

Arthur Vianna Ferreira
(Org.)

EscriDocências

*Os Educadores Sociais escrevem sobre
as suas formações em Pedagogia Social*

Escridocências

Os Educadores Sociais escrevem sobre
as suas formações em Pedagogia Social



PPGedu
processos formativos e
desigualdades sociais

FORA
DA SALA DE AULA



FACULDADE DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
UERJ



NOTA: Dado o carácter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Arthur Vianna Ferreira
(Org.)

Escridocências:
Os Educadores Sociais escrevem sobre as suas
formações em Pedagogia Social

Editora Livrologia
Porto Alegre-RS
2024

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez – México
Carelia Hidalgo López – Venezuela
Marta Teixeira – Canadá
Maria de Nazare Moura Björk – Suécia
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha
Quecoi Sani – Guiné-Bissau

Ivo Dickmann - Unochapecó
Ivanio Dickmann - UCS
Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Tiago Ingrassia Pereira – UFFS
Carmem Regina Giongo – Feevale
Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
Inara Cavalcanti – UNIFAP
Altair Alberto Fávero – UPF
Carina Tonieto - IFRS
Ionara Cristina Albani - IFRS

Esse livro passou pelo processo de revisão por pares
dentro das regras do Qualis livros da CAPES

FICHA CATALOGRÁFICA

E748 Escridocências: os educadores sociais escrevem sobre as suas formações em pedagogia social. / Arthur Vianna Ferreira (Organizador). – Porto Alegre: Livrologia, 2024.

ISBN: 9786580329748

DOI: 10.52139/livrologia9786580329748

1. Educação. 2. Pedagogia social. 3. Práticas e teorias da pedagogia social. I. Ferreira, Arthur Vianna.

2024_0669

CDD 370.1 (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2024

Revisores desta obra: *Adam Alfred de Oliveira, Débora Simeão Ortman Pereira, Emanuelle Cristine Santos da Silva, Filipi José da Silva, Grazielle da Costa da Conceição Galvão e Quéteri Figueiredo Paiva.*

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais, desde que citada a fonte.
Impresso no Brasil.

Sumário: o que você vai encontrar aqui?

Notas do Organizador	10
<i>Para ler antes de abrir estas escri docências</i>	
ESCRIDOCÊNCIAS, FORMAÇÕES DOCENTES AMPLIADAS E PEDAGOGIA SOCIAL: UM PORTO, UM RIO, UMA ESCRITA SOBRE A PEDAGOGIA SOCIAL FLUMINENSE	19
<i>Arthur Vianna Ferreira</i>	
AS “INVISÍVEIS” DO NOSSO COTIDIANO	28
<i>Poliana Silva de Oliveira</i>	
GAMIFICAÇÃO E E-SPORT: ESTRATÉGIAS DE PEDAGOGIA SOCIAL PARA INCLUSÃO E OCUPAÇÃO DE ESPAÇOS NA SOCIEDADE	41
<i>Andreia Cristina Alcântara Paz</i>	
EXPLORANDO O CEMITÉRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS INOVADORAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO BAIRRO CAJU	55
<i>Marcelly Marques Pereira</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	60
<i>Suziane de Oliveira dos Santos Gonçalves</i>	
ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO NA SAÚDE: UMA ABORDAGEM DA PEDAGOGIA SOCIAL	75
<i>Bruno de Paula Checchia Liporaci</i>	
DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E A EDUCAÇÃO POPULAR NAS DIFERENTES REGIÕES BRASILEIRAS	87
<i>Alessandra Oliveira</i>	
<i>Thalita Alves da Silva Costa</i>	
<i>Valéria Brum Leal</i>	

CURSO DE EXTENSÃO EM PEDAGOGIA SOCIAL PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	107
<i>Quezia de Jesus Costa Nunes Penha</i>	
A EDUCAÇÃO PREVENTIVA INTEGRAL À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	113
<i>Tatiane Delurdes de Lima-Berton</i>	
OFICINA DE STOP MOTION E PEDAGOGIA SOCIAL: ARTE-EDUCAÇÃO PARA JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NOS CRIAADS NITERÓI E SÃO GONÇALO	123
<i>Gauthier Figueiredo Netto</i>	
<i>Priscila Duarte dos Reis Farias</i>	
A DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/PEJA DA SME/PCRJ	133
<i>Paulo Gomes Coutinho</i>	
A PEDAGOGIA SOCIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO TRABALHO SOCIAL DESENVOLVIDO NO CRAS-QUIJINGUE/BA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES A SEREM CONSTRUÍDAS	139
<i>Ailton de Santana</i>	
O PAPEL EDUCATIVO DO BLOCO ILÊ AIYÊ: EXPLORANDO IDENTIDADE E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NAS RUAS DE SALVADOR	157
<i>Amanda Neves Rosa</i>	
<i>Matheus Oliveira Gomes</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DOS MUSEUS: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO MUSEU PINACOTECA E MUSEU AFRO BRASIL DA CIDADE DE SÃO PAULO	172
<i>Andreia A. Silva Musallam</i>	
CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO: O QUE TEMOS? O QUE PODEMOS TER?	199
<i>Anderson Luiz Scot</i>	

EDUCAÇÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS E INTERVENÇÕES NA REDUÇÃO DA VULNERABILIDADE E DESIGUALDADE	215
<i>Daniele Felix de Souza</i>	
ENTRE	230
<i>Henrique Berrocal de Almeida</i>	
<i>Sheila Berrocal Fonseca</i>	
PROMOVENDO HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIA SOCIAL: O IMPACTO TRANSFORMADOR DA PEDAGOGIA SOCIAL ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	233
<i>Natália Nunes da Silva</i>	
PEDAGOGIA SOCIAL: TECENDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO FORA DA SALA DE AULA	249
<i>Danielle Pereira de Oliveira Paiva</i>	
PEDAGOGIA SOCIAL NA ESCOLA? UMA INTRODUÇÃO SOBRE AS POTENCIALIDADES E OS LIMITES DA PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA	262
<i>Sheila Berrocal-Fonseca</i>	
<i>André Luciano da Silva</i>	
REALIDADES EXPERIENCIADAS POR UMA ESTAGIÁRIA DE PEDAGOGIA NUM PROJETO SOCIAL DE UMA COMUNIDADE DO RJ	279
<i>Simone Teixeira Silva do Nascimento</i>	
O EDUCADOR SOCIAL EM UMA ASSOCIAÇÃO RELIGIOSA	286
<i>Andreia Aparecida Silva Musallam</i>	
METAMORFOSE DOCENTE: O ENCONTRO DE UMA PROFESSORA COM O GEPE FORA DA SALA DE AULA	295
<i>Juliana Soares Magno de Carvalho</i>	
<i>Tharcila de Abreu Almeida</i>	
<i>Ana Paula Legey de Siqueira</i>	

O (RE)FAZER SOCIOPEDAGÓGICO ATÍPICO NA ESCOLA: CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL	303
<i>Erica Pipas Morgado</i>	
A EDUCAÇÃO É DIREITO? QUAL É O PAPEL DA PEDAGOGIA SOCIAL?	310
<i>Juliana Soares Magno de Carvalho</i>	
<i>Tharcila de Abreu Almeida</i>	
<i>Ana Paula Legey de Siqueira</i>	
“TIA, EU NUNCA VI UMA RODINHA DE LEITURA!”: O DIREITO À LITERATURA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	324
<i>Vanessa Muniz de Abreu</i>	
PEDAGOGIA SOCIAL, CURSOS DE EXTENSÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODELOS DE ACESSIBILIDADE TRANSDISCIPLINAR E DOCÊNCIA AMPLIADA	332
<i>Martha Daniele Santos</i>	
RESISTÊNCIA	344
<i>Juliana Soares Magno de Carvalho</i>	
CURSO DE EXTENSÃO, TEORIA E PRÁTICA EM PEDAGOGIA SOCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	346
<i>Adam Alfred de Oliveira</i>	
<i>Débora Simeão Ortman Pereira</i>	
<i>Emanuelle Cristine Santos da Silva</i>	
SOBRE OS EDUCADORES-AUTORES E SUAS ESCRIDOCÊNCIAS	362

“O termo social, junta-se ao termo pedagogia designando um objeto de estudo e um território de ação específicos, mas também, ou sobretudo, um objetivo: o de encontrar estratégias de mediação humana que ajudem a fazer sociedade. Pode-se dizer que a pedagogia nasce de uma relação de hospitalidade originária entre a esfera do educacional e a esfera da solidariedade social, correspondendo nesse plano a um espaço novo, a um terceiro lugar, ou se quisermos chamar, um lugar comum.”

Isabel Baptista, In: De que falamos quando falamos em Pedagogia Social, 2008, n.p.

Notas do organizador: **Para ler antes de abrir estas *escri docências***

Este material é um dos produtos pedagógicos de uma pesquisa realizada pelo organizador deste livro, Arthur Vianna Ferreira, professor associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de seu Estágio de Pós-Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), no CEDH (Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano) da Faculdade de Educação e Psicologia, na regional da cidade do Porto, Portugal, entre os anos de 2024/2025.

Antes de tudo, cabe o agradecimento as distintas instâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), através das suas Pró-Reitorias de Graduação e Pós-Graduação (PR1 e PR2), ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores (PPGEDU-FFP), ao Departamento de Educação (DEDU) da Faculdade de Formação de Professores (FFP), assim como o acolhimento da Universidade Católica Portuguesa, em suas instâncias supracitadas, que permitiram o desenvolvimento deste estágio de Pós-Doutoramento e a troca de experiências entre investigadores lusófonos sobre as temáticas sobre a Pedagogia Social e Educação Social. Este intercâmbio mostra a importância do trabalho de internacionalização entre Programas de Pós Graduação em Educação do Brasil e de Portugal.

A pesquisa intitulada “**Entre a Pedagogia Social e as Representações Sociais da/na formação docente entre educadores sociais fluminenses**”, supervisionada pela professora Dra. Isabel Baptista a quem devoto grande estima, admiração e amizade, teve como objetivo investigar as Representações Sociais de Educadores Sociais sobre a formação docente para atuação em espaços educativos não escolares (que denominamos como Formação Docente Ampliada), enquanto estes realizavam um curso de extensão sobre a temática no Departamento de Educação

na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. E, dentro desta abordagem psicossocial da educação não escolar (não formal e informal), buscar identificar como os conteúdos constituintes destas referidas Representações Sociais potencializam reflexões teóricas pertinentes – e necessárias – entre a Pedagogia Social a formação docente de educadores sociais, principalmente, no que concerne a vivência destes sujeitos dentro dos conceitos de Hospitalidade discutidos por Baptista (2005; 2007) e Ferreira (2020; 2022).

Assim, os textos presentes foram organizados pelos educadores sociais que participaram deste curso de extensão intitulado **“Teoria e Prática em Pedagogia Social”** ao longo do ano de 2023. Na verdade, este curso já vem sendo oferecido nos últimos cinco anos pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão (GEPE) Fora da Sala de Aula – FFP/UERJ. No entanto, no ano supracitado ele ganhou uma nova organização servindo-se, deste modo, a uma pesquisa mais detalhada sobre a formação docente para os ambientes não escolares, tem como bases epistemológicas a abordagem psicossocial da Teoria das Representações Sociais e os conceitos de hospitalidade, convivência e gentileza propostos por autores da Pedagogia Social.

O curso foi oferecido de forma totalmente gratuita e virtual, utilizando das redes sociais e das mídias digitais (supostamente reconhecidas como) gratuitas e de livre acesso para o público em geral. A escolha de realização de cursos e atividades através destas redes e mídias sociais livres e de amplo acesso é um posicionamento político do GEPE Fora da Sala de Aula, de entender que é possível realizar atividades reflexivas, críticas e de qualidade com poucos recursos financeiros. Da mesma forma, tenta promover novos modelos, didáticas e organizações do trabalho sociopedagógicos que sirvam de inspiração para que os educadores sociais se apropriem, de forma criativa, destas ferramentas tecnológicas para as atividades cotidianas com os seus educandos.

A opção pelo uso dos recursos gratuitos (e/ou de livre acesso para o amplo público) de forma alguma exime os profissionais da educação pela luta de políticas públicas por investimentos financeiros para a educação em ambientes educacionais, sejam não escolares, sejam escolares. Esta é uma luta permanente e deve ser pleiteada por todos os profissionais da educação. Contudo, a partir desta forma inventiva de realizar a

formação docente (pensada de forma) ampliada, o GEPE Fora da Sala de Aula difunde o campo teórico da Pedagogia Social e as suas reflexões, mobiliza novos atores sociais para reconhecer a relevância do campo das práticas socioeducativa para o desenvolvimento humano e social brasileiro, e divulga o trabalho coletivo que já vem sendo realizado por educadores sociais no país, mostrando a sociedade fluminense que, estes profissionais existem, realizam trabalhos significativos para as comunidades periféricas, mesmo com pouco investimento econômico e sem grande reconhecimento social.

Por isto, também, que este material se apresenta em dois formatos: o e-book e o impresso. O primeiro formato, possibilitará o livre acesso – e gratuito – para que todos possam conhecer as reflexões realizadas por estes educadores sociais em formação continuada, podendo se inspirar com os resultados concretos desta experiência formativa. O segundo formato, registrará na história pessoal, e profissional, destes educadores sociais uma nova fase de suas vidas: o serem educadores-autores. Esta nova identidade é resultada do exercício das suas docências não formais e informais, que transcendes as normas e as prescrições da Pedagogia brasileira ainda muito aferrada aos processos escolares. Estes educadores-autores-sociais que escrevem este texto são inseridos no campo reflexivo da Pedagogia voltada, de maneira mais radical, para o Social em todas as suas manifestações fugindo, assim, da normatividade dos muros da educação escolar.

Na verdade, faz-se necessário uma confissão: este material não estava dentro dos planos e das proposições deste curso de formação docente ampliada em Pedagogia Social. Ele nasce da ideia de um dos educadores sociais que, em um dos grupos de *Whatsapp* utilizado como metodologia de atividades neste curso, postou que achava “uma pena” que as discussões realizadas ao longo deste período de formação terminassem junto com o final do curso e a extinção do Grupo formado no *Whatsapp*. Assim, o educador propôs de forma clara e aberta para todos os seus companheiros que pudesse haver a possibilidade deles se organizarem para escrever resumos expandidos, ou outros textos educativos, que contassem aquilo que eles aprenderam ao longo desta caminhada formativa.

Deste modo, este e-book (e/ou livro) é expressão da criatividade, e da espontaneidade, dos educadores sociais que fizeram o curso de extensão em Pedagogia Social. É o desejo de cada um deles de que a formação em Pedagogia Social não seja somente continuada ou permanente. Estes educadores-autores reinventam a palavra “ampliada” que adjetiva o termo “formação docente”. A formação docente é ampliada, tanto como compromisso de refletir sobre as práticas educativas para serem realizadas em ambientes não escolares, como também para registrar, divulgar e exemplificar as experiências docentes destes sujeitos que se dedicam ao exercício de uma nova forma de docência dedicada aos outros espaços sociais e aos sujeitos em situações de vulnerabilidades.

Quiçá, este seja o material mais importante de todo o Estágio de Pós-Doutoramento em Ciências da Educação realizado pelo organizador desta obra, uma vez que nasce, de forma espontânea, dos sujeitos da sua própria pesquisa.

Este e-book (livro) não surge das intenções acadêmicas e científicas daqueles que são designados a serem formadores de futuros formadores socioeducativos. Ele nasce da vontade dos educadores sociais continuarem pensando sobre a sua formação teórico-prática após o término do curso. E, desta forma “intuitivo-crítica”, os educadores sentiram-se motivados a articular o trabalho socioeducativo, que já realizam ou realizaram em seu cotidiano, com os conceitos que aprenderam ao longo de sua formação inicial e continuada a partir da vivência deste curso de formação junto ao GEPE Fora da Sala de Aula.

Eis a origem do nome deste projeto de escrita sonhado e realizado pelos educadores sociais (e não pelos coordenadores e pesquisador deste curso) que se intitula ‘*Escridocências*’. Este termo busca cunhar a disposição e intencionalidade daquele que está em formação docente ampliada em legitimar a sua experiência formativa, circunscrevendo a sua reflexão sobre a prática e a prática de refletir (sem dicotomias e discrepâncias entre estas etapas cognitivas) tendo em consideração a sua própria experiência docente em espaços não escolares. Desta forma, estes educadores-autores se constituem parte ativa na construção do campo do saber da Pedagogia Social Brasileira e, de maneira mais específica, Fluminense.

Para a realização deste trabalho, os trinta e quatro educadores-autores deste material se apresentaram de forma voluntária e, por adesão, assinaram um termo de consentimento, livre e esclarecido, tanto para a participação na produção deste material quanto para a pesquisa realizada. Os trabalhos de produção deste material pedagógico foram discutidos de forma livre entre os seus participantes e cada qual escolheu o formato que mais sentia-se à vontade para o desenvolvimento de sua escrita. Os encontros junto aos educadores-autores foram realizados de janeiro a julho de 2024 a partir de encontros on-line, em plataformas gratuitas de videoconferência, junto ao organizador desta obra e, desdobrou-se no acompanhamento individualizado a cada um dos autores para a correção e auxílio na produção de seus textos. Este trabalho foi realizado com a ajuda de graduandos, mestrandos e doutorandos em Educação e que são integrantes do GEPE Fora da Sala de Aula – FFP/UERJ.

A partir deste trabalho coletivo resultou quatro tipos de produção escolhidas, e desenvolvidas, pelos próprios educadores-autores: dezessete artigos científicos, nove relatos de experiências, duas escritas livres e um desenho.

Assim também vai se configurando o que estamos chamamos de *escridocências*. Da mesma forma que esta nasce da vontade e da necessidade de cada um dos educadores sociais, também estes se fazem livres para expressarem as suas vivências. As suas motivações individuais são diferentes: uns escolheram artigos científicos, para habitarem-se às formas canônicas da Academia, projetando-se para possibilidade de participar no mundo acadêmico através da formação *lato e strictu senso* para continuarem se dedicando a refletir sobre a Educação Social; outros quiseram relatar a suas vivências socioeducacionais, de forma a dar contorno as suas ações cotidianas e valorizar os sujeitos das práticas não escolares; e, alguns desejaram se expressar em uma outra estética seja por uma escrita livre e descompromissada com as formas convencionais, seja pelo desenho à mão livre.

Por fim, é assim que se deseja pensar as *escridocências* no campo da Pedagogia Social. Cada educador-autor é livre para se expressar do jeito que lhe apraz. Todas estas formas podem conviver juntas no mesmo espaço sendo aceitas, respeitadas e conversando entre si. Não existe

aquela que seja mais importante, pois todas elas fazem parte do mesmo contexto, nascem de um desejo pensado junto, se principiam nas mesmas teorias e ganham contornos distintos conforme as necessidades de cada um dos educadores. A *escri docência* é a oportunidade destes educadores fazerem a experiência da alteridade na escrita, deixando se atravessar pelo “outro” que se expressa de sua própria maneira. E da mesma forma, o processo educativo social deverá ocupar lugares tão próximos para viver a diferença, a diversidade, a disparidade que define as nossas práticas e espaços socioeducativos. A *escri docência* é um dos exercícios docentes ampliados na Pedagogia Social que promove uma postura ética de hospitalidade com o estrangeiro nas relações interpessoais desdobrando-se, em uma convivência nas práticas socioeducativa, e, uma gentileza no reconhecimento das diferentes formas de viver as identidades, individuais e grupais, na sociedade contemporânea.

Enfim, o que tem em suas mãos, é uma das respostas desta investigação que compõe este estágio de Pós-Doutoramento em Ciências da Educação, em terras estrangeiras, e que se impôs desde seu começo: **O que existe entre a Pedagogia Social e as Representações Sociais da/na formação docente entre educadores sociais fluminenses? A voz destes educadores sociais que ecoam neste e-book (livro)**. Esta é a expressão concreta – e voluntariosa – da formação docente vivida pelos sujeitos deste curso de formação docente ampliada para práticas educativas não escolares realizada pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Ao ler estas notas, deixemo-nos atravessar por este material, que surge da vontade própria dos sujeitos em formação em Pedagogia Social, e que se transforma em um material pedagógico potente para a formação, inicial e continuada, de futuros educadores-autores que se inspirarão com estas *escri docências*.

Oxalá, você que começou a ler este e-book (livro) se deixe motivar por estes educadores-autores e proponha-se, como parte de seu processo formativo, a registrar, a divulgar e a circunscrever as suas vivências no interior das diferentes formações docentes ampliadas que se utilizem de conceitos propostos pela Pedagogia Social para uma reflexão hospitaleira sobre as práticas socioeducativas fluminenses.

Referências

BAPTISTA, I. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. Profedições, 2005.

BAPTISTA, I. **Capacidade ética e desejo metafísico**: uma interpelação à razão pedagógica. Edições Afrontamento, 2007.

FERREIRA, A.V. **Hospitalidade na Educação: por uma pedagogia do cuidado, do amparo e da orientação na Educação Social**. Editora Autografia, 2020.

FERREIRA, A.V (Org.). **Pedagogia Social: da indignação a Emancipação**. Editora Autografia, 2022.

“O campo teórico da Pedagogia Social, ainda continua sendo um espaço privilegiado que reafirma o papel decisivo da educação promovida por outros espaços sociais como elemento criativo, emancipatório, libertador e autônomo para os distintos grupos sociais que vivenciam processos de desigualdade social. A educação social é a educação em seu estado bruto de intervenção nas realidades sociais mais excludentes da sociedade brasileira. O reconhecimento destas práticas, o esquadramento de suas ações, a avaliação de sua eficácia e o protagonismo daqueles que se articulam para que estas se realizem dentro dos diversos contextos sociais são trilhas que devemos nos propor a realizar para constituir prioridades sobre a temática.”

Arthur Vianna Ferreira, In: Educação Social: prioridade no Brasil? 2024, p.200.

**ESCRIDOCÊNCIAS, FORMAÇÕES DOCENTES
AMPLIADAS E PEDAGOGIA SOCIAL: UM PORTO,
UM RIO, UMA ESCRITA SOBRE A PEDAGOGIA
SOCIAL FLUMINENSE**

Arthur Vianna Ferreira

Da janela de onde escrevo as minhas *escridocências*
como pesquisador, professor, educador e aluno de pós-doutorado,
Eu vejo o mar ao fundo.
É o oceano Atlântico.
É o mesmo de sempre.
Só que sob outra perspectiva.
Desde o Norte.
E olhando desde aqui, leio as escritas do Sul.
E me invade uma emoção – e porque não, uma saudade – com tudo o
que eu leio.
E, releio.

São as experiências brasileiras de educadores sociais em formações.

Extensionistas.
Continuadas.
Permanentes.
Intermináveis.

É sobre elas, que falam este ebook (livro).
É desde elas, que se delineiam as práticas educativas não escolares que
compõem a educação social fluminense e brasileira.
É a partir delas, que se contribui para o campo do saber da Pedagogia
Social.

Se calhar,
Como dizem deste lado de cá do atlântico,
Este material é capaz de se apresenta a si mesmo.

Não somente como um recurso didático produzido por Educadores Sociais que participaram de um curso de extensão em uma universidade pública brasileira.

Não somente como resultados de sujeitos que cederam, generosamente, suas vozes a ponto de se fazerem ouvir, do outro lado do oceano.

E outro hemisfério.

Não somente como material de um estágio de pós-doutoramento em Ciências da Educação em um Universidade Lusitana.

Estas escritas versam sobre vidas.

Sobre vidas que passam por educadores-autores

Sobre vidas que transitam nas periferias da educação.

Elas são as suas representações sociais,

As suas relações de alteridades,

Os seus cotidianos não escolares,

As suas existências não formais na educação,

As suas informalidades produtoras de esperanças.

As suas vidas profissionais socioeducativas

É a educação geral, em estado bruto.

É a educação social, em estado fino.

É a pedagogia social, em estado lapidado.

Faz sentido, para nós, detalhar cada parte intencional

que compõem o título desta bela obra que tem em suas mãos.

Pronto.

Para ler,

Para estudar,

Para se inspirar,

como um educador social

Fluminense,
Brasileiro,
Latino-americano,
Cidadão do mundo

que se aventura para ser educado para além das fronteiras, territoriais e marítimas,
das experiências escolares e curriculares
das formas convencionais que o ensino possa ser.

Escridocências:

quando se inventa um substantivo, feminino, plural?

Lugar de escuta e de escrita.

Onde os sujeitos vivem à docência como um estado de espírito que transborda da existência do ser ao acadêmico científico. É a possibilidade de escrever sobre si mesmo em sua identidade de educador social, sobre o que ele mesmo faz, sobre o que se importa quando faz uma ação socioeducativa e sobre o que o dobra, e o desdobra, para se constituir enquanto ‘ser na educação social’.

O conhecimento aprendido e as experiências trocadas entre seus pares ao longo do curso os inspiraram nas suas escritas docentes ampliadas. Os textos lidos por eles, abriram os seus olhos para sua própria realidade. Os vídeos que eles assistiram, e ouviram, tocaram seus corpos para que desde este lugar pudessem fazer uma releitura daquilo que vivem, trabalham e se dedicam ao longo de suas vidas.

Os educadores sociais escrevem:

o intransitivo desejo se impõe, embora a gramática normativa diga o contrário.

Escritas espontâneas, escolhidas, reguladas pelos próprios educadores. Eles escrevem não porque são obrigados, mas porque sentem necessidades de registrar o que viveram ao longo da caminhada de formação. De fato, este livro nasce do desejo dos próprios educadores sociais ao chega-

rem ao final de sua formação. Uma conversa espontânea no grupo de *Whatsapp* que era usado como uma das ferramentas educacionais deste curso no dia 18 de julho de 2023.

Era uma mensagem de terça-feira.

Era um educador que, com sensibilidade, enxergou que, tudo o que estava sendo produzido naquele curso, pelos seus companheiros, não poderia terminar ali.

É momento de registrar. Anotar. Publicar.

Assim surgiu este e-book, materializou-se este livro. Os educadores escreveram com um único propósito: para que as experiências das suas formações docentes (pensadas de forma) ampliadas pudesse ser ouvida por outras pessoas. Pudessem inspirar outros contextos. E, ultrapassassem as barreiras geográficas, tecnológicas, virtuais que emolduram as formações extensionistas universitárias.

Os educadores sociais escrevem sobre as suas formações:

E de forma(s) transitiva(s) e direta(s).

As formas (de ações) são intermináveis.

Ao escrever sobre suas experiências ao longo do curso de formação docente ampliada para os ambientes não escolares, os educadores se (re)descobrem. As suas escritas expressam lugares, sujeitos, didáticas, estratégias pedagógicas, formas metodológicas de atender os grupos mais empobrecidos, e vulneráveis, da nossa sociedade brasileira.

Ao escrever sobre sua formação, os educadores percebem que as formas de ser na educação social, ganham formas nas ações de estar com os educandos. A sua ação pedagógica, criativa e rebelde em relação ao que se encontra posta na formação docente inicial das licenciaturas formatadas para os espaços escolares, encontram novas formas de serem espaços de encontro. Ao escrever sobre suas vivências de formação, as suas formas de ser e estar, fora da escolar, se interessa pelas reais demandas dos outros.

Assim, os textos mostram o sentido que as formas que os educadores escolhem trabalhar ganham sentidos. Esta verdade se expressa em cada uma das escolhas temáticas realizadas pelos mesmos para expressarem a

formação realizada nesta ação extensionista. De fato, as escritas destes educadores reafirmam um pacto para continuar buscando novas formas de agir, social e educacionalmente, com os mais vulneráveis da sociedade fluminense e brasileira.

Os educadores sociais escrevem sobre as suas formações em Pedagogia Social:

Lugar onde o substantivo feminino se choca com o adjetivo que indica o espaço de onde escolheram educar.

Escrevem para reafirmar que toda pedagogia é social.

Contudo, quando o substantivo pedagogia é adjetivado pela palavra social, não criamos apenas mais um termo nas ciências da educação, nós reafirmamos um posicionamento político claro sobre o lugar da educação que estes educadores querem ocupar ao longo de suas trajetórias profissionais. Assim, estes profissionais da educação assumem os espaços sociais como formativos, livres da rigidez da normatização, prescrição e curricularização de outros espaços considerados como formais em suas estruturas no interior da sociedade brasileira.

Os educadores sociais não escrevem contra à educação escolar.

Ao contrário, reconhecem em todos os seus textos a sua existência e relevância histórico-social. E, ao mesmo tempo, os textos apontam os seus constrangimentos e contradições. A partir destes últimos, desejam instaurar uma nova forma de ser educador, porém fora da escola. Ou seja, em todo lugar, de forma ampliada, construir – e por muitas vezes reconhecer a existência – de uma arcabouço teórico-prático que entenda, compreenda e coopere para que toda a relação social seja vista como uma relação pedagógica que se importe com a vida em sua totalidade e cuidado.

E a partir daí, as *escri docências* se transformam em formação docente ampliada.

As reflexões, organizadas de maneira singular, articulam a realidade educacional vivida pelos educadores sociais com os textos, e os vídeos, que eles estudaram ao longo de seis meses de curso. Isto também proporcionou o desejo de investigar outros autores, textos e mídias que corroboraram as suas reflexões sobre a prática socioeducativa.

