

EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA SOCIAL: DIÁLOGO SINGULAR E EXPERIÊNCIA PLURAL

Augusto Cesar Rios Leiro*

Cândida Andrade de Moraes**

Vanessa Ribeiro dos Santos***

RESUMO

Considerando o contexto contemporâneo brasileiro, propício a diferentes e novas práticas de educação social, este artigo busca refletir sobre a relevância histórica e política da educação popular e seu entrecruzamento teórico com a pedagogia social. Neste sentido, são apresentadas singularidades da educação socialmente referenciada, tomando duas experiências investigativas de abordagem qualitativa como inspiração. O estudo de caso na perspectiva contrastiva presidiu a metodologia das experiências em tela e a análise de conteúdo, a partir das entrevistas com educadores sociais, constituiu-se em fonte empírica privilegiada. A pedagogia social é abordada como um constructo teórico e como categoria substantiva no campo da educação. A influência da educação popular nas práticas produzidas nos contextos da pedagogia social evidenciam uma estreita relação e favorecem o reconhecimento do legado freireano; as relações entre educadores e educandos; a construção de práxis educativas implicadas às comunidades; a formação continuada comprometida com a emancipação dos sujeitos e a superação das desigualdades sociais. A presente escrita edifica uma nova síntese dos estudos desenvolvidos, em que a educação popular e a pedagogia social promovem experiências formativas significativas, no âmbito da educação social, e expressa o relevo desse campo de estudo como dimensão fundante de uma educação que acolhe os sujeitos na sua diferença.

Palavras-chave: Educação popular. Pedagogia social. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

POPULAR EDUCATION AND SOCIAL PEDAGOGY: A SINGULAR DIALOGUE AND PLURAL EXPERIENCE

* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder dos Grupos de Pesquisa Formação do Educador, Comunicação e Memória (FECOM/UNEB) e Mídia/memória, Educação e Lazer (MEL/UFBA). Endereço: Av. Silveira Martins, s/n, PPGEDUC/UNEB – Cabula. Salvador-BA. cesar.leiro@ig.com.br

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação do Educador, Comunicação e Memória (MEL/UFBA). Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Endereço: Av. Silveira Martins, s/n, PPGEDUC/UNEB – Cabula. Salvador-BA. candida29moraes@gmail.com

*** Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Formação do Educador, Comunicação e Memória (FECOM/UNEB). Endereço: Av. Silveira Martins, s/n, PPGEDUC/UNEB – Cabula. Salvador-BA. vanessaribeiro_4@hotmail.com

This article reflect upon the historical and political relevance of popular education and its theoretical intersection with social pedagogy within a contemporary Brazilian context that is conducive to new and alternative social education practices. With this aim in mind, singularities of socially relevant education are examined through the use of two investigative experiences that take a qualitative approach. Drawing upon interviews with social workers – a privileged empirical source – the case study adopted a contrastive perspective, relying upon a methodology that incorporated discussed practices and content analysis. Social pedagogy is approached as a theoretical construct under construction in Brazil and as a substantive category in the field of education. The connection between popular education and social pedagogy reflects the legacy of Paulo Freire; the focus upon relations between teachers and students; the construction of educational praxes involving communities; and continuing education committed to the emancipation of individuals and the overcoming of social inequalities. Ultimately, this text seeks to create a new synthesis of studies in which popular education and social pedagogy promote significant formative experiences in terms of Social Education and underscore the foundational importance of this field of study in the quest for education that welcomes individuals while embracing their differences.

Keywords: Popular education. Social pedagogy. Pedagogical practices.

RESÚMEN

EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA SOCIAL: DIALOGO SINGULAR Y EXPERIENCIA PLURAL

Teniendo en cuenta el contexto contemporáneo brasileño, adecuado a diferentes y nuevas prácticas de Educación Social, el ensayo actual refleja en la relevancia histórica y política de la educación popular y su intersección teórica con la pedagogía social. En este sentido, las singularidades se presentan como la educación socialmente relevante, teniendo dos experiencias de investigación de enfoque cualitativo como fuente de inspiración. El estudio de caso en la perspectiva de contraste presidió la metodología de los experimentos en la pantalla y el análisis de contenido, de las entrevistas con los educadores sociales, se encontraba en una fuente empírica privilegiada. La pedagogía social se plantea como un constructo teórico en construcción en Brasil, y como una categoría sustantiva en el campo de la educación. La conexión entre la Educación Popular y la pedagogía social, mostró el legado de Freire; las relaciones entre profesores y alumnos; la construcción de las comunidades involucradas en prácticas educativas; educación continua comprometido con la emancipación de los sujetos y la superación de las desigualdades sociales. Este estudio constituye una nueva síntesis de los estudios realizados, en el que la educación popular y la pedagogía social promueven experiencias formativas significativas dentro de la Educación Social y expresa la relevancia de ese campo de estudio, como una dimensión fundante de educación que da la bienvenida a los sujetos en su diferencia.

Palabras clave: Educación popular. Pedagogía social. Prácticas pedagógicas.

