

Contribuições da educação popular à pedagogia social: por uma educação emancipatória na Amazônia

João Colares da Mota Neto¹, Ivanilde Apoluceno de Oliveira²

Resumo

Neste artigo objetiva-se debater o significado de pedagogia social, a partir do aporte político-pedagógico e epistemológico da educação popular, bem como refletir sobre os desafios da construção de uma pedagogia social emancipatória na Amazônia, tendo como foco de análise a prática educacional do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com jovens, adultos e idosos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com leituras sobre marcos teóricos da pedagogia social e da educação popular, além de estudos realizados sobre as práticas educacionais do NEP/UEPA.

Palavras-chave

Pedagogia Social. Educação Popular. NEP/UEPA.

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, Brasil; professor assistente da Universidade do Estado do Pará, Brasil. E-mail: joacolares@hotmail.com.

2. Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil; professora titular da Universidade do Estado do Pará; coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

Contributions of popular education to social pedagogy: building an emancipatory education in the Amazon, Brazil

João Colares da Mota Neto*, Ivanilde Apoluceno de Oliveira**

Abstract

This article aims to discuss the meaning of social pedagogy, based on the political-pedagogical and epistemological contribution of popular education, as well as to reflect on the challenges of building an emancipatory social pedagogy in the Amazon region, focusing on the educational practice of the Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, from the State University of Pará, with youth, adults and elderly people. It is a bibliographical research, with readings on theoretical frameworks of social pedagogy and popular education, as well as studies on the educational practices of NEP/UEPA.

Keywords

Social Pedagogy. Popular Education. NEP/UEPA.

* PhD in Education, Federal University of Pará, Brazil; professor at University of the State of Pará, Brazil. E-mail: joacolares@hotmail.com.

** Post-doctorate in Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, Brazil; professor at University of the State of Pará, Brazil; coordinator of Paulo Freire Popular Education Nucleus. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

Introdução

Objetivamos, neste artigo, debater sobre o significado de pedagogia social a partir do aporte político-pedagógico e epistemológico da educação popular, bem como refletir sobre os desafios da construção de uma pedagogia social emancipatória na Amazônia.

Ao optarmos por evidenciar os aportes da educação popular à pedagogia social, adotamos uma genealogia latino-americana para a construção teórica desse discurso e movimento pedagógico, uma vez que, frequentemente, quando se conta a história da pedagogia social, afirma-se que ela tem origem na Europa, particularmente na Alemanha, nos séculos XIX e XX, como reação aos graves problemas sociais, culturais e econômicos que vivia aquele país, sendo depois transladada ao contexto brasileiro e latino-americano.

Um exemplo desta abordagem pode ser encontrado em Pereira (2011), quando afirma que:

A história dessa pedagogia se remete aos séculos XIX e XX, quando surgiu na Alemanha, com o objetivo de resolver os problemas educacionais dos imigrantes naquele país e depois as questões deixadas pela I e II Guerras Mundiais; pois naquela época “procurava-se na educação uma solução para os problemas humanos e sociais (fortes movimentos migratórios, proletarianização do campesinato, desemprego, pobreza, exclusão econômica e cultural, abandono de menores, delinquência, entre outros) que se produziram a partir da nova realidade então criada, sendo denominada pedagogia social”. (DÍAZ, 2006 apud PEREIRA, 2011, p. 50).

Para Pereira (2011), a pedagogia social assumiu várias concepções epistemológicas, dentre elas as de Platão, Hegel, Kant e Pestalozzi, mas sempre buscando a educação para as populações marginalizadas da Europa. Entre os autores que cunharam e desenvolveram o

termo, o autor menciona os intelectuais alemães Adolph Diesterweg, Paul Natorp e Herman Nohl. Ao abordar o caso do Brasil, Pereira (2011, p. 51) afirma que “o educador social é considerado um educador popular porque a Pedagogia Social *chegou* ao Brasil pelo viés da pedagogia popular na concepção de Paulo Freire” (destaque nosso).

Entendemos que essa genealogia de origem alemã é eurocêntrica, não porque simplesmente nasce em continente europeu, mas porque reproduz a experiência da Europa como centro do mundo, ou, nos termos de Dussel (2011), porque afirma a centralidade europeia na história mundial como determinação essencial da Modernidade. Estamos, portanto, de acordo com Porto-Gonçalves (2005, p. 10), quando critica que “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que nos são próprias”.

Neste artigo, trabalhamos com a ideia de que não há uma única genealogia possível para o surgimento da pedagogia social, mas que ela foi se construindo diferencialmente em múltiplos contextos históricos e geográficos, ainda que nem sempre com este nome, e incorporando perspectivas teóricas também diferentes, para além das epistemologias dominantes e da realidade social europeia.

Defendemos o argumento de que a pedagogia social, no Brasil e em muitos países da América Latina, possui uma genealogia própria, intimamente ligada à educação popular libertadora de Paulo Freire (aspecto que enfatizaremos neste artigo), embora esta não seja sua única fonte, podendo-se também incluir diversas propostas pedagógicas oriundas das pautas e ações de movimentos indígenas, negros e camponeses, entre outros.