Os educadores liberam os autores que existem dentro de si, da sua própria profissionalidade.

Suas escritas são autorais e descrevem a si mesmo, aos outros e ao mundo educativo ao seu redor. A formação docente ampliada ganha vida, autoria, originalidade e cientificidade orgânica com a escrita destes educadores sociais e seus textos presentes neste livro

Desta forma, as suas reflexões são práticas trabalhadas e construídas pelo estudo, reflexão e ação de cada um dos educadores sociais que iremos conhecer nestes e-book. Estes educadores-autores-sociais reafirmam o campo do saber da Pedagogia Social brasileira, e de maneira especial, qualificam uma Pedagogia Social Fluminense que se constrói a partir da participação dos educadores sociais (graduados ou não) que realizam trocas cognitivas nos cursos de formações promovidas para se pensar as práticas educativas não escolares (conhecidas como não formais e informais) em uma universidade pública no sudeste do país.

E por fim, agradecemos aos mediadores pedagógicos que participaram, tanto da ação extensionista que organizou este curso de formação docente ampliada para as práticas educativas não escolares, como da revisão ortográfica, gramatical e científica dos textos produzidos por estes educadores sociais. Estes sujeitos também são formadores de formadores no campo da educação social.

A estes que, se dedicaram meses a fio, em conversas com estes educadores sociais para que todos pudessem ter este material publicado e socializado a todos os que se interessam pela formação docente voltada para as práticas socioeducativas deixa-se uma palavra-sentimento.

Um sentimento-compromisso.

Gratidão.

Seus nomes se inscrevem nesta obra.
Junto ao nome dos educadores-autores sociais.
Eterniza-se, assim,
o esforço que todos vocês fizeram para que este material em Pedagogia Social,
chegasse as mãos de tantos outros educadores sociais que ainda vamos conhecer.
E, quiçá, escutar suas escribedocências futuras.

Enfim. Voltando ao início.

Eis a mesma janela,
Dias e meses se passam.
Eu continuo vendo o mar.
E ele, também, a me fitar
É o mesmo de sempre.
O Atlântico.
Que sopra frio nesta parte norte do mundo.
E seus ventos, a golpear a janela fechada,
me encham de certeza no meu coração.
O Sul é o meu lugar.

Principalmente,
porque lá estarei junto a estes educadores sociais
que brindam a todos os que aqui lerem estes
artigos científicos,
relatos de experiências,
poemas, prosas,
desenhos,
as experiências mais genuínas de formação docente ampliada para a
educação não escolar.

E ao avistar o mar,
da mesma janela que me acompanha todo este tempo que estou por cá,
agradeço a oportunidade de vir,
mas também de voltar.
Assim como as ondas que transformam este grande oceano atlântico,

em um estreito Rio de possibilidades e de diálogos
sobre aquilo que une tanto portugueses como brasileiros: a educação
social.

E, novamente, se calhar,
Falamos da educação que não tem forma,
porque está em todas as formas
de ser,
de estar,
de viver
e de representar o social, a pedagogia: a Pedagogia Social.

Gratidão por todos que fizeram este material ganhar esta forma
tão atípica e tão diferente
do que os conhecimentos científicos costumam laudar.

Gratidão ao mar que me olhou todos os dias do ano de 2024,
pela janela de um dos prédios desta universidade,
em terras lusitanas,
e me encontrou sentado estudando, pesquisando, refletindo, escrevendo,
dentro de um estágio de pós-doutoramento em Ciências da Educação.

Este e-book (livro) não é um “*adeus*” no deck de um Porto,
onde um educador social,
encerra o ciclo de sua formação docente ampliada.

Ele é um “*sê bem-vindo*” aos educadores sociais que,
na beira da foz de um Rio, de janeiro a janeiro,
ao longo dos anos,
produzem práticas socioeducativas,
e também escritas,
que esquadrinham contornos cada vez mais específicos
de uma Pedagogia Social, que podemos chamar agora, Fluminense.

Cidade do Porto, 01 de agosto de 2024.

AS “INVISÍVEIS” DO NOSSO COTIDIANO

Poliana Silva de Oliveira

Introdução

A “Invisibilidade”, é um sentimento que muitas mulheres negras da sociedade sentem ao se depararem com certas atitudes masculinas no cotidiano, o que pode ser percebido, é que muitas vezes essas mulheres produzem muito mais que os homens, porque assim lhes é exigido. E mesmo com toda essa exigência, poucas são as mulheres negras que ocupam espaços de destaque na sociedade. Para exemplificar tal situação, na educação, da base até a orientação de mestrado ou doutorado, dificilmente, encontram-se mulheres negras, essas, visivelmente são as tias da “cozinha” ou da “limpeza”.

Quantas vezes os programas televisivos culinários contemplam chefs de cozinha mulheres e negras? Normalmente são homens e brancos. Quando há mulheres negras na cozinha elas atuam como auxiliares. Percebe-se que essa atitude de não permitir que sejam vistas é cultural, também é um dos reflexos causados pelo modo de reprodução capitalista, podendo ser identificado inicialmente através da divisão sexual do trabalho, que define quais são as atribuições específicas destinadas ao homem e à mulher.

Lembrando que a sociedade é dividida por classe e tal divisão pode ser percebida ao longo da história da humanidade, no qual, as mulheres das classes mais altas poderiam se abster das suas funções e delegá-las a outras mulheres, que normalmente eram negras, dando início, desse modo, a dupla jornada de trabalho, pois quando essas mulheres terminavam suas obrigações nas casas onde fora contratada, precisavam iniciar o trabalho em suas residências.

Observa-se dessa forma, a quão inferiorizada e sem significância era a vida e a trajetória das mulheres negras, suas lutas começaram em seus lugares de origem, foram trazidas ao Brasil em navios negreiros, para serem escravas, obrigadas a abandonar suas crenças e culturas, sem que ao menos tivessem o direito de viver suas tradições ou serem inseri-

das em novas, já que eram consideradas seres sem alma, por isso, não precisavam ser catequizadas.

Na luta pela liberdade, são poucos os apontamentos que descrevem as mulheres negras como lideranças. Tão pouco, que de acordo com Lima, ([s.d]) recentemente foi reconhecida a importância de Teresa de Benguela, até então quando pensávamos em liderança de quilombo logo o primeiro expoente que vinha a mente era Zumbi, mas por que isso? Porque fomos ensinados assim.

Esse artigo objetiva levá-lo caro leitor a uma possível reflexão sobre o assunto, explicitando legitimada por pesquisas bibliográficas quais são os motivos que levam a reprodução contínua dessa ação e as dificuldades encontradas para romper com esse ciclo.

Conceituando o machismo e a sociedade patriarcal

Segundo Menezes:

Machismo é um comportamento fundamentado na compreensão de que os homens são superiores às mulheres. O machismo baseia-se na cultura patriarcal que associa a figura do pai a uma liderança, que pode ser transposta para todas as áreas do desenvolvimento social. Assim, pela concepção machista, a mulher desempenha um papel de subalternidade em relação ao homem, servindo e obedecendo (MENEZES, [s.d.]).

O trecho acima nos leva a pensar que na realidade a ideia de subalternidade da mulher em detrimento à superioridade do homem, é reproduzida apenas porque somos ensinados. Pode-se observar que não nascemos com preconceito e que além das diferenças físicas somos todos iguais. A cultura patriarcal se mantém apenas porque é mais fácil reproduzi-la, somos seres adaptáveis, eis o motivo da facilidade. Esquecemos que também somos seres mutáveis, e por esse motivo a não reprodução da cultura patriarcal torna-se indispensável.

Para Saffioti (1987, p.50),

[...] Patriarcado não se resume a um sistema de dominação modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração. Enquanto a dominação pode, para efeito de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico.

Desse modo, Saffioti (1987) apresenta que o conceito de patriarcado vai além da dominação ideológica e cultural, ou seja, os valores, envolve também a exploração, quer dizer, as relações de poder que geram desigualdades econômicas.

O próprio sistema se configura enquanto machista, pois na maioria das vezes obriga as mulheres a exercerem funções consideradas “exclusivas” do gênero, não respeitando suas opiniões, vontades e talentos. Ainda reproduzem o estigma da divisão sexual do trabalho no qual a mulher foi instruída para o trabalho manual.

Esquecem que com a revolução industrial no Brasil a partir da década de 1930, abriu espaço para as mulheres no mercado de trabalho, permitindo que essas saíssem de casa e participassem desse avanço industrial. E desde então as mulheres vêm contribuindo ativamente para a economia do país.

Entendemos que o machismo é uma forma de preconceito que está fundamentada nas relações sociais estruturais de opressão-exploração e dominação que organizam a sociedade.

Dessa forma, existem diferentes expressões do machismo que são difundidas pelo senso comum, precisamos ficar atentos para não as naturalizar. Faz-se necessário entender que o machismo não é apenas uma questão cultural, ele é fruto da exploração do trabalho, principalmente das mulheres, essa exploração pode ser remunerada ou não, principalmente quando levado em consideração o trabalho doméstico como função exclusivamente feminina, já que ela possui o “dom” para exercer tal atividade. Não é preciso uma análise minuciosa para identificar a relação do patriarcado com o capitalismo, eles se articulam e se alimentam. Assim fazem a manutenção da divisão sexual do trabalho.

A divisão social do trabalho se dá basicamente com dois modelos diferentes: o trabalho intelectual e o trabalho manual. Junto com essa divisão social ocorre uma divisão marcada pelo sexo, também chamada de divisão sexual do trabalho, a qual irá demarcar separação das atividades consideradas femininas e masculinas. Assim, levando a uma demarcação da divisão sexual do trabalho, conseqüentemente produzindo uma hierarquização e a definição de qual ofício que vale mais que o outro.

Educação

Agora vamos “trilhar” por um dos meios que poderiam ser utilizados para romper com esse ciclo da invisibilidade feminino, que é a educação. Mas, para isso precisamos entender o que é educação, segundo o site “*brasilecola*” “Educação é uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências. A educação, portanto, não se restringe à escola”.

A constituição de 1988 em seu artigo 205 corrobora com a definição trazida pelo “*brasilecola*”, demonstrando que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2006).

O direito à educação, essencial para todos, está intrinsecamente ligado ao progresso humano através do ensino e da aprendizagem, com o fim de expandir e fortalecer a habilidade cognitiva dos indivíduos. Este constitui um procedimento singular de adquirir conhecimento que se relaciona com as esferas escolar, familiar e social. Dessa forma, pode ser tanto formal quanto informal.

É importante ressaltar que a educação vai além da mera instrução, transmissão de saberes ou preparação para o mundo do trabalho. Ela estimula a autonomia, o pensamento crítico, aperfeiçoa aptidões e competências.

Educação dos Negros

Desde a época que os portugueses chegaram ao Brasil, a educação foi uma ferramenta importante na construção de uma sociedade específica. Durante o período colonial, a educação tinha o objetivo de moldar os povos indígenas de acordo com os padrões europeus, inserindo-os em um sistema de trabalho escravo e convertendo-os ao catolicismo. Enquanto isso, a educação dos colonos visava manter os valores morais e religiosos, excluindo os escravos desse processo.

Durante o período do Brasil Império, embora as instituições de ensino estivessem se expandindo, não havia escolas estruturadas para a população negra ou apoio do governo que possibilitasse sua inclusão, ao

contrário de nações como os Estados Unidos, onde a segregação racial era evidente na divisão entre escolas para negros e escolas para brancos.

Apesar da falta de acesso à educação para os escravos, os negros mostraram diversas formas de resistência. Assim, durante o Brasil Império, já era possível encontrar escolas não oficiais destinadas aos negros.

Santos (2013), apresenta, que de acordo a pesquisadora Irene Maria Ferreira Barbosa, da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, um dos primeiros exemplos de educação formal entre comunidades negras, ocorreu na escola dirigida pelo Professor Antônio Cesarino, localizada em Campinas, no interior paulista, entre os anos de 1860 e 1876. Cesarino e suas irmãs, oriundos de um escravo liberto, tiveram sua tropa de mulas vendida pelo pai para que ele pudesse ter acesso à educação. Após frequentar uma escola voltada para brancos, Cesarino concluiu seus estudos e passou a ensinar juntamente com suas irmãs e esposa.

Cesarino estabeleceu uma escola exclusivamente para alunas brancas. As mensalidades pagas pelas alunas do período diurno possibilitaram que Cesarino oferecesse gratuitamente aulas noturnas para jovens negras. Existe ainda registros mais limitados sobre a escola de Pretextato, considerada a primeira instituição de ensino para negros no Brasil, que operou no Rio de Janeiro de 1853 a 1873. Pretextato, um homem negro, conseguiu se alfabetizar e obteve permissão para abrir sua escola, onde ensinava a alunos carentes, muitos dos quais não tinham sequer sobrenomes, conforme relatado pela historiadora Adriana Maria Paulo da Silva em 2002.

Nesses tempos passados, os negros que conseguiram entrar nas escolas eram poucos, sendo eles negros livres ou libertos. De acordo com o decreto 7031 de 06 de setembro de 1878, somente homens maiores de 14 anos, livres ou libertos, saudáveis e vacinados, poderiam se matricular. Isso evidencia claramente a exclusão das mulheres negras e dos escravos, já que para estes era impossível realizar trabalhos longos e ter a *luxúria* de aprender a ler e escrever.

Neste contexto histórico, percebe-se que a educação dos povos negros nasceu em meio a uma desigualdade que tem sido refletida ao longo dos anos. É notável que a educação no Brasil, desde o início, se preocupou em atender às necessidades dos homens brancos da classe dominante, mantendo a população negra afastada do acesso e da produ-

ção intelectual. Até o início do século XX, a história da educação dos negros revela casos isolados, fruto de resistentes batalhas e lutas.

Educação feminina

Durante os primeiros três séculos de formação da sociedade brasileira, as mulheres não tinham acesso à educação formal, viviam confinadas em seus lares, rodeadas por suas filhas e escravas, destinadas às tarefas domésticas, às orações e à submissão aos seus pais e maridos. Tudo isso era parte do cenário da única forma de educação que esperava que elas recebessem. Foi essa mesma educação que a sociedade portuguesa trouxe para o Brasil.

Por conta da urgência de estabelecer uma sociedade fundamentada nos valores cristãos, o padre jesuíta Manoel da Nóbrega fez uma tentativa frustrada de implantar um programa educacional para mulheres na Colônia.

Ao chegar ao Brasil em 1808, D. João IV implementou medidas administrativas que possibilitaram a vinda de mulheres estrangeiras de países como Portugal, França e Inglaterra para o país. Essas mulheres trouxeram consigo novos conhecimentos e costumes, o que gerou grande empolgação na sociedade. Esse cenário despertou o interesse das mulheres brasileiras em participar ativamente das atividades sociais em desenvolvimento no país. Vale ressaltar que, apesar desse impacto positivo, não houve a criação de escolas destinadas especificamente às meninas, permanecendo assim por décadas, inclusive após a Independência do Brasil.

Após o retorno de D. João VI a Portugal, o Brasil entrou em um período de intensas agitações políticas que resultaram na Independência em 1822. A partir desse momento, D. Pedro I teve a necessidade de instituir leis para governar o país de forma eficaz. Uma das mais significativas foi a promulgação da lei de 15 de outubro de 1827, a primeira legislação voltada para a educação no Brasil. Ela determinava a criação de escolas em todas as regiões densamente habitadas do território brasileiro, incluindo escolas para meninas. Além disso, estabelecia que tanto os professores quanto as professoras teriam cargos vitalícios e salários equivalentes.

Dentro deste cenário, a conclusão plausível que se pode ter é que a lei de 15 de outubro de 1827, teve um papel significativo na educação das mulheres no Brasil, pois possibilitou que elas tivessem acesso às escolas e a oficializou a profissão de professora, o que foi essencial para o progresso da sociedade nas décadas seguintes.

Pensando friamente, desde o início a educação foi planejada apenas para os homens e a prioridade eram os brancos. Se para os homens negros foi difícil iniciar o seu letramento quiçá as mulheres negras. Essa indiferença com sua instrução trouxe consequências que reverberam nos dias atuais, não permitindo que a mulher negra reconheça os seus pares quando estão em situação desigual e muitas não percebem que aquela que vive em condições um pouco melhores que a sua, não precisam ser necessariamente suas “patroas” e sim alguém que possam se “espelhar” para que entendam como são possíveis as mudanças de vida.

Representatividade

O reconhecimento intelectual de um homem negro e, sobretudo, de uma mulher negra, não deve ser menosprezado em uma sociedade atravessada pelo racismo e pelo sexismo. Além disso, a representatividade é uma vitória significativa, fruto de longos anos de lutas políticas e de uma profunda reflexão intelectual dos movimentos sociais que conseguiram impactar as estruturas institucionais. O fato de uma pessoa negra ocupar uma posição de destaque não implica necessariamente detenção de poder, tampouco representa que a comunidade negra detenha o poder.

No Brasil, no qual, a maioria da população é negra, a falta de representatividade da comunidade negra em instituições de destaque gera desconfiança em relação a essas instituições, que são vistas como resistentes à mudança, ultrapassadas, ineficazes e até contrárias à democracia - o que é uma realidade. A escassez de diversidade racial e de gênero é tolerada apenas em círculos ideológicos específicos; do contrário, é motivo de constrangimento, perda de legitimidade e, por vezes, resulta em prejuízos financeiros, como boicotes a produtos, problemas de reputação e processos judiciais.

No entanto, embora a representatividade de minorias em empresas privadas, partidos políticos e órgãos do governo seja crucial, isso não

significa, de forma alguma, que o racismo e/ou o sexismo tenham sido eliminados ou combatidos.

A importância da representatividade não implica necessariamente em uma mudança nas dinâmicas de poder que perpetuam a desigualdade. A representatividade está ligada às instituições e não às estruturas, o que significa que quando pessoas negras ocupam cargos de destaque, isso não significa que elas detenham o poder.

Para o filósofo Cornel West: cultiva-se a falsa ideia de que membros de minorias pensam em bloco e que não podem divergir entre si. Isso é conveniente para os racistas, porque, sem a possibilidade do conflito, cria-se um ambiente de constrangimento todas as vezes que negros demonstram divergir com medidas tomadas por uma instituição de maioria branca. A representatividade nesse caso tem o efeito de bloquear posições contrárias ao interesse do poder instituído e impedir que as minorias evoluam politicamente, algo que só é possível com o exercício da crítica.

Em segundo, porque, mesmo havendo o compromisso político do representante com o grupo racial ou sexual ao qual pertença, isso não implica que ele terá o poder necessário para alterar as estruturas políticas e econômicas que se servem do racismo e do sexismo para reproduzir as desigualdades (ALMEIDA, 2019, p. 69).

Nesse sentido, é possível pensar que mesmo que a maioria branca queira calar e minimizar as conquistas dos negros, foi com muita perseverança e luta que muitos chegaram aonde chegaram e esse é um dos motivos pelos quais essas pessoas vitoriosas precisam ser apresentadas aos outros negros que não tiveram a mesma oportunidade ou não acreditam no seu potencial e que podem subverter todo paradigma que está entranhado em seu subconsciente.

Apresentar personalidades do mundo negro para as crianças da educação infantil é uma forma de começar a mudar o pensamento de todos, imaginem se ao invés de inserção no mundo acadêmico para aprender a ter pensamento crítico e incentivar o negro a se reconhecer como negro, a decolonialidade¹ fosse trabalhada no início da educação básica?

¹ A decolonialidade é considerada como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados ao longo dos

Para além da sala de aula, para uma parcela da sociedade, sem oportunidade, que está fora da rede escolar, esse processo pode ser feito através das rodas de conversa, através do trabalho com grupos e entidades que possam levar informações e ensinamentos que significativos e eficazes, contribuindo com Moreira (2015, p. 129), quando afirma que: “intervir junto a um número maior de pessoas, até possibilitar aos participantes do grupo reflexões que permitam identificar que as questões que afligem a um indivíduo são semelhantes àquelas que atingem aos demais”.

De acordo com a UNICEF (2023), poucas são as personalidades femininas negras que são reconhecidas e valorizadas pela sociedade, o que contribui para a perpetuação da invisibilidade das mulheres. Nomes como Maria da Benquela, Maria Firmino dos Reis, Luislinda Dias de Valois Santos e Joana Angélica Guimarães da Luz são exemplos de figuras importantes da história brasileira que muitas vezes são esquecidas ou negligenciadas.

Tereza de Benguela foi líder do Quilombo do Piolho (MT). O quilombo era um lugar de resistência negra e indígena contra o sistema escravocrata do Brasil Colônia e, com a liderança de Tereza de Benguela, tornou-se uma pequena comunidade para cultivo e venda de algodão, milho, feijão, mandioca e banana. Sua autoridade e influência tornaram-se tão importantes que tanto os moradores do quilombo quanto as comunidades brancas ao redor começaram a chamá-la de rainha Tereza.

Tereza foi uma das lideranças negras femininas mais importantes da sua época e, para celebrar sua vida e luta, recebeu um dia especial: 25 de julho, o Dia Nacional de Tereza de Benguela. Essa data, relevantemente, coincide com o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha (UNICEF, 2023, [s.p])

Maria Firmino dos Reis, foi pioneira em sua área de atuação, desafiando as normas de uma sociedade racista e sexista, ainda de acordo com UNICEF (2023):

Maria Firmina dos Reis: A primeira romancista do Brasil era negra! A maranhense Maria Firmina do Reis é autora de Úrsula (1859), o primeiro

anos de colonização, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

romance abolicionista de autoria feminina da língua portuguesa. O romance relata o tráfico negreiro e o regime escravocrata, denunciando as condições subumanas a que pessoas escravizadas eram submetidas. Seu livro é da mesma temática e anterior ao de Castro Alves, intitulado *Navio Negreiro*, mas apenas este é conhecido e ensinado nas escolas. (UNICEF, 2023, [s.p])

Outra figura importante trazida, é Luislinda Dias de Valois Santos, “nasceu em Salvador, foi a primeira juíza negra do Brasil e a primeira a sentenciar uma condenação por crime de racismo no Brasil; foi professora do Colégio Militar no Paraná, advogada na Bahia” (UNICEF, 2023, s.p).

Por fim, o UNICEF (2023) apresenta “Joana Angélica Guimarães da Luz primeira mulher negra a comandar uma Universidade Federal no Brasil”.

Essas entre outras mulheres fizeram a diferença no país e suas ações não são divulgadas. Na verdade, quando as pesquisas foram realizadas foi difícil encontrar personalidades femininas negras, pois, personalidades masculinas são apresentadas em quantidade muito maior, até nesse momento o sexismo prevalece e não se distingue, mesmo se tratando de negro.

Considerações

O estudo aqui proposto apresentou a invisibilidade de mulheres negras, essas, apesar de estarem presentes na sociedade não tem tanta notoriedade quanto aos homens e brancos. Nesse sentido, faz-se necessário que todos, sem distinção, percebam a capacidade feminina, principalmente das mulheres negras.

Com base nos textos de Ferreira (2018) sobre “*Educação integral em tempo integral*”, no geral, alinha-se com a busca pela formação dos sujeitos em suas diferentes dimensões formadoras. Aliada a essa formação, algumas ações podem ser realizadas para mudar a invisibilidade trazida no estudo. Primeiramente pode-se começar introduzindo livros infantis escritos por mulheres negras e que falam de crianças negras na Educação Infantil. Nos anos seguintes podem ser apresentados aos alunos textos escritos por essas mulheres, e para as que estão fora do universo estudantil, esse conhecimento pode ser apresentado através de rodas

de conversas, filmes, podcast e se utilizar das mais diversas opções para adquirirem conhecimento e incentivo para mudarem seus pensamentos.

Finalizo esse artigo incentivando a vocês, caros leitores a romperem o sistema, para que possam levar a luta ao reconhecimento do trabalho invisível e tão necessário que é executado pelas mulheres negras diariamente. Que a busca pelo reconhecimento feminino negro não tenha sua finitude, que lutemos para que as mulheres aqui citadas sejam reconhecidas por outras mulheres. Já está na hora de apresentarmos as mulheres negras para as mulheres, fazendo-as perceber que não são "invisíveis" e que são capazes de realizar muito mais do que lhes fora ensinado.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AVILA, Abreu Milena. **Politize, Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos?** Politize, básico de política. 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/> . Acesso em: 01 de junho de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 de março de 2024.

BRASIL ESCOLA. **Educação**. UOL, [s.d]. Disponível em: Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao>. Acesso em: 29 de março de 2024.

FERREIRA, Artur Vianna. **As contribuições da pedagogia social para a construção da temática da educação integral (em) tempo integral**. In: Coleção práticas e teorias da educação social no Brasil, volume 2, São Paulo: Paco, 2018.

MENEZES, Pedro. **Machismo e feminismo: Qual é a diferença entre o machismo e o feminismo.** Disponível em: <https://www.diferenca.com/machismo-e-feminismo/> > . Acesso em: 28 de abril de 2024.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. **O trabalho com grupos em serviço social: a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** EDUSC,2005.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O Poder do Macho.** Moderna, 1987.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. **A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2013.

UNICEF, **Personalidades negras e suas importâncias** **Passado, presente e futuro da cultura brasileira.** #tmjUNICEF Voluntariado digital. 30 janeiro 2023. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/blog/personalidades-negras-e-suas-importancias> > . Acesso em: 01 de junho de 2024.

GAMIFICAÇÃO E E-SPORT: ESTRATÉGIAS DE PEDAGOGIA SOCIAL PARA INCLUSÃO E OCUPAÇÃO DE ESPAÇOS NA SOCIEDADE

Andreia Cristina Alcantara Paz

Introdução

Este texto tem como intuito de combinar E-sports e Gamificação como instrumento educacional e de desenvolvimento de crianças e adolescentes. Assim, possibilitando a criação de projetos e iniciativas que promovam a inclusão e a ocupação de espaço na sociedade com a intenção de engajar grupos que são marginalizados pela população mais rica.

Para entendermos melhor sobre o assunto, precisamos passar por algumas explicações sobre o que é gamificação e sua abordagem metodológica. Também é importante falar um pouco sobre como os jogos evoluíram e deixaram de ser algo somente para o divertimento, passando a ser metodologia de estudo e profissão. Isso porque cada vez mais, os jogos movimentam o mercado do E-sport, gerando altos lucros para e diversas possibilidades de emprego.

Porém, como é necessário alto investimento em equipamentos, muitas pessoas ficam de fora desse novo mundo e a pandemia deixou ainda mais evidente. Falar de Gamificação no contexto da Pedagogia Social, é crucial reconhecer o impacto da falta de acesso à tecnologia na educação dos alunos. Como vivemos em um mundo cada vez mais digitalizado, o acesso à tecnologia torna-se um requisito para muitas oportunidades na carreira, fazendo com que os alunos que não têm recursos adequados estão em desvantagem.

Sendo assim, os objetivos do artigo a seguir são tratar de assuntos como: O que é a gamificação e como ela pode melhorar o ensino; E-sport e as profissões da atualidade; A exclusão de pessoas a tecnologias.

A importância do debate desses temas se dá ao fato de que a cada dia o mercado de trabalho vem se atualizando e trazendo novos instrumentos em suas áreas. Logo, as pessoas que não têm acesso a esse processo de atualização, ficaram presas ao passado e a longo prazo, podendo não se qualificar com um currículo significativo. Mas o que a gamifi-

cação pode e/ou tem a ver com isso? Simples. De fato, os videogames são muito utilizados como objeto de lazer e diversão. Com o passar do tempo, o que era só brincadeira de criança, foi se desenvolvendo para elementos mais voltados ao público adulto. Um dos grandes exemplos como tentativa de evolução com uso de vídeo games foi o simulador colocado em autoescolas. Durante alguns anos, o aluno precisava utilizar o simulador para iniciar a sua jornada como motorista.

Com o uso de simuladores, podemos criar um ambiente seguro para que uma pessoa possa desenvolver habilidades e aptidões sem que coloque outra pessoa em risco. Mas a gamificação não se baseia somente em simuladores. Para explicar melhor esse processo e como ele está ligado a pedagogia social, sigamos para os próximos tópicos.

Metodologia

Esse texto foi idealizado por meio de pesquisa bibliográfica, análise de sites oficiais sobre jogos e consulta a livros de autores clássicos. Inicialmente, foram realizadas buscas para selecionar o material que colaboraria de melhor maneira para o entendimento dos tópicos abordados durante a leitura. Através disso, pude compreender de uma forma mais abrangente e profunda sobre Gamificação, E-sports e Pedagogia Social.

Para além da pesquisa bibliográfica, foram utilizados sites oficiais que abordaram o tema de E-sports. Permitindo que coletássemos dados sobre as tendências profissionais, salários, tecnologias e práticas da área.

Por fim, foi consultado Bourdieu como base para que pudéssemos desenvolver a relação de poder e violência social. Mesmo sendo textos antigos, permanecem muito atuais. Isso torna a análise interessante, visto que podemos constatar que os mesmos problemas vêm persistindo por anos.

Diante disso, o trabalho foi elaborado seguindo uma estrutura lógica e coerente com a inclusão de citações e referências adequadas para respaldar os argumentos, para que assim, seja um trabalho acadêmico íntegro.

