente.

Dessa forma, a escolha do uso de registros parece ser um grande instrumento potencializador no processo de realização de autoavaliações dos movimentos sociais populares (PAULO, 2013), no sentido de que os registros possibilitam o não desperdício da experiência (SANTOS, 2000).

Vemos na sistematização das experiências uma oportunidade de avançar naquilo que é possível. Construir a própria visibilidade a partir de pressupostos críticos não incorporados à constituição humana, cultural, social, política, econômica, ética e estética, sendo ousadia e utopia. Essa inventabilidade mostra a criatividade das pessoas que participam de MSP como o da EPS. É o que nos inspira, enquanto militantes, a permanecer acreditando neste inédito viável.

Por isso, a universidade tem como desafio ouvir as vozes dos movimentos sociais, por meio da sua inserção participante nesses espaços, no sentido de compartilhar saberes e no coletivo produzir conhecimento transformador junto àquelas realidades. Essa provocação pelo diálogo comprometido entre universidade e movimentos sociais populares mediados pela EP é uma demanda de muitos espaços coletivos, a exemplo da Aeppa e do MST (PAULO, 2013). Talvez esses espaços possam contribuir para problematizarmos e refletirmos acerca de quem é o educador social no espaço da EPS e que formação é necessária para a atuação no campo não escolar. Da mesma forma, a universidade também deve se preocupar em proporcionar vivências para estudantes da área da educação em espaços não escolares, além de metodologias de pesquisa participante.

Atualmente, podemos afirmar que o trabalho realizado no CFES/Sul se encaminha para a coprodução de saberes emancipatórios realizados mediante a articulação dos movimentos sociais e universidade, nesse caso, da Unisinos. Juntos, por meio de metodologias de pesquisa participante, a exemplo, da sistematização de experiências, fomentam e vivenciam a concepção de práxis, indispensável à educação popular freiriana.

Dessa maneira, a experiência educativa do CFES/Sul só é possível porque as pessoas que compõe os segmentos da EPS acreditam que podem mais. A luta por PP que venham ao encontro de seus anseios mais elementares é tão somente uma parte do desafio desse coletivo. A institucionalização não é garantia de nada, mas é percebida como forma de afirmação e de visibilidade da identidade de um povo que resiste e persiste num sonho possível.

Por isso, vale a pena aprofundar mais em pesquisas e estudos nascidos desses lugares populares, utilizando metodologias populares participativas – reinventando sempre. Sem receitas, mas com aprendizagens coletivas que acolham as experiências dos outros por meio de diálogos e parcerias. Aprendendo na contradição e com as contradições: avançando e retrocedendo. Abertos aos erros mais do que aos acertos porque, afinal, o que é certo e errado?

Nesse contexto, concordamos com Singer (1999) ao expressar que experiências de economia solidária tem como pressuposto um outro modelo de sociedade: socialista, em que cooperação, solidariedade e organização popular substituam a lógica imposta pelo modelo capitalista.

Daí a importância da inserção da universidade junto aos movimentos sociais populares para a coprodução de saberes emancipatórios por meio de metodologias participativas que contribuam para a legitimação de metodologias de pesquisa a partir do Sul.

## Popular education and systematization of experiences: university and social movements in dialogue

**Abstract** – The article discusses the possibilities and limits of methodologies of work and research in Popular Social Movements in their relationship with popular education, in a perspective of the systematization of experiences as an alternative to hegemonic models of research. For this, a dialogue is established with a Popular Social Movement that has in popular education its theoretical and practical foundation: Popular Solidarity Economy and the work of social educators. At this moment, we will share a look at the work being carried out by the Center for Training in Solidarity Economy of the Southern Region (CFES/Sul) in partnership with the University of Vale dos Sinos (Unisinos). Thus, we bring some of the characteristics of Popular Education, highlighting some of its relations with the challenges of methodological work through the systematization of experiences based on popular knowledge, having as a horizon the construction of a more just and solidary society. Finally, we do not present a conclusion, but we emphasize that the current challenge is to listen to the voices of the people who make the Popular Social Movements, through militancy, the universities in these spaces that also produce knowledge and the work of social educators.

**Keywords:** Popular education. Social education. Solidarity economy. Systematization of experiences. Educators.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Recomendação n. 08, de 04 de julho de 2012. Diretrizes políticas metodológicas para educação em economia solidária. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Projeto CFES/Sul n. 775707/2012. Convênio firmado entre a Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes/MTE) e o Centro de Assessoria Multiprofissional (Camp). Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2012/2015.

CAMINI, I. *Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FALKENBAC, E. *O que é sistematização? Uma pergunta. Diversas respostas*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, 2000.

- FERREIRA, L. R. *A economia solidária enquanto estratégia de emancipação política: o "olhar" fenomenológico que o grupo mudar lança sobre seu processo de formação*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994b.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e praticada libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.
- INSTITUTO MARISTA DE SOLIDARIEDADE. *Sistematização de experiências em Economia Solidária*. Brasília, 2009. Série Ecosol: caderno 02.
- JARA, O. *Para sistematizar experiências*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.
- MANCE, E. Práxis de libertação e subjetividade. *Revista de Filosofia*, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 81-109, jun. 1993.
- PAULO, F. dos S. *A formação do(as) educadores(as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- SANCHES, C. D. A. *A contribuição à sistematização de experiências para o fortalecimento do campo agroecológico e da agricultura familiar no Brasil*. 2011. 181f. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- SANTOS, B. S. *Crítica à razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SINGER, P. *Sindicalismo e cooperativismo: a economia solidária em debate; transformações no mundo do trabalho*. São Paulo: Unitrabalho, 1999.
- STRECK, D. R. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008.
- STRECK, D. R. *Emoções na história da educação popular latino-americana: introdução a uma pedagogia sentipensante*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2013.
- STRECK, D. R.; ADAMS, T. *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade*. Curitiba: CRV, 2014.

Recebido em agosto de 2016.  
Aprovado em setembro de 2016.



# O SABER POPULAR E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA POSSIBILIDADE DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nedir Soares\*

Roberto da Silva \*\*

Sílvia L. Frateschi Trivelato\*\*\*

**Resumo** – Neste artigo, apresentamos a possibilidade de usar os saberes populares forjados nas práticas da educação popular, social e comunitária, no ensino de Ciências. Observamos que, no cotidiano, saberes são feitos e transmitidos e, às vezes, as Ciências por trás deles não são notadas. Percebemos também que, frequentemente, fazemos uso da argumentação, fundamentados na crença popular ou em outros componentes. Esse cenário também está presente na sala de aula, e há uma necessidade do diálogo entre os saberes populares e o conhecimento científico. Acreditamos que o uso dos saberes populares na elaboração de atividades investigativas favorece a criação de um ambiente investigativo e argumentativo, desenvolvendo habilidades importantes para a formação cidadã de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** Educação popular, social e comunitária. Educação de jovens e adultos. Saberes populares. Ensino de ciência por investigação. Argumentação científica.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a possibilidade de se fazer uso dos saberes populares como uma estratégia didática para o ensino de Ciências na educação de jovens e adultos (EJA). O objetivo é refletir sobre a oportunidade de promover um ambiente favorável à argumentação científica, através da elaboração de uma sequência didática investigativa, ancorada nos saberes populares.

---

\* Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Biologia (Gepeb). *E-mail:* [nedir.soares@usp.br](mailto:nedir.soares@usp.br)

\*\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor livre-docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP. *E-mail:* [kalil@usp.br](mailto:kalil@usp.br)

\*\*\* Doutora em Didática pela USP. Professora da FEUSP e coordenadora do Gepeb.

Essa discussão se mostra relevante diante da possibilidade do ensino de Ciências por investigação, a fim de contribuir para a formação cidadã, uma vez que as atividades investigativas favorecem o uso da argumentação, que é uma prática cotidiana. Além disso, há ainda a necessidade de maiores estudos acerca da possibilidade do uso dos saberes populares na elaboração de atividades investigativas e o potencial desses saberes para o desenvolvimento de um ambiente investigativo e argumentativo.

O ambiente argumentativo auxilia o educando no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão. "Nas políticas públicas em muitas ocasiões a população tem uma voz legítima, como questões relacionadas com a qualidade do ar, gestão do tráfego, uso de fertilizantes nas culturas, xenotransplante<sup>1</sup>, engenharia genética de alimentos, entre outros" (DRIVER; NEWTON; OSBORNE, 1998, p. 301). Essas questões são complexas e demonstram a importância do exercício da argumentação científica em sala de aula. Nesse sentido, o ensino de Ciências pode contribuir para a formação cidadã do educando, auxiliando-o em sua prática participativa na sociedade.

Patrícia Xavier e Christiane Flôr (2015, p. 324) fizeram um levantamento entre 2000 e 2012, em seis periódicos nacionais da área de ensino/aprendizagem de Ciências e constataram que os estudos sobre os saberes populares e seu tratamento no ensino de Ciências encontram-se ainda em desenvolvimento, apontando para a necessidade de mais pesquisas. Ademais, constataram também que os saberes populares são utilizados como ponto de partida para a realização de atividades, configurando ainda como proposta de novas alternativas didáticas para a educação básica.

Os saberes populares são um conjunto de conhecimentos elaborados por pequenos grupos como famílias, comunidades, no ambiente de trabalho, entre outros. O campo do conhecimento que se ocupa em estudar as práticas educativas realizadas por esses grupos é bastante recente e está mais direcionado a uma educação realizada fora do ambiente escolar. Esse campo de conhecimento é denominado pedagogia social, e os pesquisadores brasileiros dessa área reforçam a importância da historicidade de suas práticas, especialmente suas dimensões históricas, culturais e sociais (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 2).

Considerando a importância e as peculiaridades da educação de jovens e adultos, o propósito deste artigo é trazer à luz a possibilidade de servir-se dos saberes populares, forjados pelas práticas da pedagogia social (educação popular, educação social e educação comunitária), para elaborar atividades investigativas para o ensino de Ciências, criando, assim, um ambiente argumentativo que contribuirá para a preparação desses educandos para o pleno exercício da cidadania.

---

1 - Transplante de órgãos entre diferentes espécies.

## PRÁTICAS DA PEDAGOGIA SOCIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA

Para Roberto da Silva (2016, p. 179), os países que passaram por colonização europeia, como o Brasil, tiveram na formação de sua matriz cultural a influência das culturas indígenas, africanas, ocidentais e também do cristianismo, e desde o descobrimento desses países é feita a educação popular, social e comunitária, o que impactou a constituição da identidade de seus povos.

O campo do conhecimento que se ocupa em estudar a sistemática da educação popular, social e comunitária é denominado pedagogia social. As práticas educativas da pedagogia social podem ocorrer na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, nas prisões, nos hospitais, nos programas sociais de medicina preventiva, na orientação sexual, na recreação, no cultivo do corpo, enfim, em todas as relações humanas.

De acordo com Paulo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e, para tal, deve-se estabelecer uma relação entre os saberes curriculares e a experiência social e cultural. Portanto, é importante o diálogo entre o conhecimento científico do professor e os saberes dos alunos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 15).

Educandos da EJA, ao retornarem aos estudos, trazem consigo seus saberes, que eventualmente foram forjados na educação popular, social e comunitária ou pela interação com outros indivíduos em seu cotidiano. A educação popular, social e comunitária pode fornecer ao ensino de Ciências saberes populares praticados por essa forma de educação. "A escola precisa aprender a valorizar os mais velhos e os não letrados como fontes de conhecimentos que podem ser levados à sala de aula" (CHASSOT, 2007, p. 10).

Dessa maneira, os saberes populares poderiam nutrir o ensino de Ciências com saberes contextualizados, sendo o ponto de partida para o estudo de conceitos científicos, além de possibilitar o exercício da metodologia científica. A ideia não é trivializar o ensino de Ciências

nem os saberes populares, mas aproximar o conhecimento científico e sua metodologia dos saberes difundidos por variadas formas de educação.

A técnica de conservação do alimento na gordura é um exemplo de um saber praticado pelo índio brasileiro, difundido na forma de educação realizada fora do ambiente escolar. Foi importante para a conservação de alimentos, num período em que não se dispunha de tecnologia de refrigeração acessível a todos. Portanto, esse saber poderia compor uma atividade que investigasse a importância da gordura para a conservação do alimento, quais tipos de alimentos se conservam melhor na utilização dessa técnica, entre outras questões que norteariam a atividade investigativa.

O uso do soro caseiro é outra prática presente no saber popular que foi difundida pela educação social e ajudou comunidades carentes no combate à desidratação. Muitas questões poderiam ser levantadas acerca desse assunto, por exemplo, por que uma solução de açúcar combinado com o sal ajuda na hidratação? Desse modo, elaborar uma atividade investigativa a partir de um saber popular oriundo da educação popular, social e comunitária apresenta-se, sobretudo, como uma estratégia que, além de valorizar os saberes do educando, ainda possibilita o resgate de sua cultura.

## **INVESTIGAR O SABER CIENTÍFICO PRESENTE NOS SABERES POPULARES E EXERCITAR A ARGUMENTAÇÃO CIENTÍFICA**

Os saberes transmitidos pela educação popular, social e comunitária apresentam ainda conhecimento científico, porém, no cotidiano, não são percebidos. Observa-se que os mais velhos fundamentam seus saberes apoiando-se em suas experiências, crenças e, em alguns momentos, até mesmo em superstições. O ensino de Ciências pode explicitar o conhecimento científico presente nesses saberes, favorecendo o entendimento dos procedimentos adotados em sua prática.

O ensino de Ciências para Osborne, Erduran e Simon (2004, p. 995), além de se ocupar em ensinar o conteúdo, torna necessário também instruir os discentes e cidadãos sobre como é construído o saber científico e o porquê de se acreditar na visão científica do mundo. Segundo esses autores, essa mudança requer um novo enfoque: como a evidência é usada em ciência para a construção de explicações e como o desenvolvimento de uma compreensão dos critérios utilizados pelas Ciências para avaliar as provas e construir as explicações é efetuada.

Dentro do contexto de uma sociedade cuja cultura foi forjada pelas culturas indígenas, africana, ocidental e pela doutrina cristã, e na qual questões científicas são discutidas nos meios de comunicação, os saberes populares construídos nesse cenário poderiam adentrar a sala de aula e ser investigados, fazendo-se uso da metodologia científica, por meio de um experimento ou pesquisa na literatura.



Nas aulas de Ciências, quando se propõe uma atividade de investigação, os alunos deparam-se com a necessidade de explicar o fenômeno observado, elaborando argumentos. Para Osborne, Erduran e Simon (2004, p. 998), existe a necessidade de estabelecer um contexto social para fomentar o discurso, e essa estratégia faz com que os educandos pratiquem a argumentação a partir de elementos sociais do seu cotidiano. Entretanto, há uma diferença entre argumento e argumentação. Para esses autores, o argumento é o discurso que apresenta componentes como dados, conclusões, garantias e apoios, enquanto a argumentação é todo o processo de discussão.

Uma contribuição importante para a teoria da argumentação foi dada por Toulmin através do seu livro "*The uses of argument*" publicado pela primeira vez em 1958. Toulmin estudou as formas como as pessoas discutem em ambientes naturais. Com base na análise dos argumentos em uma variedade de contextos, incluindo as configurações legais e argumentos em ciência, Toulmin apresentou um modelo que descreve os componentes que constituem a argumentação e representou a função das relações adicionais entre eles. Essencialmente, o modelo de Toulmin especifica os componentes no raciocínio a partir de dados para uma conclusão ou afirmação de conhecimento. Os principais componentes identificados por Toulmin foram: 1. Dados: estes são os fatos que apoiam uma alegação; 2. Conclusão: são as conclusões apresentadas, cujos méritos devem ser estabelecidos; 3. Garantias: estas são as razões (regras, princípios, etc.) que são propostas para justificar as conexões entre os dados e a conclusão; 4. Apoio: são pressupostos básicos, geralmente considerados como sendo consensuais que fornecem justificativa às garantias. Com base nesse modelo, a estrutura básica do argumento representado em frases possui as seguintes características: porque (dados) [...], desde que (garantias) [...], por conta de (apoio) [...], portanto, (conclusão). Além disso, Toulmin identificou duas outras características em argumentos mais complexos: Qualificadores: eles especificam as condições em que a afirmação pode ser tomada como verdade; Refutações: eles especificam as condições em que a afirmação não será verdade (DRIVER; NEWTON; OSBORNE, 1998, p. 293).

O processo de discussão que ocorre durante uma atividade investigativa configura-se, portanto, como uma argumentação, e as afirmações elaboradas contendo dados, garantias, apoios, conclusões, qualificadores e refutadores compõem um argumento sobre um determinado saber popular investigado. Entendemos esse processo como argumentação científica, e seu exercício nas aulas de Ciências se mostra importante justamente por proporcionar ao educando da EJA a possibilidade de análise de dados e tomada de decisão.

Em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, foi realizada a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confintea). Essa conferência foi um marco importante para

a EJA, pois nela foram formuladas algumas orientações para o ensino dessa modalidade. A Confintea mostrou-se preocupada com a formação de cidadãos democráticos e sua participação ativa e crítica na sociedade (BRASIL, 2002, p. 19). O exercício da argumentação nas aulas de Ciências contribui para a proposta de formação orientada pela Confintea, pois favorece o exercício da postura crítica e participativa durante a realização de uma atividade investigativa.

Em atividades investigativas, conforme sinaliza Daniela Scarpa (2015, p. 20), há a presença da argumentação nos diferentes momentos de investigação científica. Observamos que, na elaboração das hipóteses, normalmente, o educando faz uso do conhecimento prévio sobre o assunto para apoiar sua explicação. Com isso, no argumento produzido, nesse momento, estão presentes componentes oriundos da experiência da vida cotidiana. Entretanto, após a análise dos dados coletados, a nova afirmação passará a ter componentes obtidos após a atividade investigativa, como dados, garantias, apoios, qualificadores e refutadores. Essas possibilidades são um indicativo de que os saberes populares, utilizados na atividade investigativa, favorecerão o exercício da argumentação científica na EJA.

Vários saberes populares estão presentes em nosso cotidiano, sendo que a educação popular, social e comunitária se encarrega de transmitir algumas formas desses saberes, principalmente os que estão ligados à qualidade de vida e à saúde das pessoas. Outro exemplo possível de ser trabalhado em sala de aula é o saber popular relacionado ao leite. Em algum momento foi transmitida, entre as gerações, a prática de ferver o leite. No entanto, atualmente, se observarmos as embalagens das várias marcas nos supermercados, percebemos a presença do termo UHT, do inglês *ultra-high temperature* (temperatura ultra-alta). Desse modo, como questionou Robert Wolke (2003, p. 83): "Que fim levou o velho pasteurizado, não matava micróbios em quantidade suficiente?". Da mesma forma, a seguinte pergunta poderia ser feita: ainda se deve ferver o leite? Os educandos na busca por respostas, inicialmente, recorreram aos saberes vindos de sua vivência cotidiana. As afirmações elaboradas possivelmente se apoiarão em sua experiência de vida. Contudo, esse questionamento também poderá ser explicado, por meio de uma atividade investigativa.

