



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

Rosanna Barros

ENSAIO SOBRE PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO SOCIAL

**Pensar as repercussões da filosofia político-pedagógica
de Paulo Freire**



Cadernos do GREI n.º 20

OUTUBRO 2014

ENSAIO SOBRE PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO SOCIAL

**Pensar as repercussões da filosofia político-pedagógica
de Paulo Freire**

ÍNDICE

Introdução.....	3
1. Pedagogia-educação social: fundamentos duma identidade complexa ...	4
2. Contra o Estado Social Mínimo: efeitos na pedagogia-educação social ...	7
3. Por um movimento global de resistência à opressão	10
4. A favor da humanização do trato da questão social	12
5. A conscientização em Paulo Freire e o pensamento político-pedagógico	15
Reflexões finais.....	17
Bibliografia.....	19



GREI- Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

FICHA TÉCNICA

Título: Cadernos do GREI

Edição de: GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares
Giordano Bruno

*Rua Vergílio Ferreira, n.º 11
8005-546 FARO*

grei.grupo@gmail.com www.grei.pt

Capa: adaptada por Rute Ralha Simões de “Servos da Gleba” de Manuel de Pavia

Conselho Editorial: Carlos Marques Simões (coordenador), Francisco Gil, Helena Ralha-Simões, Helena Sousa, Nora Almeida Cavaco, Rosanna Barros, Carla Fonseca Tomás e Nuno Murcho

Data: Outubro de 2014

Publicação de difusão restrita

A ortografia adotada no texto dos cadernos é da responsabilidade de cada autor(a).

A ortografia utilizada na capa, títulos, índice e resumo não segue o novo acordo ortográfico, segundo opção do coordenador editorial.

(...) Mas toda a educação deve tornar-se pessoal (...). Noutros termos, não é o saber que deve ser inculcado, é a personalidade que deve atingir a sua expansão própria. O ponto de partida da pedagogia não deve ser o de civilizar, mas o de formar personalidades livres.

Max Stirner in *Escritos menores* (1842)

O único meio de substituir o actual sistema de ensino e as sociedades que engendra é dar a cada indivíduo e aos membros do grupo que se cria em torno dele a responsabilidade da sua existência presente. Eis, sem dúvida alguma, uma proposta surpreendente. Mas sem surpresa não há esperança

Ivan Illich

in *Da necessidade de descolarizar a sociedade* (1975)

RESUMO:

Este ensaio retoma traços da herança teórico-conceitual na pedagogia-educação social para um saber de tipo emancipatório. Defende-se a reconstrução dum paradigma de resistência à opressão no trato político da questão social que combata a consolidação do Estado Social mínimo. Deixam-se pistas para um movimento global que promulgue o direito a uma educação herdeira dos pressupostos freirianos e da educação permanente.

Palavras-chave: pedagogia-educação social; pensamento freiriano; estado social mínimo; questão social; resistência à opressão; humanização.

INTRODUÇÃO

Neste ensaio começaremos por analisar alguns aspetos que balizam a complexa relação hodierna existente entre a pedagogia social e a educação social. Sem pretensões de exaustividade convocaremos alguns dos autores que, em geografias diversas, têm produzido contributos que consideramos válidos para problematizar com autonomia e criatividade um campo de intervenção socioeducativa muito abrangente, que apesar de multiforme tem como unidade na diversidade o reconhecimento de que todos os sujeitos e as suas comunidades são produtores de cultura e história e como tal passam a ser, pelo trabalho do educador social, incitados a serem, eles mesmos, os protagonistas da transformação da sua condição social.

Argumenta-se que parte significativa da profissão de ser educador social passa forçosamente por pensar e interrogar criticamente os conceitos, as perspetivas político-filosóficas e as abordagens teórico-pedagógicas da pedagogia-educação social para assumir, numa praxis social contextualizada, diversos desafios metodológicos, ontológicos e epistemológicos, dialetizando e não dicotomizando, as diversas dimensões contraditórias da realidade social e cultural, num exercício de intervenção que seja capaz de interligar complexamente o local e o global para produzir emancipação social.

Com esta matriz de pensamento, defende-se então, neste texto, que no cruzamento entre o tema da produção de conhecimento, a intervenção comunitária pela educação e a questão do poder está o conceito de politicidade da educação de Paulo Freire, cuja obra nos parece perene e absolutamente pertinente para procurar combater o Estado Social mínimo que o atual '*bloco central de interesses*' da classe política integrante da nova direita quer impor, tanto às comunidades como aos profissionais do trabalho social, no trato da questão social. Assumindo um posicionamento contra a opressão do Homem pelo Homem, entendemos que as repercussões da filosofia político-pedagógica freireana na intervenção comunitária conferem os fundamentos necessários para, com segurança, estar-se a favor da humanização do trato da questão social, lutando contra a atual hegemonia da ideologia neoliberal e neo-autoritária que pretende mercantilizar todas as esferas da vida em sociedade.

São estas as principais interpelações que neste texto são trazidas ao debate, considerando-se a conscientização, segundo Paulo Freire, o cerne do trabalho no âmbito da pedagogia-educação social, porque ao se desvelar as relações de poder do real passamos a ler o mundo para além das evidências, de um modo que reabilita a utopia e a esperança.

1. PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS DUMA IDENTIDADE COMPLEXA

Um levantamento dos trabalhos académico-científicos que têm procurado analisar as diferentes perspetivas acerca da relação entre pedagogia social e educação social permite visibilizar uma crescente convergência de entendimento que aponta a primeira enquanto matriz teórica da segunda (entre outros: Kornbeck e Rosendal, 2009; Pérez Serrano, 2003). Assim, por exemplo, em contexto brasileiro, Silva afirma que

que “*enquanto teoria geral da educação social a pedagogia social tem como seus campos de prática a educação popular, a educação social, a educação comunitária, a educação sociocomunitária*” (Silva, 2010, p. 5) e, de igual modo, em contexto espanhol, Gallardo Vázquez e Gallardo López (2011), têm-se preocupado em desenvolver e ampliar os fundamentos que perspetivam a educação social como objeto de estudo e investigação da pedagogia social. Também no contexto português têm surgido diversos contributos que, de um modo geral, promulgam, como faz Baptista, que a educação social “*corresponde a uma área muito específica dentro do universo vasto e multifacetado da pedagogia social, referindo-se à praxis educativa desenvolvida no campo tradicionalmente identificado como de ‘trabalho social’ onde hoje é chamada a conviver com outros saberes*” (Baptista, 2008, p. 18).

Desde o nosso ponto de vista, este modo de alicerçar os fundamentos da educação social na pedagogia social tem encontrado um frutífero campo de desenvolvimento sobretudo porque esta última se inscreveu desde a sua origem, usualmente situada em contexto alemão, nas zonas de fronteira da investigação educacional, em que a interdisciplinaridade enriqueceu a indagação, a dúvida e a busca de novas bases ontológicas e possibilidades metodológicas para o ato de educar (Apostel, 1972). Trata-se de conceptualizar a pedagogia social “*enquanto disciplina científica que promove a articulação entre aprendizagem, vida e experiência comunitária*” (Gonçalves, 2009, p. 36), neste sentido constituindo-se enquanto referência matricial de um saber “*prático*” da educação social embora epistemologicamente sempre indexado às ciências da educação. Assim se percebe, como defende Baptista, que a pedagogia social apresenta uma

“identidade científica apoiada em dinâmicas de hospitalidade interdisciplinar e interprofissional (...) [pois], ao instituir-se como um saber matricialmente dependente da qualidade das interfaces produzidas na relação com outros saberes, a pedagogia social oferece um capital de conhecimento decisivo na construção de novos modelos de inteligibilidade, traduzidos, forçosamente, em novos esquemas de ação” (Baptista, 2008, pp. 1-16).

Ora, de forma transversal, na academia é reconhecida a existência de três correntes principais de pensamento que, analisando a relação histórica entre a educação social e a pedagogia social, têm deixado contributos significativos para sustentar a reflexão aprofundada e o debate público neste domínio de conhecimento e de prática. As correntes são, designadamente: i) a corrente alemã; ii) a corrente francófona; e iii) a corrente anglo-saxónica. Naturalmente inscritas nas especificidades dos seus desenvolvimentos nacionais, cada corrente enfatiza um ângulo de análise distinto que, em conjunto constitui, no nosso entender, um leque de saberes complementares e propostas efetivas para consolidar um conhecimento-ação no sector. Assim, poderemos sinteticamente referir que, sustentada por uma perspetiva filosófico-hermenêutica e beneficiando do diálogo com a tradição da Teoria crítica da escola de Frankfurt a corrente alemã tem valorizado sobretudo as lógicas que humanizam a educação no marco da vida comunitária e promovem a inclusão social (Natorp, 1913; Nohl, 1950; Otto, 2009). Sucintamente, a corrente francófona tem sido constituída por contributos que assentaram inicialmente na valorização da resolução de problemas como resposta educativa às dinâmicas de reprodução das desigualdades sociais, de exclusão social e de pobreza e que, desse racional, partiram sobretudo para uma perspetiva inscrita na sociologia da educação institucionalizada de cariz neomarxista apostada em desenvolver lógicas associadas à educação popular e, especialmente, à animação sociocultural. Fontes provenientes da *Escola Nova* e do designado *Ativismo Pedagógico* são também outros contributos reconhecíveis nas propostas desta corrente (Demolins, 1898; Ferrière, 1965; Freinet, 1978). Por fim, sumariamente há a destacar que a corrente anglo-saxónica alimentou uma perspetiva balizada fundamentalmente nos contributos da psicologia social, para alicerçar um entendimento mais pragmático da educação, tecendo-lhe, porém, recortes assistencialistas e de tipo paliativo no tratamento manifesto da questão social (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 1916; Rogers, 1983).

Sendo, portanto, policromática a história da relação entre educação social e pedagogia social (Baena, Sáenz & Quintana Cabanas, 2001;

Petrus, 1998; Quintana Cabanas, 1994, 2000), interessa, em nosso entender, sobretudo reter os traços essenciais de uma herança teórico-conceptual que tem hoje o papel substancial de consolidação das bases de fundamentação na operacionalização de escolhas, aceções e asunções de posicionamentos para a prática do educador social e para a sustentação do seu saber técnico-profissional (Ralha-Simões, 2014). Nesse sentido tem sido cada vez mais frequente encontrar referências a este domínio como pedagogia-educação social (Díaz, 2006; Planella & Vilar, 2006), em que o hífen, na nossa interpretação, traduz um reconhecimento da origem complexa do saber que fundamenta a metodologia de intervenção do educador social contemporâneo.