O que é Gamificação e como ela pode ajudar no ensino

Segundo KAPP (2012, apud COTTA ORLANDI et al., 2018), "o conceito de Gamificação é a definição de elementos de jogos para utilização no ambiente de aprendizagem, não significando obrigatoriamente o uso de tecnologia para o alcance de seus objetivos". Moldado por uma visão pedagógica, a gamificação é vista como um mecanismo dinâmico, capaz de integrar os participantes a um ambiente lúdico e ao mesmo tempo fazer com que o aprendizado aconteça de modo sutil. Devendo não ser associada somente à infância, mas reconhecida como uma abordagem versátil e aplicável em todas as faixas etárias, proporcionando assim, uma experiência que pode transcender as barreiras do tédio e desinteresse.

Lembrando sempre que as atividades lúdicas são valorizadas como ferramentas essenciais no desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita, comunicação e movimento. O processo de gamificação faz com que trabalhem essas habilidades através da participação ativa dos alunos, os incentivando a explorar, experimentar e aprender de forma autônoma e significativa para a aprendizagem.

No livro *Homo-ludens* (2000), o autor JOHAN HUIZINGA fala sobre a relação do ser humano com a ludicidade e a brincadeira. Mostrando como a brincadeira e os jogos fazem parte do processo de aprendizagem do ser humano desde o seu nascimento. Além disso, o autor utiliza a relação dos animais com os jogos para mostrar como esse desenvolvimento é diretamente ligado ao processo de evolução e aprendizagem. Como exemplo, ele fala sobre os jogos de pega-pega feitos entre algumas espécies para que treinem suas habilidades com a caça. Essa abordagem reconhece a importância do jogo como uma forma natural de aprendizado, integrando-o de maneira harmoniosa aos processos educacionais e promovendo o desenvolvimento integral dos participantes.

A gamificação tem se destacado como uma abordagem inovadora e eficaz para a educação, especialmente em um contexto em que as crianças estão cada vez mais imersas na tecnologia. Como apontado por ALEXANDRE e SABBATINI (2013, p.10), as crianças que crescem rodeadas de tecnologia aprendem e pensam de maneira diferente das gerações anteriores. Portanto, ensiná-las utilizando métodos tradicionais, mecânicos e lineares pode não ser adequado para elas, uma vez que essas abordagens não estão alinhadas com o modo como elas percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, esse processo surge como uma resposta eficaz às necessidades educacionais das crianças do século XXI. Ao incorporar elementos de jogos, como desafios, recompensas e competições, à experiência de aprendizado, a gamificação cria um ambiente mais envolvente e estimulante para os alunos. Em vez de passivamente absorverem informações, os alunos se tornam participantes ativos do processo de aprendizagem, o que os motiva a explorar, experimentar e aprender de maneira autônoma.

Outro benefício significativo é a promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração, comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico. Ao participar de atividades gamificadas, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a lidar com desafios e a tomar decisões de forma colaborativa, habilidades essenciais para o sucesso pessoal e profissional no mundo moderno.

Em suma, a gamificação oferece uma abordagem dinâmica e inovadora para a educação, que está alinhada com as necessidades e expectativas das crianças do século XXI. Ao tornar o aprendizado mais interativo, personalizado e socialmente engajador, a gamificação tem o potencial de transformar positivamente a experiência educacional e preparar os alunos para os desafios do futuro.

É importante ressaltar que a gamificação acontece em espaços para além do mundo digital como em RPG's e salas com atividades lúdicas. Mas como o intuito aqui não é falar das possibilidades de trabalhos gamificados. A intenção é falar sobre o mercado de trabalho relacionado aos jogos digitais e a metodologia que pode ser trabalhada através dos jogos digitais. Ou seja, demonstrar que, além dos benefícios relacionados ao aluno, os jogos também geram renda e trabalho.

E-Sports e as profissões do futuro

A crescente influência dos jogos e das tecnologias na sociedade tem moldado não apenas nosso entretenimento, mas também o panorama profissional. À medida que a tecnologia continua a evoluir, abre-se um novo horizonte de oportunidades profissionais, proporcionando um terreno fértil para a exploração de talentos e habilidades.

Os jogos eletrônicos assumiram uma posição central na sociedade, indo além do entretenimento e chamando atenção de jovens e adultos

em diversos contextos. Passaram a se tornar cada vez mais populares e começaram a ser utilizados em outras áreas e, atualmente, vem se destacando a área de E-Sports. Mas o que seria isso?

Segundo uma matéria do CNN Brasil datada no dia 28 de setembro de 2023, E-sports é a junção dos termos em inglês “electronic” e “sports” que pode ser traduzido como “Esporte Eletrônico”. Os E-sports, ou esportes eletrônicos, têm experimentado uma ascensão meteórica na última década, transformando-se de uma atividade de nicho para uma indústria bilionária. Profissionais de E-Sports competem em jogos eletrônicos, alcançando status de celebridades e ganhando prêmios significativos. Contudo, o impacto vai além dos jogadores, envolvendo treinadores, analistas, organizadores de eventos e equipes de suporte técnico.

A CNN ainda destacou que 74,5% da população brasileira faz uso de algum jogo. Dados que foram tirados por eles da Pesquisa Game Brasil. Porém, esse cenário não se restringe ao Brasil. Existem torneios se espalhando ao redor do mundo e assim, surge o mercado de jogos e E-Sports. Na matéria em questão é citado que a expectativa de receita gerada pelos games seja de US\$ 312 bilhões em 2027. Em 2023 é de US\$ 227. Esses dados foram retirados da consultoria PwC.

Hoje temos jogadores conhecidos e idolatrados por milhares de pessoas como Faker (league of legends), Gaules (Counter-Strike), Miracle (Dota) e muitos outros. Esses jogadores dedicam seu tempo a treinar e competir, assim como os jogadores de futebol. Segundo o site eSports Earnings o jogador de League Of Legends que acumulou mais em competições foi o Faker que ganhou \$1,570,297.75 de 65 torneios.

Quando falamos de valores tão altos, pensamos logo que ingressar no mundo do E-Sports é algo muito complicado, mas a verdade é que existem diversos modos de entrada. O jornal eletrônico Gazeta Esportiva lançou uma matéria abordando um pouco sobre o tema e um trecho diz “Quem quer começar uma carreira como esportista de games, deve escolher um jogo que gosta para se especializar e desenvolver suas habilidades”. Ou seja, o principal para começar no ramo é escolher um jogo que você goste e se dedicar a ele. Ainda dão uma dica extra que seria se engajar através de lives em plataformas streamings. Outro modo de começar, é juntando-se a uma equipe amadora para iniciar junto a ela em pequenas competições.

Eles ainda destacam que existem 6 tipos de modalidades principais. Sendo: MOBA (Multiplayer Online Battle), FPS (First Person Shooter), Card Games, Battle Royale, Simuladores, Evo Fighting games.

A CNN Brasil ainda destaca que “os jogadores profissionais de esportes eletrônicos, passam por um preparo físico e mental para participar das competições de games”. Ou seja, E-Sport a cada dia se torna uma profissão mais séria e que vem em ascensão constante. Dando espaço não só para jogadores, mas para fisioterapeutas, massagistas, preparadores físicos, psicólogos, treinadores, organizadores, streamings, entre outros profissionais que lucram com esse mercado.

Como a falta de acesso à tecnologia se torna um problema para a população mais fragilizada no mercado de trabalho

A falta de acesso tecnológico não limita somente o acesso à educação e ferramentas de aprendizagem, mas cria uma divisão digital que perpetua as desigualdades sociais e econômicas. Segundo BOURDIEU (1989, p.10):

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

Sendo assim, os alunos mais privilegiados têm acesso a dispositivos modernos e a recursos educacionais mais amplos. Já os alunos mais fragilizados financeiramente, podem ficar para trás, e se veem incapazes de competir. Fazendo com que a estrutura hierárquica do capitalismo seja mantida. Colocando sempre o dito “pobre” como base da pirâmide, enquanto o chamado “rico” se mantém no topo com as melhores oportunidades, mantendo os menos afortunados em um patamar inferior e limitando suas chances de ascender socialmente e economicamente.

Caminhando contra esse estado de manutenção da desigualdade social, se tem a Pedagogia Social ou, aqui no Brasil, Pedagogia Social Crítica descrita por CALIMAN (2010 Apud. SIRINO et al. 2019) como “Através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmen-

te em risco, provocar mudança nas pessoas e na sociedade”. O autor cita esse trecho para fazer comparação com Hans-Uwe Otto e fazer uma diferenciação da pedagogia social que se originou na Europa.

Esse caminho percorrido por Sirino e seu grupo de estudos e pesquisas Fora da Sala de Aula/Uerj-FFP, nos leva a notar a importância de trabalhar a Pedagogia Social como ferramenta de emancipação e luta contra agentes limitadores na educação. Durante o texto, os autores lembram que trabalhando junto a Pedagogia Social, existe a Educação Social. Deixando o entendimento de que a Pedagogia Social é mais o lado teórico e a Educação Social é a prática feita pelos Educadores Sociais em espaços não escolares.

Para tanto, ao integrar a Pedagogia Social com a atuação dos educadores sociais, é possível criar programas e intervenções que visam reduzir a desigualdade tecnológica, proporcionando a todos os indivíduos e comunidades acesso igualitário a recursos tecnológicos e oportunidades de aprendizagem. Essa abordagem não apenas capacita os indivíduos a se tornarem mais proficientes no uso da tecnologia, mas também promove a inclusão social e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Projetos que fazem a diferença

A seguir, vamos conhecer dois projetos tecnológicos educacionais com propostas para contribuir com a diminuição da desigualdade social gerada no âmbito da tecnologia. Eles buscam amenizar os impactos da falta de oportunidade que foi deixada pelo desequilíbrio de riquezas no mundo. São indivíduos que se dedicam para que o maior número de pessoas tenha acesso e direitos às mais diversas tecnologias.

As informações passadas aqui, são de leituras feitas por mim sobre os projetos e foram retiradas de sites oficiais dos projetos. Tudo poderá ser encontrado nas referências ao final do artigo. Sendo assim, prosigamos com a análise das propostas.

O projeto "AfroGame" surge como uma iniciativa na área dos Esports, concentrando-se na formação e educação tecnológica voltada para o universo gamer. Localizado na favela de Vigário Geral, no Rio de Janeiro, sendo o primeiro centro de formação de e-atletas dentro de uma

comunidade, representando um marco significativo na promoção da inclusão e inovação para os jovens locais.

Com mais de 100 alunos matriculados, dos quais 40 estão envolvidos no curso de desenvolvimento de jogos, busca capacitar os participantes não apenas como jogadores, mas também como criadores e desenvolvedores de conteúdo dentro da indústria de jogos. Os cursos oferecidos abrangem uma variedade de áreas, incluindo League of Legends (LoL), Fortnite e Programação de Jogos, proporcionando aos alunos uma gama diversificada de habilidades e conhecimentos.

Além das aulas específicas, também oferece oportunidades adicionais de aprendizado, como aulas de inglês, visando preparar os alunos para as demandas globais da indústria de jogos. Além disso, o centro de treinamento proporciona uma infraestrutura completa, incluindo lanches e espaço de lazer, garantindo um ambiente propício ao aprendizado e à interação social.

O projeto AfroGame não apenas busca promover o desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas entre os participantes, mas também tem como objetivo maior a promoção da inclusão social e a criação de oportunidades de emprego e empreendedorismo dentro do cenário gamer. Ao oferecer acesso à educação e formação de qualidade, está desempenhando um papel vital na quebra de barreiras e na construção de um futuro mais igualitário e promissor para os jovens da comunidade de Vigário Geral e além.

Outro projeto que ganha destaque é a "Incubadora de Inovação Social em Cultura" que surge como um projeto transformador, fruto da parceria entre a Prefeitura de Maricá, o Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá (ICTIM), a Secretaria Municipal de Cultura e o Instituto Brasil Social (IBS). Inaugurada em abril de 2023, essa iniciativa revoluciona o cenário cultural local ao promover não apenas o acesso à cultura, mas também o desenvolvimento profissional e a inovação nas áreas do cinema, games e Carnaval.

O objetivo fundamental da incubadora é impulsionar o crescimento da comunidade através do fomento ao desenvolvimento cultural local. Para isso, oferece não apenas cursos e capacitações, mas também consultoria e assessoria técnica, estimulando ideias inovadoras e valorizando os saberes populares, culturais e tecnológicos da região.

Um dos aspectos mais marcantes desse projeto é sua abordagem dinâmica e prática para a formação dos agentes culturais. Em um ambiente planejado e protegido, os participantes têm a oportunidade não apenas de aprender teoria, mas também de vivenciar a prática profissional em um contexto real de produção cultural.

Ao unir educação, inovação e valorização da cultura local, a Incubadora de Inovação Social em Cultura se destaca como um exemplo inspirador de como a tecnologia e a educação social podem ser aliadas poderosas na promoção do desenvolvimento comunitário. Essa iniciativa não apenas fortalece a identidade cultural de Maricá, mas também cria oportunidades tangíveis para o crescimento sustentável e a prosperidade de sua população.

Os projetos "AfroGame" e "Incubadora de Inovação Social em Cultura" representam duas abordagens inovadoras no campo da educação social e tecnologia, cada um com seu foco específico, mas ambos compartilhando o compromisso com a promoção da inclusão e do desenvolvimento comunitário.

Ambos os projetos estão intrinsecamente ligados à pedagogia social, que se baseia na ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente desfavorecidos, provocando mudanças tanto nas pessoas quanto na sociedade. Eles oferecem mais do que simplesmente educação e formação técnica; eles fornecem oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional para indivíduos e sua comunidade.

Considerações finais

Considerando tudo que foi abordado durante a leitura, ficou evidente que tanto a Gamificação, quanto a Pedagogia Social tem papéis significativos no contexto educacional. As abordagens buscam promover a inclusão, a participação e o engajamento dos alunos, favorecendo-lhes experiências significativas e relevantes para a vida profissional. Os métodos reconhecem a importância do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para o sucesso do aluno. Porém, através da Gamificação e de práticas pedagógicas centradas no aluno, é possível promover habilidades como trabalho em equipe, comunicação eficaz, resolução de problemas e empatia.

Mas o grande problema que enfrentamos nos dias de hoje, é a necessidade de garantir que todos tenham uma boa educação e oportunidades. Isso deve incluir o direito às tecnologias, recursos educacionais adequados. Isso inclui questões de implementação, treinamento de professores, avaliação de resultados e adaptação às mudanças tecnológicas e sociais.

Concluimos que a Gamificação, a Pedagogia Social e os E-sports não são apenas modas passageiras, mas sim abordagens fundamentais que têm o potencial de transformar positivamente a educação. Para que isso aconteça, é necessário um compromisso contínuo com a inovação, a colaboração e o desenvolvimento profissional, garantindo que nossas práticas educacionais estejam sempre alinhadas com as necessidades, aspirações dos alunos e da sociedade como um todo. Ao integrar de forma estratégica o uso de elementos de jogos, princípios pedagógicos focados nos alunos e oportunidades oferecidas pelos E-sports, podemos criar ambientes de aprendizagem mais envolventes, inclusivos e relevantes para os alunos do século XXI. Essa abordagem holística reconhece a importância de adaptar-se às mudanças sociais, tecnológicas e culturais, garantindo que a educação esteja equipada para preparar os alunos não apenas para o presente, mas também para o futuro em constante evolução.

O investimento na educação é algo necessário não só para o desenvolvimento pessoal, mas é crucial para o progresso de uma sociedade. Capacitar o educando, dar a ele as ferramentas para que possa adquirir habilidades essenciais. Investir para que ele possa se adaptar as constantes mudanças do mundo. Em duas das dez competências gerais da BNCC diz:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

A Gamificação oferece oportunidades para integrar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, conforme destacado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por meio de atividades gamificadas, os alunos têm a oportunidade de explorar e aplicar esses conhecimentos de forma prática e contextualizada, promovendo uma compreensão mais profunda da realidade e estimulando a colaboração para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Já o E-sports não se limitam apenas à competição e entretenimento, eles também proporcionam um ambiente rico para o desenvolvimento de habilidades digitais, críticas, reflexivas e éticas, conforme preconizado pela BNCC. Ao participar de práticas relacionadas aos E-sports, os alunos têm a oportunidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma significativa, reflexiva e ética, além de exercer protagonismo e autoria em suas vidas pessoais e coletivas.

A educação inclusiva e equitativa é de fundamental importância na promoção da igualdade de oportunidades e no combate à desigualdade social. Ela não beneficia só os indivíduos, proporcionando-lhes as habilidades e o conhecimento necessários para ter sucesso na vida, mas também beneficia a sociedade como um todo, promovendo a coesão social, a diversidade e o progresso econômico. Ao investir na educação de todos os seus cidadãos, uma sociedade pode criar um ambiente mais justo, onde todos têm a oportunidade de contribuir para o bem-estar coletivo e alcançar seus objetivos pessoais e profissionais.

Ou seja, ao priorizar o investimento na educação, estamos investindo no jovem para que possamos ter um futuro próspero e sustentável. Desse modo, se faz importante que os governantes, as instituições, as empresas e a sociedade em geral, reconheçam a importância estratégica da educação e comecem a dedicar recursos para garantir que todos tenham acesso a educação de qualidade, sem se preocupar com diferenças socioeconômicas e geográficas. Somente assim, poderemos alcançar uma mudança significativa na sociedade.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

CARLA ALEXANDRE; MARCELO SABBATINI. **A contribuição dos Jogos Digitais nos processos de aprendizagem.** Anais Eletrônicos, 2013. **Incubadora de Inovação Social Em Cultura. “Quem somos”.** Disponível em:<https://incubadora.org.br>. Acesso em: 01/02/2024.

JOHAN HUIZINGA. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva S.A, 2000.

League of Legends. Disponível em: League of Legends Top Players & Prize Pools - Esports Tracker :: Esports Earnings. Acesso em: 15/03/2024.

MARCIO BERNARDINO SIRINO; PATRICIA FLAVIA MOTA; ARTHUR VIANNA FERREIRA. **Práticas socioeducativas em espaços escolares e não escolares.** Paco Editorial; Vol. 3 p. 213-224, 2019

O que é AfroGames? Disponível em:<https://afrogamesdev.itch.io/>. Acesso em: 01/02/2024.

O que são e-sports e por que estão cada vez mais populares? Disponível em: E-sports: O que são e por que estão cada vez mais populares? (cnn-brasil.com.br). Acesso em: 15/03/2024.

PIERRE BOURDIEU. **O poder simbólico.** Bertrand Brasil S.A – Rio de Janeiro – RJ. 1989

TOMÁS ROBERTO COTTA ORLANDI, T. R. et al. **Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação.** Biblios, Pittsburgh, n. 70, p. 17-30, 2018

Tudo sobre E-sports: O que é e porque está cada vez mais popular.

Tudo sobre E-sports: O que é e porque está cada vez mais popular - Gazeta Esportiva, 2021. Acesso em 15/03/2024.

EXPLORANDO O CEMITÉRIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS INOVADORAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO BAIRRO CAJU

Marcelly Marques Pereira

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social e humano, mas em regiões marcadas pela *vulnerabilidade social* e pela prevalência da *violência*, o cenário educacional pode se tornar desafiador. Nessas áreas, a banalização da morte e a recorrência de episódios violentos podem obscurecer o potencial transformador da educação, dificultando o engajamento dos estudantes e minando a construção de um ambiente propício para o aprendizado.

No entanto, é nessas circunstâncias que a inovação pedagógica se torna ainda mais crucial. A necessidade de criar novas estratégias de ensino que transmitam conhecimento e promovam *reflexão, empatia e resiliência* torna-se evidente. É nesse contexto que projetos como o Ilustres Mortais emergem como uma luz no horizonte, oferecendo uma abordagem singular para a educação em áreas afetadas pela *violência* e pela *marginalização*.

O projeto não apenas busca difundir a história do bairro Caju, mas também desafia a visão convencional do cemitério como um espaço *sombrio e isolado*. Ao integrar tecnologias da informação, mapeamento e engajamento comunitário ativo, este transforma o cemitério em um centro de aprendizado e reflexão. Mais do que apenas um local de descanso para os mortos, o cemitério se torna um espaço vivo, repleto de histórias e significados que podem enriquecer a experiência educacional dos estudantes.

Neste contexto, a pesquisa propõe analisar em profundidade a ação pedagógica e sua integração no currículo escolar das escolas municipais do bairro Caju. Ao fazê-lo, buscamos compreender os impactos imediatos do projeto na aprendizagem dos estudantes e examinar como essa abordagem inovadora pode contribuir para a construção de um am-

biente educacional mais inclusivo, resiliente e engajado com a comunidade local.

Por meio desta análise, esperamos não apenas destacar a sua importância, mas também oferecer *insights* valiosos para educadores, gestores e formuladores de políticas que buscam promover práticas pedagógicas mais relevantes e significativas em contextos desafiadores. Ao explorar o potencial transformador do cemitério como ferramenta pedagógica, esperamos abrir novos caminhos para a educação em áreas afetadas pela violência e pela marginalização, fortalecendo assim os laços entre escola, comunidade e patrimônio cultural e histórico local.

A Literatura relevante para este estudo abrange uma variedade de tópicos, desde a Educação Patrimonial até a compreensão do papel dos cemitérios como espaços *religiosos* e *educativos*. Destacam-se autores como Rigo e as contribuições de estudiosos como Philippe Aries e Zygmunt Bauman, que oferecem *insights* sobre a história da morte, a pós-modernidade e a liquidez das relações sociais contemporâneas.

Rigo (2011) explora o cemitério como um espaço *multifacetado*, que vai além de sua função religiosa tradicional. Ao analisar o cemitério como um local de memória, o autor destaca sua relevância como um espaço educativo, onde as narrativas dos mortos e as histórias das comunidades são preservadas e transmitidas às gerações futuras. Sua pesquisa lança luz sobre a importância de integrar espaços cemiteriais no contexto educacional, reconhecendo seu potencial para promover uma compreensão mais profunda da história e da cultura local.

Além disso, os trabalhos de Philippe Aries (1989) como, "*Sobre a História da Morte no Ocidente desde a Idade Média*", oferecem uma perspectiva histórica sobre a evolução das atitudes em relação à morte ao longo do tempo. Aries argumenta que as percepções e práticas relacionadas à morte são moldadas por contextos culturais e históricos específicos, destacando a importância de examinar criticamente as *representações da morte* na sociedade contemporânea.

Por fim, as obras de Zygmunt Bauman como, "*O mal estar da Pós-Modernidade*" e "*Modernidade Líquida*", fornecem um quadro teórico para entender as transformações sociais e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo. Bauman (2003) descreve a liquidez das relações sociais e a fragilidade das estruturas tradicionais, o que tem implicações signifi-

cativas para a educação e para a forma como os espaços educativos, como os cemitérios, são percebidos e utilizados.

A implementação e a integração do estudo do cemitério nas escolas municipais do bairro Caju representam uma abordagem inovadora e promissora para a educação em contextos desafiadores. Ao longo deste estudo, foi possível observar os impactos significativos que essa iniciativa pode ter no desenvolvimento educacional, emocional e cultural dos estudantes, bem como na promoção de uma maior conexão entre a escola, a comunidade local e o patrimônio cultural e histórico.

Uma das conclusões mais marcantes deste estudo é o *potencial transformador* do cemitério como ferramenta pedagógica. Contrariando a visão convencional do cemitério, ele demonstrou como o local pode se tornar um *centro de aprendizado e reflexão*, enriquecendo a experiência educacional dos alunos e promovendo uma compreensão mais profunda da história e da cultura local.

Além disso, ficou evidente que a integração do estudo do cemitério no currículo escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais entre os estudantes. Lidar com temas sensíveis, como a *morte* e a *memória*, pode ajudar os alunos a cultivar habilidades como *empatia*, *respeito* e *compreensão intercultural*, preparando-os para enfrentar os desafios da vida em uma sociedade diversa e em constante mudança.

Outro aspecto importante destacado por este estudo é a importância da *integração comunitária* e da *preservação da memória e histórias locais*. Ao promover encontros intergeracionais e destacar as histórias das personalidades sepultadas no cemitério, o projeto fortaleceu os laços entre diferentes grupos sociais e contribuiu para a *conservação* do patrimônio cultural da região.

Em suma, a integração do estudo do cemitério nas escolas municipais do bairro Caju por meio do projeto *Ilustres Mortais* não apenas enriqueceu a experiência educacional dos alunos, mas também fortaleceu os laços entre a escola, a comunidade local e o patrimônio cultural e histórico. Espera-se que os *insights* e lições aprendidas com este estudo inspirem futuras iniciativas educacionais e contribuam para o avanço do conhecimento sobre práticas pedagógicas inovadoras em contextos desafiadores.

Referências

ARIES, Philippe. **Sobre a História da Morte no Ocidente desde a Idade Média**. Tradução de Pedro Jordão. Lisboa: Teorema, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

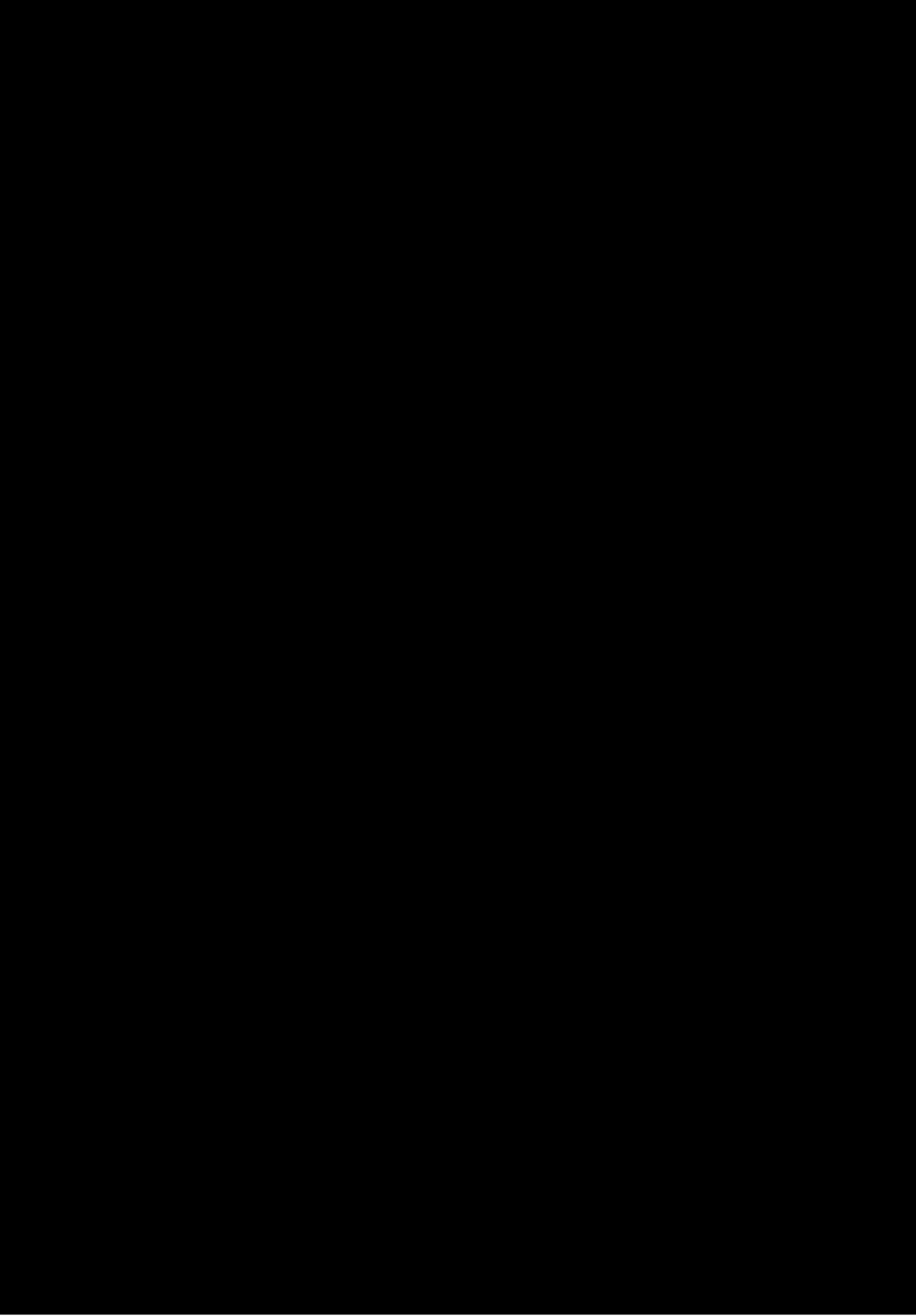
BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Sociedade Líquida**. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/4_Encontro_Entrevista_A_Sociedade_Liquida_1263224949.pdf Acesso em: 18 abr. 2013.

RIGO, Kate Fabiani; ARAÚJO, Thiago Nicolau. **Vivendo entre mundos: Adolescência Vampirizada e sua relação com a morte**. In: IV Congresso da ANPTECRE: o Futuro das Religiões no Brasil. Disponível em: http://www.unicap.br/anptecre/wp-content/uploads/2013/12/ANPTECRE_IVCongresso.pdf Acesso em: 10 maio 2015.

