



REFLEXÕES SOBRE POSSÍVEIS FONTES DA PEDAGOGIA SOCIAL EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS, AFRICANOS E EUROPEUS

Érico Ribas Machado
Doutorando USP
Bolsista CNPq
ericormachado@yahoo.com.br

Reflexões iniciais

O texto a seguir tem por propósito buscar reflexões iniciais que fundamentem uma parte da pesquisa de Doutorado que está em início de desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulada *Estudo comparativo entre países que compõem a rede colaborativa na estruturação da Pedagogia Social*. Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar as diferentes tradições de Pedagogia Social, contribuindo efetivamente para o fortalecimento de uma rede colaborativa entre países europeus, latino-americanos e africanos. O quadro teórico da pesquisa será composto por produções específicas da Pedagogia Social, como por exemplo: Natorp (1913), Fichtner (2009), Owe Otto (2009), Cabanas (1994), Petrus (1997), entre outros. Como também com produções que demonstrem a concepção educacional que os países desenvolveram, a partir de suas características culturais e sociais, justamente para buscar a compreensão da lógica que fundamenta a Pedagogia Social nas diferentes sociedades, como por exemplo: Moura, Neto e Silva (2009), Ribas Machado (2010), Caride (1997), Luzuriaga (1984, 1960), Marrengula (2007), Scarpa e Corrente (2006), entre outros.

Será elaborado um percurso histórico do desenvolvimento das principais concepções de Educação nos continentes europeu, latino-americano e africano, com o intuito de compreender qual a lógica de cada realidade, conhecendo o pensamento pedagógico que rege cada cultura. Esse processo servirá como embasamento para a delimitação dos países a serem pesquisados para que posteriormente se realize um estudo comparativo da Pedagogia Social.



É importante ressaltar que em muitos países latino-americanos e africanos não existe a denominação de Pedagogia Social como definidora das diferentes práticas educativas existentes. São utilizados conhecimentos pautados em estudos da Educação Popular, entendidos principalmente a partir da lógica da educação não-formal.

A América Latina e o entendimento do pensamento pedagógico que está presente nas relações cotidianas de seu povo são a ênfase desse texto em que serão apresentados alguns argumentos e descrições históricas que servirão como base inicial para aprofundamento posterior na elaboração da tese. As referências utilizadas aqui poderão ser os pontos de partida para a busca e conhecimento de novas fontes de informações e dados.

Os estudos iniciais indicam que não será simples o percurso a ser percorrido, pois, refletir sobre algum aspecto relacionado à América Latina como um todo, é um desafio devido à complexidade das peculiaridades que envolvem esse continente, ainda mais quando esse aspecto pode referir-se a discussões culturais, políticas ou como no caso desse texto, educacionais¹.

O texto de Rouquié esclarece o quanto é complexo pensar e analisar a América Latina. Em seus argumentos ele demonstra fatores históricos, culturais, lingüísticos, climáticos, geográficos, econômicos, entre outros, que mostram a enorme diferença existente entre nações próximas. Como o próprio afirma (1991, p. 26):

Se a existência de uma América Latina é problemática, se a diversidade das sociedades e das economias se impõe, se a delimitação das diferentes nações é um dado básico de seu funcionamento, não deixa de ser verdade que uma relativa unidade de destino, mais sofrida que escolhida, aproxima as “repúblicas irmãs” Ela é legível nas grandes fases da história, perceptível na identidade dos problemas e das situações que enfrentam atualmente essas nações.

A busca pelo entendimento de qual seria a principal característica do pensamento pedagógico latino-americano bem como localizar sua origem não é uma tarefa simples, talvez no contexto histórico atual irrealizável, mas a busca por certos esclarecimentos se faz necessário compreendendo que esse processo é um fator importante para a demarcação da identidade de um povo, identidade esta que talvez

¹ É importante salientar que um aspecto não está separado do outro.



tenha como característica principal a sua diversidade de características. E que a partir de seu reconhecimento vá mais longe, seja mais:

É a crença de que podemos ser, enquanto povo, muito mais do que somos; de que não estamos condenados ao destino da linhagem de Aureliano Buendía de viver tragicamente presos a um eterno presente. Como os personagens de Gabriel García Márquez, encurralados no seu mundo e sem perspectivas de uma segunda oportunidade sobre a face da terra (STRECK, 2005, p.55).