Introdução

A escrita em tela busca refletir sobre a relevância histórica e política da educação popular e seu entrecruzamento teórico com a pedagogia social. Para tanto, o estudo reafirma a educação socialmente referenciada como um desafio estratégico, e são apanhadas duas experiências de pesquisa, com abordagem qualitativa, como campo empírico. O caminho proposto considera que, no contexto educativo contemporâneo, é necessário discutir educação popular, pedagogia social, formação de educadores e práticas pedagógicas como categorias teóricas substantivas. Intenta estabelecer, ainda, na ambiência da educação social, nexos singulares a partir de experiências plurais.

Trata-se de duas experiências de pesquisa desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia. A primeira, através das narrativas de professores que atuam com jovens em privação de liberdade, e que buscou compreender as possibilidades de uma pedagogia social em duas escolas que funcionam em Centros de Atendimento Socioeducativo, em Salvador e São Paulo (MORAES, 2011). A segunda pesquisa foi desenvolvida num projeto social com crianças e jovens em vulnerabilidade social, e são apresentadas as estratégias e a compreensão dos educadores, através do teatro, do esporte e da música, na perspectiva lúdica, entrelaçando a educação popular e a pedagogia social (SANTOS, 2015).

Para o desenvolvimento do texto, num primeiro momento, apresentamos o contexto da educação popular no Brasil, considerando o seu histórico e principais legados; em seguida, são discutidas as categorias teóricas; mais adiante, são trazidos os principais pontos observados nos estudos recortados; e, por fim, as novas sínteses possíveis diante de experiências formativas significativas, no âmbito da educação social.

Educação popular e pedagogia social: textos e contextos

A realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens. Esta realidade também não se transforma por acaso.

Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens e mulheres (FREIRE, 2010).

O pensamento freireano toma o desafio histórico da transformação da realidade pelos próprios sujeitos históricos como a práxis de uma pedagogia denominada libertadora, proposta pelo referido autor. Nessa perspectiva, os estudos de Freire foram determinantes para a edificação da educação popular no Brasil. Tinha como principal objetivo ouvir das classes populares qual era a sua maneira de se expressar no mundo, qual era a sua palavra.

Segundo Brandão (2007), a palavra, quando aprisionada por um poder separado da vida, termina sendo imposta e torna-se legítima para realizar os atos de controle da vida social dominada pela desigualdade. Ao reconhecer a importância da sua própria palavra e aprender a expressá-la criticamente, ampliam-se os horizontes de compreensão e produção de conhecimento, que estimulam a articulação, a integração e a mobilização popular em defesa de seus interesses e da luta por seus direitos, individuais e coletivos.

Por meio de práticas pedagógicas originadas nos próprios contextos populares brasileiros, o processo de conscientização e o engajamento político ocorriam coletivamente, a partir do momento em que as pessoas se reconheciam como constituintes da história e percebiam os fatores condicionantes da sua situação social. As experiências com diferentes segmentos populares levaram Paulo Freire e outros educadores, dispostos à mesma causa educativa e social, a criarem estratégias metodológicas que demarcaram, na história da educação brasileira, o legado da educação popular e a valorização de outros saberes e de outros espaços educativos, para além das escolas, locus privilegiado do conhecimento historicamente sistematizado.

Brandão (2007) compreende que a educação popular se apresenta com duas divisões temporais: a primeira na criação das escolas e a divisão social do saber; a segunda, na luta pela democratização do ensino. Sobre esta questão, Brandão (2007) explica que não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso. Houve primeiro um saber de todos, que, separado e interdito, tornou-se

“sábio e erudito”, estabelecendo como “popular” o saber do consenso de onde se originou. Para ele, a diferença não está nos graus qualitativos e sim no fato de que o saber erudito está associado a diferentes instâncias de poder, e o saber popular ficou descentralizado no interior da vida subalterna da sociedade. Valorizar este saber é uma das premissas da educação popular. Neste sentido, Frei Betto argumenta que: “A consciência crítica nasce da possibilidade do oprimido contemplar, no sentido crítico, a sua obra, e como o produto do seu trabalho se distribui no processo social” (FREIRE; BETTO, 1986, p. 29), cabendo, portanto, propiciar os meios para se atingir esta conscientização.

No âmbito do Movimento de Cultura Popular (MCP), criado pelos intelectuais questionadores, foram construídos alguns dos pilares metodológicos que definem a educação popular. Os temas a serem debatidos, por exemplo, partem do interesse dos grupos participantes, sendo que os educadores abordam a temática que o grupo sugere, podendo acrescentar assuntos que considerem fundamentais, no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer a discussão. Não se trata, porém, de fazer discursos sobre os temas, mas, sim, apreendê-los e desvelá-los, na sua razão de ser e na prática em que se contextualizam (FREIRE; BETTO, 1986).

As contribuições para a alfabetização de adultos consagraram a educação popular e o método Paulo Freire, pois, segundo ele, “era tentando compreender a linguagem popular e descobrir as palavras mais carregadas de emoção, mais carregadas de sensibilidade, mais ligadas à problemática da área, que a gente elaborava o programa” (FREIRE; BETTO, 1986, p. 19). A partir deste levantamento dos conhecimentos prévios, eram elencadas as dezessete palavras geradoras que constituiriam o sistema de sinais gráficos, base do processo de alfabetização, expandindo-se o grau de complexidade das palavras e associações, a partir do ritmo de desenvolvimento dos educandos.