RIGO, Kate Fabiani. **Curtir? Compartilhar? Comentar? Chorar? Ciberespaço e suas Manifestações sobre a Morte no Facebook a partir da Perspectiva da Imortalidade de Zygmunt Bauman**. In: Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST. São Leopoldo: EST, v. 1, 2012. p.460-476.

RIGO, Kate Fabiani. **Pedagogia Cemiterial**. In: Anais do IV Encontro da ABEC. Piracicaba, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/7621072/Pedagogia_Cemiterial_-_ABEC_2010. Acesso em: 15 abr. 2015.



CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Suziane de Oliveira dos Santos Gonçalves

Introdução

Este trabalho busca refletir sobre como a Pedagogia Social pode contribuir para a formação docente para atuação em espaços escolares e não escolares. Entendemos como necessário para avançarmos nas discussões, nos apoiarmos em alguns autores que se debruçam de alguma forma nesse tema como: Ferreira (2019); Ferreira, Sirino e Mota (2018, 2019); Jares (2008) e Caliman (2010). Estes são apenas alguns dos teóricos que contribuíram neste trabalho. Esta escrita foi fruto do curso de extensão realizado junto ao *Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (GEPE)*.

O curso de Extensão e Pesquisa foi fundamental para que compreendêssemos a Pedagogia Social como campo de conhecimento que estuda as práticas socioeducativas em contextos escolares e não escolares e que permite pensarmos de forma mais profunda sobre as experiências educacionais em vários campos sociais, no qual se encontra a Educação Social (FERREIRA, SIRINO, MOTA, 2018, p.214).

Alguns caminhos me levaram a este encontro com a Pedagogia Social, ainda que já tivesse atuado em Projetos Sociais em empresas privadas e em Organizações Não Governamentais (ONGs) como os *Servos da Alegria*. Neste projeto atuei em hospitais, asilos e creches. Entretanto, nunca tinha tido uma formação para desenvolver-me nesse campo. Fiz Letras Português/ Literaturas (1999) e Espanhol (2001). Fiz duas Pós-graduações, entre elas uma de Educação Organizacional (2018). Após meu Mestrado em Educação em 2021, me formei em Pedagogia (2023). Em nenhuma dessas formações obtive uma formação para atuar em ambientes não escolares com a preocupação com as questões sociais dos educandos.

A busca em fazer uma Pós-graduação em Pedagogia Social foi uma tentativa de compreender esse campo, uma busca de encontrar co-

mo possibilidade atuar com a educação em diversos espaços. O curso de Extensão de Educação Social me possibilitou entender como atuar com práticas educativas que atendam as demandas reais dos sujeitos mais *vulneráveis*. Com os cursos de Teoria e Prática em Pedagogia Social (UERJ) aprendi sobre alguns teóricos e compreendi o conceito de uma *docência ampliada*, que será o que trabalharemos aqui, como um dos caminhos para a formação docente. Uma formação que possibilite aos professores se apropriarem da Pedagogia Social ao realizarem suas práticas educativas nos espaços escolares e não escolares.

Como a Pedagogia Social pode contribuir para a formação do docente? A partir desta indagação vamos refletir sobre caminhos, formas e possibilidades de uma *prática transformadora* por meio de uma Educação Social porque “não é mais possível pensar em educação sem observar o social. Sendo assim, a Pedagogia Social acredita que é possível influenciar circunstâncias sociais por meio da educação” (FERREIRO, SIRINO E MOTA, 2018, p. 214).

Em conformidade com Caliman (2010), compreendemos que a escola é importante para a sociedade, no entanto, ela não é suficiente para combatermos a *exclusão social*. O autor afirma que a Pedagogia Social no Brasil, é criada como uma das Ciências da Educação. Para ele “é uma ciência sensível à dimensão humana, ou seja, que se ocupa particularmente da Educação Social dos indivíduos historicamente situados” (CALIMAN, 2010, p. 343).

Historicamente, o currículo do curso de Pedagogia no Brasil é alvo de disputas devido às divergências em torno de que profissional esse curso deseja formar. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu primeiro artigo – define a educação para além da escola, assumindo que os processos formativos podem desenvolver-se – “(...) na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). A constituição brasileira em seu artigo 205 já garante a educação como direito de todos.

Já a Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, torna o curso uma Licenciatura, destinando-se a formar professo-

res. Entretanto, essa mesma lei contempla os espaços não escolares como campo de atuação dos pedagogos.

A partir da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores), homologada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019, extinguiu-se o nome Pedagogia para referir-se aos cursos superiores de Formação de Professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, esse documento confirmou que o curso seja voltado para o ensino da ação docente, que limita o conhecimento dos pedagogos às práticas pedagógicas escolares.

Diante desse cenário, é necessário promover uma reflexão sobre a formação ampla do pedagogo e educador para além dos âmbitos escolares nos cursos de Pedagogia. Caliman (2010) assevera que a Pedagogia Social é “uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da Educação Social dos indivíduos historicamente situados” (CALIMAN, 2010, p. 343).

Ademais, o mesmo afirma que, fora e além da escola existem muitas formas de educação e que são tão importantes como as que existem na escola. Entretanto, a formação do pedagogo e dos educadores torna-se uma formação docente *restrita* que não prepara os estudantes do curso de Pedagogia para compreenderem de forma mais clara a questão social da Pedagogia. Para o autor, uma educação que ocorre nas agências formais de educação não dá conta de ajudar pessoas com *dificuldades*. Nesse sentido, entende-se a necessidade de buscar alternativas que complementam a formação desses futuros pedagogos para uma docência ampliada.

A Educação não está resumida a uma *instituição social* como a escolar. Compreendemos a educação, conforme o Professor Dr. Arthur Vianna aponta na apresentação de um de seus livros, como um conjunto de relações estabelecidas entre os diversos grupos, nos distintos contextos sociais e forjados nas instituições existentes na sociedade e que direta ou indiretamente estamos inseridos (FERREIRA, 2019).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o curso de Pedagogia no Brasil ocupa a segunda posição entre os cursos de graduação com o maior número de matrículas, passando de 564.645, em 2009, para 815.959,

em 2019 (INEP, 2020). Contudo, a maioria dos cursos de Pedagogia na atualidade, não prepara o pedagogo para uma atuação além da escola e da prática docente, conforme demonstram pesquisas anteriores (SEVERO, 2015; GONÇALVES, 2021). Como consequência, os profissionais formados neste curso não reconhecem os diversos saberes que ocorrem fora da escola e sequer tem clareza de como iniciar sua atuação para além do contexto escolar e portanto, não adquirem conhecimentos para realizarem *intervenções* necessárias fora do âmbito escolar, daí a necessidade de profissionalização após a graduação.

O aumento das demandas sociais fez com que as instituições socioeducativas aumentassem e com isso, surge a necessidade cada vez maior dos educadores sociais e a demanda por uma formação específica para o campo da Educação Social.

A formação dos educadores sociais ocorreu inicialmente, conforme Caliman (2010), por meio de reuniões periódicas de revisão e avaliação da prática sociopedagógica cotidiana. Depois surgiu a UNICEF que, em 1980, incentivou a formação de lideranças responsáveis pelas instituições socioeducativas e construiu uma relação de redes entre as instituições.

Ainda que os processos educativos sejam muito evidenciados no sistema escolar é necessário compreender que existe uma população com demandas sociais que é *excluída, invisibilizada* e que precisa ser atendida em suas necessidades para que de fato exista uma *inclusão social*.

Para Caliman (2010), a população socialmente excluída é especialmente composta de crianças, adolescentes e jovens e essas pessoas estão em organizações sociais e ambientes não formais em busca de superar a exclusão (CALIMAN, 2010, p. 345).

Dessa forma, precisamos preparar os docentes para ampliar seu repertório técnico e teórico para desenvolverem práticas realmente transformadoras. Seja no âmbito escolar ou fora dele, ter um educador preparado para desenvolver uma *prática inclusiva* que leve em consideração os sujeitos e suas realidades sociais é urgente.

O trabalho do educador social é visto por Ferreira, Sirino e Mota (2019) como uma maneira de realizar a docência em outros contextos para além do escolar. Para os autores, o educador social contemporâneo se apresenta como o sujeito que se coloca responsável pela organização

de trabalhos socioeducativos proporcionados por diversas instituições sociais que buscam atender às múltiplas necessidades da sociedade. De acordo, com os autores:

Esse educador surge no contexto educacional brasileiro com uma identidade socioprofissional alicerçada em três grandes bases: as demandas das camadas empobrecidas, uma formação específica que atenda, minimamente, às demandas suscitadas no seu campo de trabalho profissional; e a relação construída por esse educador, tanto entre outros especialistas (equipe multidisciplinar) do mesmo campo de atuação socioeducacional, quanto com os sujeitos empobrecidos com os quais atua diretamente (FERREIRA, SIRINO e MOTA, 2019, p. 21).

Podemos perceber a complexidade da prática educativa que a sociedade brasileira demanda. Entretanto, é fundamental refletirmos sobre como são realizadas as formações dos docentes, pois são as Licenciaturas, as responsáveis por preparar os docentes para as práticas educativas. E o fato dessa formação não levar em consideração os espaços não escolares e os contextos sociais dos estudantes em suas mais variadas necessidades, limita a possibilidade de conhecimento de atuação desses profissionais e conseqüentemente amplia a *exclusão social* dos sujeitos empobrecidos.

A Pedagogia Social

Discorrendo sobre a Pedagogia Social, Ferreira (2019) afirma que a construção do saber é social e que a educação é um trabalho amplo e complexo. Portanto, pensar em educação sem avaliar o social é *vazio*, devido a escola ou qualquer instituição está inserida em um contexto social que influencia na dinâmica da escola ou da instituição.

Além disso, os estudantes precisam ver sentido nas práticas educativas. A Pedagogia Social em consonância com Ferreira, Sirino e Mota (2018), “baseia-se na convicção de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da educação”.

A Pedagogia Social originou-se na Europa e foi na Alemanha, nas décadas iniciais do século XIX, que foi praticada mais fortemente. No Brasil, de acordo com Caliman (2010) a Pedagogia Social se aproxima da Pedagogia Social Crítica e é compreendida através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente em risco e busca

provocar transformações nas pessoas e na sociedade (CALIMAN, 2010, p.349).

De acordo com o Ferreira (2019), a Pedagogia Social, além de ocupar-se da educação popular e comunitária, também terá uma vinculação com outras disciplinas presentes no campo do saber social como o Serviço Social, o Direito, as Ciências Sociais e Políticas, a Psicologia, a Antropologia, a Filosofia, as Ciências da área da saúde, entre outras. Para ele, o desafio para o profissional da educação é ter a capacidade de articular os fundamentos da educação para propor atividades e participar dos programas de caráter educacional para essas populações em risco social (FERREIRA, 2019, p.35).

Entendemos por meio de Souza Neto (2010) que é a Pedagogia Social que nos auxilia na compreensão da realidade social e humana e se preocupa em melhorar a qualidade de vida, “por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas” (SOUZA NETO, 2010, p. 32 *apud* FERREIRA, SIRINO e MOTA). A partir dessas reflexões, podemos entender a necessidade de uma formação docente que contemple a Pedagogia Social em seus cursos.

Caminhos Possíveis

Ao refletirmos as contribuições da Pedagogia Social para a formação docente podemos discutir alguns caminhos já percorridos para entendermos que é possível introduzir nas formações, novos processos formativos, que concretamente levem em conta os conteúdos relacionais em suas mais variadas dimensões e contextos para além dos já apresentados. É fundamental, na contemporaneidade, termos uma formação docente *ampliada*, onde a Pedagogia Social esteja presente. Nesse cenário, a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em seu campus São Gonçalo, desenvolveu uma pesquisa por meio do *Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (GEPE)*, com o objetivo de refletir a inclusão do campo teórico da Pedagogia Social na formação docente *inicial/continuada* no Ensino Superior no Brasil e utilizou a Pedagogia da Convivência de Jares (2008), como um dos elementos basilares.

As principais estratégias utilizadas por eles para a inclusão dos conteúdos e temas da Pedagogia Social foram a articulação nos trabalhos

de extensão universitária, realizando encontros dos estudantes com os educadores sociais que estão no campo de trabalho e, a inclusão das discussões temáticas pertinentes a esse campo de estudo por meio das disciplinas do currículo regular de Licenciaturas a partir de 2017 (Didática, Psicologia da Educação e Psicologia Social). Em relação aos encontros dos estudantes com os educadores sociais que estão no campo, as trocas de experiências e de inquietações são valiosos aprendizados porque a convivência socioeducacional exige um conhecimento das práticas e das tensões que ocorrem com os mais empobrecidos.

Já em relação a inclusão das discussões por meio das disciplinas do currículo regular, é essencial porque promove o conhecimento de temas cotidianos da realidade social brasileira e torna possível a reflexão de como o docente pode contribuir por meio de suas práticas educacionais para a transformação da população mais *empobrecida*. Ferreira (2019) esclarece essa questão:

Os conteúdos de natureza humana, expresso nas diferentes disciplinas de fundamentos dos cursos de formação de professores podem ser um conjunto de reflexões válido para pensarmos, não somente naquilo que é comum a todos os seres humanos, mas, também, o que se apresenta como necessidades básicas a um contingente populacional que se apresenta fora dos parâmetros minimamente aceitáveis na sociedade contemporânea e que encontram a nosso encargo no ambiente educacional (FERREIRA, 2019, p. 186).

Essa explicação nos permite compreender a potência dos cursos de formação de professores ao se debruçar em questões tão relevantes para a sociedade. Os educadores, estejam eles na escola ou fora dela, precisam pensar e conhecer todos os contextos educativos e se prepararem para questionar os seus fazeres educativos. É fundamental que os educadores realizem práticas educativas *transformadoras*. Portanto, fica evidente a necessidade do campo teórico da Pedagogia Social na formação docente inicial e continuada.

Ferreira (2019) aponta como a maior contribuição da introdução da Pedagogia Social na formação docente, a reflexão de um elemento inerente à convivência: *o conflito*. A Pedagogia da Convivência proposta por Jares (2008), auxilia na capacidade de formação dos responsáveis pela formação docente ampliada – que é aquela que é a voltada para os

espaços escolares e não escolares – com o objetivo de compreender os conflitos nas relações de convivência, não para ter como meta a resolução desses conflitos, mas com a preocupação de incorporá-los em sua prática educacional diária, ajudando assim, o educando em seu processo, individual e coletivo, de ser-no-mundo por meio da educação (FERREIRA, 2019, p. 188).

Entendendo um pouco mais sobre a Pedagogia da Convivência

A partir da introdução de seu livro “*Pedagogia da Convivência*”, Jares (2008) deixa claro que toda relação humana resulta em um modelo de convivência. Este modo de conviver infere certos valores, modos para encarar os conflitos, formas de expressar-se, expectativas sociais e educacionais (JARES, 2008, p.15). Para o autor, é impossível “*viver sem viver*” por sermos seres sociais e temos necessidade dos outros para vivermos.

Ainda que o aprendizado ao longo do tempo tenha sido responsabilidade dos sistemas formais de educação e da família, o aprendizado da convivência faz parte de qualquer processo educativo. Sendo assim, não existe um processo educativo exclusivo. Jares (2008) afirma que a construção da convivência ocorre em contextos sociais distintos, com objetivos e métodos diferentes, o problema da convivência afeta a sociedade como um todo. Para o autor: “a perda das formas básicas de educação, a indiferença nas relações sociais, a deterioração da convivência, a banalização da violência etc. aparecem como grandes preocupações sociais que transpassam o campo meramente educacional” (JARES, 2008, p.17).

Jares (2008) assegura que o tipo de convivência dominante que temos resulta de práticas socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais que os homens definiram. O autor apresenta cinco fatores principais que confirmam a atual situação de convivência são eles: um sistema econômico-social fundamentado no triunfo a qualquer preço; a perda do respeito e dos valores básicos de convivência; a maior complexidade e heterogeneidade social; a perda de liderança educativa dos sistemas tradicionais da educação, da família e do sistema educacional e por fim, o aumento na ocorrência e na visibilidade da violência.

A partir das afirmações de Jares (2008), podemos perceber a complexidade de fatores que influenciam nos modelos de convivência da sociedade. Vale destacar que em relação a *violência* o autor nos alerta sobre alguns processos próprios que afetam a Pedagogia da Convivência: as dificuldades de organização democrática que ocorrem nas escolas; os déficits de formação, tanto dos professores como dos alunos; a situação da convivência nos centros educacionais e as resistências de uns professores que não exercem a sua função de educar e apenas se preocupam em transmitir o conteúdo.

De fato, “a Pedagogia da Convivência é um convite ao diálogo, à reflexão crítica e à intervenção global sobre um tema essencial para o nosso modelo educacional e social, ao mesmo tempo que busca demonstrar que educar para a convivência a partir de critérios democráticos é possível e necessário” (JARES, 2008, p.22).

A Docência Ampliada

Ao analisarmos a Resolução CNE/ CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia em seu artigo em seu artigo 5º, veremos a seguinte orientação quanto ao egresso do curso de Pedagogia:

- IV- Trabalhar em espaços escolares e não escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- IX- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (BRASIL, 2006, Art.5º).

Esses dois incisos nos permitem constatar que a legislação traz em seu texto a preocupação com os contextos sociais *dentro* e *fora* da escola e a necessidade de preparar o professor para compreender as demandas sociais de seus educandos.

Entretanto, na prática, a formação tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas Licenciaturas, de um modo geral, deixa uma grande lacuna nesse aspecto. Sejam nas Universidades Federais ou Privadas, os licenciamentos não preparam os futuros docentes para refletirem para além dos conteúdos. É necessário preparar o docente para realizar práticas educa-

cionais que “promovam uma formação completa aos diferentes sujeitos do processo educativo a fim de contribuir para uma sociedade melhor” (FERREIRA, SIRINO, MOTA, 2019, p. 13).

A contribuição da Pedagogia Social na formação docente propicia um estudo mais amplo sobre os direitos humanos como conteúdo das *relações sociais*. Nesse sentido, a Pedagogia da Convivência também é fundamental para construir os conteúdos da cidadania. Para Ferreira, Sirino e Mota (2019), os conteúdos propostos pela Pedagogia da Convivência são essenciais na formação docente, visto que, a formação docente deve ser compreendida de forma ampliada, para além das escolas.

Não podemos restringir a ação educativa apenas a escola, já que a formação dos indivíduos também ocorre fora dela e quando estes estão nas escolas trazem consigo suas experiências, culturas e contextos sociais. Nesse caminho, em consonância com os autores mencionados, compreendemos a importância do conhecimento de todos educadores em sua formação inicial e continuada da Pedagogia Social. A partir de uma formação que contemple a mesma, os docentes terão possibilidades de realizarem práticas educativas em diversos espaços socioeducativos.

A Pedagogia Social deve perpassar por todos os conteúdos para que os egressos dos cursos de Licenciaturas possam estar mais conscientes e preparados para realizar uma Educação para a Paz (JARES, 2002) e que estimulem o respeito mútuo independentes das diferenças sociais, étnico-raciais, religiosas entre outras.

Entre os caminhos para uma formação que insira a Pedagogia Social, concordamos com o conceito de docência ampliada apresentado por Ferreira, Sirino e Mota (2019). Para os autores, a docência ampliada é:

A atuação pedagógica desenvolvida por profissionais da educação para além dos conteúdos curriculares obrigatórios impostos pelo sistema educacional. Geralmente, estas ações são oportunizadas em espaços não escolares, uma vez que o foco delas deixa de centralizar os conhecimentos historicamente construídos e discursivamente hegemônicos para produzir discursos outros que evidenciem a importância de uma educação que não se reduza ao ensino e promova uma formação humana mais completa – caso possível (FERREIRA, SIRINO E MOTA, 2019, p. 12).

Logo, ao compreendermos a perspectiva de *docência ampliada* também devemos considerar a preocupação com uma formação mais completa dos sujeitos, ou seja, uma formação integral em tempo integral. Ferreira, Sirino e Mota (2019), explicitam a importância do aumento da jornada escolar para as camadas mais empobrecidas da população brasileira.

Nesse sentido, os autores citam Maurício (2009, p. 55): “É necessário tempo de permanência na escola para que as crianças das classes populares tenham igualdade de oportunidade que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas” (FERREIRA, SIRINO E MOTA, 2019, p.16 *apud* MAURÍCIO, 2009, p.55). Essa temática não é foco deste trabalho, mas é fundamental pontuarmos e pensarmos que é possível realizarmos uma educação transformadora da realidade social das camadas mais empobrecidas estando elas dentro ou fora da escola e um dos caminhos que os pesquisadores do tema nos apresentam é a formação docente ampliada.

Algumas considerações

A partir do caminho percorrido até aqui, podemos concluir que existe uma construção teórica sobre a inclusão da Pedagogia Social nas Licenciaturas, e em especial, no curso de Pedagogia. Neste cenário, entendemos que a Pedagogia Social fará com que os professores e educadores possam desenvolver a sua capacidade técnica para atuar em espaços não escolares, mas possam também, ainda que atuem em espaços escolares, desenvolver formas de resgatar a cidadania de seus educandos. O professor ou educador social precisa exercer uma prática educativa *inclusiva*, porque os seus educandos são na maioria sujeitos *empobrecidos*.

A possibilidade de refletir sobre o caminho percorrido pelo curso de formação de professores da UERJ, em seu campus São Gonçalo, nos motiva a acreditar que é possível desenvolver uma formação que leve em consideração a Pedagogia Social e assim, faça com que os futuros professores e educadores conheçam a realidade dos educandos das camadas empobrecidas e, promovam uma transformação na realidade dessas pessoas. A escolha da Pedagogia da Convivência, propõe elementos para além dos conteúdos programáticos estabelecidos pelos currículos míni-

mos formais. Propõe uma formação docente que visa a transformação a partir das necessidades dos grupos envolvidos, nos processos educacionais, seja no contexto escolar ou fora dele.

A partir da Pedagogia da Convivência, vimos que podemos realizar uma educação que *emancipe* os educandos e *restaure* sua cidadania. A valorização dos direitos humanos e da convivência democrática proporcionam relações sociais e econômicas que se baseiam na justiça social e se preocupam com a dignidade das pessoas. Trabalhar na perspectiva da Pedagogia da Convivência nos leva a trabalhar os contextos da natureza humana, da relação e da cidadania. Sendo assim, teremos professores e educadores que valorizam a *dignidade*, que aceitem a *diversidade* e que busquem a *justiça social*.

Por meio de uma reflexão advinda da convivência, podemos acreditar que a docência ampliada promoverá a construção de um profissional que seja capaz de articular os conhecimentos técnicos e teóricos com a realidade social dos seus educandos. Ainda que, os contextos sejam diversos e as necessidades dos educandos complexas, podemos acreditar que cada vez mais ao discutirmos esse tema podemos aprofundar as discussões e pensarmos formas de preparar os professores e educadores para o trabalho com a população mais vulnerável.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 01 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasil: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 28 abr. 2023.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. **Revista Ciência da Educação**, UNISAL, Americanas, SP- Ano XII, n 23. 2010. Págs., 34-368.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Conviver também é Educar**. Autografia, Rio de Janeiro, 2019.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Márcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia. **Construção Teórica do Campo da Pedagogia e Educação Social**. Paco Editorial, Jundiaí, v. 4, 2019.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Márcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia. **Formação Docente Ampliada: o desafio do exercício de ser-estar docente na contemporaneidade**. Paco Editorial, Jundiaí, v. 6, 2019.

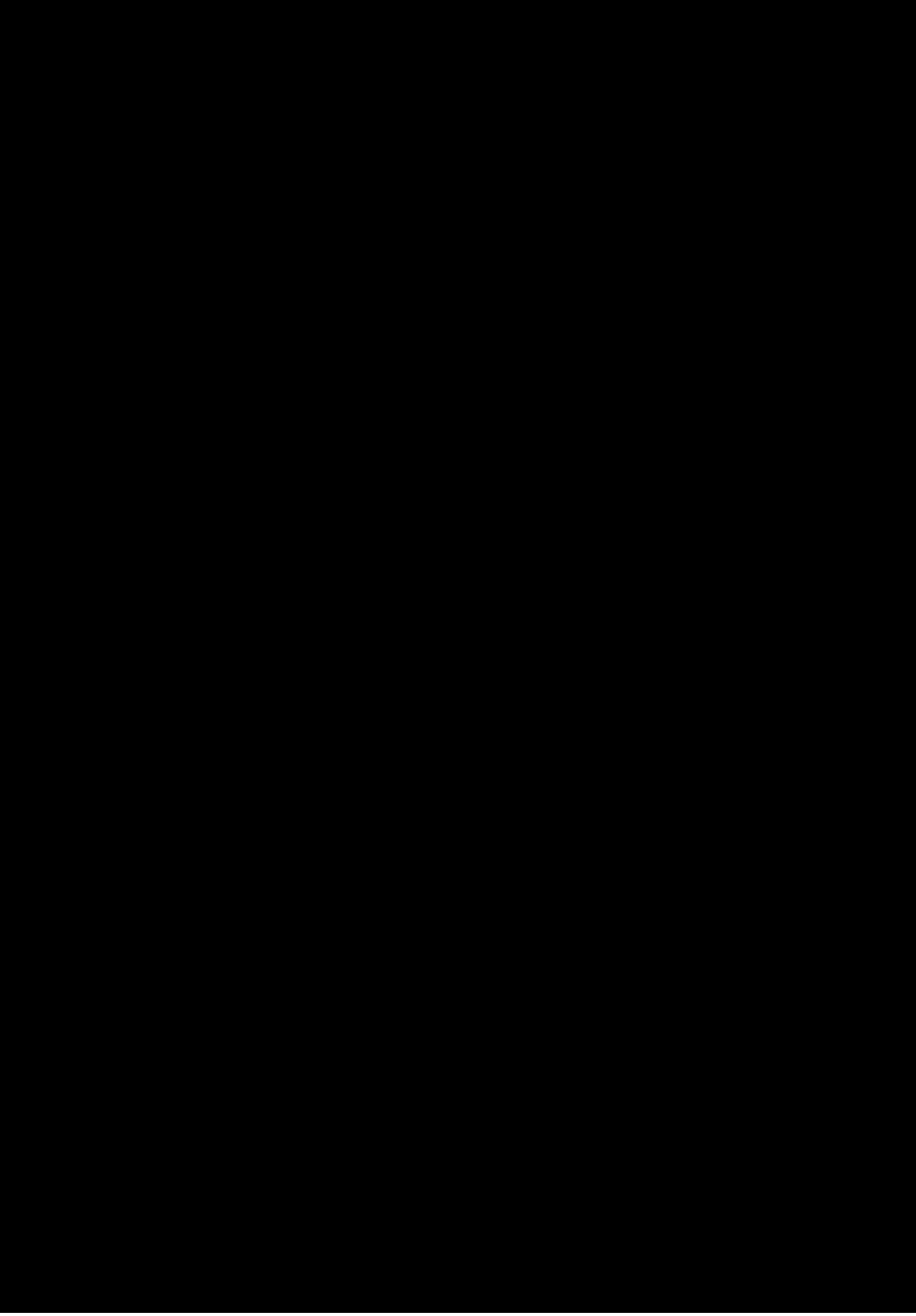
FERREIRA, Arthur Vianna. **Estudo Sobre Docência Ampliada Nos Processos De Ensino-Aprendizagem Brasileiros. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturas e diversidades, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 175-194, 2019. DOI: 10.26694/caedu.v1i1.9106**. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2475>. Acesso em: 17 mar. 2024.

GONÇALVES, Suziane de Oliveira dos Santos. **A Formação do(a) Pedagogo(a) para atuação em espaços não escolares: um estudo de caso.** 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da convivência.** Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima . **Educação Não Escolar no Brasil: Crítica Epistemológica, Formativa e Profissional.** 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Pedagogia Social e as Políticas Sociais no Brasil.** In SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério (org.). *Pedagogia Social*. 3. ed. v.1 São Paulo: Expressão e Arte, 2014.



ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO NA SAÚDE, UMA ABORDAGEM DA PEDAGOGIA SOCIAL

Bruno de Paula Checchia Liporaci

Introdução

Por muito tempo, visamos uma educação tradicional, onde a escola detinha o papel central e fundamental na educação. O acesso ao conhecimento escolar era reservado àqueles que poderiam frequentar suas salas, ou seja, conhecimento era sinônimo de escola. Com o passar do tempo, foram surgindo novos olhares para a educação. Hoje, ela está mais descentralizada, indo muito além dos espaços formais educativos.

Com o advento da globalização e o acesso facilitado na aquisição de informações através de vários meios tecnológicos, não é necessariamente na escola que se obtêm todo o conhecimento. Hoje, estas informações estão espalhadas em todos os meios e espaços sociais. Há novas formas e olhares de se construir conhecimento, uma delas é através da educação popular, através da proclamação da sabedoria e indumentárias, por meio dos conhecimentos dos próprios povos, das comunidades, das relações sociais, da troca de informação constituídas além do ambiente escolar.

Como pudemos ver, o processo de aprendizagem está em muitos lugares, e acontece a toda hora e momento, por isso um olhar mais humanizado precisou emergir, esse olhar se deu através da Pedagogia Social:

... de uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sócio pedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologia e metodologia socioeducativas e do suporte de estruturas institucional (CALIMAN, 2010, p.352).