Serão dois os principais textos analisados e apresentados nesse trabalho, o primeiro elaborado por Danilo Streck, Telmo Adams e Cheron Zanini Moretti (2010, p.19) intitulado *Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução* e o segundo elaborado por Danilo Streck (2005, p. 55) intitulado *Encobrimentos e Emergências Pedagógicas na América Latina*. Os dois textos escolhidos apresentam elementos e referenciais que iniciam a formulação do panorama pretendido, com todas as ressalvas referentes às dificuldades desse processo.

Fragmentos, incertezas, fragilidades versus emancipações, conscientizações e lutas: as contradições da América Latina

Cremos que as condições estão dadas como nunca antes para a mudança social, e que a educação será seu órgão mestre. Uma educação desde o berço até o túmulo, inconforme e reflexiva, que inspire em nós um novo modo de pensar e nos incite a descobrir quem somos em uma sociedade que se queira mais a si mesma. Gabriel García Márquez, 1994, p.22. (APUD STRECK et al, 2010, p.19)

Este pensamento de Gabriel García Márquez – também localizado no texto de Streck et al - talvez ajude a definir a linha de reflexão necessária para a construção do conhecimento pretendido. Conceber a Educação como “órgão mestre” da mudança social, é acreditar que por meio dela é possível superar aspectos opressores. Entender que a Educação faz parte de toda a vida de um sujeito é romper com suas concepções conservadoras. Compreender que a Educação pode inspirar “um novo modo de pensar” para “descobrir quem somos”, é concebê-la como conscientizadora. E finalmente, atrelar a Educação a “uma sociedade que se queira mais a si mesma” é defender um futuro melhor, mais justo socialmente.



Pensar a pedagogia latino-americana a partir da reflexão acima já pode indicar uma tendência em defini-la com duas características principais: transformadora e conscientizadora. Mesmo acreditando que essa é a melhor concepção, será que essa pedagogia que se pretende conhecer, pode ser caracterizada dessa maneira?

A diferença entre o ideal de uma concepção e a sua prática real é o que deve ser considerado, e como será descrito nos argumentos a seguir, não se pode afirmar que a pedagogia latino-americana é isto ou aquilo, mas relativizar, considerando que ela pode acontecer em um determinado momento histórico ou contexto social, desta ou daquela maneira, por isso a complexidade em analisá-la.

A inspiração esperançosa a partir da citação acima corrobora com a afirmação de Streck et al (2010, p.20) de que as reflexões devem buscar o entendimento de que:

Por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural, forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade de idéias de fora que, como ondas, se sucedem em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças.

Esse trecho faz formular duas perguntas centrais que podem ser o fio condutor da busca pelas futuras respostas: Qual seria a raiz, ou as raízes, da pedagogia latino-americana? Quais os meios utilizados para a perpetuação, desenvolvimento e fortalecimento de uma concepção pedagógica latino-americana que se acredita existir?

Para que sejam formuladas essas perguntas é necessário, antes de qualquer coisa, acreditar na existência dessa pedagogia. E essa crença existe como se pode observar nos estudos realizados até o momento.

Citando Alcira Argumedo, Streck (2005, p.59), apresenta três períodos que podem expressar a existência de uma pedagogia antiga no continente em questão. O primeiro período que se refere ao das culturas pré-colombianas que serve para exemplificar os argumentos anteriores. É um período em que existiam povos que viviam da caça e coleta até povos que possuíam um elevado nível de desenvolvimento científico, como por exemplo, os maias que criaram um calendário mais sofisticado que o do povo grego, como se destacava também a arquitetura da cidade de Tenochtitlán que se igualava às “melhores cidades européias”. Ainda como exemplo desse período:



Tanto entre os astecas quanto entre os incas havia um sistema educativo que dava sustentação ao seu desenvolvimento tecnológico. Entre os povos “menos desenvolvidos” do ponto de vista tecnológico as estratégias pedagógicas estavam embutidas nos seus elaborados rituais religiosos ou na riqueza dos mitos. Ou, então, como negar a competência da educação quando um menino consegue apresentar 661 nomes de plantas e 336 nomes de aves (STRECK, 2005, p.59).

No outro texto, Streck et al (2010, p.21) organiza três eixos temáticos que servem como articuladores para entender essas discussões sobre o pensamento pedagógico da América Latina: 1º - Colonialidade pedagógica: como superar o eurocentrismo?; 2º - A luta pela educação: alguns atores e lugares; 3º - A pedagogia latino – americana: desafios e tarefa.

O primeiro eixo corrobora com o segundo período destacado por Alcira Argumedo:

O segundo período é o das conquistas, um período de devastação das culturas indígenas e africanas, com fortes e violentos conflitos. Segue-se o período do domínio colonial, entre os séculos XVII e XVIII, quando a resistência aberta tinha se tornado praticamente inviável.