2. CONTRA O ESTADO SOCIAL MÍNIMO: EFEITOS NA PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO SOCIAL

Os conceitos e abordagens inerentes ao *corpus* teórico da pedagogia-educação social, derivados de matrizes teóricas de carácter crítico e radical estão a sofrer hoje um processo acelerado de ressemantização e esvaziamento dos seus princípios humanistas e solidários. Mais, os conceitos não estão meramente a ser adaptados nos circuitos de maior visibilidade de um Estado Social que se redefiniu como mínimo, de índole positivista e instrumental, mas estão sim a sofrer uma redefinição e reinterpretção segundo propósitos político-filosóficos frequentemente contrários àqueles que lhes deram origem (Barros, 2011; Shaw e Crowther, 1997).

Interessa-nos, assim, convocar instrumentos teórico-conceptuais que contribuindo para a edificação de uma maior autonomia e reconhecimento académico desta área do saber, expandam o conhecimento crítico, segundo os pressupostos de um paradigma de resistência assente numa perspectiva ecológica e complexa do conhecimento, ajudando a devolver a substantividade perdida dos termos e conceitos intrínsecos às esferas críticas e radicais que problematizam sociologica-

mente o trato da questão social. Concordamos com Gustavsson (1997, pp. 247-248), porque “*o papel dos intelectuais é apontar contradições, trazê-las à praça para serem discutidas e através da comunicação entre elas, trazer algo criativamente novo*”.

Pensar e interrogar criticamente os conceitos, as perspetivas político-filosóficas e as abordagens teórico-pedagógicas da pedagogia-educação social promove, na nossa ótica, uma leitura complexa e sofisticada do mundo tal como o conceito de politicidade, da educação na proposta freiriana, exemplifica, dialetizando e não dicotomizando, as diversas dimensões contraditórias da realidade social e cultural, em especial no que se refere ao ato de analisar e desocultar interesses instituídos nas relações de poder entre sociedade, Estado e mercado. Ao procurar dialetizar em vez de dicotomizar intenta-se ultrapassar as clássicas oposições binárias, sem deixar de reconhecer, no entanto, a pertinência de certas ambivalências, mas evitando cair num relativismo insequente e improdutivo.

Uma compreensão psicológica, sociológica e filosófica do problema da construção do conhecimento em contextos educacionais não formais contribui também para avaliar criticamente o processo histórico da própria distinção entre aquilo que é o conhecimento dominante e aquilo que é o conhecimento pertinente numa dada área e numa dada época. Por outras palavras, trata-se de repensar os paradigmas para conseguir criar uma nova cultura pedagógica dentro de novos parâmetros, no cerne da qual precisam estar complexamente equacionadas a questão do pessoal e do social, do micro e do macro, do particular e do geral, do local e do global (Simões, 2014).

Urge conquistar espaço para um modo alternativo de reflexão global sobre a agenda neoliberal de intervenção educacional na questão social que valorize o legado crítico e radical das próprias ciências da educação o que implica já, por si só, um desafio, na medida em que hoje há uma inflação de novos discursos tecnicistas, elaborados em torno de um entendimento instrumental dos conceitos de aprendizagem e de

competências, que possuem um grande potencial para encobrir e ocultar do debate público sobre educação os inéditos viáveis que em geografias diversas procuram criar bolsas contra-hegemónicas de cidadania social (Neto, 2009).

É precisamente no sentido de contribuir para instalar uma cultura de problemas em lugar de uma cultura de respostas que Olesen (2003, p. 32) afirma “*há uma necessidade de mais investigação crítica que vá ao encontro da área, mas assumindo um compromisso social e político (...) temos de ser muito mais radicais ao desafiar as instituições*”. Neste contexto o legado da teoria social crítica, da nova sociologia da educação e do sócio-construtivismo, junto com metodologias de investigação em ciências sociais de carácter qualitativo, pode contribuir, a nosso ver, para criar novas formas de entendimento, colocando interrogações fundamentais acerca, por exemplo, do papel do Estado Social mínimo na exploração, manutenção e reprodução das desigualdades sociais e fontes de exclusão social (Jarvis, 1995).

Assim sendo, parece-nos com Allman e Wallis (1997), essencial reatar os laços teórico-analíticos da pedagogia-educação social com a tradição crítica da educação de adultos, da animação socioeducativa, da educação popular e das pedagogias críticas em educação escolar para reinventar uma *praxis* que possibilite esgravatar um pouco mais fundo os contextos educacionais e pensar um pouco mais crítica e radicalmente a realidade social, partindo do legado dos pedagogos críticos e radicais, de onde sobressai a filosofia político-pedagógica de Paulo Freire. Trata-se de construir para a época atual uma ontologia e uma epistemologia educacional de cariz radical que retome a politização dos conceitos e a dignidade universal e ética da condição humana.