Segundo Sílvia Luzia Frateschi Trivelato e Tonidandel (2015, p. 102), nas atividades investigativas, há um deslocamento do foco da aquisição de conteúdos científicos para a inserção do educando na cultura científica. Isso aproxima o educando do modo de produção de conhecimento utilizado pelas Ciências. Os autores acrescentam ainda que nessas atividades deve-se incluir a reflexão, a discussão e as tentativas de explicações, como afirmações e conclusões obtidas no processo investigativo.

O questionamento possibilita a reflexão sobre uma prática presente no cotidiano dos discentes. Provavelmente, o propósito de ferver o leite cru foi evitar a rápida deterioração, além de eliminar micro-organismos que poderiam causar algum dano à saúde das pessoas. Poderíamos investigar o que ocorreria com o leite cru não fervido, o leite cru fervido, o leite

pasteurizado e o leite UHT se estivessem expostos ao ambiente por um período de tempo. O objetivo seria verificar qual deles duraria mais tempo exposto ao ambiente e as relações existentes entre os diferentes tipos de processamento com a durabilidade do leite. Temos, portanto, a oportunidade de aproximação dos saberes populares ao modo de produção do conhecimento científico, demonstrando sua evolução e presença em diferentes atividades cotidianas.

Nessa atividade, os saberes dos alunos, juntamente com o saber científico do professor, podem ser compartilhados e discutidos, bem como os métodos a serem utilizados para identificação da deterioração das amostras de leite durante o experimento. Essa discussão exercita a argumentação científica, na qual o professor auxilia os educandos a criar procedimentos para avaliação das amostras.

Muitas possibilidades de métodos de investigação poderão ser discutidas, principalmente aquelas sugeridas pelos alunos. No entanto, é importante refletir e escolher o método menos subjetivo. Nesse ponto, com o auxílio do professor apresentando os conceitos de fermentação láctica, acidez, alcalinidade, pasteurização, indicadores químicos de acidez, como a solução de Alizarol<sup>2</sup>, entre outros, o educando entra em contato com conceitos científicos, tendo embasamento científico para a escolha.

Definido o método de investigação, os discentes preparam os materiais, selecionam as variáveis que julgam importante serem controladas, fazem as previsões e partem para a coleta de dados. Em seguida, avaliam os resultados e relatam suas conclusões.

Diante dos resultados obtidos, os educandos têm a possibilidade ainda de alterar as variáveis, por exemplo, deixar as amostras em uma temperatura maior ou deixar as amostras acondicionadas em frascos fechados. Esses ensaios possibilitam uma nova discussão entre os pares, em função dos resultados encontrados. Notamos, portanto, a possibilidade do uso da argumentação científica nos diferentes momentos do processo de investigação, assim como afirmou Scarpa (2015, p. 10).

Essa ideia de atividade investigativa, usando o saber popular, exemplifica como tal saber poderia fazer parte de atividades investigativas no ensino de Ciências, apontando sua viabilidade e contribuição para a criação de um ambiente favorável à argumentação científica. Dessa maneira, essa proposta se apresenta como uma estratégia que favorece o exercício da argumentação científica, levando à reflexão e possibilitando o desenvolvimento de um olhar crítico, ativo e questionador, com as habilidades necessárias para sua atuação como cidadão.

---

2 - Com a solução de Alizarol, podemos verificar se o leite está normal, ácido ou alcalino. Se ele estiver normal, assumirá uma coloração rósea – salmão e sem grumos. Caso esteja passando por um processo de acidificação ficará com a coloração rósea – salmão com grumos. Quando o leite está ácido a coloração fica amarela. E se estiver alcalino assumirá uma coloração arroxeada ou violeta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso dos saberes populares, dentro de uma atividade investigativa, pode ajudar os alunos da EJA em seu contexto social nas tomadas de decisões. As sequências didáticas das atividades investigativas podem favorecer um ambiente em que os educandos usem suas experiências e saberes combinados com o conhecimento científico e suas metodologias. Sua experiência de vida fornece ao ensino de Ciências um saber-fazer adquirido pelas diferentes formas de educação: popular, social e comunitária. Notamos que há uma possibilidade de envolver outras disciplinas no estudo dos temas oriundos dos saberes populares, trabalhando outros prismas a partir da mesma abordagem. Isso serve não apenas para a EJA, mas também para as demais modalidades da educação, uma proposta de ensino contextualizada e significativa para o educando.

## The popular knowledge in scientific argumentation

**Abstract** – In this article, we present the possibility of using the popular knowledge, forged in the practices of popular, social and communitarian education, in science teaching. We observe every day we both make and transmit knowledge and sometimes we have not noticed the science behind them. It is also realized we often make use of argumentation based on popular belief or in other components. This scenario is also present in the classroom and in our point of view a dialogue is required between popular knowledge and scientific knowledge. We believe that the use of popular knowledge in the development of investigative activities will promote the creation of an environment investigative and argumentative, developing important skills for civic education of youth and adults.

**Keywords:** Popular, social and community education. Youth and adult education. Popular knowledge. Science teaching for inquiry. Scientific argumentation.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação de jovens e adultos. Ensino fundamental: Proposta curricular – 2º segmento*. São Paulo; Brasília: SEF, 2002.

CHASSOT, A. I. Fazendo educação em Ciências em um curso de pedagogia com inclusão de saberes populares no currículo. *Química Nova na Escola*, v. 27, p. 9-12, out. 2007.

DRIVER, R.; NEWTON, P.; OSBORNE, J. Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, v. 84, n. 3, p. 287-313, out. 1998.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- OSBORNE, J.; ERDURAN, S.; SIMON, S. Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 41, n. 10, p. 994-1020, 2004.
- SCARPA, D. L. O papel da argumentação no ensino de Ciências: lições de um workshop. *Revista Ensaio*, v. 17, n. especial, p. 15-30, nov. 2015.
- SILVA, R. da. Los fundamentos freireanos en la construcción de la pedagogía social de Brasil. *Pedagogia Social Revista interuniversitária*, v. 27, n. 3, p. 179-198, jan. 2016.
- SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de. (Org.). *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Editora Expressão e Arte, Unesco, Fapesp, 2009. v. 1.
- TRIVELATO, S. L. F.; TONIDANDEL, S. M. R. Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de biologia. *Revista Ensaio*, v. 17, n. especial, p. 97-114, nov. 2015.
- WOLKE, R. L. *O que Einstein disse a seu cozinheiro: a ciência na cozinha*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- XAVIER, P. M. A.; FLÔR, C. C. C. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de Ciências. *Revista Ensaio*, v. 17, n. 2, p. 308-328, ago. 2015.

Recebido em agosto de 2016.  
Aprovado em outubro de 2016.



## EDUCAÇÃO SOCIAL E ETNICIDADE

Marcos Antonio Batista da Silva\*  
Cleomar Azevedo\*\*

**Resumo** – O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o tema das relações étnico-raciais no contexto da educação. O ambiente escolar configura-se como espaço social marcado por desigualdades, tendo em vista o acesso e o tipo de educação destinado a cada grupo em determinado contexto histórico. Acreditamos que a educação social possa ser determinante para o trabalho pedagógico, cujas necessidades e demandas se expressam no ambiente escolar e fora dele, contribuindo para a superação das desigualdades sociais e para o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, e às mais diversas formas de intolerância.

**Palavras-chave:** Educação social. Relações étnico-raciais. Desigualdades sociais. Pedagogia social. Políticas públicas.

### INTRODUÇÃO

*A Pedagogia Social é assumida a partir do princípio de Educação como direito, na sua totalidade, cujas necessidades e demandas se expressam no ambiente escolar e não escolar o que representa avanços na compreensão da área, situada inicialmente como restrita à educação não formal. [...] No pólo prático se multiplicam as intervenções e se institui no cenário nacional a presença de um novo profissional [...] o Educador Social (MACHADO, 2009, p. 11379).*

O tema da pedagogia social ou educação social tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Alguns estudos, cujo descritor educação social consta nos títulos ou em resumos de dissertações e teses, podem ser citados e figuram no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2011 e 2012 (CUNHA,

---

\* Doutorando no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bolsista Capes. E-mail: marcos.psyco@yahoo.com.br

\*\* Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. Professora Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário Fieo. E-mail: cleomar.azevedo@uol.com.br

2012; DAUD, 2012; THIEL, 2012; SOARES, 2012; CASSEB, 2011; COLEVATE, 2012; OLIVEIRA, 2012; FILHO, 2011; SILVA, 2011; FERREIRA, 2012; FERNANDO, 2012; ZANELLA, 2011; PAIVA, 2011). Essas produções constituem práticas da pedagogia social.

Uma primeira tendência versa sobre a educação social no contexto educacional. Cunha (2012) investigou a educação social realizada por jovens educadores que, em suas trajetórias de vida, pertenceram, na condição de educando, a instituições de assistência do poder público ou organizações não governamentais. Em suas considerações finais, Cunha (2012) sugere a necessidade de avançar na relação teoria-prática, para a consolidação da educação social nos espaços institucionais, além da necessidade de superar as disputas entre as ciências e atuações profissionais visando unir esforços para consolidar a área.

Em outra direção, Thiel (2012) analisou o engajamento de universitários em projetos de ação socioeducativa, dentro e fora do espaço da academia. O estudo partiu de fundamentação teórica abordando a questão da juventude e pós-modernidade, bem como aportes teóricos sobre o tema do voluntariado.

Por sua vez, Casseb (2011) discutiu sobre o gestor de escola, como motivador da equipe pedagógica, por meio da formação continuada dos educadores, com o objetivo de promover a reflexão e a ação da educação sociocomunitária para a escola pública, por considerar um campo importante para vivenciar a educação social.

A segunda tendência enfatiza estudos sob a ótica de autores, isto é, ressaltou-se a importância do referencial, conceitual e prático, como grande propulsor para a educação. Podem ser citados, a título de exemplo, os estudos de Paulo Freire, Theodor Adorno, Anton Semionovich Makarenko, Saviani e Libâneo, Antonio Carlos Gomes da Costa, entre outros (DAUD, 2012; OLIVEIRA, 2012; FILHO, 2011; ZANELLA, 2011).

Daud (2012) deu ênfase à importância que autores e educadores depositam no pensamento do educador Paulo Freire (educação social e educação comunitária). Oliveira (2012) investigou a concepção pedagógica de Anton Semionovich Makarenko, com ênfase em um contexto sócio-histórico sobre a teoria do autor. Filho (2011) fez uma reflexão sobre a função do educador como protagonista de uma educação de resistência pautada no modelo de Theodor Adorno. Para a educação de resistência, pensar a educação social é criar a possibilidade de agir contra o princípio da dominação que se manifesta na sociedade administrada pelo capital.

Zanella (2011), em estudo bibliográfico, analisou as produções acadêmicas sobre o tema da socioeducação entre 1999 e 2008. A análise buscou mapear teorias da socioeducação, a partir do estudo das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei. Zanella (2011) assinala que a socioeducação vivenciou, no espaço institucional, as mesmas influências teóricas da escola e, assim, é definida como a educação social e sistemática, realizada em duas vertentes: por um lado, apresenta um caráter liberal e, por outro, uma característica progressista.

A terceira tendência mostra estudos que têm como objetos programas de pedagogia comunitária (SOARES, 2012) e programa educação para o trabalho (COLEVATE, 2012). Soares (2012) investigou um programa que teve como objetivo um conjunto de ações, desenvolvidas por pedagogas comunitárias visando fortalecer o elo entre escola, família e comunidade. O autor sugere que há engajamento dos parceiros no processo de transformação, evidenciando que os efeitos das práxis, entendidas como elementos de educação social, podem ser percebidos na maior participação da família e da comunidade local, bem como na mudança no âmbito da instituição de ensino.

Colevate (2012) direcionou sua investigação para um programa de educação para o trabalho. Foram apresentados conceitos e diferentes visões da educação social, da pedagogia social e do educador que atua no referido programa. Colevate (2012) assinala que os educadores depositam expectativas com relação ao futuro dos jovens desses programas, além de contribuir para um projeto de sua vida adulta.

A quarta tendência perpassa pela regulamentação da profissão de educador social. Nesse contexto, Ferreira (2012) refletiu sobre a promulgação da Lei n. 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O estudo traz uma reflexão sobre a atuação do educador social no campo das políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência, à luz da teoria das representações sociais. Ferreira (2012) sugere que, com a regulamentação da profissão e a capacitação profissional do educador social, será possível utilizar de forma efetiva a educação social como ferramenta de garantia de direitos e inclusão social.

Em outro estudo, Paiva (2011) propõe compreender o que e como é ser educador social de rua, suas vivências fora do espaço escolar, tendo como espaço educativo as ruas. A autora assinala que, através dos diálogos estabelecidos com os educadores sociais de rua, apreendeu que mesmo em diferentes funções da área de atuação desses profissionais, bem como a complexidade que a função requer, esses profissionais continuam na luta pelos direitos das crianças e adolescentes, e no combate às desigualdades sociais na sociedade brasileira.

Vale lembrar que a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) aprovou o projeto do senador Telmário Mota (PDT-RR), que regulamenta a profissão de educador social, Projeto de Lei do Senado n. 328, de 2015 (BRASIL, 2015). O projeto dispõe sobre a regulamentação da profissão de educador social, relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas, com atuação dentro ou fora dos âmbitos escolares, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais, tendo como relator o senador Paulo Paim de acordo com informações que constam do *site* do Senado.

O projeto se encontra na Secretaria de Apoio à Comissão de Assuntos Sociais, para pauta na Comissão, segundo consulta realizada em 14 de setembro de 2016. O senador Telmário Mota chamou a atenção para o caráter inovador da proposta, lembrando que essa é uma demanda histórica do segmento educacional em nosso país.



A quinta tendência destaca experiências internacionais em serviço social na área da saúde. O estudo de Fernando (2012) teve como objetivo geral conhecer as ações desenvolvidas pelos setores sociais dos hospitais de Luanda e contribuir para a institucionalização do serviço social hospitalar em Angola. Os conceitos de referência escolhidos foram saúde, instituição hospitalar, setor social e serviço social. Os resultados mostram que os setores sociais dos hospitais investigados realizam atividades atribuídas ao serviço social hospitalar.

Por fim, mas não menos importante, Silva (2011) propôs compreender, de forma crítica e reflexiva, discursos e práticas ligadas à educação da cultura afrodescendente brasileira, em consonância com as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Nesse contexto, dentre as diversas produções supracitadas, destaca-se, neste estudo, sua dissertação intitulada *Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina*, que deu especial embasamento para este artigo, pelo enfoque teórico sobre relações raciais e educação social e seu campo de estudos.

A pesquisa de Silva (2011) tem descritores em seu título e resumo, relacionados à temática étnico-racial. Nela, propõem-se a captação e a apreensão de conhecimentos e explicações sobre a arte afrodescendente trabalhados por três olhares de educadoras em Teresina, no Piauí. A autora fez uso de entrevistas semiestruturadas e outras experiências e vivências de campo. No que se refere aos autores sociais de sua pesquisa, Silva (2011, p. 13) frisa que

Uma dessas educadoras participa do Movimento Negro em Teresina, desenvolvendo trabalho de educação social com crianças e jovens – utilizando a dança afro. Outra educadora é professora de Arte e também pedagoga, bem como desenvolve seu trabalho como professora formadora e uma terceira educadora é professora de Ensino Religioso (ER) e ministra aulas de Arte como complemento da carga-horária em escola pública no Ensino Fundamental.

Desse modo, Silva (2011) chamou para o diálogo sobre a educação social alguns autores, na esteira de Gadotti (2006). Silva (2011, p. 56) assinala que "a educação, que podemos chamar de educação social, requer que pensemos em novas posturas, em contextos próprios, formações, isso em meio à crise de concepção e vivência da modernidade". São citados por ela alguns pensadores que procuram explicá-la, como Santos (2010), com o paradigma emergente, Quijano (2000) e Mignolo (2010), com a afirmação da decolonialidade de poder e de ser.

Segundo Souza Neto (2010), a discussão sobre educação social surge de forma relutante, quando se busca o sentido do adjetivo social, que, segundo o entendimento do autor, remete à questão da desigualdade social.

Sobre as categorias teóricas, Silva (2011, p. 71) observa e destaca os seguintes temas:

As ausências ou os silenciamentos como espaços vazios e não-lugares da arte afrodescendente na formação de professores e na escola; a experiência como propulsora da educação social e escolar, bem como das vivências sobre a arte afrodescendente; a resistência como um fator da pós-colonialidade ou descolonização da cultura eurodescendente em favorcimento às múltiplas culturas e artes como saberes emergentes e favoráveis ao reconhecimento das diferenças.

Compartilhamos da reflexão de Silva (2011, p. 7), quando frisa em sua pesquisa que existe muitas inquietações no que tange às experiências de práticas educativas nos espaços escolares em relação a arte afrodescendente e que "há uma profunda ligação dessa prática artística com a educação social de crianças e jovens que vivenciam a dança afro em grupos culturais afros teresinenses". Dentre outras questões que vieram à tona, são destacados os processos identitários e a formação profissional das educadoras.

A integração dos temas ligados à diversidade étnico-racial nas práticas escolares se faz urgente na realidade educacional brasileira e pode ser efetivada de diferentes formas. É imprescindível, para isso, que a formação de professores contemple conhecimentos de como as diferentes culturas se constituíram historicamente e quais foram e continuam sendo as consequências do desconhecimento da história dos grupos sociais existentes na sociedade (SANTOS, 2011, p. 204).

O trabalho de Silva (2011) analisou discursos e práticas ligados à educação da cultura afrodescendente brasileira, em particular no que se chamou de arte afrodescendente, em consonância com as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Entendemos que, presentes num complexo mosaico de forças e tensões, essas leis são resultantes de negociações e disputas que envolvem diferentes interesses. Dessa perspectiva, as leis, bem como suas práticas, constituem elementos significativos de estudos da realidade social, política e educacional.

A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (MUNANGA, 2015, p. 31).

O trabalho de Silva (2011) faz alusão às leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, promulgadas com o intuito de valorizar a cultura afro-brasileira e indígena e que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, indígena, e uma educação das relações étnico-raciais no Brasil, que refletem a tensão presente na história das políticas educacionais do país, pois, de um lado, há políticas que visam à permanência do racismo estrutural

que se revela pela invisibilidade da raça e pelo mito da democracia racial e, de outro, políticas frutos de lutas sociais que rompem com as primeiras.

As análises críticas relativas à identidade nacional apontam para discursos centrados em narrativas eurocêntricas, sem a devida consideração pela história e pela cultura das populações afrodescendentes e indígenas estabelecidas no território nacional desde a descoberta do Brasil (RIBEIRO, 2011). Assim, contribuíram para a construção de uma mentalidade de inferiorização dessas populações face à ideologia do branqueamento, ao mito da democracia racial e ao elogio da mestiçagem, no sentido de desvalorizar e apagar a diversidade e as particularidades dessas populações indígenas e negras historicamente dominadas que, embora tenham contribuído para a história nacional, tiveram seu acesso aos direitos fundamentais negado por muito tempo evidenciando uma desigualdade sem igual (JACCOUD, 2008).