Explicando que colonialidade “em processo, atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo depois da independência política”, Streck et al (2010, p.21), defende que é preciso superar essa condição, rompendo com a assimilação direta, ou melhor, a imposição de ideais estrangeiros à realidades diversas. De acordo com os autores essa condição coloca a cultura e o povo latino-americano como inferiores, rebaixados, não reconhecidos, sendo que toda a importância dos fatos históricos, como também da produção de conhecimentos é dada aos europeus. Fica claro esta afirmação com o exemplo dos autores, em relação às antigas civilizações desse continente, como a asteca, inca e maia que juntamente com suas crenças, línguas e formas de convívio foram renegadas como culturas inferiores. Mas há o destaque de que, como afirmam Streck et al (2010, p.22) “sempre houve movimentos de resistência dos povos nativos que deram brecha para o surgimento de um pensamento fronteiriço”.

Em um movimento contraditório, mas concreto, Streck (2005, p.58), esclarece que:

Os quinhentos anos da aportagem de Colombo (1492) e Cabral (1500) ao que hoje é a América e o Brasil serviram para colocar lado a lado, quando não em choque, as versões que cercam estes acontecimentos. Por um lado, festejos pela integração no mundo da civilização européia e, por outro, as denúncias pela usurpação das terras e pela destruição das culturas. Interessa-nos este segundo lado da história na esperança de resgatar alguns elos perdidos que ajudem na reconstrução de nossa memória pedagógica. O pressuposto é de que junto com o



silenciamento das culturas foram silenciadas as suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade.

Talvez seja por meio dos movimentos de resistência, na contradição com o outro, que as identidades foram demarcadas, e esse pensamento fronteiriço perpetuado. Pensamento este sem predominância, haja vista, a força colonialista da busca pela modernização, principalmente, como afirmam os autores, por meio do “controle epistêmico, ou seja, o controle do conhecimento e da subjetividade”.

Continuando o relato, os autores contextualizam que o processo colonizador é cruel, e que com ele tudo o que existia antes deixa de ser considerado, é como se não existisse um povo com sua cultura, com seu jeito de ser e existir. Sendo o processo seguinte a invasão, a imposição de ideais, em que os colonizados devem aprender a cultura dos colonizadores, tanto em questões materiais, em que envolvem questões de trabalho e de sobrevivência, como também alçando para o nível subjetivo desse povo, inculcando obrigatoriamente crenças religiosas, ideológicas e verdades absolutas. Vale o exemplo do Brasil, no processo de colonização dos portugueses, em que os jesuítas eram os responsáveis por “civilizar” os brasileiros legítimos (índios) formando-os com os únicos conhecimentos de vida e religiosos válidos, passando por processo de negação total de uma cultura e crença já existente.

Para Streck et al (2010, p. 23):

Enfrentar a colonialidade pedagógica, num contexto epistemológico do sul, significa portanto, aprender com o espírito que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente os frutos de culturas do norte. Compreender-se aqui o sul (países do sul, ótica do sul) como metáfora do sofrimento humano causado pelo colonialismo capitalista. Trata-se do sul global (em oposição ao norte) criado pela expansão colonial da Europa que subjugou e expropriou o sul do planeta (América Latina, África, parte da Ásia) (Cf. SANTOS, 2004; 2006; SANTOS; MENESES, 2009).

Os autores explicam um elemento a ser considerado para a compreensão dessa pedagogia, é considerar a relação contraditória, mas real entre as culturas européia, indígena e africana, esclarecendo que a primeira é considerada como o projeto ideal de modernidade e as outras duas, renegadas a colonialidade. Eles defendem que a postura adequada não é negar a importância da busca pela modernização dos povos, mas sempre entender esse processo com uma atitude crítica, em que a lógica da monocultura eurocêntrica deve ser questionada, abrindo caminhos para outros paradigmas, afinal:



A América Latina são os descendentes astecas, maias, incas, guaranis, mapuches, aimaras e tantos outros povos indígenas; são os descendentes dos europeus; são os descendentes dos escravos africanos. É cada um e são todos (STRECK et al, 2010, p.23).