Uma ontologia radical que significa, portanto, indagar acerca do significado de ser-se um ser humano e humanizado no âmbito dos limites atuais criados pelo capitalismo neoliberal, uma reflexão crítica de base, fundamental para compreender que, sendo a história uma construção social, há sempre alternativas para as ‘*situações limite*’ de opres-

são, e tal como enfatizam Allman e Wallis mesmo com as mais fortes limitações “*um potencial para nos tornarmos mais humanos pode ser alcançado – um potencial que podia ser desenvolvido por toda a humanidade se quiséssemos transformar as atuais relações sociais, criando outras novas*” (Allman e Wallis, 1997, p. 20). Colocada desta forma, uma ontologia radical de inspiração freiriana é tanto crítica como esperançosa porque exige que se analise o ‘*estar sendo menos*’, presentemente, com os critérios e pressupostos derivados de uma visão humanista, democrática e socialmente justa do que pode vir a significar ‘*ser-se mais*’, no futuro.

3. POR UM MOVIMENTO GLOBAL DE RESISTÊNCIA À OPRESSÃO

Se desejarmos, verdadeiramente, que a pesquisa científica e a educação possam contribuir para a apreensão do real, de modo a propiciar um ganho de consciência crítica que facilite a transformação social, então é necessário um engajamento, por parte dos intelectuais e dos educadores, com o Outro, numa procura partilhada de relações sociais, económicas e políticas alternativas, que visando um entendimento mais radical da democracia, represente as bases e os fundamentos para a organização de um movimento global de resistência à opressão. Um movimento global e contra-hegemónico que, como acentuam Allman e Wallis, “*ergue-se pela união entre saber e ser, de maneiras completamente diferentes e humanizadas*” (Allman e Wallis, 1997, p. 21). Isto significa ter a responsabilidade de aprender e ensinar a compreender a nossa realidade de forma dialéctica, o que implica desde logo que uma epistemologia radical é impossível de ser elaborada na ausência de uma também radical ontologia.

Uma das consequências que se pode destacar do exercício dialéctico entre uma ontologia e uma epistemologia radicais é o resgate da dimensão coletiva da educação. O trabalho de intervenção educacional comunitário promovido pela pedagogia-educação social está num *loci* estratégico para espoletar a transição de um entendimento acerca da

educação que privilegia *'the educated person'* para um entendimento renovado da educação que privilegie *'the educated man'* (Peters, 1972). Ao se imputar nestes termos à educação em geral, e à educação não formal em particular, a missão de contribuir para a criação do *Homem educado* está-se a atribuir-lhe um valor simbólico de bem coletivo, que faz com que, para muitos, o conceito de educação não possa ser entendido sem a sua base humanista e democrática que lhe serve de essência, tal como pressupõe Jarvis quando afirma que *"o processo educativo é normativo e idealista"* (Jarvis, 1995, p. 18).

Na reflexão acerca das relações de poder envolvidas na interação entre educação e sociedade (Livingstone, 2014; Nolda, 2014), temos que começar por restituir à esfera pública, tanto na academia como fora dela, o debate de ideias para poder pensar criticamente a trilogia que relaciona dialeticamente a questão dos valores e bens comuns, a questão da cidadania democrática e a questão da ideologia, questões que nos parecem incontornáveis para estruturar uma agenda radical para a pedagogia-educação social hodierna que vá assumidamente em contramão da atual perspectiva hegemónica da aprendizagem ao longo da vida (Barros, 2012a). Insistir em restituir o debate crítico de ideias associado à educação, ou seja, o debate de princípios e ideologias que enformam e justificam as finalidades passíveis de ser atribuídas à educação (Barros, 2012b), é já uma atitude radical face ao atual contexto que tende a uniformizar os discursos e o pensamento educativo em torno de uma perspectiva geral assente numa pretensa neutralidade da educação e na importância da aquisição funcional de competências.

A este respeito Jarvis, referindo-se a uma carta aberta sobre o estado da educação, elaborada por Thompson, traduz nos seguintes moldes a perplexidade que o atual estado de consenso educacional gera em quem procura questionar criticamente a missão da educação, como aquela educadora, em contexto britânico, o vem fazendo: *"ela pergunta se existirá ainda quem se preocupe com a tradição crítica e*

radical do sector na medida em que a maior parte do debate atual é sobre as forças do mercado" (Jarvis, 1995, p.242). Trata-se de recuperar o papel crítico epositor dos educadores na recondução de um debate que atualmente está a ser controlado *"por homens de fato cinzento, com pastas de executivo e gravatas coloridas, especialistas no discurso da gestão de negócios [que] controlam as decisões que entregam bandos de novos consumidores à procura de mercadorias educacionais oferecidas em salas de aula cheias de professores contratados, cujos termos e condições de emprego estão cada vez mais fora do controlo do Estado para assegurar a máxima exploração a custos mínimos"* (Jarvis, 1995, p.242.).

Admitir que muita da oferta educativa se transformou hoje numa mera mercadoria transacionada nos termos do mercado, ou seja, mediante uma lógica maioritariamente vocacional, implica também reconhecer que há uma crescente comunidade de práticas que tem vindo a aderir à abordagem baseada na lógica das competências. Resta investigar se essa adesão é feita com a real consciência crítica de que este tipo de abordagem é limitativa de uma visão que procure encarar a educação enquanto projeto libertador, ou se se trata de uma adesão assente numa consciência ingénuo e conseguida através dos mecanismos de sedução e manipulação próprios da sociedade de consumo e simulacros em que atualmente vivemos.