Neste sentido, não se trata de que Freire e

a educação popular foram intérpretes/tradutores de uma pedagogia social surgida anteriormente na Europa – o umbigo do mundo –, mas que a pedagogia social latino-americana se constrói com fontes teóricas próprias (embora em diálogo com outras escolas de pensamento), segundo a situação social específica da complexa realidade latino-americana, e, em especial, a brasileira.

O artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica, com leituras sobre os marcos teóricos da educação popular e da pedagogia social, incluindo estudos realizados sobre as práticas pedagógicas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), em particular as desenvolvidas com jovens, adultos e idosos em ambiente hospitalar do município de Belém e em centro comunitário de Ananindeua, no Pará.

Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira, discutiremos os aportes da educação popular libertadora de Paulo Freire para a construção da pedagogia social na América Latina, apontando suas intencionalidades, características e fundamentos. Na segunda parte, refletiremos sobre os desafios da construção de uma pedagogia social emancipatória na Amazônia, tendo como foco de análise a prática educacional com jovens, adultos e idosos do NEP/UEPA.

O NEP desenvolve ações educativas com diversos segmentos sociais vinculados às classes populares (crianças, jovens, adultos e idosos), em diferentes instituições: hospitais, centros comunitários, asilos e escolas. Esse trabalho educacional dimensiona-se como uma pedagogia social, que considera integrar suas ações educativas com as comunidades hospitalares e periféricas, sendo os espaços não escolares compreendidos como espaços de educação inclusiva e de participação popular (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2004).

Contribuições da educação popular à pedagogia social na América Latina

Consideramos que toda pedagogia pode ser chamada de social, na medida em que não há educação ou teoria educacional fora de um contexto determinado social, cultural e historicamente, pois, quando o adjetivo *social* é acrescido ao substantivo *pedagogia*, quer-se enfatizar, de uma maneira geral, uma pedagogia diferente da tradicional, preocupada com os processos de exclusão de um amplo conjunto de segmentos sociais, como crianças e adolescentes em situação de risco social, pessoas encarceradas ou com liberdade assistida, mulheres, negros, indígenas, camponeses, sem-terra, homossexuais, pessoas atingidas por barragens, praticantes de religiões minoritárias, entre outros.

Tal pedagogia é social porque supera o individualismo, o racionalismo e o essencialismo típicos da pedagogia tradicional, cujos discursos e práticas estão centrados na competência individual do aluno, no sucesso ou fracasso pessoal, na inteligência imanente ao sujeito, em metodologias verborrágicas de transmissão do saber erudito, na memorização acrítica de conteúdos previamente determinados, na dicotomia entre teoria e prática e entre razão e emoção, e na avaliação com vistas à classificação dos alunos e à determinação da quantidade de saber acumulado.

Pedagogia social que também procura superar o escolacentrismo dominante na pedagogia moderna, isto é, a tendência a reduzir o universo da educação ao ambiente e às práticas escolares. Com efeito, afirma Arroyo (1989) a história da pedagogia é marcada por um olhar centralizado no ambiente escolar, que não nos permite compreender a formação integral do ser humano. Formação que acontece “não

apenas na escola, mas no real e na escola como parte desse real” (ARROYO, 1989, p. 19). Por esta via, o autor denuncia o discurso autoritário da pedagogia tradicional que restringe à escola a responsabilidade pela educação.

Antigamente se dizia: “fora da Igreja não há salvação”. Hoje, como profissionais da escola, pontificamos: “fora da escola não há salvação”. Cuidado. Essa é e sempre foi a fala das elites, da aristocracia, da burguesia quando se dirigem às massas: “se você quer ser educado vá à escola”. “Se você quer ser alguém que pensa, vá à escola”. Quem não pode ir à escola não pensa e é tratado como ignorante, como incivilizado (ARROYO, 1989).

Neste modelo pedagógico, a prática social é vista como “antieducativa” e se busca esvaziar a educação de qualquer significação ou experiência aprendida no cotidiano social. A pedagogia tradicional, desse modo, configura um quadro epistemológico, no qual o conhecimento científico-escolar é o parâmetro da instituição de uma rígida dicotomia entre *saber* e *não saber*, ou, nas palavras de Japiassu (1986), entre *saber* e *pré-saber*, significando a primeira noção o conhecimento científico, escolar e técnico, e o pré-saber identificado ao erro, à credulidade, ao preconceito, ao senso comum, à sabedoria popular.

De acordo com Oliveira (2003), é com o desenvolvimento do capitalismo que surge na Modernidade o fenômeno da escolarização e da especialização técnica, passando a predominar, no contexto escolar, o saber científico. A autora afirma que, no sistema educacional capitalista, “a divisão do saber se institucionaliza em função da divisão social de classe e da divisão social do trabalho” e caracteriza o saber escolar como “erudito, livresco e científico, marcado pela rigorosidade do método e da sistematização no processo de construção do saber” (OLIVEIRA, 2003, p. 162-168).