Nas duas últimas décadas, o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e às mais diversas formas de intolerância figurou as agendas de diferentes países e fóruns mundiais, fortalecendo as agendas antirracistas e inclusivas mundial e local. No Brasil, foram amparadas por um debate público envolvendo organizações governamentais e não governamentais, além de movimentos sociais interessados em analisar as dinâmicas das relações raciais no país e elaborar propostas com vistas à superação das desigualdades (CAVALLEIRO, 2006).

Nesse sentido, as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 representam avanços. Elas alteram a Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A primeira estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nas redes pública e privada, cujo calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". Visando resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, torna obrigatória a inclusão do estudo da história da África e dos africanos, sua cultura e sua contribuição na formação da sociedade nacional, no conteúdo programático, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. A segunda mantém a obrigatoriedade da primeira e acrescenta o ensino da temática história e cultura indígena (RIBEIRO, 2011).

A diversidade social ocupa as escolas pela presença concreta de seus frequentadores: pretos, brancos, indígenas, amarelos, pardos, de diferentes faixas etárias. Devemos levar em consideração que a implementação dessas duas leis significou estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas, reconhecendo a importância e a contribuição das populações negra e indígena no processo de formação da sociedade brasileira. Desse modo, elas devem ser encaradas como parte fundamental do conjunto de políticas que visam a uma educação de qualidade igualitária (RIBEIRO, 2011).

Vale ressaltar que Silva (2011), em sua investigação, percebeu que há ainda muitas lacunas sobre as experiências educativas escolares com relação à arte afrodescendente e que há uma profunda ligação dessa prática artística à educação social de crianças e jovens. Cita-se, como exemplo, a dança afro em grupos culturais afro-teresinenses, dentre outras questões que vieram à tona em sua pesquisa.

As reflexões de Silva e Boakari (2012) são compartilhadas aqui no sentido de dar visibilidade às culturas brasileiras, em particular ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Engajar esta cultura é assumir a necessidade de trabalhar e compreender as outras. Os trabalhos voltados às educações sociais parecem entender isto como a melhor estratégia para construir um outro Brasil. Enquanto a escola e os educadores não entenderem estas relações como sendo simbióticas, educadores sociais poderiam continuar trabalhando num deserto de culturas separadas uma das outras numa sociedade de diversidades culturais. As leis, as competências e os recursos já existem; a vontade educacional (didático-pedagógica) ainda é o grande desafio deste milênio para a escola brasileira (SILVA; BOAKARI, 2012, p. 14).

Para Ribeiro (2011), a contribuição de grupos étnicos distintos com culturas, valores, visões de mundo, línguas e organizações sociais específicas à formação do Brasil confere ao país características multiculturais. Isso implica falar do manejo da diferença e de situações conflitantes nas relações sociais no país.

Os estudos sobre relações raciais no Brasil contemporâneo têm se desenvolvido, nas últimas décadas, devido ao impulso de uma série de iniciativas nacionais e internacionais. A título de exemplo, podemos citar no plano internacional, a I Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, realizada na cidade de Durban, África do Sul, com o objetivo de definir estratégias globais de combate ao racismo e à discriminação em suas distintas vertentes e manifestações. No plano nacional, ressalta-se a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), órgão do Poder Executivo, criado na administração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, e do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288), aprovado pela Presidência da República em 2013.

Deve-se reconhecer que, após a promulgação da Lei n. 10.639/03, que trata do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino, houve a legitimação da importância de trazer para as discussões pedagógicas as relações raciais no âmbito escolar.

## ESTUDOS SOBRE RACISMO

*Quem somos? De onde viemos e para onde vamos? Estas questões aparentemente simples são de uma grande complexidade, pois remetem à origem histórica de cada povo, sua composição étnico-cultural e seus problemas sociais na sociedade global, entre outros. Em outros termos, elas colocam a questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças que hoje faz parte da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente se consideravam como monoculturais (MUNANGA, 2015, p. 21).*

O racismo tem sido fartamente explicitado na literatura sobre as relações raciais (ESSED, 1991; MUNANGA, 2003; ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003; GUIMARÃES, 2005). Em sociedades como a brasileira, ele se desenvolve estabelecendo uma separação que é feita a partir da cor/raça das pessoas, permitindo aos brancos ocuparem posições superiores na hierarquia social, enquanto os negros são mantidos nas posições inferiores, independentemente de sua condição socioeconômica ou quaisquer outros privilégios, entendendo que, nas disputas cotidianas e gerais, o fato de ser negro cria barreiras para ocupar as melhores posições na hierarquia social.

Como bem observou Munanga (2003), trata-se de um racismo por analogia, resultante da biologização de um conjunto de pessoas pertencendo a uma mesma categoria social, de modo a caracterizá-las como portadoras de um estigma corporal. Tem-se, nesse caso, o uso popular do conceito de racismo, o qual pode ser qualificado como qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social. Nesse aspecto, comentado pelo autor, o uso generalizado do termo racismo pode constituir uma armadilha ideológica, na medida em que pode levar a um esvaziamento da importância de seus efeitos nefastos no mundo.

No fim do século XX e início deste século, vem sendo testemunhado um racismo que não precisa mais do conceito de raça no sentido biológico para decretar a existência das diferenças entre grupos estereotipados. Enquanto o racismo clássico se alimenta da noção de raça, o racismo novo se alimenta da noção de etnia (MUNANGA, 2003).

Vale ressaltar que a maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais recorre com mais frequência ao conceito de raça. Esses pesquisadores empregam o conceito, não para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que esse fenômeno continua a se basear na crença da existência de raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas.

Adotamos o conceito de raça como uma construção social e um conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades socioestruturais e simbólicas observadas na sociedade brasileira. Certas discriminações são subjetivamente justificadas ou inteligíveis

somente pela ideia de raça, que é usada para classificar e hierarquizar pessoas e segmentos sociais. O uso do conceito de raça ajuda a atribuir realidade social à discriminação e, conseqüentemente, a lutar contra a discriminação (GUIMARÃES, 2002).

Segundo Munanga (2003), carregamos o saldo negativo de um racismo elaborado do fim do século XVIII aos meados do século XIX. Desse modo, por um lado, os movimentos sociais (Movimento Negro) exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva. Por outro, os movimentos de extrema direita na Europa reivindicam o mesmo respeito à cultura ocidental local como pretexto para viverem separados dos imigrantes.

Os americanos proclamaram a supressão das leis segregacionistas e incrementaram políticas de ação afirmativa, cujos resultados na ascensão socioeconômica dos afrodescendentes são inegáveis. Os sul-africanos colocaram fim às leis do *apartheid* e estão hoje no caminho da construção de sua democracia.

No Brasil, existe uma lei de cunho racial, a Lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que garante à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Entendemos que qualquer análise do racismo brasileiro deve considerar de início três grandes processos históricos: 1. o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual; 2. o intercruzamento discursivo e ideológico da ideia de raça com outros conceitos de hierarquia (como classe, gênero e idade); e 3. as transformações da ordem socioeconômica e seus efeitos regionais.

Aprofundando essa discussão sobre racismo, emergem autores como Essed (1991), Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) e Guimarães (2005), que adotam uma concepção de racismo que integra as dimensões estruturais e simbólicas (ideológicas) na compreensão das desigualdades raciais. Segundo eles, no plano simbólico, o racismo se manifesta via adoção da crença (ou ideologia) da superioridade "natural" (geralmente mediada por uma noção, mesmo que vaga, de transmissão pelo sangue ou pela hereditariedade) de um grupo racial sobre outro (do branco sobre o negro). No plano estrutural, o racismo consiste no sistemático acesso desigual a bens materiais entre os diferentes segmentos raciais.

## O DISCURSO DA DEMOCRACIA RACIAL

O Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, a importação de cerca de cinco milhões de africanos que abasteceu o mercado de trabalho da Colônia (1560-1822) e do jovem estado independente durante o seu primeiro século de existência (1823-1852).

Embora nenhuma forma de "segregação" tenha sido imposta após a abolição, as pessoas, denominadas ex-escravos, tornaram-se totalmente marginalizadas em relação ao sistema econômico vigente. Além disso, o governo brasileiro iniciou, na segunda metade do século XIX, o estímulo à imigração europeia numa tentativa explícita de "branquear" a população nacional. Assim, o então escravo, analfabeto, sem instrução e sem recurso, foi relegado às margens das grandes cidades, onde se formaram as primeiras favelas. Decorre daí o fato de a grande maioria dos moradores de favelas serem de cor negra, enquanto as elites são brancas.

A partir da extinção do tráfico de escravos, a Europa passou a ser a principal região de abastecimento de mão de obra para a agricultura de exportação e para a indústria nascente no Brasil. Estimou-se em quatro milhões a emigração europeia para o Brasil, constituída principalmente por portugueses, italianos e espanhóis, entre os anos 1850 e 1932. Essa mão de obra estrangeira foi concentrada quase totalmente em São Paulo, nos estados do Sul e no Rio de Janeiro, dominando a oferta de mão de obra industrial e artesanal e alijando completamente do mercado de trabalho a população negra e mestiça.

Temia-se pela qualidade do estoque populacional brasileiro, pela ausência de uniformidade cultural e pela falta de unidade nacional, e esses temores eram alimentados por crenças raciais. Essas crenças pautavam-se na ideia de que a população negra no Brasil representaria, do ponto de vista da elite intelectual, uma ameaça ao futuro da raça e da civilização branca no país e que o processo de branqueamento ofereceria o melhor caminho para aplacar essa ameaça sem que fosse necessário o estabelecimento de conflitos.

Durante a década de 1930, quando o país iniciava sua industrialização e, ao mesmo tempo, seus intelectuais debatiam em torno da definição de algum tipo de identidade nacional, Gilberto Freyre, desenvolveu o conceito de democracia racial. Em vez de envergonhar-se da maioria negra, os cidadãos deveriam se orgulhar e valorizar esse fato como sinal de tolerância e integração racial. Afinal, não existia, no Brasil, segregação legal como em outros países (Estados Unidos e África do Sul) e todos eram capazes de conviver bem com todas as raças.

Há um consenso, na literatura sobre relações raciais no Brasil, de que a integração dos descendentes de africanos à sociedade brasileira se deu, em primeiro lugar, pela via do "embranquecimento", que pode ser entendido aqui como o processo pelo qual indivíduos negros eram sistematicamente assimilados e absorvidos às elites nacionais brasileiras (GUILMARÃES, 2004).

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) financiou um extenso projeto de pesquisa sobre o Brasil e sua democracia racial, esperando encontrar respostas que pudessem ajudar outras nações do mundo a solucionar problemas do preconceito e da discriminação que se apresentavam. Porém, os resultados apontaram que, embora culturalmente integrado, o Brasil era um lugar onde o racismo, o preconceito e a discriminação racial estavam firmemente estabelecidos.

Essas práticas eram camufladas pelo próprio mito da democracia racial e explicadas por outras variáveis, como as diferenças de classe.

Se, na Primeira República, ocorreu a europeização dos costumes brasileiros e a introdução de milhões de europeus no Brasil, em detrimento da população mestiça, a Revolução de 1930 e a Segunda República iniciam um processo para desarmar a confusão étnica que se formava e que na contemporaneidade ainda impera.

A partir dos anos 1930, principalmente com o Estado Novo (1937-1945) e a Segunda República (1945-1964), a ideia fundamental da nova nação era a de que não existiam raças humanas com diferentes qualidades civilizatórias inatas, mas sim diferentes culturas. O discurso da igualdade racial e da tolerância prevalecia sobre a realidade. A ideia desse discurso foi, por muito tempo, de que o povo brasileiro seria capaz de absorver e "abrasileirar" as tradições e manifestações culturais de diferentes povos que imigraram para o país em diferentes épocas, rejeitando apenas aquelas que fossem incompatíveis com a modernidade (GUIMARÃES, 2001).

Com Getúlio Vargas na política, Gilberto Freyre nas ciências sociais e os artistas modernistas, inicia-se um processo pela busca de solução da questão racial no país, formada por séculos de colonização e de mestiçagem biológica e cultural, em que o predomínio demográfico e civilizatório dos europeus nunca fora completo a ponto de imporem a segregação dos negros e mestiços (GUIMARÃES, 2001).

Tal ideia permitiu o cultivo de uma cultura propriamente brasileira em sintonia com a cultura popular, algo que se inicia na Semana de Arte Moderna de 1922 (GUIMARÃES, 2001). Entretanto, para o autor, foram as ciências sociais, e não apenas as artes e a literatura, as criadoras desse Brasil moderno. Guimarães (2004) expressa a ideia do negro como parte integrante do povo brasileiro certamente advinda de antes de 1918, datando da campanha abolicionista.

A partir da terceira década do século XX, ocorreram mudanças a favor da mobilização política e do cultivo da identidade racial. Esse modelo é acompanhado pela imprensa negra de São Paulo a partir da década de 1920. Assim, o que o distingue do modelo anterior seria a busca de diálogo e solidariedade coletiva, nacional ou internacional e o fato de que se politizam a cultura, os interesses materiais e a identidade racial, transformando em elementos a um só tempo de contestação, integração e mobilidade sociais.

Por um lado, Gilberto Freyre elaborou o conceito de democracia racial sem, contudo, esclarecer bem o que seria isso em um país onde os negros representam mais da metade da população. Por outro, Florestan Fernandes (sociólogo e político brasileiro) nos anos 1950 e 1960, apresentou uma produção analítica das fortes desigualdades sociais entre negros e brancos. O crítico investiu esforços na tarefa de denunciar como falsa verdade a democracia racial no Brasil.



Os estudos de Florestan Fernandes se concentraram fundamentalmente em investigar o problema das condições socioeconômicas da população negra numa sociedade moderna de classes. De toda uma série de levantamentos a respeito da situação racial em São Paulo – compilados em pesquisas que foram empreendidas paralelamente em outras regiões do país –, suas análises chegaram à conclusão de que o preconceito racial era amplamente praticado no Brasil.

Destaca-se também o papel sempre ativo dos intelectuais negros na formação da democracia racial. Um exemplo é Alberto Guerreiro Ramos, que fundou uma nova ontologia política para o negro no Brasil, ao dizer que o povo brasileiro não era apenas mestiço, mas negro, não no sentido de uma raça, mas de um lugar.

Foi a partir dos anos 1960, com o golpe de Estado e a repressão política, que toda a mobilização negra passou a se fazer, a partir da denúncia da democracia racial como refúgio discursivo das classes dirigentes e da ideologia de dominação. Durante os anos 1960 e 1970, a discussão sobre desigualdades raciais foi desencorajada pela ditadura militar, que suprimiu muitas formas de liberdade intelectual e atividade política.

Ao fim dos anos 1970, porém, uma variedade de movimentos sociais começou a se reorganizar, buscando melhorar as condições sociais no país. Grupos como o Movimento Negro estavam decididos a combater a discriminação racial no Brasil. Vale destacar a presença de lideranças históricas desses movimentos sociais, como Abdias do Nascimento (1914-2011), ex-senador da República, professor, artista plástico, escritor, teatrólogo, político e poeta, que foi pioneiro do Movimento Negro no Brasil e é referência quando o assunto é igualdade racial.

Merece destaque, neste trabalho, o quilombismo, doutrina forjada por Abdias do Nascimento, como uma das matrizes ideológicas que permeava o Movimento Negro nos anos 1980, aliando radicalismo cultural a radicalismo político. Nascimento (2002) assinala que os quilombos são uma das primeiras experiências de liberdade nas Américas. Tinham uma estrutura comunitária baseada em valores culturais africanos. O quilombismo antecipa conceitos atuais de igualitarismo democrático compreendido no tocante a sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, condição racial e situação econômica.

O protesto negro não desapareceu, pelo contrário, ampliou-se e amadureceu intelectualmente nesse período. Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática. Segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros. Terceiro, porque grande parte da população negra continuava marginalizada em favelas e na agricultura de subsistência. Foram justamente os negros em ascensão social, aqueles incorporados à sociedade de classes, que verbalizaram os problemas da discriminação, do preconceito e dessas desigualdades (GUIMARÃES, 2001). O preconceito pode ser definido por ações de antipatia com base em generalizações errôneas e inflexíveis destinadas a um ou mais indivíduos ou grupos.

O preconceito étnico é uma antipatia baseada em uma generalização errônea e inflexível. Pode ser sentida ou expressa; dirigida a um grupo como um todo ou a um indivíduo pelo fato de ser uma parte desse grupo, pode ser caracterizado por:

Linguagem insultuosa (*Antilocution*). Pessoas que têm preconceito falam dele. Com amigos em quem confiam ou, ocasionalmente, com estranhos podem expressar livremente seu antagonismo. Mas muitos nunca vão além dessa forma suave de ação antagonística.

Evitação. O preconceito mais intenso leva o indivíduo a evitar membros do grupo indesejado, mesmo talvez ao custo de inconveniências consideráveis. Nesse caso, o portador do preconceito não causa mal diretamente ao grupo que odeia, preferindo acomodar-se e retirar-se inteiramente da convivência.

Discriminação. Nesse caso, o preconceito age de modo ativo em detrimento de seu desafeto. Seu comportamento procura impedir os membros de um determinado grupo de usufruírem certos tipos de emprego, áreas residenciais, direitos políticos, oportunidades educacionais ou recreativas, igrejas, hospitais, ou algum tipo de privilégio social. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação, protegida pelas leis ou pelos costumes [...] (ALLPORT, 1954 apud GUIMARÃES, 2012, p. 48-49, grifo nosso).

Hasenbalg (1979) assinala que o preconceito e a discriminação racial aparecem no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e da discriminação após a abolição não é ligada ao dinamismo social do período pós-abolição, "mas é interpretada como um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural" (HASENBALG, 1979, p. 73).

Essed (1986, p. 10-11) apresenta esclarecimentos acerca do preconceito racista e da discriminação racista:

[Preconceito racista] é uma atitude e um elemento constitutivo das representações sociais dominantes baseadas em falsas generalizações de atributos valorizadas negativamente, imputadas a outros grupos étnico-raciais, com o intuito explícito ou implícito de racionalizar a desigualdade social desses grupos. [...] [Discriminação racista] é uma ideologia autorreprodutiva e uma estrutura através da qual uma raça dominante exerce controle sobre outros grupos étnico-raciais.

A discriminação racista inclui todos os atos, verbais, não verbais e paraverbais, que resultam em consequências desfavoráveis para grupos étnico-raciais sub-representados. Segundo Essed (1986, p. 10-11), a discriminação se caracteriza como "atos que reforçam e (re)produzem as desigualdades raciais e étnicas da estrutura social. [...] Portanto, a discriminação racista se define em termos de atos e suas consequências, no contexto macroestrutural de uma sociedade racista".