4. A FAVOR DA HUMANIZAÇÃO DO TRATO DA QUESTÃO SOCIAL

No resgate e reconstrução crítica da versão humanista do papel da educação há que enfrentar o desafio difícil de desenvolver ideias fecundas no âmbito do pensamento transformador, que permitam imaginar novas e múltiplas soluções político-educativas, essenciais para o nosso tempo. Novas propostas que recoloquem o ser humano no centro da relação entre o viver, o aprender e o trabalhar, e que rompendo com a *doxa* instituída da ideia da aprendizagem ao longo da

vida como um *item* educativo contribua para a reintroduzir no debate como aquilo que realmente ela é, um *item* político.

Nesta mesma linha de argumentação crítica Melo, Lima e Almeida (2002, p. 21) referem que quando indagamos acerca do papel atribuído, por exemplo, à nova educação e formação de adultos no âmbito das transformações ocorridas no contexto mundial “*transparece por vezes uma perspectiva mais do tipo ‘reativo’, ou seja, visando facilitar a adaptação dos indivíduos e sociedades às novas exigências, do que ‘pró-ativo’, isto é, de capacitação para interagir criativamente e influenciar as circunstâncias condicionantes, individuais e coletivas*”. Canário (2003, p. 205), por seu turno, critica também este estado da arte afirmando que atualmente “*à educação é reservado o papel de promover seres adaptáveis e não interventores (...) o consenso em torno da aprendizagem ao longo da vida corre sérios riscos de a transformar numa espécie de cartilha repetida à exaustão por funcionários zelosos*”.

Entre outros fatores, este cenário de instrumentalização do campo educacional tem sido causado por um deliberado esvaziamento da dimensão política da prática educacional, operado na esfera pública internacional pelas instâncias políticas e económicas supranacionais. Resulta daqui, um desafio atual na área da investigação educacional, que consiste em procurar compreender as novas formas de regulação transnacional no campo das políticas públicas, interrelacionando escalas e padrões de governação da pedagogia-educação social, na medida em que é hoje manifesto, que a significativa criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, interagindo, também, com diversos atores supranacionais com interesses no mercado da educação, deu um forte impulso à internacionalização das problemáticas socio-educacionais, que já não podem ser, como de resto eram até relativamente pouco tempo atrás, equacionadas apenas a um nível nacional e subnacional. Trata-se de considerar complexamente os efeitos da globalização neoliberal na governação pluriescalar das políticas sociais mínimas.

Assim sendo, na nossa opinião, a procura e compreensão da historicidade dos conceitos e perspectivas é uma condição incontornável para que qualquer ator educacional possa proceder a uma tomada de posição que seja crítica, tanto a nível metodológico, como a nível epistemológico, ou a nível político-filosófico e ético. Se optarmos por resistir e combater esta rápida instrumentalização da educação, tornar-se-á crucial pensar na maneira de desenvolver, sempre que possível em rede, um novo sentido, de carácter mais humanista, para a produção de políticas sociais, que possibilite construir uma nova missão e agenda, baseada no compromisso com valores opostos à competição e ao lucro, como suportes da nossa vida coletiva (Barros, 2012c).

Para tal parece-nos ser imprescindível restituir, ao campo académico, o espaço e o tempo (lento) para o debate (consequente) de princípios que tem vindo a ficar refém da presente perspectiva dominante, quer no ensino superior público e privado, quer nos centros de investigação das Universidades. Há que problematizar, inclusive, a governação da relação entre a investigação avançada, as lógicas atuais de financiamento quer do ensino superior quer dos projetos de investigação, particularmente nas ciências sociais e da educação, bem como os pressupostos da avaliação de desempenho profissional (parcialmente sustentado em plataformas digitais de mera quantificação e controle à distância) cada vez mais assente na ‘nova economia das publicações e citações’ (Larsson, 2009). Estamos em crer que a ‘agenda oculta’ desta constelação de variáveis que regem atualmente a academia se encontra especializada em tornar volátil o tempo, afinal o ingrediente indispensável para permitir o livre pensamento.

É nossa convicção que para este debate, a investigação crítica nas ciências sociais e nas ciências da educação pode dar um significativo contributo, resgatando a história dos conceitos ao mesmo tempo que se revisita, neste exercício, abordagens e correntes de pensamento social de autores que exploraram alternativas à mercantilização da vida,

retirando inspiração do feminismo, do marxismo e das perspectivas filosóficas radicais de escritores como Paulo Freire.

5. A CONSCIENTIZAÇÃO EM PAULO FREIRE E O PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

No itinerário intelectual de Freire o conceito de *conscientização* está associado à teologia da libertação, e aos princípios de uma esquerda católica engajada na defesa dos interesses do povo e numa busca ativa no sentido da sua libertação. Sobre o potencial deste conceito Freire (1980, p. 25) afirmou “*ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade do seu significado*”. Na construção teórico-conceitual dos pressupostos políticos, da sua teoria da educação, este conceito é por si reinventado, sendo retomado, e evoluindo de um cariz psicopedagógico inicial para um carácter mais político-pedagógico subjacente.