Consideramos que a pedagogia social, em face desse discurso pedagógico tradicional,

opera um conjunto de rupturas: a) no plano epistemológico, rejeita as dicotomias saber erudito e saber popular, teoria e prática, razão e experiência; b) no plano político, busca desatrelar o processo pedagógico dos interesses do mercado e da reprodução da exclusão social; c) no plano pedagógico, subverte as metodologias passivas, decorativas e autoritárias, estimulando a participação dos alunos e a consideração de seus saberes prévios, além de reconhecer diversos ambientes sociais de aprendizagem, para além da escola.

A pedagogia social, portanto, constitui uma teoria educacional não reduzida às tendências escolares e preocupada com a formação do ser humano em suas múltiplas relações sociais. Pedagogia essa que deve possibilitar a integração entre os saberes e as práticas cotidianas das populações socialmente excluídas com o saber científico, ao pautar uma educação inclusiva e para a diversidade cultural, que seja política e eticamente engajada com as problemáticas sociais dessas populações. Por isso, é uma pedagogia que luta permanentemente pela inclusão social, o que pressupõe uma responsabilidade ética em relação ao Outro e que implica criticidade, opção e decisão (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2004).

Na mesma direção, para Graciani (2014, p. 21), a pedagogia social procura promover a capacidade das pessoas de se assumirem como sujeitos da história, como agentes de transformação de si, do outro e do mundo, “como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais numa dada sociedade, por uma prática social crítica, criativa e participativa”.

Defendemos que esta concepção de pedagogia social – ancorada nas rupturas epistemológicas, políticas e pedagógicas promovidas em relação à pedagogia tradicional – é construída na América Latina, com originalidade e fontes próprias, articulada ao discurso e

à prática da educação popular libertadora.

A educação popular, para Mejía (2013), é um acumulado histórico que tem origem nas lutas de independência em nossa pátria grande latino-americana e se torna movimento e proposta político-pedagógica ao longo dos últimos duzentos anos. A autora afirma que, “se reconhecemos que nosso pai é Freire”, então, “o nosso avô é Simón Rodríguez”, que foi professor de Simón Bolívar e estabeleceu, no início do século XIX, as bases da educação popular que a América precisava e que foi proposta para alguns países latino-americanos (MEJÍA, 2005, p. 212).

Com um acumulado histórico, mas sem ignorar a diversidade de práticas, discursos e movimentos agrupados pelo nome “educação popular”, Carrillo (2012) afirma que talvez o elemento de identificação de todo o movimento popular de educação, em quaisquer de seus momentos e tendências, é a sua aberta intencionalidade política a serviço dos interesses populares e da construção de uma utopia social que os redima. Para o autor, a educação é popular porque tem sua razão de ser nos setores populares, suas organizações e suas lutas; seus objetivos, seus conteúdos e metodologias buscam colocar-se em função deste projeto de emancipação social, que pensamos ser um traço decisivo para a definição de pedagogia social.

Portanto, consideramos que a gênese da pedagogia social na América Latina, articulada ao movimento histórico da educação popular, encontra-se nas lutas pela emancipação política e intelectual de nossos países em relação à Europa. Com isso, mais uma vez, rejeitamos a posição eurocêntrica que afirma ser a pedagogia social uma tradução local de uma teoria construída no além-mar. A educação popular na América Latina não apenas engendra outra pedagogia, com fontes teóricas distintas, como também se articula a partir de interesses e lutas sociais, específicos de nosso contexto. Como nos diz Mejía (2005, p. 213-214), a educação popular nos mostra que é possível “fazer uma

pedagogia a partir de bases educacionais diferentes da proposta dos paradigmas clássicos da modernidade ocidental (Alemão, Francês, Saxão)”, dando um passo “em direção a um quarto paradigma, o latino-americano, que outros denominam crítico-latino-americano”.

Essa pedagogia social popular, ao longo da história social latino-americana, ganhou contornos diferenciados. No início do século XX, com o desenvolvimento do proletariado industrial e o processo de organização da classe trabalhadora, encontramos, segundo Jara (apud GADOTTI; TORRES, 1994), um conjunto de experiências educativas de caráter classista, em busca de uma alternativa revolucionária ao sistema capitalista. Neste período, conforme o autor, surgem escolas sindicais, universidades populares, amplos movimentos culturais e artísticos, assim como intensas atividades de propaganda e imprensa classista, como aparatos ideológicos da classe trabalhadora, em claro confronto com os aparatos da nascente burguesia e das classes oligárquicas tradicionais.

É na virada da primeira para a segunda metade do século XX, em torno das experiências teórico-práticas de Paulo Freire com a educação popular libertadora, que a pedagogia social ganha contornos mais nítidos tanto no Brasil quanto nos demais países da América Latina, sem deixar de incorporar o legado anterior de outros movimentos de resistência à sociedade excludente e à pedagogia tradicional.

Pensamos, concordando com Apple (2011), que isso se deve ao fato de que Freire construiu um discurso político e teórico capaz de se conectar a memória coletiva dos movimentos sociais de resistência, que há séculos vem desenvolvendo perspectivas contra hegemônicas e um extenso número de formas de interromper a dominação colonial na educação.