Portanto, para adquirir conhecimento, muitas vezes, utilizamos a valorização da experiência e da troca de informações que são construídas em momentos informais como nas rodas de conversa. Em espaços não formais, como no caso da educação na área da saúde, estabelece-se uma

relação horizontal, e a construção do conhecimento ocorre de maneira igualitária entre o fornecedor e o receptor da informação, eliminando a estrutura autoritária e engessada institucional.

Essa estrutura se baseia na educação social, advinda do ressurgimento e protagonismo do Serviço Social. O objetivo é alcançar o protagonismo e a emancipação societária dos direitos dos cidadãos. Isso converge para uma estruturação do indivíduo em aspectos informativos, desenvolvimento local e regional, garantindo bem-estar e qualidade de vida. A posse da informação proporciona melhorias individuais no acesso aos direitos, o que, por sua vez, contribui para melhorias comunitárias.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo fomentar a instituição de espaços não formais na Educação em Saúde por meio da Pedagogia Social. Para tanto, será realizado um ensaio teórico expondo as temáticas com as devidas argumentações, à guisa de considerações finais.

Educação na saúde

Para alcançar um nível elevado de qualidade de vida, é necessário considerar muitos aspectos da vida humana como os sociais, ambientais e econômicos. Além disso é fundamental que haja uma boa qualidade de saúde, abrangendo todos os aspectos que a este assunto está relacionado.

O direito à saúde, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), envolve o estado de completo de bem-estar físico, psíquico e social. Esse bem-estar resulta da interação com o meio ambiente, alimentação adequada, habitação digna, assistência médico-hospitalar e qualidade das relações socioafetivas desenvolvidas ao longo da vida. Estudos indicam que a educação desempenha um papel fundamental na promoção de uma saúde mais elevada, visto que essas áreas estão interligadas e se influenciam mutuamente (RIBEIRO *et al.*, 2018).

Deste modo, a saúde aplica-se a sua forma educativa, através da educação em saúde, parte integrada ao Sistema Único de Saúde (SUS), como uma prática educativa que proporciona articulação e transversalidade entre os setores. Além disso, a educação em saúde promove o reco-

nhecimento e propositura de novas abordagens de políticas públicas sociais promovendo a melhoria da saúde brasileira. (PEDROSA, 2007).

As práticas em volta da educação em saúde são valoradas a fim de oferecer maior informação para os usuários do sistema, ensejando inclusão por meio da promoção e efetivação da garantia do direito à saúde.

Importante discutir que a educação em saúde se faz através de práticas educativas sociais que são construídas entre os sujeitos. Sem esta relação e interação, o processo não ocorre. Para tanto, a importância desses sujeitos sociais nos meios de controle social, perpetuam a expansão das informações locais e regionais, que são disseminadas através dos seus representantes. (PEDROSA,2007).

Assim, a educação em saúde está submetida ao princípio da integralidade. Esse princípio considera as pessoas de forma holística, examinando o ser por completo em sua complexidade, figurando suas deficiências, unindo as ações da informação de saúde, promoção da saúde, prevenção, tratamento e reabilitação. Esse princípio diz respeito a sabedoria do conhecimento, de seus aprendizados, suas práticas, ações e vivências dentro da ambiência do cuidar e educar.

Assim, faz-se necessário a execução de uma educação em saúde que traga padrões de qualidade para os indivíduos, almejando a emancipação e a autonomia, para o desenvolvimento de cidadania, entrelaçando, inclusive, aspectos humanizadores para os padrões de compartilhamento e aprendizado das informações.

Uma forma bastante autônoma de obtenção de informação e autodeterminação dos indivíduos ocorre por meio da educação popular, que está integrada à educação em saúde. Embora essa abordagem tenha aspectos políticos, não podemos esquecer de suas práticas educativas com tons pedagógicos. Muitas vezes, essas práticas ajudam os indivíduos a superar barreiras do cotidiano, proporcionando-lhes maior dignidade humana. (PEDROSA, 2007).

Desta forma:

A Educação em saúde para o usuário, pode gerar oportunidades, promover a cidadania, a democratização do direito do saber e o empoderamento de pessoas e coletivos, pois possibilita não somente o conhecimento do processo saúde e doença (6), como também pode favorecer a mudança de atitude e a melhoria da Qualidade de vida. (SILVA e RODRIGUES, 2021, p.2).

As ações e atividades desenvolvidas na educação em saúde envolvem as comunidades e os indivíduos. Essas ações são realizadas por meio de palestras, conferências de saúde, em salas de espera, permitindo a participação ativa da comunidade.

No que diz respeito ao modelo educativo dialógico, são realizadas discussões para a construção do raciocínio, aprendizado e conhecimento. Além disso, proporcionam informações, educação e higiene, bem como aperfeiçoam práticas para o cuidado diário. Essas oportunidades promovem novos costumes e estilos de vida, resultando em uma melhoria da qualidade de vida. A longo prazo, essas ações também contribuem para a transformação social (SILVA e RODRIGUES, 2021).

No que se refere a Pedagogia Social, ela está emparelhada com a educação em saúde justamente por atuar como mecanismos para dispor ações e projetos de promoção da saúde e bem-estar físico, mental e social aos que sofrem alguma vulnerabilidade.

Ela atua conforme Silva *et. al.*(2012):

Compartilhando vivências humanas, colocando em marcha reflexões oriundas da inter-relação do cuidado existencial com o cuidado profissional por meio de uma pedagogia social de cuidado com a[...]explicitamos a contribuição social da academia à sociedade, que, por ser social, também é ética. (SILVA *et al.*, 2012, p.10).

Portanto, a Pedagogia Social tem uma concepção interdisciplinar, através de reflexões oriundas da interrelação do cuidado existencial com o cuidado profissional em suas aproximações teórico-prática-técnicas, desenvolvida em espaços não formais públicos e coletivos que incitam a reflexão e os novos aprendizados.

Espaços não formais

Como já salientado, a educação não se limita aos muros ambiente escolar, nem somente aos seus alunos. Atualmente, ela abrange toda população, nos mais variados espaços. Os espaços que ocorrem esse tipo de educação, são denominados espaços não formais, pois não apresentam regras e políticas de uso definidas para um tipo específico de conhecimento. (OLIVEIRA e GASPAL, 2009).

Esses espaços denominados de não-formais, se tornam o ambiente propício para que sejam desenvolvidas atividades de interação, visando a contribuição entre os participantes da ação proposta, vivenciando a pluralidade de informações existentes no ambiente.

Xavier e Fernandes (2008), definem esses espaços, como:

Um conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não. Da mesma forma, pode ser estendida para contextos mais amplos, que vão além das paredes da sala de aula e das fronteiras das escolas.

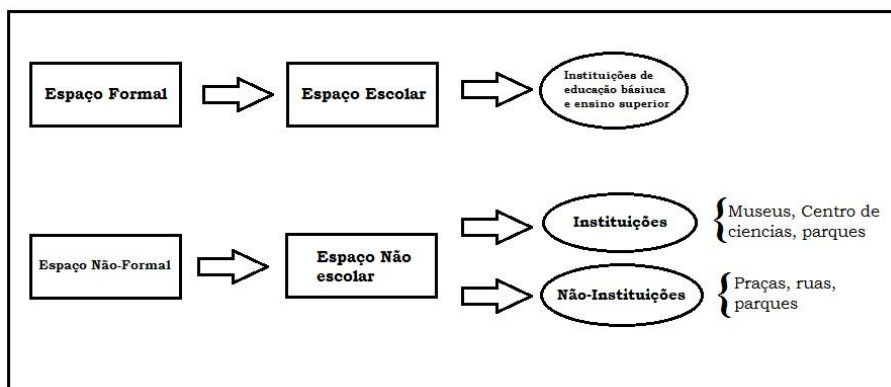
A educação desenvolvida nesses espaços, tem se tornado destaque, pois possibilita uma infinidade de conhecimento de diferentes conceitos e temas que são desenvolvidas em espaços abertos como: museus, zoológicos e centros de convivências, cinema, praças, associações. Estes são exemplos de espaços informais de ensino. Além deles, soma-se a internet e algumas revistas especializadas que são fontes de informação características da educação informal. Existem diferentes concepções para a definição dos espaços de educação formal, não formal e informal.

Gohn (2010) diz que:

A educação em espaços não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos, sendo que seus objetivos não são dados a priori, se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo, onde o educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais com base em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal, preparando os cidadãos, educando-os para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo. (GOHN, 2010, p. 29-30)

Há uma linha de pesquisa que distingue os espaços não formais, em duas vertentes, sendo os espaços não formais institucionalizados e os não institucionalizados. Os espaços institucionais estão envoltos em regras bem definidas para o seu funcionamento, são jardins botânicos, unidades de saúde, conselhos, entre outros. Já os espaços não institucionalizados são aqueles que, embora não apresentem uma estrutura definida para a disseminação de determinado conteúdo científico, podem ser usados como local de realização de uma prática educativa que fuja do ensino formal. Estes, são entendidos como ambientes abertos, praças públicas e etc. (JACOBUCCI, 2008).

Podemos observar a estrutura da demonstração entre espaços de educação formal e informal no quadro abaixo conforme Rocha e Fuscaldo (2010) apud Jacobucci, (2008, p. 57).



Fonte: Rocha e Fuscaldo (2010) apud Jacobucci (2008, p.57)

Em espaços não formais, a aprendizagem que forma o conhecimento, muitas vezes ela se desenvolve por meio do discurso horizontal, entre os autores que articulam dentro das atividades desempenhadas nesses espaços. Isso cria objetivos visivelmente definidos, preparando o indivíduo para lidar com situações corriqueiras relacionadas à saúde e para defender e garantir seus direitos fundamentados ao direito à saúde. Essa abordagem também promove a articulação comunitária local e regional. (DIAS, *et al.* 2017).

Com essas atividades desenvolvidas em espaços não formais, objetiva-se o fortalecimento do fazer e do aprender, conforme ocorrem as

interações dialógicas entre os indivíduos. Isso promove intercâmbios para a racionalização do conhecimento dos cidadãos através das trocas de saberes, viabilizando o exercício e a ampliação da cidadania. Esses espaços livres e amplos e essa forma de aprender estão alinhados com a garantia dos direitos dos indivíduos em situações de vulnerabilidade social, de forma grupal ou individual, caracterizando esse universo como fundamentado na Pedagogia Social. (DIAS, *et al.* 2017).

Pedagogia Social

A Pedagogia Social tem relação direta com a sociabilidade humana, ela remonta momentos de historicidade do indivíduo com argumentação dialética, ocorrendo de maneira peculiar onde as agências formais de educação não conseguem chegar. Ela está presente nos vínculos de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente às que estão perpassando momentos de vulnerabilidade – temporários ou não – à sua dignidade e direitos humanos.

As experiências do saber que cada indivíduo colabora nos momentos de reflexão, tendem a ser pesquisadas e sistematizadas a partir da prática socioeducativa, e constituem um amplo laboratório de Pedagogia Social. Nesse modo, são orientadas como atividades socioeducativas de aprendizado, correspondendo a orientação e informação necessária para promover o desenvolvimento populacional nos mais variados setores da sociedade.

A Pedagogia Social tende a ocorrer mais fora do que dentro dos ambientes escolares e formais, visto que procuram suprir defasagens de aprendizado social. Assim, existem vários caminhos que explicam a tendência da Pedagogia Social, dentre elas temos:

- a) identificação e potencialização dos fatores sociais que, intencionalmente ou não, estão presentes nas diversas instituições da sociedade;
- b) doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo, perspectiva que deu sustentação à educação dos cidadãos ao longo de diversas ditaduras europeias e até latinoamericanas;
- c) uma dimensão das ciências da educação, que se ocupa da formação à "sociabilidade" humana, particularmente dentro das escolas;
- d) pedagogia social de base antroposófica, inspirada em Rudolf Steiner, um processo cujo resultado é a qualidade de vida na ecologia social; muito presente no Brasil e não coincide com nossa concepção;

- e) pedagogia de ajuda para casos de necessidade, com intenção preventiva e compensatória;
- f) pedagogia crítica, em resposta à necessidade de solidariedade social, voltada ao desenvolvimento do voluntariado, instituições de acolhida, prevenção, recuperação, reinserção social. (CALIMAN, 2010, p. 344).

Mollenhaur (1994) desenvolveu sua visão de Pedagogia Social com estruturação social, através de uma resolução crítica, justamente com eixo norteador para a transformação da realidade social e a conscientização das pessoas sobre seu papel no mundo.

Devido a ação dos comportamentos sociais em volta da fundamentação interdependentes. Maneja uma perspectiva crítica, analisando as estruturas sociais com desenvolvimento intencional de ruptura do status quo. Isto se dá pela necessidade da formação de um indivíduo crítico capaz de raciocínio e mudança lógica em seu meio social, promovendo mudança social, justamente para modificar as condições sociais geradoras de conflito.

Portanto, a Educação se trata de um elemento focado na individualidade do ser, onde esse ser, pelas suas atitudes, obtém conhecimentos e valores que lhe preparam para a vida voltada para o mercado e sobrevivência. A Pedagogia Social, como construída no Brasil, se organiza como uma ciência que oferece as bases metodológicas e teóricas para a Educação Social. A Educação Social, como dimensão prática da Pedagogia Social, tende a intervir, mormente, em situações cuja realidade emergem pedidos de ajuda, de solidariedade e de orientação.

Tal intervenção, no entanto, deve ser preventiva, através de um processo educativo que extrapole os limites das salas de aula, e se desenvolva por meio de atividades culturais e livres. Nas hipóteses de ajuda ao cuidar da Pedagogia Social, não nos referimos somente à ajuda material. Antes, ela tem seu ponto privilegiado na relação afetivamente construída dentro de uma comunidade educativa (CARIDE, 2004).

Se uma se associa à teoria, a outra se associa à prática. No entanto, as duas devem caminhar juntas, assim como a reflexão e a ação.

Portanto a Pedagogia Social está em regiões de maior vulnerabilidade social, assim como em regiões de grandes conflitos social, portanto, em toda a sociedade, não especificamente em um único lugar, até em locais de grande desenvolvimento sofrem problemas de conflitos social,

com guerra, migração, doenças negligenciadas, portadores de necessidade especiais,

Desta forma, mesmo as sociedades mais abastadas têm necessidade de intervenções que recuperem atitudes voltadas para a solidariedade, a paz, e o bem comum, necessitando da intervenção da Pedagogia Social para essa construção.

Considerações finais

A educação não formal pode desenvolver-se em diversos espaços, envolvendo processos de atividades práticas que favoreçam a criação, a reflexão, a cultura, as rodas de conversa, as trocas e outras atividades educacionais. Essa modalidade está em crescimento no cenário nacional, embora ainda pouco explorada nos meios acadêmicos.

A Pedagogia Social, atrelada à educação informal, compreende um ensino não dicotomizado, estreitamente ligado à construção do conhecimento e à aprendizagem. Ela abrange áreas como a educação de adultos, a educação popular, a educação comunitária, a educação cidadã, a educação ambiental, a educação rural e a educação em saúde. Além disso, a Pedagogia Social se preocupa especialmente com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação nas empresas e a ação social.

Por meio da Pedagogia Social, é possível construir melhores condições de vida, especialmente no que diz respeito à saúde e ao bem-estar. Os princípios que norteiam essa abordagem estão relacionados à luta pela melhoria dos direitos sociais e, por fim, pelo direito à saúde, promovendo a democratização da informação e do conhecimento.

Referências

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: Contribuições para a evolução de um conceito. In: SILVA, R. *et al.* (org.) **Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011, p. 236-259.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: Seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**. Centro Universitário Sale-

siano de São Paulo. Americana. n.º 23, 2010. p. 341-368. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2024.

CARIDE GOMES, José Antônio. **Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica**. Barcelona: Gedisa.2005, 285p.

DIAS, Danielly. Ferreira; PRATA, Patrícia de Oliveira; MONTEIRO, Rejo Levi; SILVA, Ana Paula dos Santos. A Educação nos Espaços Formais, não formais e informais no processo de ensino-aprendizagem. **Intercursos**, Ituiutaba, v. 16, n. 1, jan-junh. 2017 – ISSN 2179-9059.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan. /mar.2006.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>. Acesso em: 05 maio. 2024.

MOLLENHAUER, Klaus. Instituciones de Pedagogía Social, 1994. *In*: CABANAS, José María Quintana. **Textos clássicos de Pedagogia Social**. Valencia: Nau Llibres, 1999, p.109-136.

OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha de; GASTAL, Maria Luíza de Araújo. **Educação formal fora da sala de aula – olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. VIII ENPEC. Florianópolis. 8 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Gastal/publication/259046778_Educacao_formal_fora_da_sala_de_aula_Olhares_sobre_o_ensino_de_Ciencias_Naturais_utilizando_espacos_naoformais/links/0c960529d9f6d83f30000000/Educacao-formal-fora-da-sala-de-

aula-Olhares-sobe-o-ensino-de-CienciasNaturaisutilizando-espacos-nao-formais.pdf

PEDROSA, José Ivo dos Santos. Educação Popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. *In*: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde / Ministério da Saúde**, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. - Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em:
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_educacao_popular_saude_p1.pdf

ROCHA, Marcelo Augusto; FUSCALDO, Wladimir César. Educação não-formal por meio de reciclagem de resíduos sólidos: contribuições do Projeto Recriar. Londrina-PR – **Geografia**, v. 19, n.3, 2010.

SILVA, Cláudia Cristina Rolim da; RODRIGUES, Célio. Fernando de Sousa. Educação em saúde para a qualidade de vida de usuários de substâncias psicoativas. **Rev. Baiana de Enfermagem**. Salvador.v. 35. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/39041>

SILVA, Maria das Graças Barreto da; OHARA, Conceição Vieira da Silva; LLAGUNO, Nathalie Sales. **Construindo uma pedagogia social de cuidado à criança ação socioeducativa com graduandos**. Cong. Intern. Pedagogia social, jul. 2012. Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC00000009201200200008&script=sci_arttext

XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. **A Aula em Espaços Não-Convencionais**. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papirus Editora. 2008.

DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E A EDUCAÇÃO POPULAR NAS DIFERENTES REGIÕES BRASILEIRAS

Alessandra Oliveira
Thalita Alves da Silva Costa
Valéria Brum Leal

Introdução

A Pedagogia Social e a Educação Social estão atreladas diretamente a questões de desigualdade social. O objetivo de ambas é estruturar uma sociedade mais equitativa e cooperativa a partir do momento em que auxilia a desenvolver indivíduos a conquistarem sua emancipação através de uma transformação pessoal dos sujeitos, reconhecendo as diversidades e os saberes e utilizando-os como ferramentas para desenvolver a autonomia e a cidadania. Entretanto, é preciso diferenciar uma da outra. Enquanto a primeira corresponde ao campo teórico, a segunda, leva à prática dessas teorias.

A Pedagogia Social, enquanto ciência, busca investigar problemas de grupos e pessoas em situação de vulnerabilidade; sugerir soluções a partir de metodologias específicas, de outras ciências humanas, como Sociologia, Antropologia e Psicologia, além da Pedagogia; transformar em conhecimentos que serão implementados pela Educação Social; e, conseqüentemente, transformar a vida dos indivíduos para melhor. A Pedagogia Social atua tanto de forma preventiva quanto na remediação de problemas utilizando conhecimentos advindos da Pedagogia e da Política. Sem esses fundamentos, a transformação e melhoria da qualidade de vida não seriam possíveis nas realidades dos indivíduos e dos grupos.

A Educação Social age interferindo nos grupos em situação de vulnerabilidade prevenindo e ajudando a solucionar problemas através da educação dos sujeitos. Assim como na Educação Popular, o acolhimento, afetividade e diálogo são imprescindíveis. Quando os sujeitos se sentem vistos como pessoas e não como meros objetos começam a ter

motivação e para transformar suas realidades e caminhar em direção a uma vida plena. Como podemos ver, segundo Caliman:

No entanto, o cuidado ou a cura devem ser um primeiro passo de um itinerário projetado para a criação de motivações, de força, de autoestima, ou, como alguns pesquisadores afirmam, para a promoção da resiliência. É um processo no qual as pessoas passam a ser motivadas não mais de fora para dentro (processo de cuidado e cura), mas de dentro para fora (processo de ‘empoderamento’ ou *empowerment*); elas passam a sonhar com o futuro e agir em função de um projeto de vida. Nesses casos, conseguimos fazer com que a pessoa consiga caminhar com as próprias pernas, aprenda a pescar em vez de ganhar o peixe, ser proativa em vez de ser eternamente reativa às suas infinitas carências e sofrimentos (CALIMAN, 2011, p. 250).

Assim, as entidades socioeducativas auxiliam esses sujeitos nas suas emergências de acordo com o contexto histórico-social, pois cada grupo tem suas particularidades e necessidades. Junto a essas instituições trabalham os Educadores Sociais, responsáveis por disseminar os conhecimentos necessários desde o acolhimento até a promoção da emancipação desses sujeitos.

A Educação Social acontece quando as ações da Pedagogia Social são colocadas em prática, agindo nos grupos de indivíduo excluídos e em situação de risco promovendo a inclusão deles através de práticas socioeducativas que conscientizem e que ofereçam oportunidades para atenuar as desigualdades sociais e socioeconômicas no país. Essas ações podem ocorrer através de educação para o trabalho, conhecimento de direitos, acesso à saúde e à educação formal, práticas culturais e esportivas, por exemplo, e em diferentes ambientes, tais como empresas, sindicatos, bibliotecas, igrejas, ONGs, escolas e universidades, entre outros.

A Pedagogia Social e a Educação Popular têm vários pontos de interseção. A partir de obras de Paulo Freire, como a “*Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia*”, entre outras, baseadas em experiências com os grupos em situação de vulnerabilidade social que não tinham acesso a uma educação eficiente disponível - quando tinham - esses sujeitos passaram a ser vistos e reconhecidos em suas diferenças.

As ideias de Paulo Freire passam a fazer parte do conjunto de ações socioeducativas não somente do Brasil, mas, também, de outros países da

América Latina, da Europa e da África. Na verdade, o campo teórico da Pedagogia Social, no mundo, descobre Paulo Freire que, sem pensar no termo, o concretiza com a sua obra e o seu legado no país.

E assim, a Pedagogia Social, no Brasil, passa a ter uma grande conotação de educação popular, que será expressa pelos educadores que seguem os conceitos deixados pelas experiências socioeducativas de Paulo Freire (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2018, p. 21-22).

Um dos pontos fundamentais é a importância da escuta. “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 47). Escutar o aluno é ouvir o que ele tem a dizer, é deixar-se entrar no mundo dele para compreender seus pensamentos e suas incertezas, é aprender sua linguagem para comunicar-se com ele. Mas, não a escuta passiva. É exatamente o oposto: a partir do momento que ouvimos sem julgamentos, podemos nos posicionar e despertar a sua curiosidade para um melhor entendimento do mundo e poder orientar o aprendizado da melhor forma.

Através do diálogo, um outro ponto primordial, o indivíduo começa a ter consciência do mundo e da sua situação desfavorável dentro da sociedade, unir-se aos seus iguais e a buscar a transformação da sua realidade:

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. Significando a união dos oprimidos a relação solidária entre si, não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica esta união, indiscutivelmente, numa consciência de classe. A “aderência” à realidade, contudo, em que se encontram, sobretudo os oprimidos que constituem as grandes massas camponesas da América Latina, está, a exigir que a consciência de classe oprimida, passe, senão antes, pelo menos concomitantemente, pela consciência de homem oprimido (FREIRE, 1987, p. 107).

Um terceiro ponto é o vínculo entre professor e aluno. A partir da escuta e do diálogo, o educador passa a compreender o educando,

criando uma conexão entre eles baseada no respeito à dignidade e às experiências vivenciadas por ambos.

A Educação Popular utiliza as realidades dos sujeitos para ensinar e, assim, trazer à luz as desigualdades, a conscientização e o conhecimento pela luta por direitos. Já a Pedagogia Social traz questões políticas e socioeconômicas a partir do conhecimento e da percepção de realidade dos sujeitos, relacionados à Educação Popular. Assim:

A perspectiva da educação, para Freire, transfere-se de um centro gravitacional da educação para a realidade sociocultural. Não se trata somente de educar indivíduos em ambiente conflituos, mas de promover uma educação de grupos, educação popular, capaz de gerar a ação transformadora da sociedade. Sua palavra-chave é a esperança na transformação social; seu método, o método dialógico. Sua pedagogia (social) se coloca na perspectiva da mudança, situando-se como Pedagogia crítica e "emancipadora" (CALIMAN, 2011, p. 255).

Brasil

Para o presente artigo, foi feita uma descrição utilizando uma abordagem quali-quantitativa a partir de pesquisas bibliográficas, documentais e pesquisa de campo participante, esta última no caso da Rede Emancipa. Os dados foram coletados nos sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE Cidades), Fundação Getúlio Vargas (FGV), órgãos governamentais e projetos sociais.

Segundo o FGV Social, no Brasil, os percentuais de pobreza e extrema pobreza somavam 29,4% em 2021, ou seja, aproximadamente 62,5 milhões de pessoas (BELANDI, 2022). De acordo com esse dado, é possível ter uma ideia da importância dos projetos sociais para diminuir as desigualdades no país. A seguir, veremos alguns projetos desenvolvidos em cada região do país de acordo com suas particularidades.

Região Norte

Em 2021, a região Norte fechou com PIB de 6,2%. O Estado do Pará, que representa o maior da região, encerrou o mesmo período com 2,9%. Sua economia baseia-se principalmente na indústria extrativista do minério de ferro e agropecuária. A cidade de Belterra, onde o projeto discutido está localizado, tem sua economia baseada na pesca, extrativismo vegetal e turismo. Segundo a Agência IBGE Notícias, detinha

8,7% da população total do Brasil, destes, 13,3% estavam em situação de pobreza e 13% em situação de extrema pobreza (BELANDI, 2022). No estado do Pará, segundo o FGV Social, em 2021, 46,85% da população se encontrava em estado de pobreza.

MuCa

Entender que ir ao museu é um privilégio de poucos é essencial para estudar o quadro atual da educação no Brasil. Privilégio esse que forma uma escada de diferenças entre classes sociais de acordo com a relação direta que existe no patrimônio cultural e práticas culturais. Por isso, a participação ativa na constituição de saberes dentro do museu se tornou uma oportunidade de resistência para o povo amazonense.

O Museu de Ciências da Amazônia (MuCa), além do foco na preservação e pesquisa da biodiversidade da Floresta Amazônica, também trabalha no campo da educação não formal no desenvolvimento de uma consciência sustentável e na implementação de bioeconomias.

Localizado em Belterra, às margens do Rio Tapajós, o inicialmente intitulado “museu de selva” é resultado de um projeto do Instituto Butantan, em conjunto com a Ama Brasil para a construção do novo Museu de Ciências da Amazônia – MuCA. Será implantado em uma área cedida pela SPU com características voltadas à visitação pública e educação científica, ambiental e saúde em um ambiente totalmente preservado. O extenso programa foi organizado para o acolhimento de pesquisadores, estudantes e população em geral (MUSEU DE CIÊNCIA DA AMAZÔNIA, 2024).

O MuCa participa e coordena diversos projetos ligados à educação. Dentro deles o desenvolvimento de pesquisas em parceria com a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e Biotec Amazônia, coleta de espécies em conjunto com o Instituto Butantan, com o ESG (*environmental, social and corporate governance*) trabalha a educação para a valorização e preservação dos recursos naturais e a partir de projetos de desenvolvimento social trabalha na capacitação de jovens locais para o fortalecimento da bioeconomia local.

O projeto visa capacitar 635 jovens da região para atuarem no desenvolvimento de serviços e produtos florestais de alto valor agregado, fortalecendo a bioeconomia na Amazônia, fomentando a pesquisa científica local e reforçando, por meio da ciência, a importância da floresta para a so-

brevivência da humanidade e do planeta (MUSEU DE CIÊNCIA DA AMAZÔNIA, 2024).

Além do ramo de oportunidades abertas pelo projeto é importante entender como a participação ativa do povo local permite acesso ao capital cultural (BOURDIEU, 1979) e isso contribui para a construção de um indivíduo íntegro em sua história e sua constituição como cidadão. Essa oportunidade torna-se muito mais preciosa quando compreendemos o quadro social do grupo que é beneficiado por estes projetos.

Cazelli e Franco (2006), em seu texto “*Os diferentes tipos de capital mobilizados no contexto familiar e o acesso dos jovens a museus*” irão discutir e apresentar a relação direta do acesso ao capital cultural e classes sociais.

Desse modo, o capital social baseado na família somado ao capital cultural no estado incorporado (leitura nos jornais de matérias sobre assuntos sociocientíficos e prática cultural), institucionalizado (escolaridade familiar) e objetivado (disponibilidade de recursos educacionais/culturais) tem efeitos bastante significativos no aumento das chances de acesso dos jovens a museus ou instituições culturais afins (CAZELLI e FRANCO, 2006 p. 19).