Para entender a colonialidade, que tem como principal imposição as idéias e pensamentos, a filosofia ocupa papel central nas discussões, pois os autores explicam que o pensamento hegemônico difundido pelos colonizadores é pautado na filosofia clássica greco-romana. A filosofia “oficial” que é a considerada nos currículos universitários e escolares é a que segue a “princípios lógicos e hermenêuticos da ilustração européia” e que não permitem considerar tipos de conhecimentos diferenciados ou de outras origens. Serve como exemplo os estudos que estão sendo realizados na formulação de uma filosofia andina, que de acordo com Streck et al (2010, p.24) é originária de Abya Yala, que pode indicar os meios para se recuperar uma “sabedoria que foi oprimida e invisibilizada”:

Os vetores orientadores dessa filosofia são determinados pela dialética de complementaridade desde arriba y abajo, da esquerda e direita, do vetor feminino e masculino. Enquanto a filosofia tradicional, de origem grega, se caracteriza pelas dicotomias entre interior-exterior, transcendente-imanente, eterno-passageiro, essencial-acidental, universal-particular e a dicotomia entre material-espiritual ou mundano-divino, a filosofia andina parte de outro princípio: a relacionalidade. Tudo é interdependente com tudo, numa rede de solidariedade cósmica onde cada ente é parte. Enquanto para Aristóteles, a relação seria um acidente, na filosofia andina ela se constitui no mito fundante. Desse princípio da relacionalidade derivam outros, como a complementaridade, a correspondência, a reciprocidade, a ciclicidade e a inclusividade. Conforme Estermann (2007, p.49) “a filosofia andina pensa em dualidades polares e não em dualismos”, o que aparece como uma chave interessante para elucidar projetos pedagógicos emancipadores afinados com nosso ser latino-americano.

Em relação ao segundo eixo – A luta pela educação: alguns atores e lugares, os autores contextualizam que é necessário o reconhecimento, “resgate e (re)construção do pensamento pedagógico latino-americano em personagens históricos que exerceram um papel profético, antecipando possibilidades emancipadoras” (STRECK et al, 2010, p.25). As mulheres e homens que são apresentados em seu texto, buscaram de diferentes maneiras aprofundar “o diagnóstico da América Latina, a fim de conhecer as causas, para, a partir daí, indicar respectivos caminhos de solução”. Aprofundando os estudos é possível identificar um conjunto de idéias e ações que podem ser relacionados e que em conjunto podem traduzir ideários que formam uma lógica de um pensamento pedagógico, justamente por levarem a algo, proporem mudanças, saindo de um estado



de opressão para conscientização, isso é educativo. Esse eixo pode ser relacionado ao terceiro período apresentado por Alcira Argumedo, no texto de Streck (2005, p.60):

Por fim, há o período dos processos político-culturais a partir da emancipação, com a integração de novos atores sociais e a crescente formação de uma intelectualidade identificada com as camadas subalternas. Esta periodização da formação de uma matriz da vertente popular do pensamento latino-americano possibilita identificar algumas estratégias pedagógicas as quais mais adiante servirão de suporte para a educação popular. Aqui elas são entendidas como pedagogias por formarem um conjunto de saberes e de práticas com relativa coerência interna própria.

Já o terceiro eixo – A pedagogia latino-americana: desafios e tarefa – é a afirmação dos autores de que existe a complexidade em estudar a América Latina, devido, tanto a sua grandeza geográfica, como a sua diversidade histórica e cultural. Streck et al (2010, p.29) apontam três tarefas principais como grandes desafios para educadores e pedagogos desse continente: a primeira se refere a “debruçar-se sobre esta realidade complexa e multifacetada e escutá-la”; a segunda tarefa “consiste em tomar plena consciência do tipo de inserção que coube a América Latina, em grande parte através da educação, no processo de ocidentalização e modernização”; e a terceira é o “desenvolvimento de uma pedagogia da práxis, entendida esta como a ação transformadora das condições que se colocam como obstáculo para o desenvolvimento do ser mais (Paulo Freire) de todas as pessoas e de cada uma”.

Talvez essas tarefas atreladas a contextualização anterior sirva como ponto de partida e fundamento para a realização dos estudos propostos. Estudos estes que indicam a necessidade de um leitura crítica e não ingênua dos fatos em questão.

Reflexões finais

Com clareza das contradições e complexidades, alguns pontos podem ser levantados, dentro de vários fatores, para possíveis aprofundamentos.

O primeiro aspecto é conhecer a cultura existente antes da colonização. Quais eram os costumes, o que se ensinava, o que se aprendia nos povos antigos? Existem estudos que indicam as possíveis respostas. Avançando no tempo, o segundo aspecto é verificar o que se somou (positivamente) a cultura do povo latino-americano, com as



influências dos colonizadores? A possível análise deste aspecto pode ser verificado por meio das produções dos diferentes personagens importantes de toda a história do continente, principalmente suas lutas e reivindicações por uma sociedade mais justa. Esses questionamentos podem servir de base para a elaboração e busca de informações de uma parte da tese, como já foi explicado na introdução.