Portanto, a pedagogia social, a partir de uma perspectiva de educação popular, tem uma origem própria no continente latino-americano, e sua história está entrecruzada a um amplo

conjunto de buscas dos grupos subalternos por construir uma educação própria, emancipatória, inclusiva, baseada nos seus interesses, nos seus conhecimentos e nas suas tradições culturais.

Com Freire entendemos a educação popular como um esforço de mobilização, organização e capacitação científica, técnica e política das classes populares, que visa a transformação e a inclusão social. Concepção e movimento educacional que considera que “não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha” (FREIRE, 2004, p. 57), uma vez que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos educandos (FREIRE, 1997).

A educação popular, na perspectiva de Hurtado (2005), é uma proposta teórico-prática, sempre em construção, com uma visão integral de educação, comprometida social e politicamente com as minorias. Conforme o autor, a educação popular:

Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación. (HURTADO, 2005, p. 7-8).

A educação popular, dessa forma, pode ser identificada em torno de práticas político-pedagógicas de denúncia da exclusão social das classes e dos grupos populares e criação de metodologias e referenciais teóricos de inclusão social e respeito às diversidades culturais. Representa um conjunto de práticas de resistência ao modelo formal de educação e de crítica à sociedade instituída, que agrega

múltiplas dimensões, tais como: política, de contestação à estrutura social opressora; ética, do ponto de vista da valorização, da dignidade e da libertação do ser humano; metodológica, ao ousar na criação de estratégias didáticas alternativas à pedagogia tradicional e na criação de técnicas e métodos de pesquisa científica, como a pesquisa participante e a sociopoética; epistemológica, por fundar novos parâmetros de elaboração, sistematização e avaliação do conhecimento, na perspectiva de diálogo e síntese de diversos saberes (MOTA NETO, 2008).

De acordo com Huidobro e Martinic (1983 apud BRANDÃO, 1994, p. 37), há quatro características fundamentais da educação popular: 1) ela busca a criação de uma nova hegemonia; 2) tem seu ponto de partida na cultura popular, que, embora possua núcleos dinâmicos, é uma cultura dominada; 3) busca a constituição do povo como sujeito político, o que supõe o trânsito de classe econômica para classe política; 4) estabelece um tipo de relação pedagógica entre educadores e educandos que, ao evitar a manipulação, promove a direção consciente e a vontade coletiva.

Entendemos que este conjunto de princípios, diretrizes e finalidades da educação popular forneceu a arquitetura básica da pedagogia social na América Latina, muito embora, por seu caráter aberto e dinâmico, essa pedagogia social tenha assumido múltiplos formatos, tanto do ponto de vista das estratégias didáticas utilizadas, quanto em relação aos sujeitos priorizados e aos espaços em que foi se desenvolvendo.

Neste sentido, encontramos na literatura educacional e nos movimentos sociais, um amplo reconhecimento da importância do pensamento de Paulo Freire para a construção de uma diversidade de expressões ou modalidades da pedagogia social, como a pedagogia hospitalar, a educação no cárcere, a educação social de rua, a educação do campo, a educação das relações étnico-raciais, a educação indígena,

a educação quilombola, entre outras, que se destacam a seguir.

Paula (2010), por exemplo, ao discutir a pedagogia hospitalar, defende a tese de que esta é uma modalidade de pedagogia social, porque busca garantir os direitos educacionais a segmentos socialmente excluídos, neste caso, a pessoas hospitalizadas que foram marginalizadas pelo sistema educacional. Embasada na educação de Paulo Freire, afirma a autora que a educação/pedagogia social necessita de uma dupla perspectiva: por um lado, serve como estratégia para inserir o cidadão na sociedade e, por outro, é um programa político capaz de transformar a sociedade.

No caso da educação do campo, a presença do legado freireano é explícita e reconhecida por uma diversidade de pesquisadores. Caldart (2002), nessa direção, afirma que o movimento da educação do campo está ligado a um movimento mais amplo do povo brasileiro por um novo projeto de desenvolvimento e pela defesa de uma escola, política e pedagogicamente, vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, uma escola enraizada na práxis da educação popular e na pedagogia do oprimido.

Lima (2007), ao abordar especificamente a pedagogia social do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, afirma que os princípios filosóficos e pedagógicos que orientam a proposta educacional do MST têm relação direta com a concepção de educação popular, principalmente com o pensamento de Paulo Freire, a partir dos conceitos de práxis, diálogo, conscientização e autonomia. Mais do que isso, o estudo da autora demonstra como os princípios freireanos se materializam no cotidiano dos processos formativos (escolares e não escolares) de um assentamento do MST na Amazônia paraense.

