



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 Freire¹ 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 moderada² 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 popular³ 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>. 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>. 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>. 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>. 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>. 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=MSC000000092012000200013&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>. 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>. 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.