Mas para que todo esse processo seja superado e que algo possa ser apreendido, é preciso considerar conhecimentos até então não considerados, ou esquecidos.

Mas que tipo de conhecimento deve ser reconsiderado? Nas discussões acima parecem enaltecer um tipo de conhecimento válido e predominante, é o que Boaventura de Souza Santos (2010) vai chamar de pensamento abissal, em que ele busca a reflexão de que existem os saberes válidos que ficam pra cá de uma “linha” e os saberes que são renegados que ficam pra lá da “linha”. Essa explicação pode ajudar a esclarecer o que já foi discutido, ou talvez colocar mais itens para reflexão:

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, assume diferentes formas conforme seja determinada por uma linha abissal ou não – abissal, e da noção de que enquanto persistir a exclusão definida abissalmente não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista (...). Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a idéia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento. No período de transição que se inicia, em que ainda persistem as perspectivas abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos de uma epistemologia geral residual ou negativa para seguir em frente: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral. (SANTOS, 2010, p.14).

Streck (2005, p.64) vai analisar que:

(...)estamos diante de um quadro que requer uma teoria pedagógica plural, cuja articulação se dá a partir da inserção na matriz formulada pelas ausências e emergências, pelos saberes pedagógicos encobertos ou silenciados e pelas vozes que surgem como sobrevivência, resistências e como desejo de reinvenção das possibilidades de vida. A pedagogia de Paulo Freire é um bom exemplo de uma pedagogia formulada dentro de uma racionalidade cosmopolita, mas enraizada na realidade das classes populares. São propostos novos critérios para o que se entende por coerência e por rigorosidade, fugindo de trampas dualistas que exigem opções entre termos que não se excluem nem se contrapõem, como culturalismo e estruturalismo, entre biologia e história, entre outras.



As afirmações dos dois autores podem soar como algo permissivo, no sentido de que tudo é válido, de que o contexto atual não é mais de grandes verdades absolutas. Entretanto essas afirmações podem parecer as mais atuais e severas críticas a uma dominação hegemônica de conhecimentos que resulta de outras maneiras de dominação e de poder de uns sobre outros. Nesse sentido essas afirmações tornam-se radicais, envergando-se para o outro lado da vara, na defesa de quem, ou de um povo, que simplesmente nunca foi reconhecido ou valorizado.

E o mais interessante é que esse reconhecimento não seja a partir de uma cultura que os sempre dominadores vão achar válidas, mas sim uma pedagogia construída a partir de uma cultura própria e que seja valorizada entre seus iguais. O destaque é que há indícios de que essa pedagogia está se constituindo através dos tempos justamente pelas lutas e a busca de uma identidade existente, latente, mas reprimida no povo latino-americano.

Poder relacionar essa possível Pedagogia latino-americana como base de práticas educativas nas suas mais diversas maneiras de acontecer, poderá ser uma contribuição significativa da pesquisa pretendida.

Referências

CABANAS, José Manuel Quintana. **Educación Social**: antología de textos clásicos. Madrid: Narcea. 1994.

CARIDE, José. Antonio. Acción e intervención comunitárias. In: PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997. p.222 – 247.

FICHTNER, Bernd. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In: MOURA, R., NETO, J. C. S. e SILVA, R. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 43 – 50.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia Social e Política**. São Paulo: NACIONAL, 1960.
_____. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 15ª ed. 1984.

MARRENGULA, Miguel. **Social work practice for child welfare in Mozambique: the case of street children in Maputo city: "BAIXA"-1975-2006**. 2007. Tampere University Press: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu01997.pdf>



MOURA, Rogério, NETO, João Clemente Souza e SILVA, Roberto da. (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009.

NATORP. Paul. **Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad**. Madri: La Lectura, 1913.

PETRUS, Antonio. (org.). **Pedagogia Social**. Espanha: Ariel, 1997.

RIBAS MACHADO, Érico. **A constituição da Pedagogia Social no contexto educacional brasileiro**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

ROUQUIÉ, Alain. **O extremo ocidente**. Introdução à América Latina. São Paulo: EDUSP, 1991.

SCARPA, Paola. e CORRENTE, Marco. La dimensión europea del educador/a social. In: **Pedagogía Social**. Sevilla: Calamar. nº 14, 2006. p. 63 - 74.

SOUZA SANTOS, Boaventura e MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

STRECK, Danilo R., ADAMS, Telmo e MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R. Encobrimentos e Emergências Pedagógicas na América Latina. In: **Revista Lusófona de Educação**. n.6, 2005. p.55 – 66.