Mesmo com as intenções de silenciar o povo, no período da ditadura militar (1964-1985), os governos autoritários não impediram que o ideário progressista fosse preservado e passado às gerações seguintes. Essa é a maior herança da educação popular no Brasil. Muitas demandas educativas ainda estão longe de ser superadas, dentre outros fatores,

em razão das lacunas acumuladas durante séculos de colonização, exploração dos meios de produção e a insuficiência de políticas públicas.

Avanços, no entanto, podem ser observados no pensamento pedagógico. Nessa perspectiva, a Pedagogia, como teoria e ciência da educação, tem se transformado a partir da práxis dos seus protagonistas e avançando consoante as tensões contemporâneas. As contradições e os conflitos, de ordem política, socioeconômica e ideológica, apontam para a necessidade de uma educação social e a configuração de um campo pedagógico específico.

Tal campo pode ser reconhecido pelo seu caráter social, saber prático e efervescência formativa. A educação social, segundo Caro (2011, p. 173), “traz diversas implicações, que devem ser cuidadosamente estudadas para se entender sua posição no contexto científico e popular”. Assim, a pedagogia social insere-se confortavelmente no âmbito da educação popular e se afirma cotidianamente como um constructo teórico que vem se destacando, com reflexões de práticas em diferentes contextos do nosso Brasil continental.

Partindo da realidade social vivenciada, a pedagogia social vem sendo construída historicamente pelos seus agentes – educandos e educadores sociais – em diferentes países, o que lhe confere múltiplas definições e características peculiares, relacionadas a cada contexto histórico, conforme estudos de Silva (1998), Machado (1998), Caliman (2006), Moraes (2011), Santos (2015), Machado Ribas (2014). Destacam-se, também, os estudos de Souza Neto, Silva e Moura (2009), nos quais é apresentado o mais recente entendimento do conceito de pedagogia social, vista como “Teoria Geral da Educação Social”. No entanto, existem registros anteriores ao século XX, período no qual a Alemanha criava estratégias para educar os “filhos da guerra”. O movimento de pensar ações educativas, para além dos espaços reconhecidos formalmente, é expandido para outros países europeus, podendo-se considerar, inclusive, que a pedagogia social existe muito antes da escola formal ser sistematizada (SILVA, 1998).

A pedagogia social vem sendo evidenciada em diferentes espaços educativos, notadamente na educação de adultos, na educação de jovens em situação de risco, na recuperação e reinserção social de pessoas toxicodependentes e na orientação escolar

dos alunos atingidos por fortes condicionamentos sociais (pobreza, exclusão social, desagregação familiar). Os espaços constituem-se com o propósito de melhorar a qualidade de vida e desenvolver estratégias superadoras das condições de vulnerabilidade da população, mediante sua conscientização, conhecimento histórico e empoderamento social.

Os estudos vêm sendo ampliados e socializados, permitindo delinear os pressupostos e as concepções da pedagogia social brasileira. É possível afirmar que a conexão entre a educação e a sociedade acontece de forma prioritária nesta área de conhecimento, e que as suas estratégias teóricas e metodológicas vêm sendo elaboradas em diferentes espaços educativos, o que inclui escolas, ONGs, projetos, programas e movimentos sociais.

Nos objetivos nucleares da pedagogia social, incluem-se a conscientização política dos sujeitos e a conseqüente luta por direitos, reportando-a aos pressupostos e concepções da educação popular, abordados anteriormente. Esta associação, tipicamente brasileira, realça o seu diferencial, frente a outros países, no que concerne a sua fundamentação na teoria de Paulo Freire.

Machado Ribas (2014) corrobora a influência da educação popular na consolidação da pedagogia social brasileira, porém afirma que a segunda proposta enfatiza a inserção acadêmica e profissionalizante do educador social, seu agente transformador. O autor acrescenta ainda um ponto de convergência entre as duas propostas, nos diferentes movimentos sociais emergentes no Brasil, principalmente a partir da década de 1980. Ele argumenta que:

Analisando os fundamentos e as perspectivas da Educação Popular e da Pedagogia Social, foi possível identificar simetrias entre os preceitos de Paul Natorp – considerado o precursor da Pedagogia Social – e de Paulo Freire – considerado o precursor da Educação Popular no Brasil, e com forte influência em diversos outros países. Como meio de comprovar essa relação íntima das duas áreas, foram comparados os estudos publicados no 1º, 2º e 3º Congressos Internacionais de Pedagogia Social (2006, 2008 e 2010) e nos encontros da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPEd), no período compreendido entre 2000 e 2010, em que as simetrias apontam para uma convergência entre a Pedagogia Social em construção no Brasil e a Educação Popular. (MACHADO RIBAS, 2014, p. 19).

A pedagogia social, no Brasil, vem fortalecendo o seu reconhecimento acadêmico e científico, a partir do ano 2000, pelo maior número de livros publicados, a consolidação de grupos de pesquisas e a defesa de dissertações e teses, ratificando as práticas da educação social através da teoria substanciada da pedagogia social, estreitamente influenciada pela educação popular.