Discutindo as ideias de Cazelli e Franco e capital cultural percebemos claramente que existe uma relação entre quem detém o capital e o capital cultural. Grupos com núcleo familiar tradicional, de estruturas privilegiadas, como aqueles que possuem moradia, ensino superior e recursos educacionais no geral, grupos de alta prática cultural (que tendem a ser grupos com poder econômico maior), são grupos que por excelência possuem maior frequência em museus ou em outros espaços “eruditos”. É preciso levar em conta diversos fatores que contribuem para tal. Por exemplo, uma família não nuclear, onde muitas vezes uma mãe solo que trabalha seis dias por semana, sua folga pode muitas vezes não coincidir com o dia que seus filhos não estão na escola, ou seja, final de semana. Diversos fatores, desde a falha do sistema na apresentação dessas instituições como o deslocamento e gastos, farão com que o museu não seja uma opção quando for discutido nessa família um possível passeio.

Existe um tipo de conhecimento e pensamento crítico que somente serão desenvolvidos no acesso a esses locais. A discussão do milênio se tornou o meio ambiente e a importância do papel da Amazônia.

Esse povo, principalmente o que vive dentro dessa realidade de forma que contribui para seu contexto social, precisa ter a oportunidade de ter voz e participação ativa nas escolhas tomadas que determinarão seu futuro.

E por isso é importante que exista um interesse, tanto por parte das escolas, quanto por parte desses espaços, de promover a oportunidade de que pessoas que não pertencem a um determinado grupo também tenham acesso a esse patrimônio. Por isso, as iniciativas do “MuCa” se mostram de grande importância na busca do nivelamento das oportunidades desses grupos.

Existe uma narrativa. Certamente é fácil observar que espaços como museus ainda não tem em seu público uma vasta variedade de grupos sociais, porém esse tipo de iniciativa na educação em ambiente não escolar, permite que essa narrativa ganhe a possibilidade de uma mudança e dê uma voz aos grupos menos favorecidos e marginais.

Região Nordeste

A Região Nordeste encerrou o ano de 2021 com PIB de 13,9%. O Estado de Pernambuco, que possui o segundo maior PIB da região, encerrou o mesmo período com 2,5% (NERY; CABRAL, 2023). O Estado de Pernambuco tem como principais atividades econômicas os setores de “construção, serviços industriais de utilidade pública, alimentos, derivados de petróleo e biocombustíveis e veículos automotores” (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2022c). Em 2021, o PIB fechou em 2,5% (NERY; CABRAL, 2023).

Na cidade de Recife, capital do Estado, as principais atividades econômicas estão nas áreas de serviço, administração pública e comércio, além da “construção civil e indústria de transformação” (PREFEITURA MUNICIPAL DE RECIFE, 2024).

Segundo a Agência IBGE Notícias, em 2021, a Região Nordeste era responsável por 27% da população do Brasil. Destas, 44,8% viviam em situação de pobreza e 53,2% em extrema pobreza (BELANDI, 2022). De acordo com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), em Pernambuco, a porcentagem de pessoas em situação de pobreza era de 50,2% (FGV, 2022, p.7), e em Recife 36,19% (FGV, 2022).

Central Única das Favelas de Pernambuco

A Central Única das Favelas (CUFA) é uma organização não governamental brasileira cujo objetivo é promover ações humanitárias, de educação, arte e cultura, inclusão e bem-estar para populações em situação de vulnerabilidade social. A instituição foi fundada em 1999 por Celso Athayde, MV Bill e Nega Gizza, que eram jovens negros e oriundos da Cidade de Deus, favela do Rio de Janeiro. Posteriormente, a organização ampliou-se para todos os estados brasileiros e outros 15 países.

A CUFA possui diversos projetos sociais, entre os principais destacam-se a Taça das Favelas, que é o maior campeonato de futebol entre favelas do mundo, o Top CUFA e a Taça das Favelas de Free Fire.

A Central Única das Favelas de Pernambuco (CUFA-Pernambuco), unidade escolhida para o estudo da região nordestina, funciona na cidade de Recife. A entidade promove atividades culturais e educacionais que procuram estimular o sujeito a desenvolver reflexões críticas a partir de sua própria realidade, para que, assim, possa transformá-la. Como exemplos de ações dessa natureza, podem ser citadas campanhas educativas sobre o respeito à comunidade LGBTQIAPN+, a importância da doação de sangue, igualdade de gênero, além da luta antirracista (CUFA-Pernambuco, 2021).

Em seu trabalho, Paulo Freire (1996) compreende que a Educação Popular precisa respeitar a realidade da comunidade, bem como a relação colaborativa dos sujeitos, para que se possa construir um processo de ensino-aprendizagem crítico, dialógico e capaz de transformar a sociedade.

Assim, um dos desafios da educação é inspirar, criar e recriar possibilidades de lutas contra o preconceito, a violência, a alienação, o autoritarismo, enfim uma nova resignificação da atuação pedagógica para aceitar e incluir as diferenças do outro, das nossas próprias diferenças e assumir uma postura diante das diferenças produzidas ao longo da História da Humanidade.

Na perspectiva de Paulo Freire, o desenvolvimento da consciência está vinculado a um processo pedagógico, a uma educação libertadora. Essa proposta defende uma educação problematizadora, conscientizadora e permeada pelo diálogo, que estimula a criatividade, a reflexão e a ação do homem na sociedade. (VIANA, 2024, [s.p]).

Ao comparar o trabalho de Paulo Freire e a abordagem educacional da CUFA-Pernambuco, observa-se que ambos buscam oportunizar ao sujeito a construção do conhecimento reflexivo e emancipador a partir de sua realidade, para que ele possa transformar ativamente a sociedade.

Nessa perspectiva, a Pedagogia Social crítica identificada em Paulo Freire (1996) encontra-se diretamente inserida no trabalho realizado pela CUFA-Pernambuco, tendo em vista que ela se centraliza na transformação da realidade social e na conscientização dos sujeitos sobre o seu papel no mundo. A Pedagogia Social crítica não busca apenas trabalhar a socialização e adaptação do indivíduo, mas procura fomentar nele postura crítica e apta a promover transformações na sociedade, tal qual pode ser observado nas ações educativas propostas pela CUFA-Pernambuco, que visam conscientizar as pessoas em situação de vulnerabilidade sobre situações referentes à sua realidade, como, por exemplo, a questão da igualdade de gênero, da luta antirracista e do respeito à população LGBTQIAPN+.

A CUFA-Pernambuco, por meio de ações educativas, auxilia as pessoas marginalizadas a refletirem sobre suas realidades, libertando-as da opressão e dando-lhes a oportunidade de serem protagonistas de suas próprias vidas e da vida em sociedade. Diante do quadro de desigualdade social que atinge aquela região, o projeto é um símbolo de resistência e esperança na história desses indivíduos que, empoderados de consciência sobre seu papel como cidadãos, transformam a si mesmos e a sociedade.

Região Centro-Oeste

A Região Centro-Oeste, a segunda maior do país, encerrou o ano de 2021 com PIB de 10,4%. O Estado de Goiás, que possui o segundo maior PIB da região, ficando atrás somente do Distrito Federal, encerrou o mesmo período com 3%. O Estado de Goiás detém como principais atividades econômicas os setores de “alimentos, construção, serviços industriais de utilidade pública, derivados de petróleo e biocombustíveis e químicos” (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2022a). Na cidade de Goiânia, capital do Estado, destacam-se as atividades de “agricultura, da in-

dústria, do comércio, dos serviços e do turismo” (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2024).

De acordo com a Agência IBGE Notícias, a Região Centro-Oeste, em 2021, foi responsável por 7,8% da população do Brasil. Destas, 5,5% viviam em situação de pobreza e 3,3% em extrema pobreza (BELANDI, 2022). Segundo a Fundação Getúlio Vargas (NERI, 2022), em Goiás, a porcentagem de pessoas em situação de pobreza era de 22,5% (NERI, 2022, p. 7), e em Goiânia 16,55% (NERI, 2022).

Instituto Ju Gotinhas de Amor

O Instituto Ju Gotinhas de Amor foi fundado em 2020, por uma jovem chamada Juliete Batista que, ao comover-se com o agravamento da pobreza causado pela Pandemia do Coronavírus, resolveu engajar-se em ajudar pessoas em situação de vulnerabilidade social. A entidade funciona nos municípios de Goiânia, Trindade, Goianira, Aparecida de Goiânia, Abadia de Goiás e Santa Rosa de Goiás. O objetivo da instituição é ajudar seus assistidos, não apenas com doações, mas também com desenvolvimento humano, bem como auxílio educacional e profissional, a fim de recuperar a autoestima deles e de promover-lhes uma vida digna.

O projeto social desenvolve campanhas de caráter educativo, como, por exemplo, em relação à doação de sangue e à conscientização sobre questões voltadas para a saúde mental. Além disso, a entidade promove ações de “volta às aulas”, nas quais distribui material escolar gratuitamente para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.

Segundo Paulo Freire, a Educação Popular é construída a partir da realidade das camadas populares e tem como compromisso político a luta contra as desigualdades sociais. Além disso, ela desenvolve-se por meio do diálogo, da liberdade, da reflexão, da autonomia, e da solidariedade, por meio do que Freire (1996, p. 16) denomina “ética universal do ser humano”. Conforme visto, o Instituto Ju Gotinhas de Amor entende que o acolhimento e a solidariedade possuem grande impacto na transformação dos indivíduos e da sociedade.

O Instituto Ju Gotinhas de Amor representa um farol de esperança na vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade na região em que atua, uma vez que fornece alimentação e materiais escola-

res para que eles possam viver dignamente. Além disso, o projeto também promove ações educativas que conscientizem a população sobre questões voltadas para a sua realidade, como, por exemplo, a violência contra a mulher, a importância da doação de sangue e o empoderamento feminino. Tais ações educativo-reflexivas representam importante instrumento na transformação desses indivíduos e da sociedade.

Região Sudeste

A Região Sudeste é a mais desenvolvida e mais rica do Brasil, com a maior quantidade de bens e serviços do país e taxa de Produto Interno Bruto (PIB) de 51,3%, em 2021. O Estado do Rio de Janeiro fechou o ano com 10,5%, o segundo maior PIB do país, no mesmo período, reafirmando uma concentração da economia do país na região (NERY; CABRAL, 2023). O Estado tem como principal atividade econômica o setor de serviços, principalmente nas áreas de transporte, serviço público e educação. Em seguida, o setor industrial, com destaque na extração de petróleo e gás natural. E, por último, o setor agropecuário (CEPERJ, 2024; PORTAL DA INDÚSTRIA, 2022).

Na cidade de São Gonçalo, local escolhido para representar a Região Sudeste, as principais atividades econômicas estão ligadas aos setores de comércio e prestação de serviços, pecuária e produção agrícola (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO, 2024; IBGE Cidades, 2022).

Na Região Sudeste, em 2021, de acordo com a Agência IBGE Notícias, possuía 42,1% da população do país, A porcentagem da população em situação de pobreza era de 25,5% e de extrema pobreza, 29,5% (BELANDI, 2022). Segundo a Fundação Getúlio Vargas (NERI, 2022), a taxa de porcentagem de pessoas em situação de pobreza no Rio de Janeiro era de 22,8 % (NERI, 2022, p.14) e do Arco Metropolitano de Niterói e São Gonçalo, 20,9% (NERI, 2022, p. 11), em 2021.

Rede Emancipa

A Rede Emancipa foi criada como “um projeto pré-universitário (para além do pré-vestibular) como espaço de formação e integração com as lutas sociais (moradia, educação, acesso à universidade, cotas, mobilidade entre outras)” (REDE EMANCIPA, 2017, p. 9) em Itapevi, no

Estado de São Paulo, por jovens universitários e professores de um antigo cursinho pré-vestibular.

Para os organizadores, os cursinhos pré-vestibulares não deveriam existir, pois eles entendem que a educação é um direito de todos. Ainda compartilham a ideia de que o vestibular é um processo que segrega mais ainda as classes pobres, ou seja, a maioria da população, aprofundando as desigualdades sociais. Para eles, desde o começo, o projeto faz parte de uma “educação pré-universitária”, pois os cursinhos pré-vestibulares compreendem “a educação como mercadoria” (REDE EMANCIPA, 2017, p. 11).

Esse movimento social, baseado na educação popular e sem fins lucrativos, tem como objetivo democratizar o ensino superior, isto é, incluir pessoas de baixa renda em universidades públicas e particulares – com acesso a partir de bolsas de estudo. As aulas acontecem em espaços cedidos e ministradas por professores e estudantes universitários de forma voluntária, assim como a organização e coordenação.

O projeto visa reduzir as desigualdades sociais através do acesso ao ensino superior junto à conscientização de classes e a busca pela autonomia dos sujeitos. Durante as aulas, não é ensinado somente o conteúdo necessário para participar do ENEM e dos vestibulares. A educação emancipadora não fica apenas no discurso, mas participa ativamente em protestos coletivos em prol de uma sociedade mais justa e equitativa, como, por exemplo, nos movimentos em protesto do aumento das passagens de ônibus, em junho de 2013 e nas ocupações das escolas públicas contra as medidas regressivas implementadas pelo estado de São Paulo, iniciado em 2015, e que se expandiram pelo Brasil, em 2016 (REDE EMANCIPA, 2017, p. 12). Empenhou-se também pela promulgação e aplicação a favor das cotas nas universidades públicas, e, ainda luta por políticas de permanência de alunos dos grupos marginalizados. Para eles, é imprescindível mostrar a importância de lutar a favor da educação pública de qualidade e da sua ação transformadora nas vidas dessas pessoas e de toda a sociedade.

Uma das unidades de São Gonçalo (RJ), que funciona no colégio CEJOP, inaugurada em 2017, reúne estudantes de classe social baixa, muitos deles mais velhos e com filhos, que tiveram que abandonar os estudos por diferentes motivos. Em busca do sonho de estudar em uma universidade, frequentam as aulas aos sábados, durante todo o dia.

O colégio, atualmente fechado, foi cedido para o projeto. Infelizmente, o local não tem uma estrutura adequada para receber esses alunos. Nas salas há mesas, cadeiras e quadros. E só. A escola não tem ventilador, ar-condicionado, bebedouro, banheiro, comida ou cantina.

Há também os círculos de discussão, que são momentos em que ocorrem nos momentos de conscientização de natureza emancipadora. Dentro desses círculos, entravam em pauta assuntos como a história local, feminismo, gravidez precoce, racismo, funk, violência, homofobia, novo ensino médio, eleições e textos de Paulo Freire. Todas essas questões são abordadas de forma crítica, valorizando a cultura local e discutindo a realidade desses estudantes com o propósito de transformar suas realidades.

A Rede Emancipa utiliza a educação como instrumento de mudança na vida das pessoas em situação de vulnerabilidade, emponderando-as e dando a esperança e o conhecimento necessário para que elas possam transformar suas vidas e, conseqüentemente, a sociedade. O projeto ajuda pessoas a se libertarem da opressão e das dificuldades econômicas e sociais que elas vivem, trazendo esperança e a possibilidade de um futuro melhor e longe da violência.

Região Sul

A Região Sul fechou o ano de 2021 com PIB de 10,4%. O Estado do Paraná, que representa o segundo maior PIB da região, terminou o mesmo período com 6,1%. O estado possui como principais atividades econômicas os setores de “serviços industriais de utilidade pública, alimentos, construção, derivados de petróleo e veículos automotores” (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2022b). Na cidade de Curitiba, capital do Estado, destacam-se as atividades de serviços, comércio, construção, indústria e agropecuária (INVEST CURITIBA, 2024).

De acordo com a Agência IBGE Notícias, em 2021, a Região Sul detinha 14,3% da população do país, sendo destes 6,9% em situação de pobreza e 5% de extrema pobreza (BELANDI, 2022). O Estado do Paraná detinha 17,6% da população em situação de pobreza (FGV, 2022, p.7) e a cidade de Curitiba, 11,8% (FGV, 2022).

Instituto Incanto

O Instituto de Cultura, Arte e Novas Tecnologias (INCANTO) é uma Organização Não Governamental (ONG), que trabalha com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, moradoras de favelas e comunidades da cidade de Curitiba e região. O grupo trabalha oferecendo um contexto de expressão artística a partir da dança, música, esportes e afins. Também trabalha com tecnologia, educação, desenvolvimento comunitário e capacitação profissional. Contando com um grupo de professores habilitados, em seu centro cultural, oferece oficinas e atividades que visam o desenvolvimento pessoal e a mudança de narrativa de mais de 11 mil vidas a partir da arte.

Nosso projeto foi lançado oficialmente no dia 21 de setembro de 2017, mas nossa história começa em 2008. Por meio do Grupo de Dança Senses, liderado pela Camila Casagrande - também Fundadora e Presidente da ONG - o Incanto ganhou vida. Após 10 anos de existência do grupo, os alunos do Senses tornaram-se multiplicadores e professores do Instituto. Em ONG's e comunidades de Curitiba, esse time de voluntários começou a compartilhar todos os aprendizados que tiveram com a Camila, a crianças e adolescentes da cidade. Em pouco tempo, nossa atuação se expandiu e hoje vivemos uma vida que muda vidas. (INSTITUTO INCANTO, 2022).

A pedagogia freiriana destaca a necessidade de reconhecer e incorporar a cultura dos estudantes no processo educacional e o reconhecimento da importância da arte como movimento catalisador da mudança, o que está presente no instituto junto a outras ações voltadas à comunidade de uma forma ampla.

O Instituto Incanto atua em três frentes: Desenvolvimento Comunitário, Centro Cultural e Rede. O Desenvolvimento Comunitário trabalha em colaboração com associações de moradores e seus líderes levando conhecimento em saúde, sustentabilidade e conscientização de direitos e deveres para o exercício da cidadania. Atua também na capacitação profissional e incentivo para a obtenção de empregos, levando dignidade às famílias.

O Centro Cultural oferece educação de qualidade e atividades esportivas, culturais, artísticas e tecnológicas que, ao mesmo tempo que divertem, também proporcionam experiências para potencializar compe-

tências socioemocionais. A Rede é responsável por administrar e manter contato com professores para que as aulas sejam implementadas nas várias unidades do instituto.

Além das oficinas ministradas, a instituição faz um acompanhamento interdisciplinar psicossocial envolvendo as áreas de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, e caso necessário, direcionar os indivíduos aos órgãos específicos, como CREAS, CRAS E CAPS, entre outros (INSTITUTO INCANTO, 2022, p. 22).

Entre os projetos da instituição podemos destacar o Conselho de Gestão Mirim e Mãos na Terra. O primeiro estimula o protagonismo e tomada de decisões e soluções referentes a adversidades que surgirem na entidade, exercendo a democracia desde a infância (INSTITUTO INCANTO, 2022, p. 23). O segundo atua com a colaboração do TEIA Culturas e Instituto Terra Nova, que instrui as famílias acolhidas a zelar e trabalhar os ecossistemas pertencentes ao instituto com encontros mensais para fortalecer os conhecimentos e colocá-los em prática (INSTITUTO INCANTO, 2022, p. 24).

A ONG busca atenuar as desigualdades sociais e desenvolver a autonomia dos indivíduos através da educação e estímulo de princípios baseados em respeito, empatia, independência e a conscientização sobre a importância da diversidade cultural. Entre seus objetivos estão a garantia dos direitos humanos, empoderamento feminino e equidade de gênero, fim da pobreza, proteção do meio ambiente, entre outros, oferecendo oportunidades de mudar a vida das pessoas para melhor. Tudo isso vai de encontro aos preceitos de Paulo Freire, e da Pedagogia Social quando são observados a participação dos sujeitos na construção do saber de forma coletiva e leva-se em conta a cultura na qual estão inseridos.

Conclusão

Ao longo da pesquisa, foram observadas as peculiaridades de cada macrorregião brasileira (Sudeste, Sul, Norte, Nordeste e Centro-Oeste). Para tanto, considerando aspectos econômicos, analisamos um espaço de educação não-formal em cada uma dessas macrorregiões e observamos a influência do método de Paulo Freire nessas abordagens de Pedagogia Social.

Entendemos que todos os espaços de educação não-formal analisados comungam das ideias da Educação Popular; tendo em vista que buscam construir o conhecimento crítico entre os sujeitos por meio do diálogo e veem a transformação social como consequência do pensamento reflexivo do sujeito sobre a sua realidade.

Apesar de os espaços de educação não-formal estudados oferecerem um processo de ensino-aprendizagem baseado na reflexão, ainda existem muitos entraves a serem vencidos na Pedagogia Social brasileira. Entre esses entraves estão a dificuldade que os projetos sociais encontram para captar recursos, a falta de apoio governamental a essas ONGs, além da dificuldade que encontram de manterem gestão eficiente.

Para o Brasil tornar-se mais igualitário, justo e democrático, é preciso que haja a união de esforços dos vários entes sociais em prol da educação. Afinal, como afirmava Paulo Freire, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Referências

BELANDI, Caio. **Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012**. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 2 dez. 2022. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>. Acesso em: 27 mar. 2024.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito**. In: SILVA, R. et al. (org.). Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2011, p. 236-259.

CAZELLI, Sibeles; FRANCO, Creso. **Os diferentes tipos de capital mobilizados no contexto familiar e o acesso dos jovens a museus**. Educação Online (PUCRJ), n. 2, p. 1-18, jul. 2006.

CENTRAL ÚNICA DAS FAVELAS. **Central única das Favelas**. Disponível em: <https://cufa.org.br/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

CENTRAL ÚNICA DAS FAVELAS DE PERNAMBUCO. [S.l.], 2021. Instagram: @cufape. Disponível em: <https://www.instagram.com/cufape>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. **Teorias e Práticas da Pedagogia Social no Brasil**. Jundiá: Paco Editorial, 2018. (Coleção Práticas e Teorias em Pedagogia Social, v. 2).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CENTRO ESTADUAL DE ESTATÍSTICAS PESQUISAS E FORMAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS DO RIO DE JANEIRO - CEPERJ. **PIB RJ Estadual. Relatório 2020/2021**. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.ceperj.rj.gov.br/sites/ceperj/files/arquivos-paginas/Rel%20PIB%20Estadual%202020-2021.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 31 mar 2024.

INSTITUTO INCANTO. Curitiba, 2022. Disponível em: https://institutoincanto.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Relatorio-Anual-Atualizado-novo_compressed.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

INSTITUTO JU GOTINHAS DE AMOR. [S.l.], 28 fev. 2024. Instagram: @jugotinhas deamor. Disponível em:

<https://www.instagram.com/jugotinhasdeamor>. Acesso em: 21 mar. 2024.

INVEST CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, [s.d]. Disponível em: <http://investcuritiba.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MUSEU DE CIÊNCIA DA AMAZÔNIA. Pará. 2024. Disponível em: <https://mucamazonia.org/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

NERY, Carmen; CABRAL, Umberlândia. Em 2021, **PIB cresce em todas as 27 unidades da federação**. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 17 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38388-em-2021-pib-cresce-em-todas-as-27-unidades-da-federacao>. Acesso em: 27 mar. 2024.

NERI, Marcelo. **Mapa da Nova Pobreza**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Texto-MapaNovaPobreza_Marcelo_Neri_FGV_Social.pdf. Acesso em: 31 mar 2024.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Goiás**. Brasília: Confederação Nacional da Indústria - CNI, [2022a]. Disponível em: <https://perfildaindustria.portaldaindustria.com.br/estado/go>. Acesso em: 31 mar. 2024.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Paraná**. Brasília: Confederação Nacional da Indústria - CNI, [2022b]. Disponível em: <https://perfildaindustria.portaldaindustria.com.br/estado/pr>. Acesso em: 31 mar. 2024.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Pernambuco**. Brasília: Confederação Nacional da Indústria - CNI, [2022c]. Disponível em: <https://perfildaindustria.portaldaindustria.com.br/estado/pe>. Acesso em: 31 mar. 2024.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Rio de Janeiro**. Brasília: Confederação Nacional da Indústria - CNI, [2022d]. Disponível em: <https://perfildaindustria.portaldaindustria.com.br/estado/rj>. Acesso em: 31 mar. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Economia Criativa. **Competências**. Goiânia, 2024. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/secretaria/secretaria-municipal-de-desenvolvimento-economico-trabalho-ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 31 mar 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RECIFE. **Estrutura produtiva do Recife**. Recife, 2024. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/pagina/estrutura-produtiva-do->

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO. **Economia**. São Gonçalo, 2024. Disponível em: <https://www.saogoncalo.rj.gov.br/saogoncalo/economia/>. Acesso em: 31 mar 2024.

REDE EMANCIPA. Movimento social de educação popular. **Emancipa 10 anos: educando para a liberdade**. Nov. 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ea07WCE0009pal6WXMaksV9k6XLw27Qm/view>. Acesso em: 19 fev. 2024.

VIANA, Simone da Silva. **Educação e transformação social**. Revista Appai Educar, Rio de Janeiro, fev. 2024. Disponível em: <https://www.appai.org.br/revista-appai-educar-edicao-160-educacao-e-transformacao-social/>. Acesso em: 25 mar 2024.

CURSO DE EXTENSÃO EM PEDAGOGIA SOCIAL PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Quezia de Jesus Costa Nunes Penha

Introdução

Durante o período de julho a setembro de 2023, tive a oportunidade de participar como aluna do *Curso de Extensão "Teoria e Prática em Pedagogia Social"* organizado pelo Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula - FFP/UERJ. Esse curso foi sistematicamente planejado com o objetivo de capacitar educadores e outros profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária. Ao longo desses meses intensos de aprendizado, mergulhou-se em um ambiente de reflexão e prática, buscando compreender e enfrentar os desafios da Pedagogia Social na promoção da inclusão e no fortalecimento das comunidades. Foi uma experiência transformadora que ampliou minha visão e minha capacidade de contribuir para um mundo mais justo e igualitário.

O curso se destacou não apenas pela sua abordagem teórica sólida, mas também pela sua ênfase na experiência prática e na interação interpessoal. Através de dinâmicas de grupo e projetos práticos, fomos desafiados a pensar de forma crítica e criativa sobre como a educação pode ser uma ferramenta poderosa para superar desigualdades e promover uma sociedade mais justa e equitativa. Fui inspirada não apenas pelos conteúdos apresentados, mas também pela paixão e envolvimento dos professores e colegas que compartilharam suas experiências e discussões profundas que estimularam meu crescimento pessoal e profissional, proporcionando-me uma visão mais ampla e consciente do papel do educador na transformação social.

Este relato pretende compartilhar algumas das experiências mais marcantes e lições aprendidas ao longo desse curso de extensão, destacando a importância vital da Pedagogia Social na construção de um mundo mais inclusivo e acolhedor para todos. Destaco que o âmago desse programa acadêmico residia no enfoque intenso na Pedagogia So-

cial, que buscava não apenas transmitir conhecimento, mas também incitar uma reflexão crítica profunda sobre o papel do educador como agente de transformação social. Através dessa abordagem, todos os participantes foram capacitados a entender e reconhecer as complexidades das questões sociais contemporâneas, utilizando a educação como uma ferramenta poderosa para enfrentar desigualdades e fomentar a inclusão.

Ao longo deste relato, explorarei a estrutura do curso e os elementos fundamentais que o compuseram, além de detalhar como cada um deles contribuiu para o desenvolvimento dos participantes como educadores comprometidos com a justiça social. Descreverei também algumas das experiências mais significativas, demonstrando como o curso proporcionou um entendimento mais profundo das questões sociais e a aplicação prática desse conhecimento na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Para tanto, a fim de atingir sua finalidade, o curso adotou uma metodologia dinâmica e participativa, incentivando a interação e colaboração entre os alunos e professores. As atividades propostas iam além das simples palestras e leituras, incluindo debates acalorados, exercícios práticos, estudos de casos, assim como uma percepção mais apurada da comunidade local, permitindo experiências aos participantes com imersão profunda nas realidades sociais, desafiando suas perspectivas e ampliando seu entendimento sobre as complexidades das questões abordadas. Além disso, o curso nos ofereceu uma seleção de leituras complementares, fornecendo uma base teórica sólida e estimulando-nos a aprofundar conhecimentos sobre os temas discutidos.

Ao final do programa, os participantes emergiram não apenas como educadores, mas como defensores apaixonados pela justiça social e pela igualdade, prontos para aplicar seus aprendizados de forma eficaz em suas práticas profissionais. A metodologia adotada para as aulas tinha como objetivo enriquecer a experiência de aprendizado com uma abordagem próxima, contextualizada, o que permitiu uma compreensão mais profunda e sensível das demandas específicas de cada comunidade.

Desenvolvimento

Durante esse período, as aulas foram ministradas remotamente, os professores e tutores desempenharam um papel crucial na promoção da participação ativa dos estudantes a fim de garantir experiências significativas e inclusivas. Algumas sugestões ficaram mais evidentes em nossa prática para seguir com a elaboração e execução de projetos comunitários na identificação de necessidades locais e, principalmente, na busca por soluções. Isso despertou o interesse em saber mais sobre tal assunto, através de pesquisas e estudos para análises de situações reais do tema, visando à compreensão das complexidades envolvidas na prática da Pedagogia Social.