Ao descrever a trajetória do preconceito e racismo no Brasil, Hasenbalg (1979) assinala que, embora a escravidão tenha deixado marcas profundas na sociedade brasileira como um todo e nos grupos raciais negros em particular, a persistência e a continuidade do preconceito de cor e do racismo são consequências do modelo econômico e social adotado pelo poder público, que internaliza uma íntima ligação com o racismo institucional.

O Movimento Negro trouxe para o cenário brasileiro uma agenda que alia política de reconhecimento, de diferenças raciais e culturais, política de identidade racialista, política de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros) e política redistributiva com ações afirmativas ou compensatórias.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre uma compreensão original do estado das relações entre negros e brancos no Brasil, a partir da reinterpretação do que seria democracia racial brasileira, apreende-se que o mito da democracia racial no país seria apenas um modo de manutenção das desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos, silenciando a permanência do preconceito de cor e das discriminações raciais (GUIMARÃES, 2001).

Costa (2002) reflete que, na contemporaneidade, os estudos sobre desigualdade racial, bem como os avanços políticos observados no interior do movimento negro, teriam colocado definitivamente em xeque o mito da democracia racial. Desse modo, é falso afirmar que o Brasil não é um país racista que vive uma democracia racial. Viver nessa afirmação é continuar permitindo um quadro social que favorece uma população de elite e branca, ou, pelo menos, de pessoas que se identificam com isso.

A expressão de preconceito interpessoal é considerada apenas uma das manifestações do racismo brasileiro. Ou seja, para os brasileiros, o racismo brasileiro não se confunde com preconceito. A bibliografia brasileira mostra que, no Brasil, por não ter ocorrido um sistema formal de segregação racial após a abolição da escravatura, e, portanto, uma definição legal da pertença racial, a hierarquização entre raças se deu pela aparência, traduzida na cor. Assim, autores como Guimarães (2003) e Rocha e Rosemberg (2007) afirmam que cor é uma metáfora para raça, um conceito nativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da investigação de Silva (2011), apreende-se, de forma crítica e reflexiva, discursos e práticas ligados à educação da cultura afrodescendente brasileira, especificamente em consonância com as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, cujas reflexões e importância fizeram parte deste trabalho.

Convivem no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro, em contraposição a um padrão estético e cultural do branco europeu. Percebe-se que a presença da cultura negra não tem sido ao longo de séculos suficiente para eliminar ideologias, desigual-

dades e estereótipos racistas. Ainda persiste um imaginário étnico-racial que privilegia a "branquitude" e valoriza, principalmente, as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e, até mesmo, a asiática.

Silva (2011) refletiu também sobre a identidade e a formação profissional das educadoras de sua pesquisa. "O modo pelo qual o educador social acessa o universo das relações sociais e dele se apropria e participa está imbricado com sua inclinação para [...] a esperança, o desejo de transformação, seu compromisso ético e suas experiências de vida" (SOUZA NETO, 2010, p. 29).

Assim, com base em Beltrão e Teixeira (2004), que assinalam que a presença negra na universidade, além de reduzida, é desigual e restrita a algumas áreas, questões como as que seguem podem ser sugestivas para os caminhos a se percorrer, isto é, para futuras pesquisas na temática das relações étnico-raciais: qual a cor/raça dos educadores sociais no Brasil? Para este estudo, não se têm respostas, mas seriam oportunas pesquisas nessa direção.

## Social and ethnicity education

**Abstract** – This article aims to reflect on the theme of ethnic-racial relations in the context of education. The school environment is set as social space stamped by inequalities by the presence of its students, i.e., indigenous, black, and white, with a view to access and the type of education for each group in a certain historical context. We believe that the social education can be decisive for the pedagogical work whose needs and demands are expressed within and outside the school environment, contributing with a view to overcome social inequalities, to combat racism, prejudice and discrimination, and the most diverse forms intolerance.

**Keywords:** Social education. Ethnic-racial relations. Social differences. Social inequalities. Public policy.

## REFERÊNCIAS

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. P. *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000*. Rio de Janeiro: Ipea, 2004. Texto para discussão.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera a Lei n. 7.716 de 5 de janeiro de 1989, a Lei n. 9.029 de 13 de abril de 1995, a Lei n. 7.347 de 24 de julho de 1985 e a Lei n. 10.778 de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n. 328, 2015. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

CASSEB, M. de F. S. *O impacto do currículo unificado na diretoria de ensino da região de Miracatu*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2011.

CAVALLEIRO, E. *Introdução*. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: Secad, 2006. p. 15-28. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/issue/view/444>>. Acesso em: 7 nov. 2011.

COLEVATE, F. R. *O educador e sua contribuição para a (trans)formação da vida de jovens no Programa Educação para o Trabalho*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

COSTA, S. A construção sociológica da raça no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 35-61, 2002.

CUNHA, R. de C. *Os sentidos da educação social para jovens educadores sociais: ressignificação de vida ou perpetuação do existente?*. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade)–Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

DAUD, E. L. *A educação sociocomunitária e o subsídio de Paulo Freire*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

ESSED, P. *The Dutch as an everyday problem: some notes on the nature of white racism*. Amsterdam: Centre for Race and Ethnic Studies, 1986.

ESSED, P. *Understanding everyday racism: interdisciplinary theory*. London: Sage, 1991.

FERNANDO, A. *As ações do setor social nos hospitais de Luanda e o serviço social hospitalar*. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, M. E. *Educador social: a construção do saber social aplicado às políticas públicas para a infância e adolescência*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

FILHO, J. C. *O educador e a educação de resistência sob o prisma da dialética negativa de Adorno*. 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. *Revista Mundo Universitário*, Merida, n. 10, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/22168>>. Acesso em: 6 set. 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. XX, n. 61, p. 147-162, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43. 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HASENBALG, C. A. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1979.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. et al. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008. p. 131-166.

MACHADO, E. M. Pedagogia social no Brasil. Políticas, teorias e práticas em construção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE-III – ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009.

- MIGNOLO, W. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Penesb, 2003.
- MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.
- NASCIMENTO, A. *O quilombismo*. Brasília: Fundação Cultural. Palmares, 2002.
- OLIVEIRA, C. M. de. *A formação do homem novo na Pedagogia de Anton S. Makarenko: um estudo introdutório na perspectiva da ontologia Marxiana-Lukacsiana*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.
- PAIVA, J. S. de. *Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua*. 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, v. 2, summer/fall 2000. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponível em: <<http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2-quijano.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.
- RIBEIRO, M. S. *Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08*. 2011. Mimeo.
- ROCHA, E. J. da; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, dez. 2007.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.
- SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, R. A. Formação de professores e diversidade racial. In: SILVÉRIO, V. R.; PINTO, R. P.; ROSEMBERG, F. (Org.). *Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas*. São Paulo: Contexto, 2011.
- SILVA, F. B. *Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.
- SILVA, F. B.; BOAKARI, F. M. *Corpos que pensam, tocam, bailam e cantam batuques e gingas sonoras: a educação social em tempos de aprender brincando*. Campina Grande: Realize Editora, 2012.

SOARES, J. N. O. *Interação escola-família: um estudo de caso da pedagogia comunitária de Paria Grande*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional)–Centro Universitário FIEO, Osasco, 2012.

SOUZA NETO, J. C. *Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação*. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE*, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010.

THIEL, R. *Jovens universitários em projetos de voluntariado socioeducativo: perfil, motivações, impactos*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

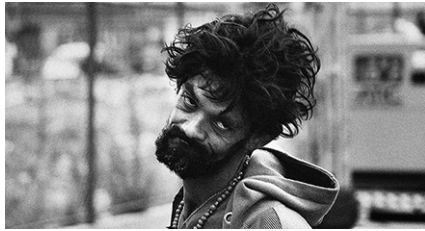
ZANELLA, M. N. *Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologia de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei*. 2011. Dissertação (Mestrado em Adolescentes em Conflito com a Lei)–Universidade Anhanguera, São Paulo, 2011.

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em outubro de 2016.



## ARTIGOS





## DO TERRITÓRIO AO MICROTERRITÓRIO NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: DA GEOGRAFIA À FILOSOFIA? OU REPENSANDO O CONCEITO DE TERRITÓRIO POR MEIO DA OBRA *O ABECEDÁRIO DE GILLES DELEUZE*

Carlos Roberto Miranda Martins\*

Marcos Antonio dos Santos Reigota\*\*

**Resumo** – Há diálogo entre geografia e filosofia? Essa questão é decisiva para refletirmos acerca das possíveis contribuições de ambos os campos de saber e para pensarmos o caminho a ser seguido em busca da desconstrução do conceito de território. A iniciativa de desconstrução de tal conceito pretende alavancar o entendimento da complexidade no/do cotidiano escolar para permitir uma leitura menos objetivada no plano de uma linguagem carregada de termos técnicos para uma leitura mais didática, mas não menos significativa. Para isso, buscamos a contribuição do filósofo Gilles Deleuze, por meio da obra *O abecedário de Gilles Deleuze*, que nos forneceu subsídios para potencializar a discussão sobre o conceito de território a partir do limite alcançado pela geografia no que toca ao micro.

**Palavras-chave:** Território. Microterritório. Cotidiano escolar. Gilles Deleuze. Poder.

### INTRODUÇÃO

Desconstrução talvez seja o termo mais apropriado para introduzirmos nossas intenções neste trabalho: desconstruir o conceito de território. Para isso, dialogaremos com inúmeros geógrafos, estudiosos da área da educação e filósofos.

Temos, por esse motivo, a difícil tarefa de intensificar as provocações sobre o conceito de território tão enraizado e petrificado pelos estudos científicos, principalmente os de cunho geográfico.

---

\* Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba (Uniso). *E-mail:* caromimar@yahoo.com.br

\*\* Doutor pela Universidade Católica de Louvain (Bélgica). Pós-doutorado na Universidade de Genebra (Suíça). Bolsista de Produtividade Científica do Cnpq (nível 2). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso. *E-mail:* marcos.reigota@prof.uniso.br

Não queremos criar um novo conceito, apesar de correremos esse risco. Tampouco pretendemos inferiorizar e deixar de destacar a importância que os estudos sobre território trazem ao pensamento acadêmico. E mais, está longe da nossa intenção expor tal conceito ao perigo das correntezas que encaminham ao senso comum. No entanto,

[a] diferença entre o conhecimento científico e o de senso comum já foi bastante enfatizada na literatura especializada, porém ambos são representações do mundo. A diferença básica entre um e outro é a sistematização, provável erudição do primeiro e a fragmentação, simplicidade e provável ingenuidade do segundo (REIGOTA, 1999, p. 137).

Neste artigo, substituiremos o termo "refinar", outrora utilizado por Souza (2009), pelo termo "desconstrução". Acrescentamos ainda que

[a] noção de desconstrução que está sendo empregada tem origem nos trabalhos de Jacques Derrida, Paul de Man e de outros teóricos e professores da Universidade de Yale. O termo surgiu dos estudos de crítica e teoria literária e, segundo Moisés (1997), migrou "da história da literatura para a semiologia e daí para a reflexão epistemológica em torno de pensamento, linguagem e verdade" (REIGOTA, 1999, p. 134).

Procuramos, por meio dessa noção, revirar o que foi instituído por normas e regras. Ao fazê-lo pretendemos problematizar o inteligível exigindo do leitor algum esforço para buscar hermeneuticamente as respostas. Reiteramos que o uso que fazemos dessa noção acompanha a afirmação de Reigota (1999, p. 135), quando coloca que ela "se situa muito mais próxima de uma corrente filosófica presente nas ciências humanas contemporâneas, do que da teoria e da metodologia da desconstrução empregada principalmente nos estudos literários".

Com isso em mente, buscamos a contribuição de Gilles Deleuze, por meio da obra *O abecedário de Gilles Deleuze*, no intuito de desconstruir o conceito de território, tal como é pensado pela geografia, e repensá-lo numa escala micro. Mais especificamente, teremos como limite espacial a escala do cotidiano escolar, pois nele as fronteiras são demarcadas simplesmente por questões de afeto, em que afinidade e poder põem em jogo relações preconceituosas, de exclusão, adesão, negação, de pertencimento, enfim, relações humanas complexas.

Interessa-nos, por esse motivo, buscar a contribuição de Deleuze e da filosofia para o que gostaríamos de chamar de transição e, conseqüentemente, desconstrução do conceito de território entre a ciência geográfica e a filosofia, entre a função de território e o conceito de território, como diria Deleuze (1988-1989, p. 66), pois, para ele, "as ciências não procedem com conceitos, mas com funções". Para Haesbaert (2009, p. 98-99),

Todo conceito é sempre situado – em termos do contexto histórico, geográfico e em relação aos seus sujeitos-autores; todo conceito [...] advém de um problema, seja ele novo (muito mais raro) ou recolocado/re-situado; [...] todo conceito é heterogêneo, múltiplo, não é simples [...] ao mesmo tempo em que remete sempre a outros problemas e, conseqüentemente, a outros conceitos (formando aquilo que Deleuze denomina constelação de conceitos).

Ainda falando sobre conceito, Haesbaert (2009, p. 99), citando Deleuze e Guattari (1992), afirma que o conceito é um todo fragmentário, pois não há conceito de um só componente, além disso,

[t]odo conceito é "incorporal", ainda que "se encarne ou se efetue nos corpos", não podendo assim ser confundido com as próprias coisas; é absoluto e relativo ao mesmo tempo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, [...] aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário.

De acordo com Gallo (2008, p. 35-36), "o conceito é *imane*nte à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível e, por isso, o conceito pode ser ferramenta tanto de conservação quanto de transformação". Dessa forma, ao propormos a desconstrução do conceito de território, estaremos percorrendo um caminho espinhoso.

## TERRITÓRIOS

Nas próximas linhas, o leitor encontrará não somente os movimentos de uma busca de esclarecimento conceitual, mas, igualmente, "areias movediças" que dificultam a travessia no esforço de pensar o conceito de território e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Para essa tarefa, solicitamos a ajuda de Gilles Deleuze, Roberto Lobato Corrêa, Rogério Haesbaert, Nilda Alves, Marcos Aurélio Saquet e Marcelo Lopes de Souza.

No longo e infundável processo de organização do espaço o Homem estabeleceu um conjunto de práticas através das quais são criadas, mantidas, desfeitas e refeitas as formas e as interações espaciais. São as práticas espaciais, isto é, um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais.

As práticas espaciais resultam, de um lado, da consciência que está ancorada em padrões culturais próprios a cada tipo de sociedade e nas possibilidades técnicas disponíveis em

cada momento, que fornecem significados distintos à natureza e à organização espacial previamente já diferenciadas (CORRÊA, 2006, p. 35).

Corrêa (2006), falando sobre as práticas espaciais, deixa claras as relações natureza, tempo, tecnologia, sociedade, espaço, técnicas, enfim, elementos que quando reunidos, ou não, só atuam sobre os macroespaços ocupados ou em processo de ocupação pela(s) sociedade(s).

As práticas espaciais, segundo o mesmo autor, "são meios efetivos através dos quais objetiva-se a gestão do território, isto é, a administração e o controle da organização espacial em sua existência e reprodução" (CORRÊA, 2006, p. 35).

Como desconstruir o conceito de território no espaço escolar se esse espaço, pela sua dimensão, deve ser considerado um microespaço? E ainda, como estudar as relações que ocorrem nesse microespaço constituído por microterritórios? Tratam-se de territórios que não são considerados territórios por certas correntes teóricas, talvez por não abarcarem alguns critérios físicos, escalares, relacionais, subjetivos, econômicos etc. que os qualificam como os territórios hoje aceitos, principalmente pela ciência geográfica.

Nossa necessidade, às vezes quase doentia, de afirmação teórica revela justamente nossa carência: quem não é, mas deseja sê-lo, precisa reafirmar-se a todo instante. Romper com essa dissociação teoria/prática significa romper também com nossa timidez e quase culpa pela "indefinição de um objeto" – como se não havendo "objeto" desaparecessem as questões, ou estivéssemos impossibilitados de enfrentá-las (veja a cilada em que incorreríamos, impondo outra vez a teoria à prática) (HAESBAERT, 2006, p. 43).

Assim, justificamos mais uma vez a necessidade de buscarmos as contribuições filosóficas e aquelas de alguns geógrafos a fim de pensar o conceito de território numa escala micro, ou seja, aquela escala que, quando se trata de território, não é abrangida pela geografia, mas que poderia, pelo seu grau de subjetividade, contribuir com a ciência geográfica enquanto uma ciência que discute as relações sociais.

Na geografia, o conceito de território é normalmente apresentado como um espaço definido e delimitado por relações de poder e a partir delas. É entendido como um espaço objetivo, concreto, visível, trazendo a ideia de macropoder, como o território nacional, o Estado-nação.

Souza (2006) não se esquece da questão espaçotemporal, tão importante para entendermos as complexidades que determinam os ritmos, as escalas, a vida, as relações sociais, o subjetivo, as crises, as fronteiras, o poder sobre o solo, elementos que estão a todo o momento se construindo e desconstruindo, moldando, se moldando e dando novos movimentos para os territórios, sejam eles micro ou macro.

Enfatizamos o significado macro, presente na ideia de "território nacional", extraído da obra de Souza (2006, p. 79), na qual se baseia este artigo e que nos leva à questão: quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço? Souza (2006, p. 78) diz:

O território, objeto deste ensaio, é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço.

Usamos as palavras do autor para indicar o que não é a nossa intenção no presente trabalho, pois, assim como para Souza (2006, p. 78), não é "a questão geológica, os recursos naturais de certa área e o que se produz ou quem produz em um dado espaço" a questão primeira.

Todavia, se Souza (2006, p. 78) dá a entender que desconsidera as "ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço", em trabalho posterior ele esclarece o seguinte:

O que "define" o território é, em primeiríssimo lugar, o poder – e, nesse sentido, a dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil. Isso não quer dizer, porém, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam "contemplados" ao se lidar com o conceito de território a partir do enfoque que propus em 1995, e depois retomei (ver, por exemplo, Souza [2006, subcapítulo 5.2 da parte II]) (SOUZA, 2009, p. 59).

Por essa razão, consideramos fundamental pensar/estudar o território "como um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder" (SOUZA, 2006, p. 78) compreendido aí, também, a importância da cultura.

Haesbaert (2006, p. 13) discorre sobre o conceito de território fazendo uma distinção e uma interação entre território e rede. Busca historicamente o uso do conceito por vários autores ligados ou não à geografia. Ainda segundo o autor, há a necessidade de romper com uma postura empobrecedora que, por muito tempo, marcou as rupturas teóricas radicais ocorridas dentro da geografia.