Educação popular e pedagogia social: teorias e práticas em diálogo

As pesquisas apresentadas a seguir foram realizadas na ambiência do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia e retratam dois recortes de estudos que abordam a influência da educação popular no reconhecimento teórico e científico da pedagogia social brasileira, refletida neste artigo. O primeiro estudo, desenvolvido por Moraes (2011), *Por uma pedagogia social: práticas pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade*, buscou analisar as experiências de educação social num contexto da escola formal, que realiza o fazer pedagógico com jovens em cumprimento de medida socioeducativa, em regime fechado, em unidades de atendimento socioeducativo, na Bahia e em São Paulo. Através de narrativas de professoras e professores foram evidenciadas possibilidades pedagógicas e seus desafios. Este estudo percorreu um caminho metodológico de natureza qualitativa, utilizando especificamente o método do estudo de caso, na perspectiva contrastiva. Segundo Leiro (2004, p. 74), “Os dados do campo, ao lado do constructo teórico potencializam contrastes” e podem ir além do que se mostram. Ainda para o autor, tal perspectiva possibilita leituras atentas e flexíveis cujo desafio do talhe metodológico é captar a experiência “na sua multiplicidade, na sua essência” (LEIRO, 2004, p. 74). Nesta pesquisa, o contraste foi utilizado no diálogo das narrativas colhidas nas duas cidades eleitas para o estudo: Salvador e São Paulo. Os doze sujeitos entrevistados, professores da Fundação da Criança e do Adolescente da Bahia (FUNDAC) e da Fundação CASA (São Paulo), narravam suas histórias de práticas e, ao mesmo tempo em que faziam considerações sobre seu

trabalho, diziam quem eram, em suas vidas, para além daquele espaço. Mostraram seus desejos, anseios, medos e desafios, principalmente aqueles que marcaram o seu cotidiano na ação educativa, mas, também, o que fazia com que eles permanecessem realizando um trabalho tão diferencial e inquietante (MORAES, 2011). As categorias analisadas foram: formação dos professores (formação inicial e formação continuada); práticas pedagógicas (construção de valores, vínculo professor-aluno, o saber a partir da realidade) e, por último, dificuldades para que a práxis pedagógica ocorra (o consumo das drogas, a ausência da família e de material didático apropriado). Os principais autores que fundamentaram a pesquisa foram Caliman (2006), Costa (2001), Freire (2010, 2011), Machado (1998), Nóvoa (2002), Pais (2003) e Silva (1998).

Para a primeira categoria analisada, apresentam-se as narrativas, mostrando que, em ambos os casos estudados, a formação inicial não contempla as discussões em torno da educação de jovens em privação de liberdade; a formação continuada é realizada pelas fundações, em cursos não continuados, mas a aprendizagem da prática se dá em diálogo e trocas assistemáticas entre os colegas, ou seja, a formação se dá na relação de sobrevivência do grupo.

Sobre a formação continuada, Nóvoa (2002) defende que esta aconteça dentro das redes escolares, ou seja, levando em consideração as dinâmicas pedagógicas e os sujeitos da unidade escolar, valorizando notadamente a pessoa do professor. Para o autor:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação. A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. (NÓVOA, 2002, p. 39).

A partilha de saberes, fazeres e troca de experiências citadas por Nóvoa (2002) é de grande relevo na medida em que as unidades escolares entram em cena e dão passos importantes para formação continuada. Este aspecto é tratado por um dos professores entrevistados da Fundação CASA, quando relata que a formação acontece entre os professores, mais pela necessidade de sobreviver no espaço do que pela emergência da prática:

Quando os professores chegavam com algo novo, nós nos reuníamos: olha aqui é assim, assim, assim, a prática é essa. Isso pode, isso não é adequado por isso, então às vezes entrava uma professora, nós comentávamos sobre a roupa, o uso do jaleco que era interessante, que tipo de problema ela provavelmente encontraria, quais as respostas adequadas, o que era feito dentro daquele universo, o que não era feito, por que a vida de todos estavam ali, acabava sendo uma equipe, quando um sabia de uma coisa passava para o outro, era uma questão de, na época que eu falei, uma época muito conturbada, de muitas rebeliões, na época era uma questão de sobrevivência ou nós nos uníamos, inclusive com a prática, ou desistíamos. O professor que não se adequava ao sistema, não era nem a diretoria nem a unidade eram os próprios professores pressionavam para que ele desistisse, por que era uma questão realmente, dentro desse universo do complexo, era uma questão de sobrevivência. (MORAES, 2011, p. 89).

O professor acima descreve com clareza as tensões da formação em ação, como enfatiza Nóvoa (2002). Neste caso, o professor ao mesmo tempo em que é formado é um formador, e, se tratando das unidades de internação de jovens cumprindo medidas socioeducativas em privação de liberdade, existem códigos, posturas e linguagens específicas que condicionam ou não a permanência do professor com o grupo de trabalho. É necessário, portanto, compreender o todo sem deixar de considerar o fazer próprio de cada unidade, de cada Fundação ou mesmo de cada grupo de trabalho.