De uma forma mais abrangente, a respeito da presença de Freire no MST, nos diz Bogo (2007, p. 31) que:

No MST, são inúmeras as homenagens prestadas a ele, seja na mudança de nomes das antigas fazendas em novos assentamentos, nos centros de formação ou em escolas de ensino fundamental. Sua obra é lida em todos os cursos de formação de educadores, do ensino médio à graduação, e nos de formação política; seu rosto aparece nos murais e pinturas feitas pelos artistas que lutam pela terra e pela emancipação de toda a classe trabalhadora; seus ensinamentos aparecem nas palavras de ordem, nas místicas e nas músicas feitas pelos educandos da terra de todos os cantos do Brasil.

Oliveira (2007), ao abordar a história da educação social de rua no Brasil, afirma que as bases teóricas desse movimento pedagógico estão em Paulo Freire, além de Celestine Freinet, Anton Makarenko, Emília Ferreiro e no ideário da Teologia da Libertação, esta própria também influenciada por Freire. Explica, ainda, que o Movimento em Defesa da Criança e do Adolescente, que está na base do surgimento da educação social de rua, considera Freire um grande reformador pedagógico e um ícone político. Assim, Freire também influencia a construção da chamada “Pedagogia da Presença”, “metodologia caracterizada por princípios, posturas, atitudes e procedimentos voltados para a intervenção com crianças nas ruas e pano de fundo para a prática dos educadores sociais” (OLIVEIRA, 2007, p. 143), ao buscar a socialização de 3 crianças e adolescentes e uma vida mais digna e humanizada.

Sobre educação social de rua, para além das referências filosóficas e político-pedagógicas que podem ser extraídas do conjunto de sua obra, Freire (1989) escreveu um livro específico, intitulado *Educadores de rua: uma abordagem crítica*. O livro propõe uma forma alternativa de atendimento aos meninos e às meninas de rua, superando a violência das abordagens tradicionais pelo dialogismo, humanismo e compromisso ético-político do educador.

Colocar-se como pessoa, como agente, respeitando a individualidade da criança, seus valores e suas expectativas. Com autenticidade e verdade, coerência. O importante é saber por quem estamos fazendo *opção* e *aliança*. É o oprimido e não o opressor. Estamos do lado do menino, do explorado, do oprimido. Há uma identificação com os interesses das classes populares. (FREIRE, 1989, p. 13).

O educador, no excerto acima, chama atenção para a necessidade de optarmos pelos oprimidos, de fazermos alianças com os explorados, de nos identificarmos com os interesses das classes populares. Em nossa compreensão, essa é a característica primordial de toda e qualquer modalidade de pedagogia social, o seu compromisso com a transformação da sociedade, para que esta seja vivida com justiça e dignidade por todos, mas, sobretudo, pelos grupos subalternos.

A pedagogia social popular pode e deve ser praticada em qualquer espaço social, inclusive nas escolas, nas universidades e em outras instituições educacionais formais. A luta por outro mundo possível implica, também, democratizarmos os espaços públicos, para que estes sejam mais acessíveis às classes populares e para que ofereçam uma educação de qualidade socialmente referenciada. No entanto, essa pedagogia está consciente de que a sociedade é constituída por uma plêiade de movimentos educativos e culturais, que se abre para a educação que ocorre nas ruas, nos hospitais, nos clubes, nas igrejas, nos asilos, nas comunidades, nos espaços de lazer da juventude, nas fábricas, enfim, em todo e qualquer local onde haja interação entre pessoas e saberes.

Em suma, segundo o entendimento que estamos defendendo neste artigo, a pedagogia social, alicerçada na educação popular, compreende: a) que a educação é prática sociocultural e não se reduz à escola, embora a considere seriamente; b) que a educação é um fenômeno ético-político, e que deve

estar comprometida com a transformação da sociedade a partir da perspectiva dos grupos subalternos; c) que construir uma educação democrática implica valorizar as culturas, os saberes e as experiências sociais desses mesmos grupos; d) que as metodologias da educação tradicional devem ser superadas por processos pedagógicos ativos, que estimulem a curiosidade, o diálogo e a participação; e) que a educação não pode se divorciar da investigação, considerando-se a importância do conhecimento permanente sobre a realidade social e ambiental.

Com base neste marco de referência, discutiremos a seguir possibilidades de construção de uma pedagogia social emancipatória no contexto amazônico, a partir da experiência do NEP/UEPA.

Construção de uma pedagogia social na Amazônia por meio do NEP/UEPA

As ações educacionais do NEP/UEPA são consideradas como uma pedagogia social por estarem integradas às diferentes comunidades: hospitalar, unidade de acolhimento de idosos, escolar, centros comunitários etc., que se dimensionam como espaços educativos de participação popular, ou seja, por grupos sociais excluídos por fatores de classe, etnia, idade, gênero, entre outros, tal como destacam Oliveira e Mota Neto (2004).

A população de crianças, jovens, adultos e idosos, atendida nos diferentes espaços educacionais do NEP, é oriunda das classes populares. São homens e mulheres moradores de áreas urbanas periféricas e rurais ribeirinhas, de assentamentos, quilombos, entre outras. Especificamente em um dos ambientes hospitalares, no espaço de acolhimento de vítimas de escarpelamento, provenientes de acidente de barco, as mulheres que participam das atividades educacionais do NEP são oriundas de comunidades rurais-ribeirinhas. Desta forma, são pessoas que representam

a pluralidade espaço-cultural da Amazônia.