Freire toma como estratégico o papel da educação para esportar o *processo de conscientização*. Neste processo, o grau de compreensão que os indivíduos possuem da realidade vai evoluindo, segundo estágios individuais e crescentes de consciência, do seguinte modo: a partir do que começa por ser uma *consciência ingénua intransitiva*, um grau característico da sociedade fechada; passando por uma fase de rotura e reestruturação à qual corresponde uma *consciência transitiva*, um grau característico das sociedades que estão em trânsito para a modernização; e culminando por fim na *consciência crítica*, o grau atribuído às sociedades democráticas. Neste processo de conscientização, Freire estabelece uma correspondência entre o tipo manifesto de sociedade existente e o estágio da consciência em que se encontram os seus cidadãos. Não obstante, este entendimento inicial há, no itinerário do pensamento freiriano, uma clara progressão para o social, que se torna cada vez mais manifesta. De um entendimento do conceito de conscientização, excessivamente consagrado às transformações internas dos seres humanos e da sua *consciência individual*, passou-se a um enten-

dimento mais vocacionado para incorporar os “*interesses de classe*”, na direção dos interesses das camadas populares, isto é, interesses ético-emancipatórios, de carácter contra-hegemónico, e portanto mais relacionado, por um lado, com a temática da *consciência de classe*; e por outro lado, com a problemática da transformação social. Ambas conceptualizadas através da tensão dialética que existe entre permanência e mudança de estruturas nas formações sociais.

Ao longo da sua obra, Freire revê os pressupostos teóricos do conceito de conscientização, com base em correntes neomarxistas do pensamento social, apresentando, desde então, uma nova visão que faz uma notável ampliação política e sociológica dos seus temas centrais. Neste percurso intelectual, Freire reflete sobre as forças sociais que contribuem para a criação da *situação de oprimido*, ou seja, aquela em que se encontram os indivíduos e os coletivos excluídos de participarem, imbricando-se e interferindo, nas decisões dos centros de poder políticos, económicos e sociais onde opera a elite. Segundo Scocuglia (2005), o referencial de influências teóricas de Freire transita de uma inspiração hegeliana, centrada na distinção dialética entre “*consciência senhorial*” e “*consciência servil*” que Hegel elabora, para uma inspiração luckacsiana, concentrada na diferenciação entre “*interesse de classe*” e “*necessidade de classe*” que Luckács propõe na sua reelaboração do conceito de “*consciência de classe*”. Nesta reformulação conceptual, há diversas categorias que sofrem alteração, no discurso freiriano, é o caso, por exemplo, da categoria *liberdade*, que remete mais para a esfera do individual, que vai dar gradualmente lugar à categoria *libertação*, que sugere mais diretamente uma esfera coletiva, ancorada nos conflitos sociais de classe (Scocuglia, 2005).

Identificamos noutro lugar (Barros, 2014), o modo como o pensamento freiriano se vai matizando ao longo do tempo, evoluindo no sentido de superar um certo idealismo inicial e transitando para a consolidação de uma abordagem dialética da realidade. Portanto, uma tomada parcial de escritos de Freire, especialmente das suas obras seminais, conduzirá a uma fragmentação teórico-conceitual que pode

conduzir facilmente a uma apropriação estereotipada da pedagogia da libertação de Freire, que já produziu, como lamentou Freire (1990), discursos que constituem uma autêntica redução conceptual da sua abordagem político-pedagógica, com dois momentos de maior expressão, um ocorrido logo no decurso da década de 1970, e outro ocorrido a partir da década de 1980, acentuando-se após a sua morte. Pensamos ser imprescindível não desatender no âmbito da intervenção comunitária promovida pela pedagogia-educação social, ao facto atual de que alguns pressupostos freirianos são apropriados politicamente por visões marcadas por um psicologismo ou um objetivismo mecanicista que, de resto, Freire sempre negou e rejeitou, insistindo sempre na promoção de um pensamento dialético e na defesa de uma ética democrática e radical que é contrária à visão conservadora do mundo, da vida em sociedade e do papel domesticador da educação que prevalece, sobretudo a nível europeu, neste início do século XXI.

REFLEXÕES FINAIS

Defendemos neste ensaio, com firmeza, que ao atual consenso vocacionalizante há que contrapor dissensos, de cariz humanizante, para alargar o leque de possibilidades críticas na ambição de construir uma cidadania radicalmente democrática e respeitadora dos direitos humanos, cujo desafio é trazer para a esfera pública um debate de ideias que revalorize a dimensão político-filosófica da pedagogia-educação social, disseminando práticas reflexivas problematizadoras das implicações do ato de intervir na questão social pela educação. Indaga-se sobre os valores e o bem comum, numa ótica tributária da educação permanente, enquanto projeto educativo integral, contrariando a nova ortodoxia política que tende a reduzi-la a um mero serviço privado ao dispor das necessidades económicas e sociais do novo capitalismo e dos interesses da elite dominante. No fundo, trata-se de reinventar velhas preocupações de uma intervenção comunitária, crítica

e radical, ligadas à defesa da igualdade, democracia, participação e justiça social, postas de novo na ordem do dia, mas de uma nova maneira, compatível com a complexidade da sociedade atual.