A prática pedagógica, realizada através da mediação dos professores, é pautada na construção de valores, como uma tentativa de inserção dos jovens na sociedade, baseada na crença de que podem ser sujeitos de direitos e deveres, efetivos cidadãos e cidadãs, e que, sem vínculo construído e conteúdos eleitos, a partir da realidade desses jovens, a prática torna-se inviável, pois é fundamental conquistar a

confiança dos jovens, para que permaneçam nas salas, acreditando que a escola possui uma função em suas vidas, com sentidos, possibilidades e renovação de uma vida, para além da privação de liberdade.

O vínculo entre os professores e os jovens, nas escolas formais das instituições, é ponto que se destaca nas narrativas dos professores. Para que a prática possa se desenvolver, e o professor permaneça na unidade, é fundamental a construção de laços com limites e, ao mesmo tempo, demonstrações de confiança e afetos:

Quando você está lado a lado com ele, quando você dá essa proposta de trabalho, quando você dá um elogio ‘ah, você está aprendendo, que bom!’ eu sinto que eles ficam com mais vontade de estudar, eu sinto aquele ânimo, quando eles faltam, por exemplo, ‘ah, por que você faltou, senti sua falta’ aquela preocupação, por que faltou, por que não veio. Então isso é muito importante também. (MORAES, 2011, p. 92).

Na medida em que vão se consolidando os vínculos, é possível perceber uma inteireza na relação professor-aluno, o que se torna perceptível nos momentos de conversa, ou até mesmo de desabafo dos jovens com os professores, que se tornam confidentes das angústias vividas por conta da situação de privação da liberdade:

Eu acho que o contato como o ser humano mesmo de você de repente ouvir, saber dos problemas, não que você vá resolvê-los, mas pelo simples fato de você estar ali: ‘Está tudo bem hoje? Você não está bem?’ Não posso ajudar, mas muitas vezes essa troca de informação as vezes alivia e facilita o aprendizado. (MORAES, 2011, p. 93).

Costa (2001) sinaliza no livro *Pedagogia da presença* que na relação de ajuda entre educador-educando, uma das habilidades que, apesar de pouco desenvolvida nas pessoas, se torna primordial para o trabalho com jovens em privação de liberdade é a habilidade de escutar. A escuta possibilita que o educando possa se sentir melhor, diante de uma situação que, de algum modo, tenha desordenado seus pensamentos e sua fala. Segundo Costa (2001), se o educador escuta o educando, empenhando-se de forma sincera em colocar-se no seu lugar e ver a situação com os seus olhos, sem julgar aquilo que lhe está sendo passado, procuran-

do compreendê-lo e aceitá-lo, “o jovem se sentirá envolto num espaço de calor e reciprocidade capaz de aliviar a sua tensão e reduzir o seu sofrimento” (COSTA, 2001, p. 107).

As dificuldades apresentadas pelos professores foram muitas; dentre elas elegemos as mais recorrentes nas falas, para levantarmos discussões e analisarmos como acontecem tais problemas nos espaços investigados. O uso das drogas e seus efeitos na aprendizagem, as crises de abstinência e o uso contínuo de medicamentos foram pontos relevantes para os professores, que dependem da concentração e do interesse, o que não é observado em parte dos jovens que passam por um longo período de dependência de substâncias psicoativas. Segundo os professores entrevistados, o consumo de drogas por um longo período, anterior à medida socioeducativa de internação, prejudica a concentração e a capacidade de raciocínio.

A ausência da família, principalmente da figura paterna, é considerada pelos professores como algo que diferencia o aproveitamento dos jovens. Aqueles que ainda possuem um vínculo familiar, que recebem visitas no período de internação e que são ainda acompanhados sistematicamente encontram nestes familiares uma esperança de superação dos desafios já enfrentados, e assim apresentam melhores resultados escolares. Alguns professores realizam atividades tematizando a questão, a fim de proporcionar um resgate e debates em torno da relação dos jovens com suas famílias.

O desejo de um material didático específico para o trabalho com a juventude em situação de privação de liberdade é repetido em algumas narrativas, quase como uma salvação para parte dos desafios descritos pelos sujeitos. Entretanto, a maioria dos professores apresenta uma prática de escuta e de construção de vínculo, na tentativa de unir o que precisa ensinar para os jovens com aquilo que ele deseja aprender, fortalecendo o desejo pela escola e criando e recriando estratégias didáticas que mobilizem um fazer diferenciado. Assim, utilizam uma variedade de livros, revistas, letras de músicas, variando as tipologias textuais e as fontes de pesquisa, para alcançar a realidade dos jovens.

Ao final da investigação, concluiu-se que, para realização de uma prática educativa de pedagogia social com jovens em privação de liberdade, é pre-

ciso compreender que a formação se faz na ação, e na promoção da formação continuada, estabelecendo elos entre o saber fazer, as teorias e demandas dos sujeitos envolvidos na ação de educar.

A dissertação de Santos (2015) – *O lugar da pedagogia social na formação e práxis de educadores: um estudo de caso* – procura evidenciar a natureza e os valores de uma pedagogia social que atravessa e acolhe todos os espaços educativos, porém destaca o contexto do Programa de Criança Petrobras, projeto desenvolvido em nove municípios da Bahia¹ como lócus de uma pesquisa engajada e comprometida com a prática. O espaço socioeducativo conta com a participação de mil e duzentas crianças, entre oito e doze anos, advindas de áreas socialmente vulneráveis, e estudantes de escolas municipais. Além disto, possui um plano permanente de formação continuada, orientado pelos pressupostos da pedagogia social.