Os espaços educacionais são vistos como *comunidades*, na medida em que congregam um conjunto de pessoas que compartilham de um mesmo legado cultural, o da Amazônia, e as relações estabelecidas estão pautadas em valores, crenças, situações de vida e aspirações compartilhadas. São compreendidos também como *comunidades aprendentes*, tal como afirma Brandão (2002), que viabilizem às pessoas recriarem e reaprenderem sempre, que experienciem a aventura humana de *aprender a saber*. Neste sentido, o NEP vem se constituindo em “uma equipe de criação solidária do saber-com-que-se-aprende” (BRANDÃO, 2002, p. 348), em que tanto os educadores e educandos aprendem.

Em cada encontro de educação popular realizado no LAR, entendíamos que nossa aprendizagem enriquecia-se por aprendermos com um grupo de vasta experiência de mundo/vida, sempre dispostos a também nos ensinar com suas histórias, conhecimentos e informações do presente e de outrora. Isto repercutiu, sobremaneira, no surgimento de condições de reflexão capazes de induzirmos com grande satisfação, à reelaboração e reorganização de nossa prática pedagógica. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 63).

O NEP, por trabalhar com diversos segmentos das classes populares, norteia suas ações pedagógicas com os princípios educacionais libertadores de Paulo Freire, tendo por base a categoria “oprimido”, que se refere a qualquer segmento social que sofre opressão, discriminação e exclusão social.

Para Freire (1983), o fato dos seres humanos serem inviabilizados socialmente a “serem mais” como pessoa e a exercerem a cidadania caracteriza-se como um processo de desumanização e de opressão, entendendo, assim, a educação como ato político. Nesta perspectiva, o trabalho educacional libertador é possibilitar o processo de humanização. “Não

creio em nenhuma luta em favor da igualdade de direitos, em prol da superação das injustiças que não se funde no respeito profundo à vocação para a *humanização*, para o *ser mais* de mulheres e de homens” (FREIRE, 2003, p. 193).

Ações educativas que promovam o direito de todos a uma educação crítica e a uma pedagogia da autonomia, “têm de estarem centradas em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1997, p. 121).

Os educadores do NEP, em sua prática pedagógica, visam o fortalecimento da identidade dos educandos como seres enraizados na vida sociocultural da Amazônia. Isto significa respeitar os educandos como sujeitos, capazes de expressar sua visão de mundo e valorizar os seus saberes culturais, no cotidiano de sua vida social. *Saberes culturais* – compreendidos como os produzidos nas práticas sociais e culturais cotidianas e que refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores, imaginários e representações – constituem saberes multirreferenciais, com diversos significados, relações e conteúdos culturais.

Educadores/as do NEP relatam sobre a prática pedagógica humanista com a pessoa idosa em uma Unidade de Acolhimento:

O idoso, na simplicidade de sua vida cotidiana, é considerado aqui, como uma pessoa, um ser humano que tem importância, valor e voz. Que tem a oportunidade de falar, de criar e recriar [...]. A vida cotidiana desses sujeitos, as relações que eles estabelecem entre si, são fundamentais no processo, pois é nele e dele que surgem as formas de produção do conhecimento significativo. (SILVA et al., 2009, p. 68).

Uma das estratégias metodológicas utilizadas com os idosos, na perspectiva da valorização dos seus saberes, foi a construção de um glossário. Os educadores destacam que o glossário produzido com os idosos, por meio da

oralidade, fazia parte do vocabulário amazônico e estava relacionado com a vida e a infância dos idosos, em seus lugares de origem.

No ambiente hospitalar, os/as educandos/as-pacientes relatam determinadas situações constrangedoras, nos encontros educativos, que “passam durante suas consultas, a dor dos tratamentos, o descomprometimento político, ético, social das instituições públicas, a discriminação social, suas angústias, o medo diante da morte” (OLIVEIRA et al., 2004, p. 20).

A presença do NEP no ambiente hospitalar, então, é assumida pelos/as educadores/as como:

Instrumento de politização, que parte da necessidade de repensar a própria condição de vida, desmistificando ideários em torno das enfermidades e da morte como fatalidade castradora da vida, não apenas em seu sentido orgânico, mas também a fatalidade da perda da inquietude, da vida esperançosa e mobilizadora do caráter estético do viver. (CASTRO et al., 2009, p. 83).

Neste sentido, a Pedagogia Social construída pelos/as educadores/as do NEP está alicerçada a um projeto ético e político, por ampliar as possibilidades de vida e liberdades humanas, por meio da luta contra a exclusão social e a afirmação da vida humana. Insere-se no processo de formação humanizadora de homens e mulheres, que se configura também em ações de inclusão e equidade social, na medida em que visa justiça social, ao viabilizar o direito de todos/as à educação, sendo os/as educandos/as capazes de ler, escrever, compreender o mundo, expressando a sua palavra e exercendo sua cidadania. Pedagogia freiriana dialógica, amorosa e solidária, capaz de possibilitar a formação humanizadora.