Ratzel liga o território entendido como "solo/terra a outras condições naturais, fundamentais a todos os povos, selvagens e civilizados (sob o domínio do Estado)" (SAQUET, 2010, p. 31). Dematteis, por sua vez, entende o território como "produto social, lugar de vida e de relações" (SAQUET, 2010, p. 49). A compreensão de Dematteis poderia ser aceita para argumentar em favor da desconstrução do conceito dentro do proposto neste trabalho. No entanto, Dematteis,

[a]o estudar características da casa rural evidencia as relações sociais, entre os homens, como condicionante de suas formas e organização interna. A casa rural sofre influências de distintos *âmbitos territoriais*: da família, da vizinhança, da *comunidade* e da sociedade urbana. [...] No *mundo rural*, efetivam-se relações com a terra, na família, com os vizinhos, na *comunidade* e com sujeitos da cidade. Esses indivíduos interagem espacialmente, cultural (*psicológica*) e economicamente: essas são suas territorialidades cotidianas (SAQUET, 2010, p. 49).

No que diz respeito aos estudos de Dematteis, é possível aceitar os condicionantes extra-escola como elementos no processo de formação de territórios no cotidiano escolar. No entanto, sua abordagem não permite considerar a formação de territórios no/do espaço escolar em si, já que, para ele, "o território é compreendido como área e, sobretudo, como relação social, econômica e política" (SAQUET, 2010, p. 50).

Para Dematteis (apud SAQUET, 2010, p. 50) "o território é organizado pela sociedade, que transforma (humaniza) a natureza, controlando certas áreas e atividades, política e economicamente [...]".

Os estudos sobre território de Giuseppe Dematteis começam a servir como referência a partir da década de 1950. Porém, outros estudos e debates sobre o tema vão surgindo no decorrer dos anos e o próprio Dematteis vai modificando a maneira de abordá-lo.

Em síntese, geógrafos como M. Quaini, G. Dematteis, V. Vaggagini e C. Raffestin, embora com aspectos que diferenciam suas abordagens, têm uma contribuição muito específica, que se distingue, no geral, de concepções de sociólogos, economistas e filósofos: o reconhecimento da materialidade do território, tanto através de suas formas como de suas relações sociais, historicamente definidas, evidenciando o processo de territorialização (SAQUET, 2010, p. 60, grifo nosso).

Pelo menos até a década de 1970 (SAQUET, 2010, p. 86) "percebe-se uma ligação do território com o solo, delimitado política e economicamente pelas relações sociais e econômicas de caráter desenvolvimentista". A partir de 1980, o conceito começa a ser trabalhado, remediado para contrapor as "abordagens inspiradas no materialismo, sobretudo, no histórico e dialético, a outros aspectos, como a subjetividade, os signos, os símbolos e a micropolítica" (SAQUET, 2010, p. 87).

O italiano Claude Raffestin, na década de 1980, transgride em parte os conceitos de território apresentados até então e propõe uma reflexão sobre o poder tendo como referência o filósofo Michel Foucault e, mais tarde, "avança em sua concepção e argumenta em favor do que denomina, em consonância com Deleuze e Guattari (1976[1972]), de *processo TDR*" (SAQUET, 2010, p. 78), ou seja, processo de territorialização, desterritorialização e reterritório-

rialização. Félix Guattari acrescenta ao debate a subjetividade e "evidencia as dimensões cultural e econômica do território, sendo o movimento um de seus componentes" (SAQUET, 2010, p. 87).

Como pudemos perceber, as obras apresentadas neste artigo relacionam sempre ou quase sempre o conceito de território ao macro. Dessa forma, o conceito inexistente em outras escalas que não sejam aquelas que definem território como sendo construído e que teria como referência principal o macro, negando, via de regra, elementos de afinidade, de recusa, adesão, amizade, amor, ódio, enfim toda uma gama de afetos que constituem a subjetividade e que operam numa dimensão micro. Ou seja, o próprio cotidiano escolar.

## DESCONSTRUINDO

Alguns esclarecimentos antes da desconstrução:

1. Como visto anteriormente, o conceito de território vem sendo debatido há muito tempo. Dessa forma, não há como evitar ou ignorar as controvérsias sobre o assunto.
2. Não é intenção deste artigo explorar o conceito pensando apenas na ciência geográfica, pois o processo desta pesquisa visa, também, por meio dos estudos no/do espaço escolar, entendê-lo melhor para desmistificá-lo e, quem sabe, quebrar paradigmas favorecendo o uso desse conceito em outras áreas de estudo e de modo diferenciado na própria geografia.
3. Aludindo ao item anterior, este trabalho, mesmo depois de concluído, teria pouco sentido se fosse referenciado exclusivamente por uma única área de estudo.

Feitas essas considerações e tendo como referência o item 3, surgiu o seguinte questionamento: como reivindicar que o conceito de território não seja usado somente por uma área de estudo, como é hoje notadamente usado pela geografia, se neste trabalho, quando falamos de território, citamos maciçamente geógrafos? Buscamos a ajuda de Souza (2006, p. 82-83) para responder:

Entre as disciplinas científicas uma exceção tem sido a Antropologia, e particularmente o seu ramo mais recente, a Antropologia Urbana; estudos sobre "tribos urbanas" e grupos sociais diversos (minorias étnicas, prostitutas, homossexualidade etc.) e seus territórios se têm mostrado como importantes contribuições para uma ampliação dos horizontes conceituais e teóricos. Infelizmente, contudo, a Antropologia, com seus conhecidos vícios disciplinares (predileção pelo "desviante", despolitização do discurso, desapareço para com o aprofundamento da análise do Estado...), tem dificuldades para alcançar uma interpre-



tação "estratégica" dos problemas de sociedades complexas (conflitos sociais objetivos e suas causas, papel da produção do espaço enquanto variável essencial de reprodução do *status quo*), restringindo-se quase sempre, assim, a chamar a atenção, ainda que muitas vezes apenas indiretamente, para os limites do discurso objetivista e pasteurizador das demais disciplinas.

Complementando as colocações de Souza, cita-se ainda o sociólogo Bagnasco (1978 apud SAQUET, 2010, p. 61, 56) que "elabora uma perspectiva sociológico-geográfica, delineando aspectos centrais da relação espaço-tempo no processo de territorialização" e filósofos como Deleuze e Guattari que "reconhecem a territorialidade *neurótica* de Édipo, as territorialidades perversas e psicóticas e compreendem a contradição, por exemplo, na atuação do estado, territorializando através da *inscrição* da residência". Mais tarde,

[n]a França, dando continuidade a suas pesquisas e reflexões, Deleuze e Guattari, numa reflexão filosófica profunda, argumentam em favor da reterritorialização diante da desterritorialização, reforçando um movimento bem significativo no meio acadêmico e científico (SAQUET, 2010, p. 110).

Da geografia à filosofia? Do território como uma noção da ciência geográfica ou um conceito da filosofia? Uma transição de uma noção para um conceito ou um processo de hibridizacão entre um e outro ou ainda de um conceito geográfico e um conceito filosófico? Desconstrução?

Busca-se, dessa forma, na obra *O abecedário de Gilles Deleuze*, suas contribuições para produzir e intensificar um diálogo entre a geografia e a filosofia vislumbrando sempre o cotidiano escolar como um espaço preñado de territórios.

Não basta ter um mundo para ser um animal. O que me fascina completamente são as questões de território e acho que Félix e eu criamos um conceito que se pode dizer que é filosófico, com a ideia de território. Os animais de território, há animais sem território, mas os animais de território são prodigiosos, porque construir um território, para mim, é quase o nascimento da arte (DELEUZE, 1988-1989, p. 4).

Embates mais tensos e problemáticos poderiam emergir a propósito do conceito de território se quiséssemos insistir em fazer comparações entre a abordagem que a ciência geográfica faz dele e o modo como Deleuze o trabalha. Seguir esse caminho, ainda que fosse interessante, desviaria da proposta deste trabalho. Assim, propomos um diálogo entre dois pontos de vista de maneira a favorecer uma desconstrução do conceito de território, diálogo cujo tom é aquele da espreita, que busca sondar as nuances dos territórios no/do cotidiano

escolar, bem como algumas das variações que a filosofia deleuziana produz no encontro com a geografia. Esse caminho parece mais proveitoso para as reflexões e, assim, evitamos deliberadamente aquele de um embate entre a geografia e a filosofia de Deleuze, pois correr-se-ia o risco de impossibilitar a própria abordagem do conceito de território já que, para Deleuze, as ciências não procedem com conceitos, mas com funções:

[...] se convencionamos usar a palavra "conceito" para a filosofia, as noções e ideias científicas terão de ser designadas por outra palavra. Não dizemos que um artista cria conceitos. Um pintor, um músico não cria conceitos, mas outra coisa. Para a ciência, teríamos de encontrar outra palavra. Um cientista é alguém que cria funções, digamos. Não digo que seja a melhor palavra. Ele cria funções. Funções também são criadas. Criar novas funções... Einstein, Gallois, os grandes matemáticos, mas não apenas matemáticos, físicos, biólogos criam funções. E o que é resistir? Criar é resistir... É mais claro para as artes. A ciência está numa posição mais ambígua, mais ou menos como o cinema. Ela está presa a problemas de programa, de capital. As partes resistem, mas... Os grandes cientistas também são uma grande resistência. Quando penso em Einstein, em muitos físicos, em muitos biólogos hoje é claro... Eles resistem antes de tudo ao treinamento e à opinião corrente, ou seja, a todo tipo de interrogação imbecil (DELEUZE, 1988-1989, p. 80).

E ainda segundo Gallo (2008, p. 43):

O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisa o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimento, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível.

Talvez, mais importante do que a própria abordagem da questão do território seria o problema que teríamos ao considerá-lo uma função ou um conceito. Por essa razão, nossa intenção no momento é deixar as denominações de lado para buscarmos um diálogo que possibilite estudar o território no/do cotidiano escolar, ou seja, usar a geografia e a filosofia para abordarmos o espaço escolar enquanto um espaço carregado de territórios. Carregado tanto dos elementos macro da geografia quanto daqueles micros da filosofia apresentada por Deleuze, o que não quer dizer que a geografia não carregue elementos micro e a filosofia elementos macro.

Disso poderia surgir a questão: se o cotidiano escolar é um espaço micro, porque não usarmos o conceito de território apresentado pela filosofia, o qual abrange uma escala

micro? Precisamente porque os territórios no/do cotidiano escolar implicam elementos que estão em relação com uma escala macro e uma micro.

O diálogo que acreditamos possível, por sua vez, leva em conta especialmente a sugestiva colocação de Deleuze sobre o tipo de relação que estabelecemos com as coisas, as pessoas, as ideias, as atmosferas quando diz que "o escritor está à espreita, o filósofo está à espreita. É evidente que estamos à espreita. O animal é... observe as orelhas de um animal, ele não é nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo" (DELEUZE, 1988-1989, p. 5).

## DESATANDO OS ÚLTIMOS NÓS

Gostaríamos de registrar que as várias abordagens do conceito de território, apresentadas neste trabalho, são provenientes de muitas linhas de pensamento e épocas diversas. Esperamos não se ter deixado dúvidas em relação ao hibridismo necessário para desconstruí-lo, ora considerando-o como elemento ligado ao solo, ora por relações subjetivas, ora político, ora material, ora imaterial, às vezes material e imaterial ao mesmo tempo e, também, em algumas abordagens, como um conceito que carrega vários elementos simultaneamente.

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc. Mais que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações (ALVES, 2001, p. 25).

As relações que ocorrem nos microterritórios são muito importantes para ficarem restritas aos conceitos que corporificavam e corporificam o território, apresentados por inúmeras correntes de pensamentos.

O microterritório é delimitado por fronteiras visíveis e não visíveis, palpáveis e não palpáveis. É o resultado da desconstrução do conceito de território, normalmente, entendido pela geografia. É a mistura entre o território estudado por alguns autores ligados à geografia e o exposto por Deleuze em *O abecedário de Gilles Deleuze*. Pode ser demarcado mesmo que temporariamente. É transitório. Se for demarcado pelo Estado ou qualquer instituição, que de uma forma ou de outra respeite as normas e regras impostas por ele, por meio das divisões físicas, tem como base fundamental o poder e, em segundo plano, a afetividade. Se o Estado não interferir diretamente, tem como elemento fundamental o afeto, em seguida, o poder. Pode ser político, mesmo quando se verifica a ausência humana. É micro. Aproxima-se do nanoterritório de Souza (2009, p. 67).

Observar o que se passa com o "mundo da vida" (*Lebenswelt*), com o cotidiano dos indivíduos e grupos sociais, sobretudo em uma grande cidade contemporânea e em escala geográfica muito reduzida (aquela que chamei de escala dos "nanoterritórios" (...), em que as "fronteiras" englobam uma rua ou um trecho de rua, um prédio ocupado por sem-teto, uma prisão, parcelas das arquibancadas de um estádio de futebol...), nos leva a experimentar, em matéria de territórios -, realidades espaço-temporais bem diferentes da aparente fixidez das fronteiras estatais. É a escala, por excelência, dos oprimidos e de suas táticas, com suas resistências quotidianas inscritas no espaço ou expressas especialmente, como, já assinalara de Certeau (1996).

Algumas relações no/do cotidiano escolar podem ser definidas como territórios? Tentaremos responder: o espaço escolar não é um espaço sem vida, neutro. Não é o solo de uma região desértica onde inexistem relações sociais ou uma área composta de arbustos ou qualquer tipo de vegetação, sem vida humana. O cotidiano escolar é humano. Nele, as táticas de seus praticantes aparecem como gotículas de um processo de evaporação. É trágico e alegre ao mesmo tempo. O que seriam microterritórios onde essas trocas acontecem?

A noção de microterritório é o resultado híbrido de outros conceitos de território fundamentais para o estudo no/do espaço geográfico, mas que não alcançam o micro, o que impossibilita o estudo no/do cotidiano escolar. Esse conceito não é, porém, uma mistura forjada de outros conceitos, nem um indutor para o surgimento de modismos.

Deve-se tomar cuidado com a banalização do conceito de microterritório; nem todas as relações presentes no espaço escolar devem ser consideradas um microterritório. Se assim fosse não se proporia aqui a desconstrução de um conceito, e sim observações confusas no cotidiano escolar. Os microterritórios não podem ser confundidos com breves encontros entre alunos, os quais por "um motivo ou outro" não são formados por afeto. Os microterritórios podem até não se mostrar num determinado momento, mas continuam existindo por meio das trocas que outrora o legitimaram. Procura-se explicar, em parte, comparando com os nanoterritórios de Souza (2006, p. 88):

Os territórios da prostituição feminina ou masculina (prostituição, travestis, michês), onde os "outros" tanto podem estar no mundo exterior em geral (de onde vêm os clientes em potencial) quanto, em muitos casos, em um grupo concorrente (prostitutas *versus* travestis), com os quais se pode entrar em conflito. Esses territórios, comumente encontrados naqueles locais próximos ao *Central Business District* (CBD), que se convencionou chamar de *blighted areas*, áreas de obsolescência ou "espaços deteriorados", muitas vezes (a não ser no caso de um *bas fond* como a decadente Vila Mimosa, na cidade do Rio de Janeiro, que foi o que restou da antiga e famosa "Zona do Mangue") são "apropriados" pelo respectivo grupo

apenas durante a noite. Durante o dia, as ruas são tomadas por outro tipo de paisagem humana, típico do movimento diurno das áreas de obsolescência: pessoas trabalhando ou fazendo compras em estabelecimentos comerciais, escritórios de baixo status e pequenas oficinas, além de moradores das imediações. Quando a noite chega, porém, as lojas, com exceção dos bares e *night clubs*, estão fechadas, e outros transeuntes diurnos, como trabalhadores "normais", pessoas fazendo compras e os residentes do tipo que a moral dominante costuma identificar como "decentes", cedem lugar a outra categoria de frequentadores, como prostitutas (ou travestis, ou ainda rapazes de programa) fazendo *trottoir* nas calçadas e entretendo seus clientes em hotéis de alta rotatividade.

Não podemos concordar, no entanto, que os territórios acabem de um dia para o outro; eles permanecem. Esses territórios desaparecem aos nossos olhares momentaneamente, mas ainda são legitimados pelas relações, por exemplo, a afetividade e o poder que podem ser lembrados pela simples presença de um banco da escola, de uma sala de aula, de uma quadra de esportes, da diretoria, do pátio etc.

Isso ocorre após o término de um período de aulas. No período seguinte, outros microterritórios no/do espaço escolar serão formados como o foram no dia anterior. Isso prova que não é necessário que os microterritórios estejam sempre ligados ao solo, o que aumenta a sua complexidade, mas não diminui a sua riqueza. A partir do estudo dos microterritórios, podemos delimitar questões contemporâneas caras ao processo educacional vigente e à sociedade em geral.

Os microterritórios no/do espaço escolar estão, na verdade, mais próximos da fuga de normas e regras quando são formados pela afetividade. Quando constituídos por elementos físicos da escola, fica explícita a relação de poder criada pelas próprias regras e normas. Assim, como dissemos anteriormente, os microterritórios nos/dos espaços escolares são afetivos e concretos. E, repetimos, nos microterritórios afetivos, também existem relações de poder a partir do momento que seus integrantes podem excluir, negar, incluir, permitir etc. Quando são físicos, ou seja, impostos pelas delimitações concretas da instituição escolar, os microterritórios podem estimular a formação de outros microterritórios, os quais serão constituídos e fortalecidos pelas relações afetivas. Seriam os microterritórios a invenção de um outro mundo no/do cotidiano escolar?

O carrapato responde ou reage a três coisas, três excitantes, um só ponto, em uma natureza imensa, três excitantes, um ponto, um só. Ele tende para a extremidade de um galho de árvore, atraído pela luz, ele pode passar anos, no alto desse galho, sem comer, sem nada, completamente amorfo, ele espera que um ruminante, um herbívoro, um bicho passe sob o galho, e então ele se deixa cair, aí é uma espécie de excitante olfativo. O carrapato sente o cheiro do bicho que passa sob o galho, este é o segundo excitante, luz, e depois odor, e

então quando ele cai nas costas do pobre bicho, ele procura a região com menos pêlos, um excitante tátil, e se mete sob a pele. Ao resto, se se pode dizer, ele não dá a mínima. Em uma natureza formigante, ele extrai, seleciona três coisas (DELEUZE, 1988-1989, p. 3).

Inventamos territórios e, quando isso ocorre, permanecemos na vizinhança dos animais. Inventamos quando selecionamos no vasto mundo os elementos que, compostos, já são um mundo. Quais são nossos excitantes? O que os toca? Pode ser qualquer coisa, mas na medida em que chama a atenção é aquela coisa e não outra para mim, para você, para cada um. Essa é sempre a história dos encontros que fazemos, das táticas eleitas para traçar nossos territórios, para construir neles um lugar que nos faz sentir em casa, para ampliá-los a cada aventura de maneira que nem eles nem nós sejamos os mesmos.

Esses últimos esclarecimentos podem até ser considerados um beco sem saída, pois se o microterritório é construído pela afetividade – como uma rota de fuga do poder trazido pelas normas e regras da instituição escolar –, como poderia esse mesmo microterritório promover relações de poder entre seus praticantes, arriscando-se, assim, a criar novas normas e regras? Tentemos responder: as relações sociais, mesmo quando em busca da liberdade, não conseguem se desprender das relações de poder.