A partir da análise do conteúdo levantado por meio de documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas, realizadas com doze educadores sociais com formação acadêmica nas áreas de pedagogia (3), letras (1) educação física (4) e artes (4), foi possível responder à seguinte questão: como os educadores sociais concebem e expressam, nas suas práticas, a pedagogia social? O estudo de caso, tomado como opção metodológica, buscou identificar as concepções e os pressupostos que permeavam o entendimento dos colaboradores sobre a pedagogia social, sendo as sínteses apresentadas, neste recorte, em diálogo com as concepções da educação popular.

Foi salientado com força pelos educadores que a pedagogia social se ocupa dos conteúdos que partem da realidade do educando, ou seja, a partir do que eles ouvem e vivenciam. Reconhecem que a concepção principal dessa pedagogia está voltada à sociabilidade dos sujeitos. As práticas, neste sentido, podem tanto se referir aos conteúdos de higiene pessoal e saúde, quanto aos conteúdos associados a questões das próprias comunidades, a fatos históricos e políticos importantes para aquele contexto ou alguma questão social que os educandos trazem ou que precisem ser discutidas ou esclarecidas. Atividades vivenciadas como a ida à feira, local em

que muitos educandos do Programa acompanham os pais na venda de frutas e legumes, pode ser um ambiente propício para se aprender as operações matemáticas e também refletir sobre a causa das dificuldades financeiras das famílias em custear o sustento da cesta básica. Assim, o primeiro e mais específico ponto de convergência com a educação popular é realçado.

A crítica à “educação bancária”² interpelou os diferentes contextos e professores, propiciando a reflexão e o debate sobre o papel político e social da educação, como, também, as consequências de práticas educativas que não considerem a realidade do educando e nem a bagagem de experiências que estes acumulam ao longo da vida. Em contrapartida, a educação popular propõe práticas problematizadoras, de caráter autenticamente reflexivo e ativo, implicando um constante desvelamento da realidade. Sobre esta questão, Freire (2011, p. 98) esclarece que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

A partir dessa concepção, os educadores sociais desenvolvem estratégias metodológicas que venham a propiciar a reflexão crítica dos diversos contextos vivenciados pelos educandos, valorizando as impressões e os sentimentos sobre questões que afligem o cotidiano da vida social, seja no espaço familiar, escolar ou socioeducativo. Essas questões são diretamente associadas à dinâmica nacional e global, o que permite a visualização articulada entre as diferentes esferas da sociedade.

Dicotomias, no entanto, foram observadas nos discursos sobre os conteúdos da pedagogia social, no que se refere a essa mesma realidade do educando. Segundo as educadoras de “apoio pedagógico”, ressaltavam os limites da interlocução com os conteúdos formais da escola, pois

2 Educação vista como ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos, refletindo a sociedade opressora e estimulando as contradições (FREIRE, 2011).

1 Alagoinhas, Araçás, Candeias, Cardeal da Silva, Catu, Entre Rios, Esplanada, Pojuca e São Sebastião do Passé.

parte dos educandos apresentam dificuldades em acompanhar uma discussão mais crítica ou um conteúdo mais elaborado. Os conteúdos das ciências humanas foram citados como os de maior compreensão, em especial a História. Destacaram a língua portuguesa como o maior desafio, quando do desenvolvimento de atividades, pois muitos educandos com idade avançada apresentam dificuldades básicas no campo do letramento, leitura e escrita, fazendo com que as docentes precisem elaborar estratégias metodológicas diferentes para públicos diferentes, em uma mesma oficina. Caso contrário, os educandos maiores tendem a perder o interesse pelas atividades, conforme afirmação das educadoras.

No plano de trabalho do Programa de Criança, constam os indicadores sociais que dizem respeito às metas que o projeto precisa atingir. Um deles é o “desenvolvimento de atividades de apoio pedagógico, artes e esportes visando à melhoria no desempenho escolar do educando e a redução dos índices de evasão e conservação” (SANTOS, 2015, p. 80), conforme o plano de trabalho institucional. Tal objetivo ressalta o compromisso do projeto com a melhoria da qualidade da escola pública, e o trato com o conhecimento escolar sinaliza para a possibilidade de integração de outras concepções pedagógicas. Os saberes científicos e sistematizados, articulados aos saberes populares, constituem uma rede de conhecimento que propicia a aprendizagem integral e múltipla do educando, aproximando também a pedagogia crítica dos conteúdos (SAVIANI, 2011) às concepções da pedagogia social no Brasil. Sobre esta questão, pode-se refletir com Paiva (2011, p. 30):

Por priorizar o singular não é propósito da pedagogia social trabalhar com modelos prontos, receitas ou metanarrativas, pois como seres incompletos que somos, como povo com uma cultura diversificada, estamos constantemente construindo coletivamente os nossos próprios modelos, nossas próprias teorias e conceitos operacionais, buscando compreensivamente os horizontes do mundo da vida, olhando para o todo e ao mesmo tempo para as partes que o compõe.