Para Freire (1983, p. 93):

o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo

a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, bem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Em outra experiência, educadores/as do NEP relatam experiência com jovens e adultos na Vila da Barca, uma comunidade periférica de Belém:

Além de viverem em uma comunidade com precárias condições de moradia, saneamento, transporte etc., são pessoas cuja experiência escolar marcou suas vidas, quer pela não aquisição do saber escolar, que pelo acesso a um processo de alfabetização que não lhes possibilitou, de forma significativa, o domínio da leitura e da escrita da palavra, sendo, de modo geral, relatadas experiências de sofrimento de agressões verbais pelo fato de não terem bom aproveitamento escolar. Fatos significativos para que a maioria dos educandos apresentasse baixa autoestima, timidez e sentimento de inferioridade, entre outras atitudes pessoais. Assim, a prática alfabetizadora desenvolvida pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire com esta comunidade tem como proposta considerar a realidade existencial e social dos/as alunos/as estando os educadores abertos para tratar com carinho e ternura os educandos tão sofridos pelas suas precárias condições sociais de vida, considerando que a amorosidade constitui a base de sustentação da prática pedagógica humanista freiriana. (OLIVEIRA; COSTA, 2004, p. 80).

Desta forma, a ação educativa do NEP se configura como uma pedagogia social crítica que “desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (FREIRE, 2001, p. 99).

Educadores/as de um centro comunitário explicam sobre o processo de conscientização mobilizado por práticas de educação popular:

Quando chegamos nesta comunidade periférica, ainda em 2002, ouvíamos histórias de vida muito sofridas, porém conformadas; mulheres que apanhavam de seus maridos, sofrendo violências de toda ordem, pessoas com os seus 60, 70 anos que sustentam filhos e netos, sem dignidade de descanso e condições dignas de existência. Porém, com o passar dos encontros, das reflexões coletivas e das problematizações, o relato dessas histórias carregado de dores e de cruzes reais, já era acompanhado, também, de falas que compreendiam a dinâmica da sociedade e com ela a possibilidade de mudança. E ao desenvolver o diálogo, com amorosidade e respeito pelas histórias de vida relatadas por aquelas pessoas, o processo de conscientização já havia começado. (LIMA et al., 2004, p. 54-55).

Constitui-se, então, em uma pedagogia social dialógica e democrática que implica em coparticipação e corresponsabilidade no ato educacional, que articula os saberes experienciais dos/as educandos/as com os saberes escolares e problematiza a realidade social ao promover a convivência ética com a diferença.

Educadores/as do NEP que realizaram trabalho pedagógico com jovens e adultos com câncer em uma associação de apoio a pacientes relataram:

A vida é repleta de emoções, desejos, sonhos e de esperanças. Para os jovens e adultos da AVAO, a educação alfabetizadora faz parte da luta pela vida e pelo direito de viver com dignidade, como nas palavras do seu João, um dos alfabetizando que enfatizou ser seu desejo de aprender a ler e a escrever antes de morrer. Nesta dialética *vida-morte*, desenvolvemos uma educação libertadora e da esperança freiriana, através da qual não enfatizamos a brevidade da vida, mas a luta cotidiana pela vida dos indivíduos, sujeitos históricos, que quando se somam as lutas de outros indivíduos se tornam seres de mudanças. (ROSSI et al., 2002, p. 31).

Os/as educadores/as trazem para debate a

dialética vida-morte enfrentada por educadores populares em ambiente hospitalar, estando a prática alfabetizadora associada à luta pela vida, ao direito de viver com dignidade humana.

Desta forma, a pedagogia social construída pelos/as educadores/as do NEP é comprometida com a mudança social, compromissada com o sonho político de uma sociedade democrática e fundamentada em práticas, em lutas existenciais e políticas e em ações educativas concretas.

Considerações finais

A pedagogia social, que vem sendo construída na América Latina, está articulada ao discurso, à prática da educação popular libertadora de Paulo Freire e às lutas pela emancipação política e intelectual dos países latino-americanos em relação ao eurocentrismo e ao colonialismo.

A pedagogia social, na perspectiva de educação popular, tem sua história entrecruzada a diversos grupos sociais excluídos que buscam construir uma educação emancipatória, inclusiva, baseada nos seus saberes e tradições culturais, por meio de práticas político-pedagógicas que denunciam a exclusão e anunciam mudanças sociais, que perpassam pelo respeito aos sujeitos e às diversidades culturais. Constituem práticas de resistência ao modelo tradicional de educação e de crítica à sociedade instituída, apontando, do ponto de vista político, ético e epistemológico, alternativas educacionais que atendam aos interesses das classes populares.

A pedagogia social se expressa em diferentes espaços educacionais: hospitais, centros comunitários, cárcere, asilos, escolas, entre outros, vinculada a outras modalidades de educação, dentre elas a inclusiva, do campo e multicultural. Neste sentido, a luta por uma educação democrática implica no processo de democratização dos espaços educacionais, para que estes sejam acessíveis às classes populares e

ofereçam uma educação de qualidade, visando a superação das desigualdades sociais, o que, por sua vez, implica valorizar as culturas, os saberes e as experiências de vida dos diferentes segmentos sociais.