Cabe destacar as indicações de leitura que nortearam todo o curso, como "Pedagogia do Oprimido"(1970), de Paulo Freire, que aborda a importância da educação na libertação e no empoderamento dos indivíduos. A "Educação e Mudança"(1997), de Moacir Gadotti, que discute a relação entre educação e transformação social. A "A Inclusão como Direito: Políticas Públicas, Legislação e Perspectivas Educacionais"(2006), de Maria Teresa Mantoan, que trata da importância da inclusão na educação, assim como, o livro "A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola" (1990), de José Carlos Libâneo, oferece orientações para a elaboração de projetos educacionais participativos e inclusivos. O que mais prendeu minha atenção foi a leitura referente ao tema das 'Metodologias Ativas de Aprendizagem' (2013), de José Moran, que apresenta diversas estratégias para engajar os alunos e promover uma aprendizagem significativa.

Descoberta do potencial transformador da educação

Minha experiência revelou a importância vital da Pedagogia Social de uma maneira que vai além do que as palavras por si só podem expressar completamente. Foi essa jornada que me permitiu compreender profundamente como a educação pode ser um poderoso instrumento de transformação social. Ao me envolver em atividades práticas, estudos de caso e discussões em grupo, fui capaz de perceber como a Pedagogia Social vai além das paredes da sala de aula tradicional. Essa abordagem mais contextualizada e sensível permitiu-me não apenas adquirir conhecimento teórico, mas também cultivar habilidades práticas para enfrentar

questões sociais de forma eficaz. Aprendi que a Pedagogia Social não se trata apenas de transmitir informações, mas de capacitar indivíduos e comunidades a se tornarem agentes de mudança em suas próprias realidades.

Aprendizado contínuo em meio à diversidade

Ao longo do curso, tive a oportunidade de vivenciar na prática os princípios da Pedagogia Social, desenvolvendo uma consciência crítica em relação às desigualdades e injustiças sociais. Entretanto, as discussões e leituras me proporcionaram uma base para embasar as práticas educativas, permitindo que eu melhore minha atuação como professor e agente de transformação social para além da sala de aula. O contato direto com diferentes realidades e a troca de experiências com colegas e professores enriqueceram ainda mais minha compreensão sobre o papel da educação na construção de uma sociedade equânime. Entretanto, percebo que esse ideal permanece, por enquanto, apenas no mundo das ideias.

Os professores e tutores contribuíram significativamente para a construção de uma experiência educacional *on-line* dinâmica, promovendo não apenas a compreensão teórica, mas também a aplicação prática dos princípios da Pedagogia Social na promoção da inclusão e do desenvolvimento comunitário.

Estímulo para a construção de uma sociedade solidária e equânime

Ao final do curso, como participante, adquiri uma compreensão mais profunda da importância da Pedagogia Social na promoção da inclusão e do desenvolvimento comunitário. Além disso, percebi uma mudança significativa em minha perspectiva em relação às práticas pedagógicas tradicionais, agora incorporando elementos mais participativos e contextualizados. Estou confiante de que a aplicação desses conhecimentos em projetos comunitários resultará em impactos tangíveis, como o fortalecimento dos laços comunitários, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a melhoria da qualidade de vida e a transformação positiva das comunidades.

Considerações finais

O Curso de Extensão 'Teoria e Prática em Pedagogia Social' foi verdadeiramente transformador, proporcionando uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos. Ao longo do programa, os participantes testemunharam a capacitação de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A abordagem prática e participativa adotada no curso não apenas facilitou a aquisição de conhecimentos, mas também cultivou a sensibilidade dos educadores em relação às diversas realidades presentes em nosso contexto social. Isso resultou na formação de educadores mais preparados e dedicados, prontos para enfrentar os desafios e promover mudanças significativas em suas comunidades. Acredita-se firmemente que o crescimento duradouro das comunidades só é possível por meio de práticas educacionais contínuas que valorizem a inclusão e o respeito às diferenças.

Referências

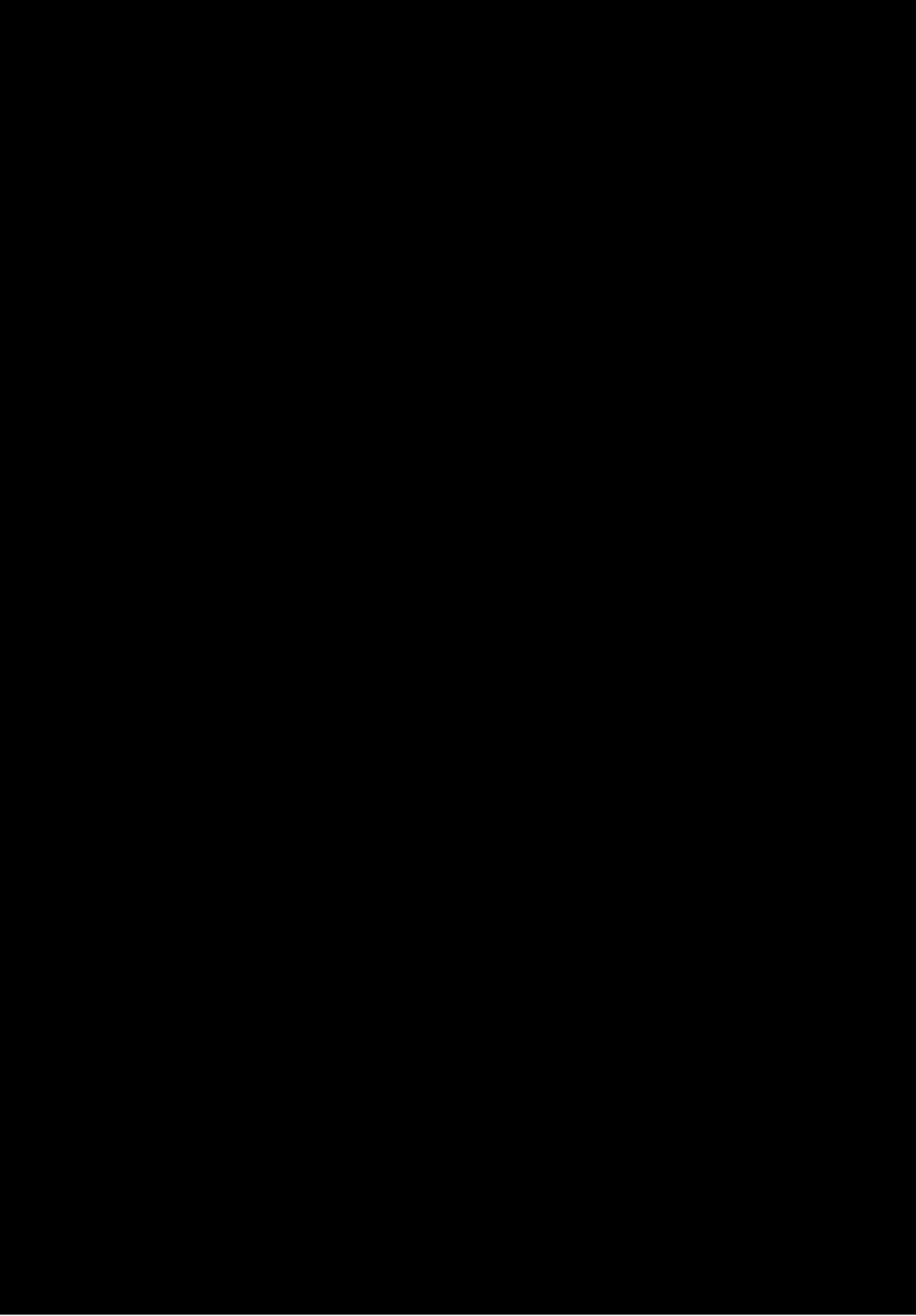
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **A construção do projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

MANTOAN, Maria Teresa. **A inclusão como direito: políticas públicas, legislação e perspectivas educacionais**. São Paulo: Moderna, 2006.

MORAN, José. **Metodologias ativas de aprendizagem**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2013.



A EDUCAÇÃO PREVENTIVA INTEGRAL À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tatiane Delurdes de Lima-Berton

Introdução

O presente estudo sensibiliza um relato de experiência da prática de docência do Doutorado em Educação e que tem como tema a Educação Preventiva Integral à luz da Pedagogia Social. A Educação Preventiva Integral compõe-se de práticas humanizadoras pautadas na superação de vulnerabilidades e riscos sociais. Discute a importância da relação educador e educando, do diálogo, da escuta, das oportunidades de aprendizagem nos cotidianos escolares e não escolares que auxiliam em ações preventivas relacionadas ao abuso de drogas e outras violências.

Diante de um cenário de violências e violações de direitos, reforça-se a importância de práticas preventivas para que as dificuldades que assolam o desenvolvimento humano não se instaurem. Atuar em prevenção é estar cotidianamente pensando nas relações, nas vivências, nas dificuldades e potencialidades do ser humano. Para isso, a Educação Preventiva Integral baseia-se na Pedagogia Social, na oportunidade de uma formação mais humanizadora, de compreensão dos contextos escolares e não escolares, assim como da importância dos sujeitos e suas histórias.

Partindo então da necessidade de discussões acadêmicas sobre prevenção do abuso de drogas e a formação voltada para a superação de vulnerabilidades e riscos sociais e da preocupação com o desenvolvimento humano, o presente relato de experiência sensibiliza a reflexão das práticas de educadores escolares e não escolares, por compreender que se trata de uma problemática que precisa ser discutida e que, influencia diretamente e indiretamente na construção do ser. Esse relato de experiência tem como objetivo reforçar a importância da Educação Preventiva Integral para a prevenção de violências nos espaços educativos, oportunizando que o educando tenha vez e voz.

No segundo semestre de 2016, a presente pesquisadora realizou a prática de docência do Doutorado em uma disciplina eletiva dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná, denominada “Métodos e Técnicas Educacionais de Prevenção do abuso de drogas”, sendo também um Projeto de Extensão Universitária intitulado “A prevenção como princípio para o enfrentamento do abuso de drogas” – PEU. Foi um período de aprendizagens didáticas e conceituais, as quais compreendeu o que é a Educação Preventiva Integral e sua conexão com a Pedagogia Social, na qual foi apresentada por Asinelli-Luz (2000) e Lima-Beton (2022). Para manter o anonimato dos participantes da disciplina, será empregada um código a eles, sendo E para estudante e numeral para ordem de participação.

A Educação Preventiva Integral apresentada por Lima-Berton (2022) é uma abordagem que tem como base a Pedagogia Social, sendo práticas educativas que não se limitam ao problema. O foco é o sujeito, fazendo ele compreender sua história de vida, a valorização como pertencente à sociedade, conhecendo suas fragilidades e, estimulando suas potencialidades. Considera os saberes inerentes ao desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional, afetivo e espiritual. Envolve a diversidade de sujeitos, espaços, recursos, que sejam pensados didaticamente e a todo sujeito, em qualquer lugar. Destaca-se a Educação em Direitos Humanos para o incentivo da Cultura da Paz, da mediação de conflitos, da educação não-violenta, assim como dos reconhecimentos dos sujeitos e sua garantia de direitos humanos fundamentais.

A prática de docência e a compreensão da Educação Preventiva Integral

A disciplina eletiva/projeto de extensão teve 15 encontros semanais, totalizando carga horária de 45 horas. A ementa envolvia temáticas voltadas à prevenção de drogas em espaços escolares e não escolares, métodos e técnicas educativas para atuação nas escolas e em outros espaços. Nos primeiros dias de aula houve um acordo com os estudantes de realizar diários de bordo sobre o que pensavam sobre cada encontro, quais conexões realizam a partir das discussões, assim como seus sentimentos, anseios e ideias sobre as experiências. Escolheu-se o diário de bordo por tratar-se de um instrumento metodológico que expressa cone-

xões e aprendizagens significativas dos educandos (BARROS; PASSOS, 2015).

Os estudantes eram profissionais de diferentes áreas, da Pedagogia Escolar, Pedagogia Social, Serviço Social, Psicologia, Segurança Pública, dentre outras. Nos primeiros diários de bordo eles expressavam anseios e dificuldades de compreender o sentido da prevenção do abuso de drogas, do papel do professor, do educador social nas situações de vulnerabilidade e risco social, assim como de angústias devido a vivências familiares e comunitárias com drogas. A maioria dos estudantes pensavam que seria mais uma disciplina que abordasse as drogas, suas características, efeitos e métodos punitivos. Porém, com o desenvolvimento das práticas pautadas na Educação Preventiva Integral, perceberam uma formação humanizadora, à luz da Pedagogia Social.

— Achava que a disciplina seria muita teoria, bem básica, sem muita interação e sem muitas discussões relevantes. Mas que bom, me surpreendi e a disciplina foi maravilhosa, de forma que alguns momentos me marcaram profundamente até hoje. E por causa dessa disciplina escolhi o tema do TCC. (E06)

Os acadêmicos em seus diários de bordo e em suas falas mencionaram que a formação voltada para Educação Preventiva Integral é importante para compreender as vulnerabilidades humanas e, a partir das histórias de vida, dos projetos e sonhos, tornar possível prevenir violências e oportunizar a superação de diferentes problemáticas, violências que acometem a humanidade. Um dos participantes frisou que a Educação Preventiva Integral “soma-se à concepção de conhecimento sobre o desenvolvimento humano” (E18) e, desse modo, considera-se que ela torna possível uma prática educativa com foco na pessoa e em consonância com a Pedagogia Social, os direitos humanos, na valorização da vida, do diálogo, aproximando-se da educação proposta por Paulo Freire (1979, 1987, 1996, 2000), da possibilidade do educando se permitir ser quem é, participar ativamente, sem obter o foco no problema em si (que é o que), por muitas vezes, aconteceu com as práticas de prevenção às drogas, dando ênfase às substâncias, seus efeitos e, não no sujeito, suas demandas e potencialidades.

Considera-se que a prática da Educação Preventiva Integral envolve todos os espaços educativos, escolares ou não escolares. Compreende que o acesso à educação viabiliza a promoção da democracia, da cidadania e da socialização. Trata-se de um direito que é fundamental para existência humana, por ser direcionada para o desenvolvimento humano, para a promoção da criticidade, conscientização, autonomia e relações sociais, a fim de criar condições para a garantia da dignidade humana.

A educação, como importância vital, foi reconhecida como essencial para as práticas preventivas, as quais os estudantes compreenderam que é por meio da formação do sujeito pensante, crítico, ético, criador de sua própria história que pode auxiliar na superação das desigualdades e mazelas da sociedade. E para isso, não se deve considerar apenas a Pedagogia Escolar como importante para a formação humana e sim, todas as possibilidades de aprendizagens e interações. Por sua vez, a Pedagogia Social, como uma ciência da educação, é fundamental para o processo de superação de desigualdades e riscos sociais, assim como para o âmbito preventivo, de auxiliar para que o sujeito compreenda sua história, se perceba nela como protagonista, assim como efetive-se como uma real educação transformadora, com o foco na busca da construção do sujeito. Nesse sentido, os estudantes da disciplina/projeto de extensão reconheceram a importância de oportunizar contextos educativos humanizadores para as práticas educativas, que não fossem ações discriminatórias, preconceituosas ou rígidas quando tratada da prevenção do abuso de drogas. Ao final dos recontros, mencionaram que a disciplina oportunizou compreender sobre formas mais assertivas no contexto da prevenção.

Tanto a Educação Preventiva Integral quanto a Pedagogia Social possuem papéis fundamentais para a construção da identidade social, para a construção de ações preventivas, assim como para a convivência comunitária. Elas possibilitam, em espaços escolares e não escolares, ações de prevenção e superação para as demandas de vulnerabilidade e/ou risco social, assim como de oportunidades de autoconhecimento, autonomia, emancipação cidadã e política, bem como o desenvolvimento de um sujeito livre, sensível, social e afetivo.

A temática da Educação Preventiva Integral está intimamente relacionada à prática educativa humanizadora, bem como do âmbito da Pedagogia Social. Considera o ser, seu processo histórico/cultural, seus contextos, de modo a assumir a concepção de seres humanos complexos e integrais e, para isso, é preciso reconhecer as diferentes práticas alternativas de educação (ASINELLI-LUZ; MONTEIRO; LIMA-BERTON, 2021, p. 177).

São a base de formação para todo e qualquer sujeito, visto que auxiliam no seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, espiritual, cultural, popular, comunitário e em todas as esferas da vida humana. São os pilares essenciais e, igualmente distribuídos para a formação do sujeito livre, autônomo e que é protagonista da sua própria história.

Caliman (2010) destaca que a Pedagogia Social se torna crítica “através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente em risco, provocar mudanças nas pessoas e na sociedade” (p. 215). O estudo da Pedagogia Social auxilia na formação específica de educadores que trabalham em ambientes não escolares por promovem o incentivo da percepção das realidades vividas, de fazer o sujeito compreender seus processos históricos, políticos, culturais, econômicos, sociais e, com isso auxiliar para que se torne protagonista de sua vida, para que colabore em sociedade, se sinta pertencente dos espaços e, possa tornar-se um sujeito autônomo para que favoreça suas relações sociais. O estudo da Pedagogia Social favorece a compreensão do individual para mudanças no social, assim como facilitam o diálogo sobre drogas, sobre violências, assim como das dificuldades a serem enfrentadas.

— Fatores de facilitaram foi falar sempre a verdade sobre tudo, sem tabus, sem preconceitos, sem julgamentos, sem mentiras. Principalmente adolescentes quando iam tirar dúvidas sobre uso de drogas, vemos muitos adultos mentindo sobre os efeitos, sobre as consequências, porém eles têm acesso a informação de forma muito fácil atualmente e, portanto, mentir só diminui a confiança que eles têm em nos contar situações ou perguntar sobre os dilemas enfrentados. (E06)

Os estudantes, ao compreenderem a importância da Pedagogia Escolar, da Pedagogia Social, mencionaram que a concepção de prevenção mudou, que ao praticar a Educação Preventiva Integral, oportunizaram conhecer o sujeito e suas vulnerabilidades, valorizar suas potencialidades, valorizar as histórias de vida, assim como do incentivo à autono-

mia e a participação comunitária. A Pedagogia Social e a prática da Educação Preventiva Integral possibilitam a convivência dos sujeitos, que vínculos sejam criados e/ou fortalecidos, de modo que os educadores utilizam-se do respeito, diálogo, tolerância, generosidade, de oportunizar que compreendam seus contextos, suas dificuldades, assim como fortaleçam sua autonomia e a valorização das suas histórias de vida, da construção de projetos de vida e/ou sonhos. A Educação Preventiva Integral, no contexto do abuso de drogas, faz com que seja possível “ser observado, constatado, compreendido quais as angústias, anseios, medos e dificuldades e, então, atuar para a tomada de consciência da sua trajetória de vida, da perspectiva de futuro, do seu papel no mundo” (Lima-Berton; Monteiro; Asinelli-Luz, 2019, p. 14).

— (...) percebo que minha visão sobre a prevenção mudou. Ficou claro pra mim que o foco e o esforço da prevenção devem ser na pessoa, e nas relações entre ela e os outros ao seu redor, muito mais do que nos efeitos das drogas e no combate à elas (sic). (E06)

Todas as pessoas - crianças, adolescentes, mulheres, adultos, idosos, pessoas com deficiência - são sujeitos das práticas em Pedagogia Social. Considera-se sujeito dessas vivências aqueles que demandam de ações sociais, educativas, que auxiliem na socialização, no desenvolvimento humano, sendo tanto em espaços escolares, como não escolares. Desse modo, é essencial que políticas públicas sejam efetivadas para que os sujeitos obtenham diferentes oportunidades de aprendizagem, valorizem suas potencialidades e, não deem foco exclusivamente às dificuldades.

— Através da implementação pelo governo de atividades extracurriculares nas escolas, esportes, oficinas de literatura, teatro, dança onde as crianças e adolescentes poderão ocupar seu tempo longe do momento de utilização da droga. (E06)

A Educação Preventiva Integral envolve ações preventivas a longo prazo, com objetivo de oportunizar a formação humana de modo integral, com respeito às diversidades, valorização das histórias de vida e potenciais humanos, do reconhecimento das demandas enfrentadas pelos sujeitos, assim como pela atenção nas relações sociais. É uma postura

educadora de presença, de escuta e diálogo. De assumir “[...] a dimensão educativa humanizadora de prevenção, destacando o processo de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento do ser humano como um todo” (Asinelli-Luz; Monteiro; Lima-Berton, 2021, p. 178).

E, a Educação Preventiva Integral, à luz da Pedagogia Social, auxilia de forma concreta a vida desses sujeitos por fazê-los compreender seu processo como sujeito de direito, reconhecer suas demandas, suas potencialidades e, estimular para que se tornem protagonistas de suas histórias. Os círculos de cultura, a escuta, as práticas que se aproximam com a realidade favorecem para que o sujeito se conheça e se reconheça na sociedade, na sua família e entre sua comunidade. Parte-se do indivíduo para a construção do coletivo, do fortalecimento do social.

Considerações finais

Com a apresentação da Educação Preventiva Integral à luz da Pedagogia Social, perceberam que ela se compõe de práticas humanizadoras pautadas na superação de vulnerabilidades e riscos sociais, que discute a importância da relação educador e educando, do diálogo, da escuta, das oportunidades de aprendizagem nos cotidianos escolares e escolares que auxiliam em ações preventivas relacionadas ao abuso de drogas. Com o relato de experiência, destaca-se que os estudantes possuem compreensão da importância da prevenção, assim como da relevância de práticas da Educação Preventiva Integral à luz da Pedagogia Social, na qual deve-se deixar de realizar ações preventivas pontuais, rígidas, sem contextos e, passar a obter uma postura humanizadora, de presença, escuta e respeito pelos sujeitos e suas histórias de vida.

Referências

ASINELLI-LUZ, Araci. **Educação e prevenção ao abuso de drogas: limites e possibilidades**. 166 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ASINELLI-LUZ, Araci; MONTEIRO, Michelle Popenha Geraim; LIMA-BERTON, Tatiane Delurdes de. **Paulo Freire, Educação Humanizadora e Desenvolvimento Humano**. Revista do NESEF: Filosofia e ensino, v. 10, p. 174-191, 2021.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. Revista de Ciências da Educação - UNISAL, Curitiba, v. 12, n. 23, 2010. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP: 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA-BERTON, Tatiane Delurdes de. **A formação para prevenção do abuso de drogas: caminhos possíveis.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Curitiba, 2020. Orientação: Professora Doutora Araci Asinelli-Luz. - Em andamento.

LIMA-BERTON, Tatiane Delurdes de; MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; ASINELLI-LUZ, Araci . **O educador e a prática de Educação Preventiva Integral.** Quaderns d'Animació i Educació Social, v. 1, p. 1-19, 2019.

OFICINA DE *STOP MOTION* E PEDAGOGIA SOCIAL: ARTE-EDUCAÇÃO PARA JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NOS CRIAADS NITERÓI E SÃO GONÇALO

Gauthier Figueiredo Netto
Priscila Duarte dos Reis Farias

Introdução

O presente relato de experiência se dedica ao compartilhamento de reflexões sobre as vivências e experiências proporcionadas nas unidades de privação de liberdade atendidas pelas *Oficinas de Stop Motion* em Espaços Não Formais de Ensino, especificamente em unidades destinadas a execução de medidas socioeducativas de semiliberdade².

Este trabalho vem afirmar a importância de processos pedagógicos com cinema para o empoderamento e formação de sujeitos protagonistas de suas próprias realidades. A partir deste pensamento, o projeto *Oficina de Stop Motion* para socioeducandos dos CRIAADS Niterói e São Gonçalo visa possibilitar a aproximação com o fazer artístico, por meio da animação, estimular a autoestima dos jovens atendidos, bem como proporcionar a formação cidadã *crítica*, através de abordagens decoloniais e narrativas de si por meio da criação e apreciação dos filmes produzidos.

Nesse sentido, a relação do cinema com a imagem em animação e a sua importância na promoção socioeducativa materializada na presente oficina pode ser o pontapé inicial para estimular um olhar crítico da realidade e o interesse na produção audiovisual. Iniciadas em setembro de 2023, as oficinas têm mostrado o interesse dos jovens pelo desenvolvimento de narrativas de si e na crença de sonhos, até então desmaterializados pela crescente *desigualdade social* que *nivela, aprisiona e pune* essa juventude criminalizada e marginalizada.

² Socioeducação se refere às medidas socioeducativas impostas judicialmente, em desfavor de jovens em conflito com a lei quando condenados por ato infracional análogo a crime. Estas estão previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entrar em um espaço arquitetonicamente planejado para *punição* e *vigilância*, que recebe jovens em conflitos com a lei para o cumprimento de medidas socioeducativas é, antes de tudo, acreditar que a arte e a educação podem florescer nesses locais. As medidas, que levantam a bandeira do social e da educação, são elencadas no Estatuto da Criança e do Adolescente e regulamentadas no SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e visam antes de tudo *ressocializar* – conceito problemático, que poderá ser discutido em outra oportunidade – o adolescente e viabilizar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades psicossociais. Essas questões atravessam inúmeros desafios, que iniciam com a ausência do Estado como um ente *garantidor*, sucumbe na ausência de garantias mínimas constitucionais e se enraíza no descrédito social deste grupo de jovens, que já nasce em audiência de custódia.

A ideia institucionalizada da educação, ainda que de modo não formal, pode agredir em outros aspectos os adolescentes que ali se encontram. Primeiro pelo fato de eles terem suas *liberdades restringidas* e segundo pelo fato de se sentirem, de certa forma, obrigados a participarem de oficinas e demais atividades propostas. Além da vigilância oficial do estado, com suas regras rígidas de comportamento e limitação de deslocamentos dentro da instituição, ainda agem sobre e a partir destes jovens – visto que é algo que se exerce sobre eles mas que eles também exercem – as regras disciplinares da facção criminosa à qual dizem pertencer e a vigilância feita entre os próprios com a finalidade de cobrar o cumprimento de tais mandamentos, que se intensifica dentro de uma instituição total.

As atividades trazidas a este espaço socioeducativo se baseiam em técnicas iniciadas, há mais de um século, pelo ilusionista francês George Méliés e tem o objetivo de estimular e fomentar a *criatividade*, a *ludicidade*, a *ressignificação do espaço-tempo* e a *psicomotricidade* dos socioeducandos através da construção de histórias vividas ou não, reais ou não, desses atores sociais.

Toda esta prática de *reapropriação*, *recriação*, que estes jovens possuem/realizam durante as oficinas que a seguir explicaremos, nos faz lembrar o que Certeau (2017) nomeia de *antidisciplina*, que é o que vai ao enfrentamento com a ideia de vigilância e de limites desenvolvida por Foucault em Vigiar e Punir (1975), e é sobre estes enfrentamentos cotidi-

anos que falaremos neste momento, entendendo que por maior que seja a ordem, a vigilância e os sistemas que limitem as possíveis combinações, sempre haverá práticas cotidianas capazes de subvertê-los.

Desenvolvimento

A larga *desigualdade social*, o *racismo estrutural* e a *seletividade penal* produzem desde muito cedo jovens em conflito com a lei. O Estado, como garantidor constitucional dos direitos básicos do cidadão, se torna uma presença espectral em vários momentos na vida dos jovens com os quais trabalhamos as oficinas aqui expostas. Dizemos espectral, pois se de um lado a sua ausência é materializada através da negligência enquanto agente garantidor de direitos, simultaneamente, e de forma oposta, sua presença é sentida enquanto ente violador de direitos e garantidor do aprisionamento.

O projeto de *Oficina de Introdução ao Stop Motion* no CRIAAD se justifica a partir das garantias e orientações à prática socioeducativa previstas em leis e no referido SINASE, a fim de mediar a relação dos jovens em restrição de liberdade com a arte e manter seu contato com o restante da sociedade. É também objetivo das atividades realizadas fomentar nos socioeducandos a autonomia, a crítica de suas próprias realidades e quiçá a imaginação/tessitura de um anti destino.

Se as condições histórico estruturais foram/são essenciais para o ato infracional nas trajetórias encontradas entre os jovens atendidos pelas atividades, faz-se necessário fomentar a criação/imaginação de destinos, futuros e caminhos outros através dos quais estes jovens possam se engajar enquanto atores e protagonistas de revoluções, sejam elas internas ou na sociedade. Neste sentido, a arte se coloca como ferramenta capaz de subverter a realidade, criar táticas de escapar à vigilância total, sobretudo em espaços totais de privação e restrição de liberdade.

As práticas pedagógicas nesses contextos que guardam similaridades com o cárcere exercem um papel importante para a promoção do ensino aprendizagem, para a formação cidadã e também para a construção crítica da realidade. Para essa abordagem reflexiva junto ao CRIAAD, a prática artística, para se manter e se valer como tal, necessita ser *livre*. Livre em seu grau mais elevado. Nesse sentido, o certo ou o errado

não existiam na execução das atividades propostas. Todo o processo fez parte do aprendizado, do entretenimento e da inspiração.

Na Pedagogia Social e nas atividades com a Educação não formal, a possibilidade de um olhar mais despretenso sobre o processo tem um critério baseado também no *afeto*, nas *relações sociais* e na *dinamização* dessas relações. Para além da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Social vai ao encontro das incertezas, das possibilidades e dos recomeços constantes.