É a pedagogia-educação social enquanto organizadora um movimento global de renovação cultural capaz de “*servir de bússola ao educando para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações ‘úteis’ para a competitividade*” (Gadotti, 2001, p. 35). Vivemos na era do acesso fácil à informação, mas não na era do conhecimento ou da comunicação humana, pelo que temos necessidade, por isso mesmo, de construir uma “*esfera pública cidadã*” (Habermas, 1988).

Demonstra-se neste ensaio que a atual agenda político-educativa relaciona-se intimamente com a vigente fase do desenvolvimento histórico do capitalismo, que visa assegurar a sobrevivência do próprio sistema em moldes que geram uma absoluta opressão social global (Chomsky, 2000; Petrella, 1998). Para fazer face a este *capitalismo selvagem*, como vem sendo designado, há que desocultar os mecanismos que o sustentam, o que implica que os educadores necessitam desenvolver, não tanto um variado leque de competências técnicas, mas sim uma compreensão crítica e dialética da realidade e do modo segundo o qual o capitalismo funciona no mundo contemporâneo.

Portanto, é este o contributo da investigação crítica: fundamentar um movimento contemporâneo na pedagogia-educação social capaz de fazer face à atual realidade de opressão, concentrando-se em intervir nas suas causas e não nos seus sintomas e em interrogar as assunções e estratégias de europeização em que se alicerçam as atuais políticas públicas (Barros, 2013). Desconstruindo primeiro as falsas evidências, este exercício pretende contribuir para uma nova agenda para a educação que recoloca o indivíduo no contexto coletivo, sem isolar as suas necessidades e particularidades dos objetivos mais amplos partilhados por um coletivo social que pense a história como construção social e fonte de possibilidades.

BIBLIOGRAFIA

- Allman, P. & Wallis, J. (1997). Challenging the postmodern condition. Radical adult education for critical intelligence. In M. Mayo & J. Thompson (eds.). *Adult learning critical intelligence and social change* (pp. 18-33). Leicester: NIACE.
- Apostel, L. (1972) (org.). Quelques positions sur l'interdisciplinarité. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (org.). *L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (pp. 77-194). Paris: Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement / OCDE.
- Baena, M. P., Sáenz, J. & Quintana Cabanas, J.M. (2001). *Pedagogia Social*. Madrid: UNED.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação, *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, pp. 7-30.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2012a). From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA - European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), pp. 119-134.
- Barros, R. (2012b). *Subsídios breves para o debate de princípios e valores na formação política do(a) educador(a) social*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2012c). A Educação social e permanente de adultos (ESPA) como um que fazer filosófico transformador de situações-limite. *Revista HASER, Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, 3, pp. 77-108.
- Barros, R. (2013). *As políticas educativas para o sector da educação de adultos em Portugal: As novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2014). Vida e obra de Paulo Freire: a dialética de um olhar fundador para uma educação problematizadora que liberta, transforma e emancipa. In R. Barros & D. Choti (orgs.). *Abrindo caminhos para uma educação transformadora - Ensaio em educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias*. (pp. 37-94). Lisboa: Chiado Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Canário, R. (2003). A “aprendizagem ao longo da vida” – Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (org.). *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-205). Porto: Porto Editora.
- Chomsky, N. (2000). *O neoliberalismo e a ordem global – Crítica do lucro*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Demolins, E. (1898). *L'éducation nouvelle: L'École des Roches*. Paris: Firmin-Didot.
- Dewey, J. (1916). *Education and democracy*. New York: The Free Press.
- Díaz, A. (2006). Uma aproximação à pedagogia-educação social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 91-104.
- Ferrière, A. (1965). *A escola activa*. Lisboa: Ed. Aster.
- Freinet, C. (1978). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freire, P. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación – Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gadotti, M. (2001). Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), pp. 31-40.
- GallardoVázquez, P. & Gallardo López, J. A. (2011). La educación social como objeto de estudio de la pedagogia social. In M.B. Montoro (ed.). *II Jornada Monografica – Pedagogia social y educación social: una mirada al futuro* (pp. 288-301). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gonçalves, J.L. (2009). Aprender na e com a Vida – a problematização da experiência como processo de consciencialização, *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, pp. 35-44.
- Gustavsson, B. (1997). Life-long learning reconsidered. In S. Walters (ed.). *Globalization, adult education and training – Impacts and issues* (pp. 237-249). London: Zed Books.
- Habermas, J. (1988). *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Jarvis, P. (1995). *Adult & continuing education – Theory and practice*. London: Routledge.
- Kornbeck, J. & Rosendal, N. (2009). *The diversity of social pedagogy in Europe. Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.KG.
- Larsson, S. (2009). An emerging economy of publications and citations. *Nordisk Pedagogik - Nordic Educational Research*, 29(1), pp. 34-51.
- Livingstone, D. (2014). Interrogating professional power and recognition of specialized knowledges: a class analysis. *RELA - European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(1), pp.13-30.
- Melo, A., Lima, L. C., & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos - O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad*. Madrid: La Lectura.
- Neto, E. (2009). Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal, *Revista Múltiplas Leituras*, 2(2), pp. 25-39.
- Nohl, H. (1950). *Antropologia pedagógica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Nolda, S. (2014). Interactional power: observing and identifying power in interaction analyses of adult education situations depending on power notions and data types, *RELA - European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(1), pp. 97-110.