Consideramos que o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire constrói uma pedagogia social, na medida em que se engaja ética e politicamente com as classes populares e com base no pensamento educacional

popular de Paulo Freire. O Núcleo desenvolve ações de educação popular, visando superar as desigualdades sociais, por meio da promoção de atividades educacionais em diferentes espaços – hospitais, asilos, centros comunitários e escolas – valorizando, assim, saberes culturais e experiências de vida dos/as educandos/as, com respeito a suas identidades culturais amazônicas e, sobretudo, a garantia do direito de todos/as à educação.

Referências

APPLE, M. W. Paulo Freire: critical pedagogy and the tasks of the critical scholar/activist. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-21, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76622318004>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

ARROYO, M. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **ANDE**, São Paulo, n. 12, ano 6, p. 16-21, 1989.

BOGO, A. O pedagogo da esperança e da liberdade. In: BOGO, A. et al. **Paulo Freire vive! Hoje, dez anos depois...** Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2007.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 455 p.

_____. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994. p. 23-49.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. p. 25-36.

CARRILLO, A. T. **La educación popular: trayectoria y actualidad**. 2. ed. Bogotá: Editorial El Búho, 2012. 168 p.

CASTRO, C. L. F. de et al. O NEP nas comunidades hospitalares: construindo uma prática socioeducativa com jovens e adultos em tratamento médico e seus acompanhantes. In: OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular: relatos de pesquisas e experiências dos grupos de estudos e trabalhos**. Belém: EDUEPA, 2009. p. 79-91.

DUSSEL, E. **Filosofía de la liberación**. México: FCE, 2011. 234 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. In: FREIRE, A. M. de A. (Org.). São Paulo: UNESP, 2004. 400 p.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003. 416 p.

- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 144 p.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 253 p.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. 400 p.
- _____. **Paulo Freire e educadores de rua**: uma abordagem crítica. Bogotá: UNICEF, 1989. 23 p.
- GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014. 208 p.
- HURTADO, C. N. Educación popular: una mirada de conjunto. **Decisio**, México, enero-abril, 2005, p. 3-14. Disponível em: <http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/decisio10_saber1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- JARA, O. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994. p. 89-110.
- JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 199 p.
- LIMA, A. R. S. de. **Cartografia de saberes nas práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia paraense**. 2007. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.
- LIMA, A. R. S. de et al. Diálogo, conscientização e autonomia no processo pedagógico de inclusão social. In: OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**: pesquisas e práticas educativas de inclusão social. Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2004. p. 47-63.
- MEJÍA, M. R. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o Sul. In: UNESCO. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005. p. 205-212
- _____. La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 369-398.
- MOTA NETO, J. C. da. **A educação no cotidiano do terreiro**: saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia. 2008. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.
- OLIVEIRA, D. dos S. E-du-ca-ção-po-pu-lar-Frei-re-a-na. In: OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**: relatos de pesquisas e experiências dos Grupos de Estudos e Trabalhos. Belém: EDUEPA, 2009. p. 59-64.
- OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. 2. ed. Belém: UNAMA, 2003. 216 p.
- OLIVEIRA, I. A. de; COSTA, L. B. da. A afetividade na prática alfabetizadora de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**: pesquisas

e práticas educativas de inclusão social. Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2004. p. 79-85.

OLIVEIRA, I. A. de; MOTA NETO, J. C. da. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, I. A. de (Org.) **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008. p. 63-79.

_____. Saberes educacionais de alfabetizando de comunidades rurais-ribeirinhas: construindo uma pedagogia social. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO, 1., 2004, Belém. **Anais...** CCSE-UEPA, 2004. p. 1-10.

OLIVEIRA, K. C. et al. Educação em ambiente hospitalar: a complexidade vida-morte. In: OLIVEIRA, I. A. de (Org.) **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular: pesquisas e práticas educativas de inclusão social**. Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2004. p. 45-60.

OLIVEIRA, W. F. de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos** [online], Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 135-158, jan./mar. 2007. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702007000100007>.

PAULA, E. M. A. T. de. Pedagogia hospitalar na pedagogia social: reflexões teóricas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3., 2010, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100008&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 11 dez. 2016.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Educ. Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53.

ROSSI, A. et al. Ação educativa com jovens e adultos na comunidade hospitalar. In: OLIVEIRA, I. A. de; XAVIER, M. B. (Orgs.) **Palavra-ação em educação de jovens e adultos**. Belém: CCSE-UEPA, 2002. p. 29-38

SILVA, A. M. et al. Memória viva: prática pedagógica popular com pessoas idosas. In: OLIVEIRA, I. A. de (Org.) **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular: relatos de pesquisas e experiências dos Grupos de Estudos e Trabalhos**. Belém: EDUEPA, 2009. p. 65-78.

Submetido em 2 de junho de 2017.

Aprovado em 16 de agosto de 2017.