É preciso especificar que não existem potências ruins. O que é ruim não é... O ruim é o menor grau de potência. E este grau é o poder. O que é a maldade? É impedir alguém de fazer o que ele pode, é impedir que este alguém efetue a sua potência. Portanto, não há potência ruim, há poderes maus. E talvez todo poder seja mau por natureza. Não, talvez seja muito fácil dizer isso. Mas mostra bem a ideia [...] A confusão entre poder e potência é arrasadora, porque o poder separa as pessoas que lhes são submissas, separa-as do que elas podem fazer (DELEUZE, 1988-1989, p. 49).

A determinação pelo poder cria estratégias políticas pautadas no desejo do poder e os mantêm cegos em relação aos efeitos das intervenções, seja na dimensão macro seja naquela de uma micropolítica. É isso que Guattari (1990, p. 23-24) nos mostra quando afirma que,

[a]s relações da humanidade com o *socius*, com a psique e com a "natureza" tendem, com efeito, a se deteriorar cada vez mais, não só em razão de nocividades e poluições objetivas, mas também pela existência de fato de um desconhecimento com relação a essas questões consideradas em seu conjunto. Catástrofes ou não, as evoluções negativas são aceitas tais como são. O estruturalismo – e depois o pós-modernismo – acostumou-se a uma visão de mundo que elimina a pertinência das intervenções humanas que se encarnam em políticas e micropolíticas concretas.

No entanto, os microterritórios são exemplos de categorias, se assim podemos chamar, que atingem o *status* que mais se distancia das normas, das regras e da submissão promovida pelo poder no/do cotidiano escolar, pois a partir do poder podem surgir os movimentos táticos criados pelos praticantes escolares.

Essas reflexões podem eliminar os abismos que impediavam, de uma forma ou de outra, a real compreensão do cotidiano escolar para além de um espaço complexo em que as relações se davam mecanicamente, sem vida. E podem, ainda, abrir novos horizontes para que se busquem novos estudos sobre os microterritórios nos/dos cotidianos escolares.

Dessa forma, coloca-se a urgência de dialogar com vários estudiosos de diversos ramos das ciências, principalmente as humanas, para que se criem possibilidades para novos formatos e aberturas, a fim de que os diálogos possam surgir e ainda para que paradigmas sobre o território sejam revisitados, vistos, revistos e problematizados.

## From territory to microterritory in school life: the philosophy of geography? Or rethinking the concept of territory by means of *The ABCs of Gilles Deleuze*

**Abstract** – Is there dialogue between Geography and Philosophy? This question is crucial to reflect on the possible contributions of both fields of learn to think the way to be followed in search of the deconstruction of the concept of territory. The deconstructing initiative of this concept intends to leverage the understanding of the complexity on/from school daily to allow a reading less objectified in terms of a language full of technical terms to a more didactic, but no less significant reading. Therefore, we seek the contribution of the philosopher Gilles Deleuze, through the work *The ABCs of Gilles Deleuze*, which provided subsidies to enhance the discussion of the concept of territory from the limit reached by geography when it comes to micro.

**Keywords:** Territory. Microterritory. School routine. Gilles Deleuze. Power.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- CORRÊA, R. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; SOUZA, M. J. L. de. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 15-47.

- DELEUZE, G. *O abecedário de Gilles Deleuze: uma realização de Pierre-André Boutang*, produzido pelas Éditions Montparnesse, Paris. 1988-1989. Disponível em: <[www.ufrgs.br/corpoar-teclinica/obra/abc.prn.pdf](http://www.ufrgs.br/corpoar-teclinica/obra/abc.prn.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2011.
- GALLO, S. *Deleuze e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & Educação).
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990.
- HAESBAERT, R. *Territórios alternativos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- HAESBAERT, R. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 95-120.
- REIGOTA, M. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAQUET, M. A. *Abordagens e concepções de território*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 77-116.
- SOUZA, M. J. L. de. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 57-72.

Recebido em dezembro de 2014.

Aprovado em setembro de 2016.





## SLOTERDIJK: POSDEMOCRACIA IMPOSITIVA Y GENEALOGÍA DEL ORGULLO (*THYMOS*) – POLÉMICA EN TORNO A LA FUNDAMENTACIÓN DEMOCRÁTICA DE LOS IMPUESTOS\*

Adolfo Vásquez Rocca\*\*

**Resumen** – Se aborda la polémica desatado por Peter Sloterdijk entre algunos intelectuales europeos tras declarar su disidencia contra el pago de impuestos a la renta, por considerar esa obligación una forma de subsidio a las clases menos favorecidas y de fomentar "una suerte de cleptocracia institucional". Para Peter Sloterdijk, se hace así necesario renovar por completo la fundamentación de la Fiscalidad Estatal. Cuando antes se utilizaba el concepto los ricos se pensaba siempre en ricos ociosos; gentes que estaban fuera de la esfera del trabajo. Así era por naturaleza la clase de los herederos, primero los aristocráticos, luego también los herederos de nuevos patrimonios burgueses que no sin razón se llaman fortunas. Hoy los ricos ya no son los ociosos que vivían de las plusvalías arrancadas a los menesterosos, sino emprendedores, sujetos a un número de identificación fiscal. Peter Sloterdijk plantea la creación de un Parlamento de los dadores encargado de des-automatizar el pago de impuestos. Y su punto de partida es dejar de considerar que los ciudadanos deban algo al Estado, para catalogar sus contribuciones tributarias como donaciones.

**Palabras clave:** Filosofía política. Economía. Cleptocracia. Impuestos. Riqueza.

### CAPITALISMO Y CLEPTOCRACIA – EL TIMÓTICO IMPULSO A DAR

Peter Sloterdijk ha desatado una polémica entre algunos intelectuales europeos tras declarar su disidencia contra el pago de impuestos a la renta, por considerar esa obligación una forma de subsidio a las clases menos favorecidas y de fomentar "una suerte de cleptocracia institucional".

Para dimensionar la magnitud sin precedentes que el Estado democrático moderno ha alcanzado en Europa, es necesario recordar el parentesco histórico entre dos movimientos

---

\* Conferencia inaugural del Seminario "Peter Sloterdijk: del mundo interior del capital al útero social", en la M. A. Maestría en Filosofía de la Escuela de Posgrado Universidad Francisco Marroquín, Guatemala.

\*\* Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Postgrado Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Filosofía IV. Profesor de Postgrado del Instituto de Filosofía de la PUCV; Profesor Adjunto Escuela de Psicología UNAB. E-mail: adolfovrocca@gmail.com

que surgieron junto con tal Estado: el liberalismo clásico y el anarquismo. Ambos movimientos estaban motivados por la hipótesis errónea de que el mundo se dirigía hacia una era de debilitamiento del Estado. Mientras que el liberalismo quería un Estado mínimo que guiara a los ciudadanos de un modo casi imperceptible – permitiéndoles dedicarse a sus negocios en paz –, el anarquismo propendía la muerte total del Estado. Impulsaba a ambos movimientos una esperanza típica del siglo XIX europeo: que el saqueo del hombre por el hombre no tardaría en llegar a su fin. En el primer caso, esto resultaría de la eliminación de la explotación por parte de las clases improductivas, es decir, la abolición de la nobleza y el clero.

En el segundo caso, la clave era reorganizar las clases sociales tradicionales en grupos pequeños que consumirían lo que ellas mismas producirían. Pero la historia política del siglo XX – y no sólo en sus extremos totalitarios –, resultó desagradable tanto para el liberalismo clásico como también para el anarquismo. El Estado democrático moderno se transformó gradualmente en un estado deudor, dentro del espacio de un siglo en que hizo metástasis, para terminar convirtiéndose en un colosal monstruo – uno que respira y escupe dinero (SLOTERDIJK, 2010b).

La controversia se inició cuando Sloterdijk, en declaraciones hechas al periódico *Frankfurter Allgemeine Zeitung* – y reproducidas por el periódico español *La Vanguardia* – comprimió algunos de los argumentos que desarrolló en su ante-último libro, *Ira y tiempo; ensayo psicopolítico* (SLOTERDIJK, 2010a).

La polémica, que data de hace un par de años, tuvo lugar en Alemania. Pero se acaban de publicar ahora algunos textos en castellano<sup>1</sup> y se ha vuelto a poner de actualidad.

Pero, ¿qué dijo Sloterdijk exactamente? Para saberlo hay que remontarse al *Frankfurter Allgemeine Zeitung* del 13 de junio de 2009, donde, en el marco de una serie de contribuciones sobre el futuro del capitalismo, apareció el artículo de la discordia "Die Revolution der gebenden Hand" (SLOTERDIJK, 2009). Retomando los motivos de su penúltimo libro, *Zorn und Zeit* (2006) – "Ira y tiempo" –, el autor alemán pone en cuestión el mito rousseauniano de la propiedad, conforme al cual el primer propietario es el primer ladrón. A su juicio, la idea de que el origen histórico de la propiedad es ilegítimo ha nutrido una poderosa corriente continental de pensamiento y acción para la que un orden justo sólo puede restablecerse mediante la 'expropiación de los expropiadores'. Una peligrosa alianza de idealismo y resentimiento habría llevado a la práctica – de la Revolución Francesa al leninismo – este propósito.

*Ira y tiempo* comienza situando a la *Ira* (*Menis*) y al *Thymos* (el arrojo, el coraje) en su contexto homérico, bastante antes de la tras-valoración de los valores (virtudes) del occidente cristiano tal como lo describe Nietzsche en la *Genealogía de la Moral* y *Más allá del bien y del mal*. Hablamos de ambición, de éxito, de prestigio, de orgullo (del buen orgullo, no el de la soberbia).

---

1 - Artículos de Arias Maldonado y Honneth. *Revista de Occidente*, n. 361, jun. 2011.

En los hombres antiguos, anteriores a las operaciones de domesticación en gran medida fallidas aunque prolongadas de lo que ha sido dado llamar "era axial", no se había forjado una subjetividad culposa a través de la trasvaloración de los valores del vigor y la autoafirmación del poderío (voluntad de poder y dominio) operada por el resentimiento del rebaño, que movido por la experiencia gregaria de su inferioridad genera – con la astucia que les es propia a los que necesitan manipular – a través de la culpa una forma de maniatar a los poderosos, que no se asimilan a la comunidad dado que no desean que sus valores aristocráticos, y altos ideales de éxito, prestigio y gloria, sean los de todos, vulgarizándose.

Pero los originalmente poderosos aprendieron a sentir vergüenza y culpa de ejercer su fuerza, vigor y riqueza. Estos hombres antiguos, anteriores a las operaciones de domesticación entre los que se contaba a guerreros y poetas como ejemplares privilegiados. Aun no había surgido algo tan infecto como el remordimiento.

Lo "thimótico" no sólo fue objeto de oscurecimiento, rechazo y negación por parte del cristianismo y su moralismo de hienas vestidas con piel de cordero, sino que encontró también en el psicoanálisis, hoy agotado y en las últimas, un decidido adversario; comprometida sin complejos como lo estaba esta última disciplina, con las excepciones de rigor, en las tareas de normalización, nivelación y reducción a un mínimo común múltiplo psicológico de las mentalidades en la época de las llamadas democracias de masas.

Las fuerzas de autoafirmación y conciencia del propio valor chocan con el adiestramiento teocrático en la humildad que el cristianismo impuso durante siglos y que se prolonga en nuestra época de consensualismo democrático en los mezquinos esquemas de lo *políticamente correcto*.

Esencial en esta idea de la "autoafirmación de sí mismo" es que bajo ella percibe Sloterdijk un resquicio por él que el altruismo puede volver a respirar, pues ve que el ser que más logra la afirmación de sí mismo es el que da, el dador, el donante. El dador – *der Geber* –, el donante – *der Spender* –, es aquel que con más fuerza se afirma a sí mismo y en ese resquicio se depura la contaminada atmósfera psicopolítica que contempla al hombre como deudor y no como dador que es la idea impuesta en los Estados modernos. El desarrollo histórico es el cambio de la visión del hombre de dador a deudor, esto ya nos lo advirtió Nietzsche, y Sloterdijk traza la figura esencial del hombre contemporáneo – al menos en occidente – como un sujeto en deuda con su banco, y a mayor escala en deuda con su Estado. La iglesia, en su ensalzamiento de la santidad comprendió en parte esta estructura timótica, haciendo que los más santos fueran los más capacitados para desprenderse, pero la neurosis del desprenderse no se potenciaba con nada que no fuera la mera exaltación de la humildad.

Sloterdijk se propone pensar el contexto político, sus estructuras y sus actores, desde las virtudes del dar con la finalidad de reanimar la sociedad y crear una conciencia comunitaria que tenga como base la generosidad. Su ética del don interpelando a los factores psicopolíticos que conforman el talante de la sociedad y curando la ira contenida de las realidades psicopolíticas, supondría una transformación radical de la vida humana.

Sloterdijk interpreta la izquierda como un mecanismo de organización política de la ira, como un banco de ira que devolvía intereses a los que depositaban allí sus energías. Lo que llamamos política es una de las manifestaciones de nuestro *thymós* que puede ser traducido por 'arroyo', derivado del sentido del honor y de sentimientos de orgullo. Cuando es el orgullo el que pone orden en una comunidad política, el honor y el prestigio están en el punto de mira.

Pero lo que nos importa aquí es que la democracia necesita el *thymós* del deseo de ser reconocido por los demás y del orgullo colectivo. Habría que entender el heroísmo antiguo como una posición vital de la que tiene que aprender el hombre contemporáneo. De hecho el héroe y el hombre contemporáneo, la figura épica que carece de control racional sobre los afectos y la personalidad múltiple del hombre postmoderno, son más semejantes de lo que parecen. La ciudadanía no es posible sin el arroyo dirigido a la justicia, sin la intervención enérgica en favor de lo bueno y lo correcto. Sloterdijk entiende el *thymós*<sup>2</sup> del individuo como un motor fundamental de la voluntad común hacia el éxito.

El *thymós* es el valor, el orgullo, el ánimo varonil y el arroyo, la voluntad de poder:

Al funcionamiento de sistemas moralmente exigentes, lo que llamamos culturas, pertenece la autoestimulación de los actores a través de la elevación de recursos thimóticos tales como el orgullo, la ambición, la voluntad de supremacía, la irascibilidad y el sentido del derecho (SLOTERDIJK, 2010a, p. 32-33).

Con el paso del tiempo, con el transcurrir de la historia, la cólera y la ira, en el sentido heroico, vital y afirmador de estos términos, han sido sustituidas por el espíritu de venganza y el resentimiento. La "doctrina católica de la ira de Dios y la organización comunista de masas movidas por la ira antiburguesa y anticapitalista" se han erigido en "los dos órganos más poderosos de recolección, metafísica y política, de la ira en la civilización occidental" (p. 256).

En los tiempos presentes, el "banco mundial de la ira", según expresión de Sloterdijk, sigue invirtiendo activamente en el tiempo del poscomunismo, camuflado por lo común en los movimientos antisistema y en agrupaciones de izquierda política no dispuestos a claudicar. Asimismo se hace patente en las oleadas de terrorismo que sacuden a las sociedades con calculada regularidad, un terrorismo inspirado en gran parte por el islamismo fundamentalista. Ahora bien, no es en esta segunda amenaza – la islamista – donde aprecia Sloterdijk los mayores peligros presentes. Esta es la razón por la que dedica mucho más espacio en la obra *Ira y Tiempo* a describir la naturaleza del odio de clase y del resentimiento moral en la teoría y la práctica comunistas que a los delirios de la *yihad*.

---

2 - Pero también puede suceder que niveles más bajos de la escala thimótica, muevan la sociedad como la ira, el resentimiento o incluso el odio y el desprecio. Esto entronca con la tesis fundamental de *Ira y Tiempo*: la ira es un factor psico-político que da forma a la civilización occidental desde la Antigüedad grecolatina.

## LA ORGULLOSA MANO QUE DA Y LA NUEVA CUESTIÓN SOCIAL

En la obra *Fiscalidad voluntaria y responsabilidad ciudadana*, Sloterdijk (2014a) explica su provocadora tesis, según la cual en una sociedad democrática la recaudación obligatoria de impuestos habría de ser transformada en donativos voluntarios de los ciudadanos a la comunidad. El autor propone la renovación del sistema fiscal como una de las vías para liberar al ciudadano del carácter fantasmal que ha adquirido en la democracia actual. Sólo cuando el ciudadano deje de considerarse a sí mismo como deudor y actúe como un orgulloso contribuyente estaremos ante una democracia de verdad participativa, donde los políticos estarían al menos algo más obligados a responder ante las exigencias de los ciudadanos. No se trata de la llamada a una bajada de impuestos, sino de la intensificación y reavivación éticas de los impuestos como donaciones del ciudadano a la comunidad. A veces se olvida que voluntariedad no conlleva merma o supresión.

Sloterdijk nos invita en esta obra a despojarnos del pesimismo que corroe aquella idea que entiende la coacción como el único camino, y apuesta por la posibilidad de un ciudadano moralmente elevado (NIETZSCHE, 1981, p. 73).

En la obra *Fiscalidad voluntaria y responsabilidad ciudadana*, se reúnen los artículos, declaraciones e intervenciones que alimentan la polémica en ciertos intelectuales alemanes –filósofos y economistas – en 2009 y 2010, casi todos surgidos de la antigua-izquierda, que lo tacharon de "conservador neoliberal" y favorecedor de la clase acomodada. Objetaban que pagar impuestos de manera voluntaria beneficiaría sólo a "los ricos", puesto que ellos son los malos por antonomasia, y sólo buscan explotar a los pobres, quienes se acogerían a la voluntariedad para dar lo menos posible. Según Smith (1776), el éxito del mercado se debía a que cada uno buscaba su máximo beneficio.

Muy interesante es la revisión que hace Sloterdijk de la teoría que presupone la maldad innata (codicia) del ser humano. Los seres humanos serían por naturaleza "dadores". Dar y sentirse orgullosos de ello los hace felices, argumenta. Y si es un hecho que la solidaridad crece entre los más necesitados, como la esperanza egoísta común de Rorty (1996), una suerte de ética de mínimos, igualmente sería esperable muestras de liberalidad entre los más pudientes – la (cuestionada) filantropía de Bill Gates, por ejemplo.

Sloterdijk apuesta porque en una sociedad abrumada por los impuestos y dominada por el eros (el deseo insaciable de poseer), en la que el ciudadano es cada vez más invisible para el Estado que lo obliga, se haga fuerte la prevalencia del *thymós*, del orgullo y la valentía de los dadores libres, los contribuyentes voluntarios. En su opinión, de generalizarse la virtud de dar surgiría una ciudadanía con sentimientos más aristocráticos a la par que integradores; sustituirían al plebeyismo, pesimismo y amargura que ahora la dominan. Y si estos ideales no pudiesen concretarse, al menos, alega Sloterdijk, ha puesto sobre la mesa una hipótesis teó-

rica estimulante, aunque ingenua (me parece); sin embargo, y en esto coincido, con dicha polémica hipótesis puso en jaque las creencias y la conciencia de todos aquellos que, en su acomodo a la derecha o a la izquierda, parecían seguir alimentando con sus protestas y nula imaginación la sempiterna prepotencia del Estado convencional.