- Olesen, H. S. (2003). Challenging academia. In M.H. Antunes & I.C. Galinha (orgs.). *Wider benefits of learning: Understanding and monitoring the consequences of adult learning* (pp. 30-35). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Otto, H. (2009). Origens da pedagogia social. In J.C. Souza Neto, R. Silva & R.A. de Moura (orgs.). *Pedagogia social* (pp. 29-42). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogia Social – Educação Social. Construcción científica e intervenciónpráctica*. Madrid: Narcea.
- Peters, R. S. (1972). Education and the educated man. In D. F. Dearden, P. H. Hirst, & R.S. Peters (eds.). *A critique of current educational aims* (pp. 4-21). London: Routledge.
- Petrella, R. (1998). Vers une société de *welfare* mondial. Les limites du capitalisme de marché. In J. Ferreira do Amaral (coord.). *Europa social – Actas do Seminário Internacional* (pp. 79-98). Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Petrus, A. (1998). (coord.). *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Planella, J. & Vilar, J. (2006). (coord.). *La pedagogia social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC.
- Quintana Cabanas, J. M. (1994). *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- Quintana Cabanas, J. M. (2000). *Pedagogia social*. Madrid: Dykinson.
- Ralha-Simões, H.(2014). *Resiliência e Profissionalidade: a competência do professor enquanto contributo para uma nova perspectiva*. Cadernos do GREI, nº 18, junho (e-book).
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.
- Scocuglia, A. C. (2005). Paulo Freire e a “conscientização” na transição pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 23, 21-42.
- Shaw, M. & Crowther, J. (1997). Beyond subversion. In M. Mayo & J. Thompson (eds.). *Adult learning critical intelligence and social change* (pp. 204-218). Leicester: NIACE.
- Silva, R. (2010). Prefácio. In N.C. Garrido, O.M. Silva, O.J.C. Matos & G.L. Santiago (orgs.). *Desafios e perspectivas da educação social – um mosaico em construção* (pp. 5-6). São Paulo: Expressão & Arte Editora.
- Simões, C. (2014). *A economia do medo: uma reflexão sociopsicológica sobre as origens da crise portuguesa*. Cadernos do GREI, nº 16, maio (e-book).
- Torres, C. A. (1996). A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In M. Gadotti et al (org.). *Paulo Freire – Uma biobibliografia* (117-148). São Paulo: Cortez Editora.

A AUTORA

Rosanna Barros - Professora Adjunta da Universidade do Algarve, onde é membro da comissão coordenadora dos mestrados em Educação Social e em Gerontologia Social. Foi coordenadora da área científica de Educação Social e diretora do curso de Educação Social, entre 2010 e 2013. Pertence ao CIEd (Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho) e ao CIEO (Centro de Investigação em Espaço e Organizações da Universidade do Algarve). Licenciada em Antropologia Social e Cultural (1998), mestre em Sociologia do Desenvolvimento e da Transformação Social (orientação de Boaventura de Sousa Santos) ambos pela Universidade de Coimbra. É doutorada em Educação pela Universidade do Minho (orientação de Licínio Lima). Tem diversos livros e artigos publicados.

Cadernos publicados

n.º 12

Ida Lemos

CRISE OU BONANÇA? Perspetivas clínicas sobre o desenvolvimento na adolescência



n.º 13

António Duarte

SAÚDE, SUPORTE SOCIAL E BIOÉTICA: percepção dos idosos sobre a qualidade de vida



n.º 14

Nuno Murcho

SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA: uma perspetiva de integração nos cuidados de saúde primários



n.º 15

Carla Fonseca Tomás

A ESCURIDÃO ENTRE AS ESTRELAS: vinculação a Deus, relação com o divino e espiritualidade



n.º 16

Carlos Marques Simões

A ECONOMIA DO MEDO: uma reflexão sociopsicológica sobre as origens da crise portuguesa



n.º 17

Nora Almeida Cavaco

INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO? Contributo para uma prática educativa inclusiva



n.º 18

Helena Ralha-Simões

RESILIÊNCIA E PROFISSIONALIDADE: a competência do professor enquanto contributo para uma nova perspetiva



n.º 19

Carla Fonseca Tomás

RELAÇÕES QUE CURAM: a evolução espiritual como fator de saúde e bem-estar psicológico



Cadernos do GREI

n.º 20

Rosanna Barros

ENSAIO SOBRE PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO SOCIAL: pensar as repercussões da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire



A publicar:

Cláudia Luísa

TEORIAS LEIGAS EM PESSOAS IDOSAS: principais desafios na área da saúde e da doença



Carlos Marques Simões

IDENTIDADE DO PROFESSOR: uma abordagem socio-psicológica do desenvolvimento pessoal e profissional



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares

Giordano Bruno

Cadernos do GREI n.º 20 – Outubro 2014



GREI - Grupo de Estudos Interdisciplinares

Giordano Bruno