Pode-se inferir, diante disso, que as práticas da pedagogia social são elaboradas a partir das demandas sociais e curiosidades epistemológicas expres-

sadas e provenientes dos contextos dos educandos, tomando também a referência de outras pedagogias, como sugere Arroyo (2012), para construir os seus caminhos teóricos e metodológicos, sem perder de vista as suas intenções de conscientização, emancipação e formação de uma postura crítica e engajada socialmente.

Um destaque especial foi dado à arte, no contexto da educação social. Os educadores acreditam que a música, por exemplo, deve ser estudada de forma contextualizada com a história, a geografia, a linguagem, a vida dos educandos e a época dos compositores. Trata-se, conforme pensamento de uma educadora de artes, “não somente de ouvir a música e reproduzi-la, mas de formar um cidadão com um horizonte musical amplo” (SANTOS, 2015, p. 82). Foi ressaltada a importância de que as letras das músicas escolhidas reforcem o conteúdo que esteja sendo desenvolvido, principalmente os que discutem os problemas sociais, como, por exemplo, as letras da “música negra”, que trazem mensagens politizadas sobre as questões raciais.

O teatro foi uma estratégia metodológica também citada como prática da pedagogia social, pois “desenvolve a sensibilidade, o protagonismo e a livre expressão. Esta sensibilidade colabora para que os educandos passem a enxergar e atuar na vida, a partir de diferentes perspectivas” (SANTOS, 2015, p. 83). Esta afirmação de um dos entrevistados leva a uma interlocução com a educação popular, quando das experiências de Frei Betto, na penitenciária, no período ditatorial, no qual desenvolveu as suas próprias práticas pedagógicas na convivência com os presos, práticas que possibilitaram a eles a percepção da própria vida como um processo histórico e biográfico, e não apenas biológico. A partir de técnicas teatrais que privilegiavam o protagonismo, a livre expressão, bem como a empatia e o processo reflexivo, o preso fazia da sua situação carcerária um potencial de contestação política (FREIRE; BETTO, 1986).

No campo da subjetividade, a pedagogia social apresenta toda a sua potência transformadora, no entender dos entrevistados, sendo esse um achado relevante da pesquisa, já que a força da pedagogia social é mais reconhecida pela sua dimensão objetivamente social. Para os educadores sociais, a maior

estratégia para adentrar esta dimensão humana é a ludicidade nas práticas socioeducativas. As práticas sociopedagógicas lúdicas tornam possível ao educando desenvolver a sensibilidade humana e conquistar a sua liberdade para sentir, expressar sentimentos e agir sem entraves. Aprender a, no dizer de uma participante, “ser forte, sem necessariamente ser duro oportuniza reviver sentimentos da infância tolhidos no processo de adultização. Possibilita que as crianças sejam crianças” (SANTOS, 2015, p. 83).

Houve referência ao Programa de Criança Petrobras como um espaço que produz práticas pedagógicas propiciadoras de um contato próximo entre o educador e o educando e de fortalecimento da autoestima do indivíduo em formação. Destacou-se a importância da criança sentir-se considerada, observada, cuidada, e perceber que alguém se preocupa com ela. No entanto, houve, nas falas de alguns educadores, a consciência de que, por terem mais liberdade de atuação nos contextos socioeducativos do que nos espaços escolares, repletos de demandas e pressionados por um currículo específico, possuem mais liberdade e tempo para ensinar uma aproximação dos educandos.

No espaço da subjetividade, falar e ser ouvido são ações muito expressivas para a construção de laços de afeto e da autoestima do indivíduo. No segundo ponto de convergência com a pedagogia social, a educação popular ressalta o valor da educação dialógica e da escuta para a relação profícua entre educador-educando/educando-educador. Segundo Freire (2010, p. 111), “[...] é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele. [...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Os processos pedagógicos propiciadores e valorizadores da autoestima, portanto, possibilitam a construção da segurança pessoal que leva ao empoderamento das ações, ampliando as possibilidades do “vir a ser” dos educandos, mesmo sendo necessário conhecer as dificuldades a serem transpostas e superadas. Como adendo, pode-se acrescentar que o macrocontexto do Programa de Criança Petrobras é marcado pela desigualdade social e a violação de direitos que ressoam no viver dos educandos,

conforme aponta o plano de trabalho institucional do projeto.

Os entrevistados demonstraram acreditar que os educandos levam a segurança e o empoderamento adquiridos na vivência das atividades do programa para outros espaços sociais, citando exemplos de fatos reais envolvendo os educandos e seus contextos familiares e escolares. Os exemplos vão da mudança de comportamentos agressivos para estados de maior tranquilidade e pacificidade, que são sinalizados por uma mãe, até uma postura mais autoconfiante da criança na escola, segundo relato de uma professora.