## DE MAUSS A DERRIDA: LA DÁDIVA COMO NEXO SOCIAL PRIMARIO

Como se ve, el emplazamiento teórico de Sloterdijk puede tomarse condescendentemente como una provocación filosófica: impuestos voluntarios, parece un disparate. Sin embargo, la propuesta del filósofo de Karlsruhe es más profunda de lo que parece, algo que se manifiesta cuando se indaga en las razones que la sostienen. Otra cosa es que Sloterdijk (2014a), de manera plenamente consciente, recurra al escándalo como medio para mantener con vida el potencial utópico de la forma de vida política llamada democracia. Precisamente, la tesis de la fiscalidad voluntaria trata de combatir la fatal combinación de aletargamiento, resignación y resentimiento que inexplicablemente domina en las sociedades más ricas de la historia. Aquí podría decirse también que Sloterdijk continúa discutiendo con Jürgen Habermas (1984), teórico de la acción comunicativa y en sus antípodas filosóficas e ideológicas, mucho tiempo después de que el primero publicara *Normas para un parque humano* (SLOTERDIJK, 1999), donde desmantela conceptos tan caros a los habermasianos: la intersubjetividad, la autenticidad democrática y otros fetiches de las sociedades disciplinarias.

Tal es el problema climático que Sloterdijk quiere abordar, con objeto de procurar un cambio de ánimo generalizado. El autor rechaza esa antropología política, que va de Hobbes a Gordon Gekko<sup>3</sup>, de manera coherente con sus postulados acerca de la apertura radical de la naturaleza humana; la misma que exploró en su anterior gran polémica, la que mantuvo con Habermas a través de Heidegger con motivo de la publicación de *Normas para el parque humano* en 1999.

En los últimos años, la domesticabilidad del ser humano que interesa a Sloterdijk es aquella que se orienta a la potenciación de nuestros impulsos tímicos, orgullosos y donantes, que coexisten con los eróticos, tendentes a la apropiación. Por eso, él reprocha aquí a

---

3 - "La codicia es buena", es la frase mítica de Gordon Gekko, se convirtió en el referente de la cultura popular norteamericana a la hora de hablar de lo oscuro del sistema capitalista, en la máxima representación del deseo desmedido de tenerlo todo. Sin embargo otro componente importante está presente en el esquema ideológico y mental de Gordon Gekko, respecto a su concepción de la sociedad y del mismo capitalismo, este componente es el darwinismo social. Al apreciar la forma de actuar de Gekko y la manera como ve las cosas, lo que se contempla es a un hombre, que sabe que es inteligente, astuto y que tiene la capacidad de manipular a otros, es decir, él es plenamente consciente de sus habilidades y ha perfeccionado cómo usarlas con maestría para sobreponerse a todos los demás, logrando que sean sus intereses los que determinen las situaciones. Esta tendencia implica que, en su implacable paso, muchos otros salgan perjudicados para que él pueda salir beneficiado.

Habermas que excluya de la acción comunicativa la dimensión material que consiste en dar y recibir bienes, buscando apoyo en Marcel Mauss (1971) (la dádiva como nexo social primario) y Jacques Derrida (1995) (el acento en la generosidad, la amistad y el perdón), trascendiendo a su vez el énfasis liberal en el intercambio, por entender que este produce inevitablemente insatisfacción en alguna de las partes. A su juicio, la generosidad donante es esencial para la reorientación de la comunidad democrática, porque quien da sin estar obligado a ello despierta moralmente a la vida.

## LA ECONOMÍA DEL DON Y EL SOFTWARE LIBRE

El fenómeno del software libre<sup>4</sup>, liderado por Raymond podría llegar a considerarse como una actualización de los fenómenos antropológicos de la economía del don y del prestigio. Hoy en día muchos ven la obra de Marcel Mauss, una sugerente guía de cómo al donar o dar se puede promover una mejor manera de vivir en sociedad.

Vaya por delante que nuestro hombre, que reconoce no poder votar a ningún otro partido que al socialdemócrata por razones familiares, no cuestiona nunca que una estatalidad ordenada demande un sistema financiero eficaz.

Pero constata igualmente que la objetiva social democratización de la sociedad crea un espacio nuevo para la innovación moral y política, espacio para orientar en el cual son del todo inservibles los juegos de lenguaje heredados del siglo XIX, entre ellos la consuetudinaria distinción entre izquierda y derecha. Es en ese contexto donde llama la atención "el sistema humillante de los gravámenes obligatorios", incompatible con una fundamentación democrática de la comunidad política. Asombrosamente, los donantes aceptan la fuerte carga impositiva aplicada por un Estado que representa la mitad de las economías nacionales como un hecho natural ante el que solo protestan algunos libertarios; esos donantes carecen, por lo demás, de toda conciencia colectiva. Su fundamento es una mezcla de motivos absolutistas y socialistas, que oscila, por tanto, entre las viejas imposiciones y las no menos viejas confiscaciones: entre la justificación seudoteológica y las fantasías populares sobre el contrarrobado del Estado a los "ricos" ladrones (SLOTERDIJK, 2014a). Por añadidura, esta concepción errónea de los impuestos está fatalmente vinculada a la perversa tendencia de los sistemas políticos contemporáneos al endeudamiento sin freno.

---

4 - El código abierto es el software distribuido y desarrollado libremente. Se focaliza más en los beneficios prácticos (acceso al código fuente) que en cuestiones éticas o de libertad que tanto se destacan en el software libre. Para muchos el término "libre" hace referencia al hecho de adquirir un software de manera gratuita, pero más que eso, la libertad se refiere al poder modificar la fuente del programa sin restricciones de licencia, ya que muchas empresas de software encierran su código, ocultándolo y restringiéndose los derechos a sí misma.

## MAX NEEF: *ECONOMÍA DESCALZA, SEÑALES DESDE EL MUNDO INVISIBLE*

En los 1980 todo fue más sencillo, porque las ideas de Reagan y Thatcher sobre la privatización y los males del estado burocrático eran fuertemente respaldadas por los votantes. No había diferencia entre las ideas que salían de la Universidad de Chicago y lo que se ofrecía en los programas políticos. Hoy no es así, porque generan una aceptación mucho menor. Hay una sensación de peligro y de impotencia que Sloterdijk trata de combatir incorporando una disidencia tolerable.

Ya ni siquiera es necesario alertar de las consecuencias del modelo problemas serios si se proseguía con las políticas económicas que estaban acabando con la clase media, el estrato social que ha sido el centro del capitalismo en las últimas décadas. "La reacción de los asistentes, muchos de ellos consejeros delegados, fue la de pensar qué pasa aquí, nosotros somos emprendedores, los *working rich*, y lo que tenemos que hacer no es redistribuir la riqueza sino incentivar su creación" (HERNÁNDEZ, 2013). Aquí es posible identificar otra forma de mitología, la de ciertas lógicas capitalistas, según la cual a épocas de prosperidad, cuando la economía se expande y el crecimiento del producto es sostenido, le debiera seguir o suceder tiempos donde el beneficio – en razón de los excedentes – alcance a toda la población, incluso a la más desfavorecida, esto de acuerdo a la conocida estrategia de "crecimiento y chorreo" que dominó el paraíso neoliberal del Chile de los 80. Pero en realidad esto nunca sucedió, en su lugar advino la acumulación – incluso – del excedente; nuevas formas de codicia y de fraude fiscal terminaron por ahogar esta promesa escatológica del libre mercado (VÁSQUEZ ROCCA, 2007).

El crecimiento es una acumulación cuantitativa. Desarrollo es la liberación de posibilidades creativas. Cada sistema vivo de la naturaleza crece hasta cierto punto y para de crecer.

El modelo neoliberal de la década de 1990 en Chile se mantuvo consolidado durante las administraciones de los tres primeros gobiernos de la concertación<sup>5</sup> (post-dictadura cívico militar), sólo se procuró adjetivar la economía de (libre) mercado mediante eufemismos como "economía social de mercado"<sup>6</sup>. En sus gobiernos se puso énfasis en el gasto público social, privilegiando el "crecimiento con equidad", dirigido a reducir la pobreza (de manera asistencialista – versión tercermundista del Estado del Bienestar), disminuir la cesantía y, por sobre todo, resguardar la estabilidad macroeconómica. A pesar de ser éste uno de los períodos de mayor crecimiento económico que ha experimentado Chile durante el siglo XX, el país es considerado todavía como uno de los peores del mundo en términos de distribución del

---

5 - Gobiernos de Patricio Aylwin Azócar, Eduardo Frei Ruiz-Tagle y Ricardo Lagos Escobar.

6 - Una contradicción en sus términos, pero que la hipnosis de la publicidad unidimensional – Marcuse – hizo digerir con fantasías de crecimiento



ingreso (microeconomía) factor que más que un desafío a combatir ha devenido en un mal endémico y por consiguiente en una eslogan de campaña de los candidatos progresistas. Respecto de este empobrecimiento de la cada vez más tensionada clase media (en extinción por la polaridad) por la vía del crédito, cabría atender las propuestas del Dr. Manfred Max Neef (1986)<sup>7</sup> – un chileno-germano – premio nobel alternativo en Economía, con su concepto de economía descalza, *Economía descalza señales de un mundo invisible*, publicado en 1986. En su economía a escala humana, coincide con los provocadores análisis de Sloterdijk:

La solidaridad de la gente. El respeto por los otros. Ayuda mutua. Nada de avaricia. Éste es un valor inexistente dentro de la pobreza. Y uno pensaría que allí es donde estaría más presente. Que la avaricia la poseen los que menos tienen. No, al contrario, entre más tienes más quieres. Esta crisis es el producto de la avaricia. La avaricia es el valor dominante del mundo actual (MAX NEEF, 1986, p. 86).

## ÉTICA DEL DON Y EL ORGULLO CIUDADANO

Precisamente para Sloterdijk, según aclara, no nos mueven sólo nuestras fuerzas tímóticas. El ser humano es dual, también se ve empujado por el eros. Si este es codicioso y tiene como meta la apropiación, el *thymós* es noble y desea el prestigio donante. Hemos de trabajar para sustituir la satisfacción (seducción – erotológica) que halla en el consumo capitalista por el *orgullo* por la propia valía democrática, los impulsos eróticos por las energías tímóticas en gran medida ignoradas por el psicoanálisis (pero exploradas por la metapsicología), el hombre no puede reducirse a la satisfacción de sus apetitos si desea la autoafirmación y sentirse orgulloso en su dignidad. Ya es hora de que las acciones recuperen las acepciones no peyorativas de palabras como orgullo o egoísmo, pues podrían esconder posibilidades muy fructíferas. Es necesario "recuperar una psicología de la conciencia del propio valor y de las fuerzas de autoafirmación que haga justicia a los fundamentales procesos psicodinámicos" (SLOTERDIJK, 2014a, p. 74).

Derrida no se equivocaba en situar el perdón junto al regalo y la dádiva, ambas partes serían impulsadas así hacia el orgullo. El dador se sentiría orgulloso de sí y merecería el reconocimiento ajeno por su gesto donante (SLOTERDIJK, 2014).

Pero ¿Cómo introducir el orgullo en la economía capitalista? ¿Cómo superar la culpa? la deuda y el resentimiento. Con el perdón, afirma Sloterdijk, y eso presupone el abandono del

---

7 - El reconocido economista chileno Manfred Max-Neef ganó en 1983 el *Right Livelihood Award*, dos años después de haber publicado su libro *Economía Descalza Señales desde el Mundo Invisible*.

rígido esquema de la equivalencia entre la falsa igualdad entre lo tomado y lo devuelto, que tanta insatisfacción genera.

Para Sloterdijk, se hace así necesario renovar por completo la fundamentación de la fiscalidad estatal. Hoy, los ricos ya no son los ociosos que vivían de las plusvalías arrancadas a los menesterosos, sino *working rich* (emprendedores) cuya mayoría se sitúa en una clase media desmoralizada: un ciudadano reducido a la condición de portador de un número de identificación fiscal. Si considerar el Estado de Derecho como una estructura ético-política con valor propio, un nuevo fundamento voluntario – filantrópico – de la fiscalidad puede acordarse "desde el espíritu de la alianza democrática de ciudadanos". Aunque plantea alguna propuesta institucional, como un Parlamento de los Dadores encargado de desautomatizar el pago de impuestos, los detalles prácticos se dejan a un lado; la transición sería lenta, pero factible. Y su punto de partida es dejar de considerar que los ciudadanos deban algo al Estado, para catalogar sus contribuciones tributarias como donaciones.

Marx (LÚKACS, 1910, p. 76) caracteriza al burgués como un noble vulgarizado cuya codicia e infamia no conocen límites. En ese retrato de los capitalistas como rentistas no se toma en consideración alguna el hecho de que

con el sistema del capital también comienza su carrera el fenómeno novedoso del *working rich*, que equilibra el goce inmediato con la creación de valor. Tampoco se presta atención, igualmente, a que el Estado moderno del bienestar y redistribución la improductividad salta a la cúspide de la sociedad a la base; con lo que aparece el fenómeno casi inaudito del pobre parásito. Si en el mundo agro-imperial de los faltos de recursos podía suponerse, normalmente que eran explotados, los pobres del Palacio de Cristal – figura del primer mundo, la abundancia y el mimo – del templo capitalista del lujo y la mercancía (DEBORD, 1998).

De lo que puede exhibirse y dejarse desear. Bajo el título de *parados* viven más o menos fuera de la esfera de la creación de valor. Sus funcionarios no pueden, en todo caso, dejar de afirmar que se trata de explotados, que a causa de sus privaciones, tienen derecho a indemnizaciones (SLOTERDIJK, 2007).

Se trata, en fin, de tomarse la ciudadanía democrática en serio. La provocadora tesis de Sloterdijk posee tanto tonalidades libertarias como acentos neorrepublicanos. De lo que se trata es de que dejemos de ser ciudadanos zombies y renovemos la comunidad política ganándonos la pertenencia a ella. Para quien así lo sugiere, es tristemente sintomático que sus críticos hayan huido hacia delante "ante el horrible concepto de 'voluntariedad'", como si dar y dar poco fueran forzosamente sinónimos.

## **SOBRE LA RÉPLICA DE AXEL HONNETH Y CRISTOPH MENKE – DISCÍPULOS DE HABERMAS – EN DE *DIE ZEIT***

En uno de sus últimos libro en alemán *Haz que cambiar tu vida; sobre la antropotécnia*, Sloterdijk (2014b) propone ahí una revolución ética que derogue la frivolidad de masas y el egoísmo, para afirmar un cambio individual. Sloterdijk (2014b, p. 89) afirma que "desde la Revolución Francesa el impulso de cambiar el mundo prima sobre el cambio individual, pero ese esquema ya no funciona [...] La actitud enfocada al bienestar social es inverosímil".

Fue en junio de 2009, cuando la crisis acababa de empezar, Sloterdijk (2009), como se ha señalado, publicó un artículo – "Die Revolution der gebenden Hand", en el Frankfurter Allgemeine Zeitung donde proponía abandonar la justificación expropiadora de la fiscalidad estatal y avanzar hacia los impuestos voluntarios como medio para revitalizar la comunidad democrática.

Pasado el verano, el teórico frankfurtiano Axel Honneth (y Cristoph Menke, ambos discípulos de Habermas) le replicaba con un duro ataque desde las páginas de *Die Zeit*, acusando a su colega de frivolidad filosófica e insolidaridad social.

Para Peter, la índole de su respuesta venía a demostrar que en Alemania "no se intercambian argumentos, sino acusaciones", razón por la cual eligió un camino más sereno para aclarar su controvertida tesis. Aparece así, a la altura de 2010, "La mano que toma y el lado que da", volumen que añade un largo capítulo inicial, significativamente titulado "Mirada atrás a una discusión tergiversada", además de varias entrevistas.

Tal metamorfosis ha resultado sobre todo en una prodigiosa ampliación de la base impositiva, con la introducción del impuesto progresivo a la renta como el caso más notable. Este impuesto no es sino el equivalente funcional de la expropiación socialista. Ofrece la ventaja notable de ser renovable anualmente, al menos en el caso de aquellos a los que no se ha desangrado el año anterior.

Es importante destacar que en la Alemania unificada no sólo se cobran impuestos al consumo sino también a la renta, es decir: la reforma impositiva materializada en los tiempos de Adenauer y Brandt compuso un estado muy fuerte que impulsaba inversiones, industrias y trabajo, sindicatos democráticos (no de estado) y una población mayoritaria de clase media.

Ese sueño terminó, paradójicamente, con el triunfo de ese mismo modelo: la revolución científica y técnica redundó en cantidad de megalópolis, burocracias sanitarias y en una mutación del modo de producción, desde los dispositivos industriales a la especulación financiera

Mi intervención no es coyuntural [escribe Sloterdijk en su Artículo], sino que se refiere a las relaciones semánticas de una sociedad desorientada [...] Como muchos otros contemporáneos míos, desde hace unos años trato de extraer los efectos de la crisis financiera y reflexiono acerca del tan anunciado retorno del estado. [...] Sólo que yo pongo el acento en un

lugar que muchos prefieren dejar en la oscuridad. La cuestión que me ocupa es ¿de dónde saca la fuerza ese estado que de pronto vuelve a parecer fuerte? Y la respuesta facilista es: en el pago forzoso de impuestos (SLOTEDIJK, 2014, p. 115).

## **DISCUSIÓN SOBRE LA PROPIEDAD PRIVADA: ¿EXPROPIACIÓN DE LOS EXPROPIADORES?**

Sloterdijk ha puesto también en tela de juicio el mito de la propiedad, conforme al cual el primer propietario es el primer ladrón. La idea de que el origen histórico de la propiedad es ilegítimo ha nutrido una poderosa corriente continental de pensamiento y acción para la que un orden justo sólo puede restablecerse mediante la "expropiación de los expropiadores".

Hoy, a juicio del autor "no vivimos en el capitalismo [...] sino en un orden de cosas que debe definirse como un semisocialismo de estado impositivo e intervencionista" (SLOTEDIJK, 2009). Y agrega que la única fuerza que podría oponer resistencia es una reinvencción socio-psicológica de la sociedad, esto es, sin monopolios públicos o privados, y promoviendo, como han venido anunciando, "una abolición de la tributación obligatoria y la transformación de los impuestos en donaciones voluntarias" (SLOTEDIJK, 2009).