Finalmente, o terceiro ponto de intersecção a destacar (respeitando os limites deste artigo), no diálogo entre as práticas da educação popular e a pedagogia de social, foi sistematizado a partir das falas de diferentes entrevistados, sendo expresso nas seguintes reflexões: “A Pedagogia social debate as questões e problemas sociais; desconstrói e reconstrói concepções engessadas e preconceituosas” (SANTOS, 2015, p. 81), como também “revela a realidade do que se vive, do que ainda não mudou e precisa ser mudado. Fortalece a identidade e as lutas sociais” (SANTOS, 2015, p. 81). Essas frases, ao mesmo tempo em que revelam a concepção política, questionadora e revolucionária da pedagogia social, conforme o entendimento dos educadores sociais, remetem aos pressupostos da educação popular e da pedagogia libertadora.

As práticas que possibilitam aos educandos dizerem o que pensam, vivenciarem, compartilharem saberes, criticarem, protestarem e, dentre outras coisas, construírem novos significados favorecem o engajamento em questões sociais, principalmente as que mais os afligem. O enlaçamento da realidade social vivenciada pelos educandos e educadores, em comunhão com as intenções pedagógicas emancipadoras e libertadoras, estimulam a produção de novas metodologias e estratégias, bem como novos valores sociais que venham superar as demandas educativas que surgem nas diversas e diferentes relações e contextos, expressando o que Vázquez (2011, p. 269) denomina de “práxis criativa”. A transformação dar-se-á no processo individual e coletivo de preparar-se para as situações da vida e formar posturas e comportamentos promissores e capazes de promover relações sociais democráticas

e construtivas, nos diferentes âmbitos em que os educandos circulam.

A propósito, os entrevistados citaram algumas práticas produzidas por eles, em comunhão com os educandos, e que consideravam ter a essência da pedagogia social. Muitas delas podem ser associadas às concepções da educação popular, a exemplo das “rodas de conversação”, nas quais temáticas como questões de gênero, sexualidade, política e diferenças são discutidas, lúdica e estrategicamente, a partir das ideias e vontade expressas pelos próprios educandos, além das demandas percebidas pelos educadores sociais. Uma educadora mencionou uma atividade na qual os educandos foram convidados a se aproximarem de um púlpito improvisado e a bradar livremente acerca dos pensamentos e sentimentos que os incomodavam, seja em casa, na escola ou no próprio Programa de Criança.

Foi citada também a estratégia de um educador social da oficina de esportes e lazer, que, aproveitando-se de episódios recentes nos quais cascas de banana foram atiradas nos campos dos estádios de futebol e jogadores foram chamados de “macacos” pelas torcidas adversárias, levou para a pauta o debate sobre o racismo no futebol, as ações afirmativas e a identidade afrodescendente. Aproveitando-se do interesse pelo esporte que é paixão nacional, foi possível aos educadores sociais estimular os educandos a recriarem as suas próprias regras e incluírem a participação das meninas no jogo.

Ficou evidente nos estudos em tela a conexão entre a educação popular e a pedagogia social, com

referência no legado freireano; as relações entre educadores e educandos; a construção de práxis educativas implicada às comunidades; a formação continuada comprometida com a emancipação dos sujeitos e a superação das desigualdades sociais.

Sínteses possíveis

O diálogo singular e a experiência plural, nessa nova síntese das pesquisas qualitativas aqui refletidas, expressa que estamos diante de temas de relevo social, de alcance popular e que se afirmam pela valorização do conhecimento historicamente situado e pelo reconhecimento da formação como dimensão dialética da educação popular, desenvolvida na esteira da pedagogia social, em construção no Brasil.

Conclui-se que a associação entre a educação popular e a pedagogia social enaltece uma educação social que estima os vínculos entre educadores e educandos, promove a relação dos educadores com as comunidades, como experiência de aprendizagem socioeducativa, desenvolve a arte, o esporte e o lazer, em suas diferentes linguagens e culturas corporais de movimento, e, por fim, busca a formação política como um desafio estratégico.

A presente escrita reafirmou a riqueza educativa e cultural do entrecruzamento da educação popular com a pedagogia social, na medida em que realça esse campo de estudo como dimensão fundante de uma educação que acolhe os sujeitos na sua diferença e se compromete com a emancipação através da educação como prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social de rua: entre acolhida e formação. In: SOUZA NETO, J. C.; NASCIMENTO, M. L. (Org.). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 167-178.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- CARO, Sueli Maria Pessagno. Educação social: uma questão de relações. In: SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R.. **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 132-139.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986. (Série Educação em Ação).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEIRO, Augusto C. **Educação e mídia esportiva**: representações sociais das juventudes. 2004. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MACHADO, Evelcy. M. **Contexto sócio-educacional no estado do Paraná**: formação pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social. 1998. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 1998.

MACHADO RIBAS, Érico. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAES, Cândida Andrade de. **Por uma pedagogia social**: práticas pedagógicas em escolas para jovens em situação de privação de liberdade. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003. (Coleção Análise Social).

PAIVA, Jacyara Silva de. **Compreendendo as vivências e experiências produzidas na educação social de rua**: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SANTOS, Vanessa Ribeiro. **O lugar da pedagogia social na formação e práxis de educadores**: um estudo de caso. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo**. São Paulo: Ática, 1998.

SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. (Org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. (Coleção Pensamento Social Latino Americano).

Recebido em: 15.11.2014

Aprovado em: 29.03.2015