Pareciera que bajo el pretexto de preservar la paz social se ha configurado – señala Sloterdijk – una "cleptocracia de Estado" que "confisca la mitad de sus ingresos al segmento productivo de una sociedad en nombre de la otra mitad, convirtiendo el impuesto sobre la renta en un instrumento de explotación al revés" (SLOTEDIJK, 2014b, p. 110). En consecuencia, y para evitar que la sociedad contemporánea se convierta en una sociedad de oportunistas (aprovechadores), propone Sloterdijk la abolición de la fiscalidad obligatoria.

En el artículo "La revolución de la dadivosa mano" (*Die Revolution der gebenden Hand*), Sloterdijk (2009) calificaba al Estado social alemán de, "cleptocracia institucionalizada" y proponía la abolición del IRPF a través de una "revolución de la mano dadivosa" del Estado. Su propuesta se parecía mucho a la "traducción filosófico-mediática" del eslogan electoral del Partido Liberal (FDP) que ha conocido un espectacular avance en las últimas elecciones y que le llevará al gobierno tras once años en coalición con Angela Merkel y sus democristianos: "más libertad y menos Estado para los acomodados" (SLOTEDIJK, 2009).

Sloterdijk maneja las metáforas del "banco" y de la "capitalización" para exponer la administración de la ira, su "economía", en las diversas épocas de nuestra historia. La acumulación del sentimiento de injusticia, y el ciclo pendular de humillación y venganza, han dado a luz una economía psicológica del resentimiento altamente productiva. El odio como conservador de la ira, las formas narrativas de la propaganda, la creación de ideologías *ad hoc* dan cuenta de toda esta problemática en la cual los partidos de izquierda, herederos directos de las Iglesias cristianas y del judaísmo, se constituyeron en auténticos bancos (RUBIO, 2015).

## PSICOPOLÍTICA Y REVUELTA FISCAL

Revise la cuestión: Sloterdijk, un filósofo mediático, y que se califica a sí mismo como progresista, publica un artículo titulado "La revolución de los donantes" en el que reclamaba la supresión de la obligación de pagar impuestos. Su idea parte de considerar al Estado social (el "Estado Impositivo") como un ladrón que quita a los ricos lo que se merecen y, como consecuencia de las fuerzas descomunales del resentimiento social, se dedica a despojarlos injustamente. Con lo que se impide una articulación más noble de la comunidad política.

En un artículo que tituló "La revolución de la mano dadivosa", que a su modo, interpreta la actual hegemonía alemana (y protestante) en un continente arrasado por la crisis fiscal, Sloterdijk (2009) sostiene que esa hegemonía empujará a una "revuelta antifiscal". "Desde la Revolución Francesa, el impulso de cambiar el mundo prima sobre el cambio individual, pero ese esquema ya no funciona. La actitud enfocada al bienestar social es inverosímil" (SLOTERDIJK, 2009), señala en el texto.

Volviendo a origen y fundamentación de estas propuestas de Sloterdijk se debe revisar lo que ya anticipa en *Ira y Tiempo*. Porque, según Sloterdijk, nos guste o no, la política es el arte de la administración de la cólera en la historia. Es más, la historia avanza primordialmente a partir de las fuerzas y energías thimóticas de los hombres.

Los seres humanos vivimos en un constante estado de movilización, de separación en separación, además del riesgo continuo de ser separados con violencia o por medio de la muerte de aquellos que son más cercanos. Por esta razón, nos dice Sloterdijk (2003), el hombre se encuentra desde siempre en la necesidad de tener que buscar un espacio para su "tener-que-continuar-viviendo" sin sus complementadores más importantes. Sólo así se entiende por qué los cónyuges que han recorrido su vida como pareja no se sobreviven mucho tiempo, como si la soledad invitará a la muerte a dar un cobijo frío.

Ahora bien, las teorías del hombre al uso tienen en común que se elaboran a partir de una visión del individuo como constitutivamente aislado. Eso es así hasta el punto de que las fases de aprendizaje de las psicologías del desarrollo no empiezan normalmente más que con el ser aislado, individualizado, en estado de independencia fisiológica de la madre, cuando la disolución de la simbiosis posnatal permite hablar de una efectiva individualización.

Para la mística, tanto como experiencia espiritual – religiosa – como sociológico-política, es decir como experiencia colectiva, por el contrario, lo típico es atestiguar estados donde no se sabe absolutamente nada de nacimiento, independencia, singularidad, ni individualización.

Por eso, parece que la mística coincide en esto con ciertas nociones definitiva, abierto. Tales son los principios esbozados por Heidegger (2000) analítica del ser-en, en los párrafos 12 y 13 de *Ser y tiempo*. Y si esto es así, ¿En qué se funda la acusación de Sloterdijk de que Heidegger concibe el Dasein como solitario? Heidegger formula sin duda el "ser-con" (*Mit-sein*)

de la existencia<sup>8</sup>, pero cuando tratamos de darle un contenido concreto a esta dimensión que aparenta reconocer el ser social del hombre, nos encontramos con que la única instancia de vida compartida de la existencia es, según Heidegger, el lenguaje inauténtico propio de la narcotizante "caída en el mundo cotidiano", el "ser ahí" arrojado a la existencia. Así cuando Heidegger (2000, p. 60) señala: "hemos sido arrojados al mundo" – esta proposición no tiene nada de mística ni de metafórica, al contrario, comporta un juicio ontológico fundamental en torno a la "banalidad primordial", como la condición más propia del "existente".

Ahora bien, si el yo del hombre primitivo suele estar oculto por la vida de la colectividad en los niveles primarios del desarrollo de las sociedades, éstas se sirven de los individuos como instrumentos, de tal manera que ellos no piensan, ni sienten, ni deciden sino conforme a la voluntad de la colectividad- ahora en el yo del hombre civilizado se oculta la colectividad como consecuencia de aquel largo pasado. Fundamento psicopolítico de las polémicas intervenciones económicas-impositivas de Sloterdijk, en lo que se conocerá como la revuelta fiscal.

Uno de los grandes secretos protegidos por los sumos sacerdotes del capitalismo – que el hombre puede vivir sin el control de autoridades auto-erigidas que nos manipulen activando miedos ancestrales –, ahora, al igual que antaño somos esclavos de unos pocos, los cuáles han ido perfeccionando con el paso del tiempo la concentración del poder por parte de una siniestra casta llamada la clase política, una cofradía de ineptos que aseguran sus reelecciones, tanto como el nepotismo. El poder no se transfiere del poder político, al religioso y de allí al militar, en un proceso que según Russell (1968) se retroalimenta, pertenece así sólo a unas pocas familias que viven en un su estado de Derecho Natural y maximizando su propiedad privada y la expansión de sus negocios protegidos de impuestos en algún paraíso fiscal, cuya única razón de ser son el fraude.

## **LA ERA DE LA LEVITACIÓN Y EL TRANSCAPITALISMO: DEL TIMÓTICO IMPULSO DADOR HACIA UNA ECONOMÍA DE LA GENEROSIDAD**

En *Esferas III* ya ha preparado Sloterdijk (2005) el camino para una valoración positiva del capitalismo. La fecundidad de éste consiste en que nos ha sacado de una época miserabilista, en la que la metafísica, la antropología, la filosofía en general, partían de la condición de "carencia", esencial al ser humano. Sloterdijk se aleja de esta metafísica de la carencia y apuesta por una situación diferente como esencial al hombre, el "lujo" del existir humano. El hombre es un ser de lujo por su apertura al mundo, por la capacidad de elección. El capita-

---

8 - Heidegger, como observa Safranski, aborda directamente los "estados de ánimo" sin bizquear, asumiéndolos como fundamentales estructuras existenciales. Heidegger explora, mora, re-memora y se de-mora especialmente en algunas de estas afecciones como la monótona y pálida destemplanza, el hastío, el aburrimiento

lismo ha puesto de cara esa esencia del hombre como ser de lujo, contra el ser de la carencia. El ser humano se ha sacudido recientemente muchas de las cargas características de la era de penuria, y aunque siempre habrán nostálgicos –la mayoría de los intelectuales– que pregonan una vuelta a la escasez, a la carencia, a la carga. El autor se fija en el lujo del aligeramiento de las cargas, lo que en ocasiones llama levitación. Como la imagen que ofrece *Espumas* del Primer Mundo donde se abre la posibilidad de un modo de vida no aplastada por la carga de la subsistencia (ganarse la vida), sino una vida descargada, aligerada, mimada por el confort: "La era de la levitación".

Especialmente contra Hegel, Gehlen y en este caso también contra Heidegger, quienes quieren volver, cada cual a su modo, a una situación de carencia y sólo ven en la situación de lujo del ser humano un peligro, sitúa la positividad de lo logrado por el capitalismo. Cuando el hombre se sienta como ser sobreabundante, en excedencia, como ser mimado, como ser levitativo, "argonauta del espíritu" – citando a Nietzsche –, es cuando los impulsos tímóticos del dar, de la sobreexcedencia, harán que el capitalismo siembre en su seno la autoafirmación tímótica. Claro, que podríamos preguntarnos qué sucedería si la levitación a la que hace referencia Sloterdijk no sea sino el modo contemporáneo de la carga, de la gravedad; es decir, si el aligeramiento de la carga tuviera el sentido de implantarnos más cargas, nuevas cargas, ya anunciadas por doquier en la historia de la filosofía de los tres últimos siglos. Y si la levitación no fuera sino el suave y plácido ascenso en globo que nos saca de la atmósfera respirable y nos hace reventar.

En este punto, el autor puede parecer extravagante, para él, por ejemplo, hay conatos de cambio, del capitalismo al transc capitalismo en el concepto de imagen, *Bild* en el sentido de que el tránsito de imágenes, absoluto y horizontal y que llega a todos en un mundo globalizado de imágenes, de intercambio, puede hacer surgir la idea del mundo como un sistema de redes que refieren trayectos individuales o grupales y no tanto homogeneización. En este trayecto individual se descubre la vida individual en ejercicio, se revitaliza el hacer por encima del dejarse hacer, propio del peor momento del capitalismo globalizado.

Pero también el capitalismo más atroz ha usado la imagen para homogeneizar, estandarizar. Es aquí donde Sloterdijk arriesga juicios y consideraciones estéticas, ya que no sólo da por supuesto la libertad y eticidad en el intercambio y en el fluir de las imágenes, sino que más allá de la eticidad, pone el acento en el intercambio de imágenes artísticas. Un sueño novaliano y rilkeano, un fundamento ético que ya no se basa tanto en la inmunología y en el interés o en el orgulloso *timós*, sino en la imagen pictórica, escultórica, arquitectónica, y especialmente en la música (HEINRICH, 2011).

De forma más clara *Ira y tiempo* y *Has de cambiar tu vida* pretenden aterrizar, y por ello, de forma más clara aún topan con rocas agrietadas por donde el autor pretende pasar en su aterrizaje. He aquí donde se encuentra su defensa a ultranza de la propiedad privada como vía de salvación del mundo, que ya ha traído más arriba. "Toda mejora del mundo pasa por una

extensión lo más generalizada posible de la propiedad privada" (SLOTERDIJK, 2014b, p. 490)<sup>9</sup>. Los países pobres habrán de promover la extensión de la propiedad privada. Deja hablar a Locke y a su tríada "vida, libertad y propiedad privada". El tener, el ser propietario devolverá al hombre un impulso tímótico esencial, el de su orgullo, y el de la afirmación de sí mismo, pues sólo el que tiene da, y sólo el que da se afirma a sí mismo. Esta posesión no sólo es referida a bienes espirituales, sino también a bienes materiales. Esto puede ser una verdad incontestable, pero Sloterdijk quiere socavar más en esa verdad y desarrolla un esbozo de filosofía fiscal – ya lo hemos indicado más arriba – en el que entiende al contribuyente como un donante o un dador y al Estado receptor le compete la tarea de agradecer y hacer saber al contribuyente que el Estado le queda agradecido por sus donaciones, tal como hace Suiza – de hecho Sloterdijk habla en este sentido de la necesaria helvetización de Europa y del mundo<sup>10</sup>. Este aspecto del capitalismo como un revitalizador del impulso tímótico en el hombre en tanto que "dador" o "donante", sienta sus bases en el apartado "Capitalismo consumado, una economía de la generosidad" (SLOTERDIJK, 2010, p. 41-49). De la propiedad privada surge el sentido del bien común, y el concepto de comunidad, distinto al concepto de sociedad<sup>11</sup>. Aquí Sloterdijk hace aparecer al capitalismo como el desplazador-conversor ideológico de la culpa-deuda moral en deuda monetaria.

El tiempo de la culpa está marcado por la persecución del delincuente por las consecuencias de sus actos... liquidar y pagar por una culpa son actos que sitúan la prioridad del retorno en el punto medio de las transacciones. Son las operaciones objetivas cuya traducción acontece en la sensación subjetiva del resentimiento (SLOTERDIJK, 2010, p. 42).

Y ahora es cuando Sloterdijk apuesta y vislumbra un transcapitalismo dentro del capitalismo. Este transcapitalismo debe ser visto en orden a su ontoclimatología que ve al ser humano como un ser llamado a armonizarse con los otros. Esta tendencia transcapitalista y tímótica de la economía y la gestión de las riquezas es llamada de tendencia antigravitatoria, como cuando el niño se asombra de la pompa de jabón salida de su boca y fluye serena hasta su disolución, bajo la mirada del niño, que admira lo creado por él, su fluir, su magia, su transparencia, y sabe sin embargo que en poco tiempo se deshará.

---

9 - A cuenta de una crítica del comunismo ha escrito Sloterdijk, en *Ira y tiempo*, que cuando este pretende la construcción de un escenario en el que sólo haya primeras filas de patio de butacas. Podía haber aplicado el autor esta certera crítica a su concepto de la propiedad, aquí tan ilusoriamente traído.

10 - A Sloterdijk se le olvida comentar el agradecimiento que Suiza también debe a los delincuentes que ocultan su dinero en los bancos suizos. Sin duda Suiza también agradecerá a ellos sus "donaciones". Y tanto Suiza como el suizo se sentirán orgullosos de ser recaudador y recaudado, dado que siempre habrá dinero en exceso en sus bancos para todo lo que sea menester en la buena vida suiza.

11 - En la citada entrevista en la SF Sloterdijk reivindica el término de "comunidad" (*Gemeinschaft*) contra el de "sociedad" (*Gesellschaft*).



Así la bondad natural de Rousseau se mezcla con la nobleza y fortaleza nietzscheana y surge el más que interpelante "ser davidoso" de Sloterdijk.

## Sloterdijk: post-democracy tax and genealogy pride (*Thymos*) – controversy over the democratic foundations of taxes

**Abstract** – The controversy unleashed by Peter Sloterdijk among some European intellectuals addressed after declaring their dissent against paying income taxes on the grounds that obligation a form of subsidy to the lower classes and to promote 'a kind of corporate kleptocracy.' For Sloterdijk, it is thus necessary to completely revamp the grounds of the State Taxation. When before the concept was used the rich always thought of idle rich; people who were outside the sphere of work. That was the class nature of the heirs, first aristocratic, then also the heirs of new bourgeois heritage not without reason called fortunes. Today the rich are no longer living idle capital gains wrested from the poor but enterprising, subject to a tax identification number. Peter Sloterdijk proposes the creation of a Parliament of the Givers in charge of de-automate the payment of taxes. And your starting point is to stop considering that citizens should something the State, to catalog their tax contributions and donations.

**Keywords:** Political philosophy. Economics. Kleptocracy. Taxes. Wealth.

## REFERENCIAS

DEBORD, G. *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pretextos, 1998.

DERRIDA, J. *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1989.

DERRIDA, J. *Dar (el) Tiempo*. Barcelona: Paidós, 1995.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1984.

HEIDEGGER, M. *Ser y Tiempo*. Madrid: Editorial Trotta, 2000.

HEINRICH, H. J. *Peter Sloterdijk. Die kunst des philosophierens*. München: Carl Hanser Verlag, 2011.

HERNÁNDEZ, E. Davos, las élites mundiales y la tormenta que arrasará con todo. *El confidencial*, 8 Set. 2013. Disponible en: <[http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-09-08/davos-las-elites-mundiales-y-la-tormenta-que-arrasara-con-todo\\_25674/](http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-09-08/davos-las-elites-mundiales-y-la-tormenta-que-arrasara-con-todo_25674/)>. Acceso en: 17 mar. 2017.

LÚKACS, G. *Historia y conciencia de clase*. Habana: Editorial de Ciencias Sociales del Instituto del Libro, 1910.

- MAUSS, M. *Ensayo sobre los dones, razón y forma del cambio en las sociedades primitivas*. Madrid: Tecnos, 1971.
- MAX NEEF, M. *Economía descalza, señales de un mundo invisible*. Montevideo: Editorial Nordan, 1986.
- NIETZSCHE, F. *La voluntad de poder*. Madrid: Editorial EDAF S.A., 1981.
- RAYMOND, E. S. *The Cathedral & the Bazaar*. California: O'Reilly Media, 2011.
- RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Ed. Paidós, 1996.
- RUBIO, F. G. Sobre "Ira y tiempo", de Peter Sloterdijk. *Elpulso.es*, 28 Mayo 2015.
- RUSSELL, B. *El poder en los hombres y en los pueblos*. 4. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.
- SLOTERDIJK, P. *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela, 1999.
- SLOTERDIJK, P. *Esferas I. Burbujas Ediciones. Excurso 6*. Madrid: Siruela, 2003.
- SLOTERDIJK, P. *Esferas III: Espumas – Esferología plural*. Traducción de Isidoro Reguera. Madrid: Ediciones Siruela, 2005. (Serie Mayor, Biblioteca de Ensayo 48).
- SLOTERDIJK, P. *En el mundo interior del capital*. Madrid: Siruela, 2007.
- SLOTERDIJK, P. Die Revolution der gebenden Hand. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 13 jun. 2009a. Disponível em: <<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/kapitalismus/die-zukunft-des-kapitalismus-8-die-revolution-der-gebenden-hand-1812362.html>>. Acesso em: 9 fev. 2017.
- SLOTERDIJK, P. *La revolución de la dadivosa mano* [Die Revolution der gebenden Hand]. Frankfurter: Allgemeine Zeitung, 2009b. (Die Zukunft des Kapitalismus).
- SLOTERDIJK, P. *Ira y tiempo: ensayo psicopolítico*. Madrid: Siruela, 2010a.
- SLOTERDIJK, P. The modern democratic state pillages its productive citizens. *The Grasping Hand*, Winter 2010b. Disponível em: <<http://www.city-journal.org/html/grasping-hand-13264.html>>. Acesso em: 9 fev. 2017.
- SLOTERDIJK, P. *Fiscalidad voluntaria y responsabilidad ciudadana*. Madrid: Siruela, 2014a.
- SLOTERDIJK, P. *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Valencia: Pretextos, 2014b.
- VÁSQUEZ ROCCA, A. Baudrillard; cultura, simulacro y régimen de mortandad en el sistema de los objetos. *Cuaderno de Materiales, Revista de Filosofía*, Madrid, n. 22, p. 12-17, 2007.

Recebido em junho de 2016.

Aprovado em setembro de 2016.