Na esfera do ensino de Arte, partimos da Abordagem Triangular, elaborada pela pesquisadora Ana Mae Barbosa. Para ela, o ensino de Arte crítico precisa se pautar em três momentos: *contextualizar*, *fazer* e *apreciar*. No primeiro, objetivamos dar subsídios históricos sobre a animação, em especial as técnicas de *Stop Motion*. Nos pautamos nas culturas do sul global, focalizando as produções Latinoamericanas e Africanas para um olhar decolonial das produções artísticas em desenho animado. Sobre o fazer, é a prática em si, que precisa vir acompanhada do apreciar. Ou seja, de ver tudo o que se produziu e poder ter um olhar crítico, por meio do debate e da interação com todos.

Partindo disso, inicialmente trabalhamos junto aos adolescentes a ideia de que a arte está presente nas ruas, nos muros, nas festas, dentro de casa – às vezes a casa é uma arte – ela está nos espaços escolares e também nos espaços não escolares. A arte está no museu, na galeria, enfim espalhada por muitos lugares. Ela pode ser bonita, ela pode ser feia. Tudo vai depender dos olhos que a verão ou das pessoas que a irão sentir. Compartilhamos com os jovens ali presentes que a arte não precisa ter regra e pode simplesmente fluir. Em nenhum momento nos preocupamos com o estabelecimento de padrões que pudessem fazer emergir um *certo* ou *errado*; buscou-se, sempre, o estímulo à autonomia e proatividade de cada um.

A arte como promotora de sentidos buscou destravar as amarras que também estão *intrínsecas* na educação. Nesse sentido, em todo o processo com os adolescentes, buscou-se promover a liberdade de cada um deles. Para tanto, em primeiro momento, buscou-se *aniquilar* a ideia de *hierarquia* professor/aluno, tentando promover um diálogo *vertical* de entendimento.

A educação, por mais que venha com a ideia da libertação, nasce no seio burguês e regada de regras e opressões. Se buscamos criar espaços de promoção de debates para a formação crítica e cidadã, a educação precisa ser um processo compartilhado e de confiança, onde o respeito é construído por meio do diálogo e da liberdade. Para Paulo Freire (2011, p. 31), no livro *“Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa”*, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”

Para a fluidez da arte, nesse sentido, num segundo momento também buscou-se respeitar o território de cada um deles. Em termos de território, entende-se o espaço que esses adolescentes foram criados e toda identidade. Focando nas narrativas de si, não cabia promover juízo de valor em suas histórias. Era necessário ouvi-las e a partir delas, apresentar novos mundos e novas realidades possíveis para esses adolescentes. Não de uma maneira cartesiana de apontar o certo e o errado, o bem e o mal, mas ouvi-los inicialmente e pouco a pouco numa construção dialógica, dinâmica e contínua elucidar o processo do fazer artístico e promover *pensamentos críticos* e ou simplesmente vivenciar a arte e nada mais.

Desenhar uma arma, escrever a sigla de uma facção, colorir o sol e o pica-pau, animar uns carrinhos andando, ou um homem musculoso tudo fazia parte do entendimento de pertencimento de território e narrativas de si para o viver artístico em processo. Entende-se aqui o processo como possibilidade de mudar algo, de um recomeço com novas perspectivas e um passatempo crítico e prazeroso.

Narrativas de nós: caminhos do projeto

A partir do ano de 2015, após a criação do *Coletivo de Educação em Direitos Humanos Empodera Jovem* (fundado pela co autora deste artigo, Priscila Reis) e do qual fazemos parte, atividades voltadas para reflexões sobre raça, classe, gênero e culturas começaram a ser feitas com regularidade semanal em diversas unidades do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), contemplando diversos jovens em conflito com a lei no estado do Rio de Janeiro.

No ano de 2023 decidimos trazer atividades para o CRIAAD São Gonçalo e Niterói, que até então não tinham sido ainda atendidos pelo

referido coletivo. Num primeiro momento, procuramos conhecer os participantes da atividade para posteriormente elaborar as práticas de ensino sobre as técnicas de *Stop Motion*, as quais foram tecnicamente elaboradas pelo autor deste artigo professor Gauthier Netto. Obviamente, partimos de um plano de aula, que foi modificado, a partir das metodologias e dos diálogos constantes com os sujeitos destes projetos

O senso comum que abarca as prisões no Brasil é quase sempre pautado nas imagens que conhecemos da TV e do cinema e de antemão entendemos que são espaços hostis e de severa vigilância e violência. A arquitetura dos espaços me chamou muita atenção. Muros altos e por dentro um círculo que contempla os alojamentos, a parte administrativa e o refeitório. Fora deste círculo podemos encontrar algumas salas, que servem para reuniões e para as atividades socioeducativas; uma sala de leitura e uma quadra de esportes.

Foi surpreendente poder ver o interesse dos jovens pelas atividades de *Stop Motion*. Inicialmente, houve uma certa resistência, principalmente por parte dos jovens do CRIAAD São Gonçalo. Mas, após criarmos laços proporcionados por compartilhamento de tempo em conversas, eles acabaram aceitando participar da atividade. A oficina focou antes de mais nada em promover laços de cumplicidade e amizade com os jovens. Não nos interessava apenas dar o conteúdo das técnicas de animação. Queríamos deixá-los à vontade, estabelecer afetos. Se um dia não quisessem fazer a atividade, estava tudo bem. Podíamos ver um filme, falar sobre a vida ou ouvir uma música. Nos primeiros momentos o mais importante era estreitar laços de confiança e possibilitar que nos conhecêssemos uns aos outros.

Além disso, o foco foi elucidar a identidade de cada um deles e também a valorização do pertencimento de seus territórios. Segundo Hall:

[...] O que “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identidades ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (2000).

Após a etapa prévia de criação de laços e confiança, não houve qualquer entrave ou obstáculo para a realização das atividades de *Stop Motion*. Ao contrário, os jovens sempre se mostraram interessados, embora um pouco receosos em desenhar algo ou recortar uma folha com medo de sair “errado”. As atividades, como já dito anteriormente, funcionavam de forma a promover a autonomia deles. Em nenhum momento houve censura a qualquer atividade desenvolvida.

[...] o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar, o ser humano é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado (OSTROWER, 1987, p. 9).

Os exemplos aqui relatados estão imersos no próprio lugar junto às *relações sociais* estabelecidas pelas contingências da instituição prisional, isto é, de maneira eufemística numa medida socioeducativa que se presta à ressocialização de indivíduos adolescentes. Tais contingências se baseiam nas tecnologias de vigilância, tanto pela arquitetura, tanto pelos agentes de segurança, bem como pelo corpo técnico (assistentes sociais, psicólogos e educadores sociais), passando, certamente, por produções de discursos, que neste emaranhado de agenciamentos podem, grosso modo, desumanizar os adolescentes em conflito com a lei. Num espaço pré-concebido, normatizado que se impõe a vida e racionaliza aquele dia a dia enclausurado.

Contudo, mesmo na experiência do encarceramento, com a privação de liberdade nossos jovens produzem a si mesmos, (ordinariamente lembrando Certeau) e num espaço próprio – ao menos enquanto estão nas atividades de *Stop Motion* propostas. Espaço reapropriado, alargado por usos diferentes, maneiras de fazer, desvios e esquivas, ou seja, ressignificam o espaço disciplinar contingente, produzindo subjetividades desviantes, operando táticas – aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (CERTEAU, p. 95), que manipulam as estratégias disciplinares daquela instituição.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc (CERTEAU, 2017, p. 96).

Acontece uma espécie de suspensão do tempo-espaço dentro da unidade socioeducativa, especificamente onde a atividade se realiza, isto é, pelas *operações desviacionistas* (táticas), não obedecendo a lei do lugar, escapam das estratégias impostas pela disciplina, desterritorializa em linhas de força que alteram e manipulam disciplinas, “definindo as redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que podem aproveitar-se”. (CERTEAU, p. 91).

Considerações finais

“Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos”
Eduardo Galeano.

O presente trabalho buscou apresentar dados preliminares da experiência com *Oficina de Stop Motion* para jovens dos CRIAADS Niterói e São Gonçalo. Por isso expressou através de relatos de experiências as primeiras impressões com a prática desta técnica de animação para os jovens em restrição de liberdade.

A arte educação nesses espaços não formais se apresenta como táticas de subversão da realidade disciplinadora, estigmatizante e cruel na qual estão inseridos e apresenta infinitas possibilidades de atuação, seja através do teatro, da dança, das artes plásticas. Tais práticas de arte educação em contextos de privação de liberdade, além de se apresentar como táticas de fuga e subversão, podem contribuir com a promoção psicossocial dos jovens e também estimular a criatividade e as habilidades artísticas; possibilitar oportunidades de debates sobre as mais variadas temáticas políticas, econômicas e sociais; vivenciar e compreender aspectos técnicos da animação em *Stop Motion*; desenvolver/trabalhar afetos, autoestima e trabalho em equipe; expressar, representar idéias,

emoções, sensações por meio da construção de roteiros para a animação em *Stop Motion* e etc.

Durante o processo das oficinas foi possível notar o interesse deles pela arte, embora muitos relataram a dificuldade de cortar um desenho, de desenhar e até de colorir. Outros falaram ainda que é preciso ter paciência para produzir uma animação devido ao longo e repetitivo processo que leva a sua produção.

Por conta de alguns feriados que tivemos no segundo semestre, a constância das oficinas foi um pouco prejudicada. Ainda assim, a maioria dos jovens se mostrou interessada em desenvolver as atividades. Eles ainda perguntavam para o corpo técnico das unidades quando seriam as próximas oficinas, mesmo tendo acabado de participar de uma.

As atividades socioeducativas nos espaços de restrição de liberdade precisam ser processos contínuos, articulados com a equipe técnica multidisciplinar, a fim de que estes tenham compreensão dos aspectos trabalhados e da potência destas práticas.

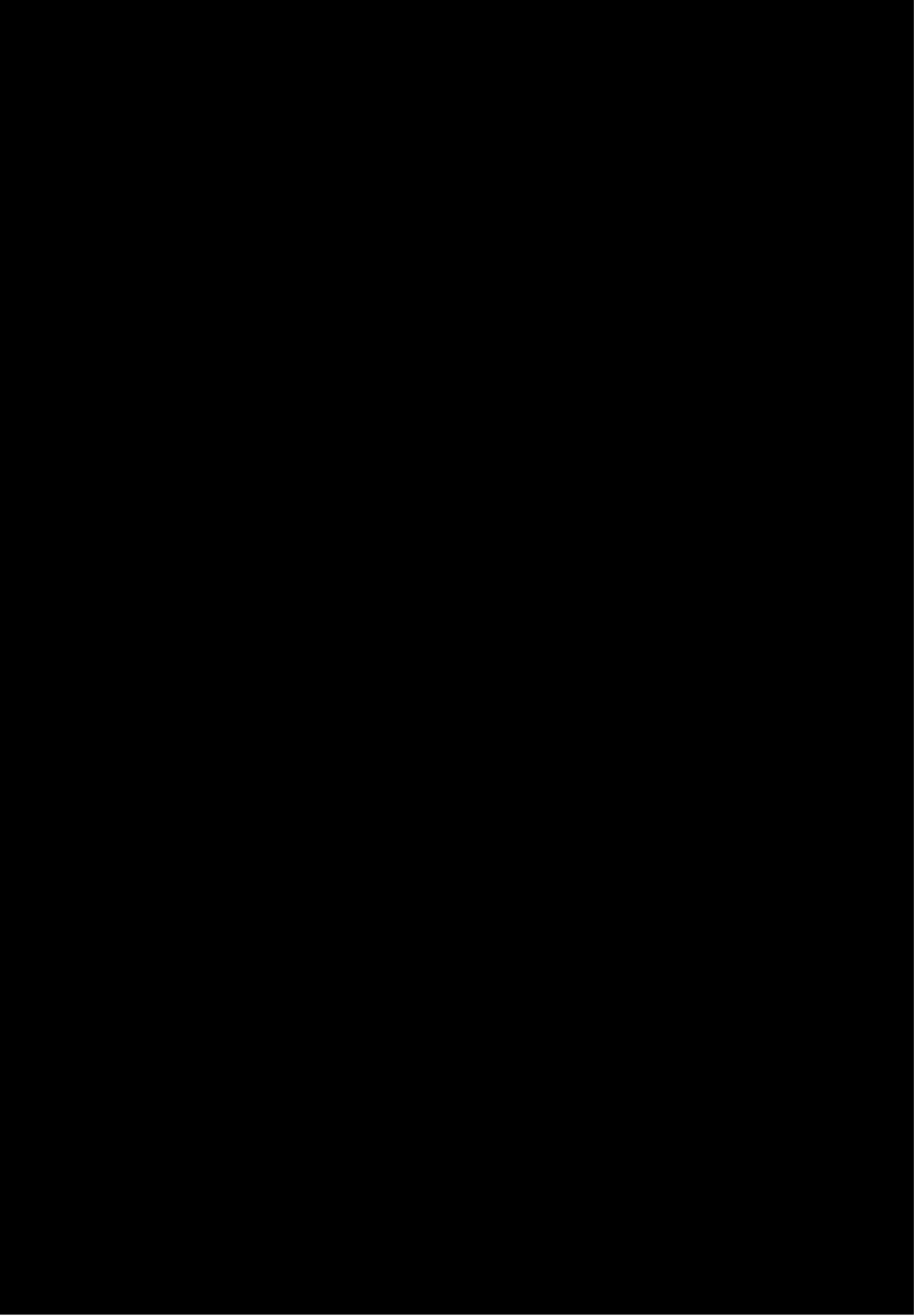
Nesse sentido, para as próximas atividades, buscaremos envolver os agentes socioeducativos, os pedagogos, os assistentes sociais, bibliotecários e psicólogos, para que juntamente possamos trabalhar afetos, fugas e vivências.

Referências

- BUORO, B. Anamélia. **O Olhar em Construção**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2017
- FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 19ª Edição. Petrópolis. Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)



A DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/PEJA DA SME/PCRJ

Paulo Gomes Coutinho

Introdução

Este trabalho é o relato de uma experiência didática em uma aula da Modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. A Escola Municipal Sampaio Corrêa está localizada entre os sub-bairros de Senador Camará e Vila Aliança, na Zona Oeste da Cidade. A Região assinala baixíssimo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. A crise econômica que atravessamos, em contextos de pobreza, torna dramática a situação das periferias.

Nosso público é majoritariamente feminino, não branco, subempregado e trabalha na informalidade. Dessa forma, quando foi proposta uma atividade que abordasse *a diversidade étnica brasileira*, a vontade de um debate que partisse das nossas informações e dos nossos (pré)conceitos, veio a ideia de um olhar para dentro da nossa escola, da nossa comunidade, do nosso país. Assim, organizamos uma roda de conversa e utilizamos cada uma das palavras do tema, como “palavras geradoras”, “para acessar informações que nos atravessam a fim de nos levar a reflexões que mexessem com nosso senso comum.

Metodologia

Os princípios teórico-metodológicos que orientam este trabalho vêm das ideias do educador pernambucano Paulo Freire. Em particular, duas proposições presentes na Pedagogia da Autonomia (1997) que se complementam: a primeira a de que “o mundo não é, o mundo está sendo” e a outra nos lembra que “somos sujeitos condicionados” (FREIRE, 1997, p. 59) nos lembram que: “(...) sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além

dele” (idem). Se a primeira premissa nos coloca o mundo em movimento, em processo histórico permanente, a segunda nos coloca como sujeitos desse mundo, desse processo histórico.

Aquelas invocações, quando aplicada no plano pedagógico, na dinâmica da prática docente, nos impele à ação dialógica, afetiva e de reconhecimento de que toda/os, educadora/es e educanda/os, somos seres históricos e que carregamos saberes. Nessa premissa freireana de reconhecimento das nossas diferenças de saberes e da nossa igualdade enquanto sujeitos, estabelecer momentos e lugares onde possamos dividir e acessar tais saberes torna-se uma necessidade. É aqui que a escola aparece como lugar privilegiado de convivência, de trocas, de informações e de produção de conhecimentos. Na escola, há a possibilidade de agregarmos o diálogo e o afeto como recursos pedagógicos. Valdo Barcelos nos traz:

...estou me referindo à proposição de que nosso ser biológico, como humanos, se constrói na imersão do ato de *conversar*. *Conversar* é, neste sentido, o entrelaçamento entre o racional e o emocional num processo de linguagem comum e num determinado espaço de convivência e num tempo presente: o aqui e o agora. (BARCELOS, 2012, p. 43)

O espaço de convivência que o autor faz referência, aqui, foi a escola. Vale repetir: é a escola o espaço privilegiado para trocas, conversas e afetos.

Colocando-nos em círculo, franqueando a palavra, fazendo as leituras individuais para e com o coletivo, estimulando o ouvir atento, possibilitamos o ambiente afetivo para as abordagens propostas.

Discussão

Pensamos a atividade a partir da utilização de variadas expressões artísticas. A intenção foi recorrer à experiência estética no sentido radical da palavra e da experiência: sensibilizar, buscar as sensações e emoções como possibilidades pedagógicas. Paulo Freire (1997) nos avisa:

... a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. (...) Mulheres e homens, são seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir,

de romper, tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. (FREIRE, 1997, p. 36)

Iniciamos com a exibição da animação “*Vida Maria*”³ em curta-metragem na tentativa de estimular a reflexão sobre a importância do ato de ler. A *Pedagogia da Autonomia* (1997) nos provoca: “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1997, p. 17). Nessa direção, fizemos uma *gira* onde as pessoas expressaram suas identidades, enquanto sujeitos da EJA, e semelhanças percebidas no filme como personagens, espaços, roupas, cotidiano, gestos e ocupações, entre outros elementos

Depois de várias intervenções de reconhecimentos da importância da escola, da educação como necessidade e como direito, de estarmos ali em um espaço público, das variadas formas de leituras, partimos para a análise do tema do encontro. Fizemos uma abordagem de cada um dos termos do tema/título do evento. Assim, as palavras “*diversidade*”, “*etnia*” e “*brasileira*” foram debatidas em suas dimensões gramatical (estrutura, origem, classificação, sinônimos) e coloquial (sentidos literal e figurado e aplicação).

No passo seguinte, exibimos a tela “Operários”, de Tarsila do Amaral. Observamos atentamente a obra em seus detalhes e ali reconhecemos nossos rostos, nossas cores e nossas formas. O exercício nos colocou a questão: por que somos assim? Por que o povo brasileiro é o que é? Aqui, vale a reflexão do cientista chileno Humberto Maturana: “a operação que dá origem à autoconsciência está relacionada com a reflexão na distinção do que distingue, que se faz possível no domínio das coordenações de ações no momento em que há linguagem” (2002, p. 28).

A autoconsciência e o autorreconhecimento, como pessoa, como coletivo, como povo, como cidadão, provocaram inúmeros depoimentos e opiniões variadas. Desde as questões relacionadas à cor da pele, à mestiçagem, à repetição de ideias do senso comum. Desde as fatalistas como “sempre foi assim” e “o Brasil não tem jeito” até aque-

³ Disponível em: <http://ww.vidyoutube.com/@VidaMaria> Acessado em: 26 de outubro de 2023

las desqualificantes, como o “povo é preguiçoso” ou somos um “povo acomodado”.

A palavra “acomodados” foi amplamente analisada em suas possíveis dimensões gramaticais, uma vez que ela pode ser percebida como adjetivo (parado, inerte, sem voz) ou como verbo (flexão do verbo “acomodar” no particípio).

Sendo adjetivo, quem nos adjetiva? Com quais intenções? Nossa história é uma história de um povo acomodado? Aqui, lembramos as várias lutas do nosso povo. Desde a resistência dos nossos povos ancestrais a invasões europeias, até as lutas atuais de sindicatos, associações populares do campo e da cidade e partidos políticos, passando pelas lutas nos períodos colonial e monárquico, como Palmares, Malês, Balaios e Praieira. Realmente, o adjetivo “acomodados” não cabe ao nosso povo.

Sendo verbo, “acomodar” está no sentido de nos conformar, (mal)educar, formatar, encaixotar, colocar-nos (acomodar-nos) em um canto, em um lugar. Será que tentam nos “acomodar” até hoje? Por essa análise, vale lembrar, ou reconhecer, quem, por que e como nos acomodaram nesse lugar de povo calado, acomodado.

Essas questões nos ajudaram a reconhecer nossa sociedade dividida em um grupo de privilegiados e grupos (bem maior) de explorados. Aqui, vale registrar intervenções como: “*esta divisão é de longa data (é histórica!)*” e “*não tem nada a ver com falta de vontade de trabalhar da gente*”.

Intervenções marcantes nesse momento da dinâmica lembraram: o que nos chega da massa de pessoas pretas escravizadas trazidas de África a violência física e psicológica, o racismo e o machismo foram formas que as elites usaram nesse processo de acomodação.

Para refletir e aprofundar a situação que o grupo detectou, recorreremos à composição “Haiti”, de Gilberto Gil. Localizamos o Haiti no *mapa-múndi*, falamos da história de resistência do povo haitiano, sua Revolução no século XVIII e XIX e da situação atual: crise econômica e humanitária. Fizemos uma “leitura compartilhada” da música, destacamos “palavras interessantes”, fizemos a audição para refletirmos nossas questões étnicas, políticas e sociais.

Na última parte da atividade, recorreremos à obra “A redenção de Cam”, pintura de Modesto Brocos (datada de 1895), a fim de abordar questões econômicas e políticas da época, como a abolição de

maio de 1888 e as intenções oficiais de “branqueamento”. Mais uma vez exercitamos nosso olhar detido na obra, espantamo-nos e comentamos os detalhes que nos fizeram refletir a respeito de questões racistas, geracionais e históricas que afetam nossa sociedade, faz tempo.

Conclusões

A proposta de debater a respeito da nossa diversidade étnica e dos desafios que temos enquanto uma sociedade em conflito foi alcançada. Concluímos que a metodologia que acessou múltiplas linguagens artísticas, que foi baseada no diálogo, na horizontalidade e no respeito aos saberes dos sujeitos envolvidos no processo e que criou possibilidades de ampliar e “multiversificar” tais saberes garantiu a participação ativa das pessoas na atividade.

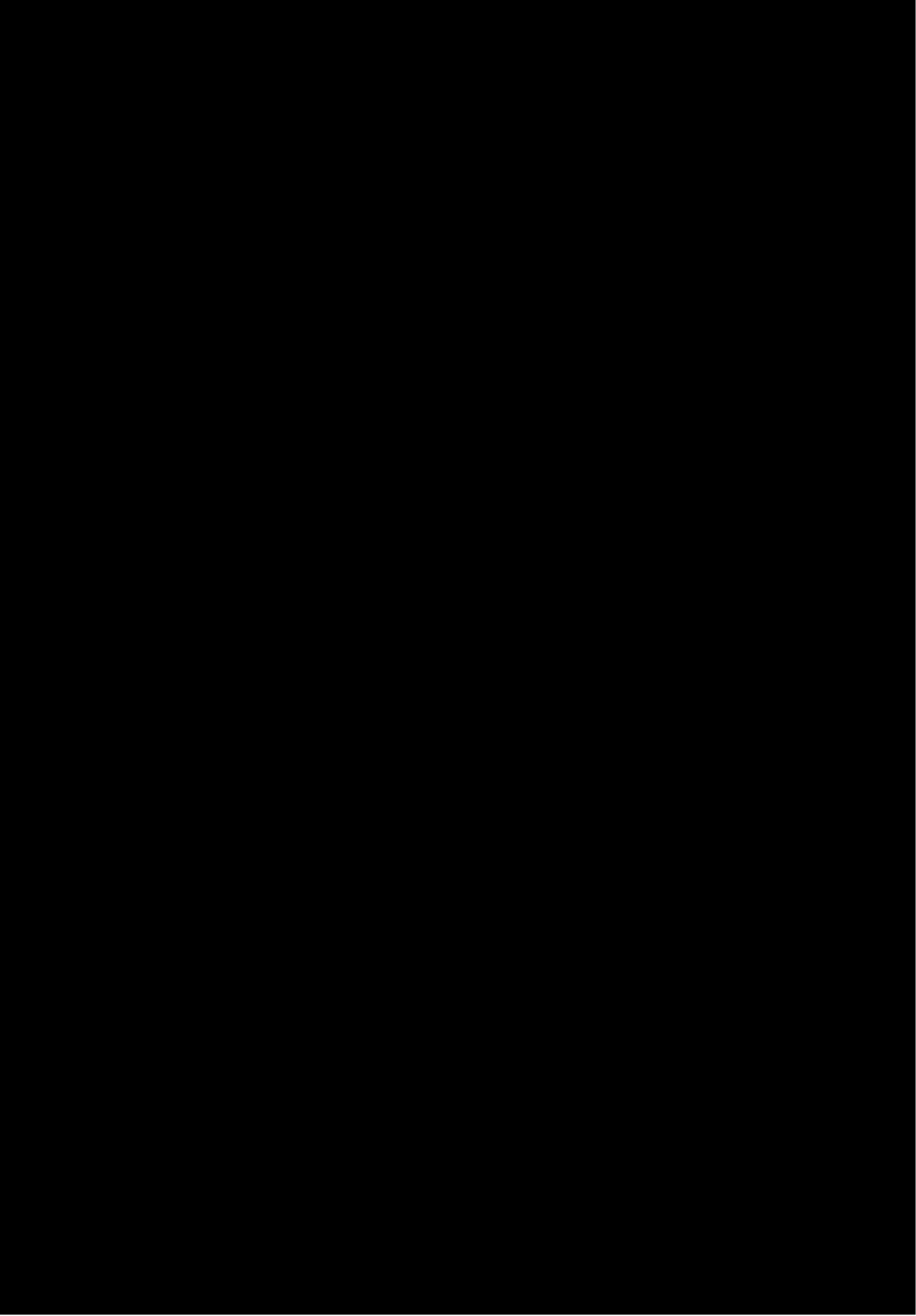
Por último, mas não por fim, entendemos que na EJA o nosso protagonismo como sujeitos ativos e envolvidos na modalidade deve ser perseguido, promovido e incentivado, proporcionando, assim, a consolidação do direito à educação e a consolidação das funções da EJA. Quer dizer: buscar equalizar os conteúdos respeitando os saberes dos sujeitos da EJA, reparar o direito à educação, resgatando o protagonismo cidadão de cada um/a de nós, e qualificar todos para a educação ao longo da vida e por toda a vida, tudo isso devem estar em nossa prática cotidiana.

Referências

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos. Currículo e práticas pedagógicas.** 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e política.** Tradução de José Fernando C Forte. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte, MG: Ed UFMG, 2002.



A PEDAGOGIA SOCIAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO TRABALHO SOCIAL DESENVOLVIDO NO CRAS-QUIJINGUE/BA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES A SEREM CONSTRUÍDAS

Ailton de Santana

“É exatamente a vida, que aguçando a nossa curiosidade, nos leva ao conhecimento. É o direito de todos à vida que nos faz solidários. É a opção pela vida que nos torna éticos” (Paulo Freire).

Introdução

O município de Quijingue-BA está situado na região do território do sisal, compõe uma das vinte cidades desse universo marcado por tantas pluralidades. A mata fechada, significado que dá nome a esta cidade, de origem indígena, foi e é marcada por tantas fraturas sociais e históricas vivenciadas ao longo de sua história. Registra-se que, conforme aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), este município já concentrou um dos piores índices de desenvolvimento humano do país, figurando, por exemplo, a 2ª pior posição. Para o ano 2020 a estimativa de sua população foi de aproximadamente 27.672 pessoas (IBGE, 2021), sendo que 90% da população residente na zona rural, e o município tem na agricultura sua maior forma de subsistência.

Diante desse contexto, efetivamente a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), assim como programas de transferência de renda, a exemplo, o Programa Bolsa Família (PBF), tem grande importância para as famílias que vivem em situação de extrema pobreza, vulnerabilidade e risco social. Então, diante disso, entende-se que o trabalho desenvolvido no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é de grande relevância, pois esta unidade é a porta de entrada para a PNAS. Sendo que, o equipamento compõe a rede de serviços socioassistenciais cujas perspectivas são a de oferecer projetos, programas e ações no âmbito da Proteção Social Básica (PSB).

Entende-se, nessa dimensão, que a PSB se consolida na ótica das garantias de segurança ao convívio, à acolhida e à sobrevivência, possibilitando aos cidadãos a prevenção aos riscos sociais, “perigos e incertezas

para grupos vulneráveis, tanto do ponto de vista material quanto do ponto de vista relacional” (BRASIL, 2017, p. 8). Tais aspectos são desenvolvidos no território de abrangência do CRAS, ou seja, em locais em que estão presentes situações de vulnerabilidades e riscos sociais. E, aqui, atrela-se “vulnerabilidade à precariedade no acesso à garantia de direitos e proteção social caracterizando a ocorrência de incertezas e inseguranças e o frágil ou nulo acesso a serviços e recursos para a manutenção da vida com qualidade” (CARMO; GUIZARDI, 2018, p. 7). Assim, as ações empregadas visam dirimir as desigualdades sociais e potencializar a vida dos sujeitos.

Portanto, efetivamente o que se coloca aqui é: de que maneira as bases epistemológicas da Pedagogia Social, em articulação com os campos da Assistência Social e da educação não escolar poderão contribuir para a superação de vulnerabilidades sociais das famílias referenciadas no Centro do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS I), no município de Quijingue-Bahia?

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho vai à esteira de construir estratégias de intervenção junto às famílias do CRAS, a partir dos pressupostos da Pedagogia Social. Especificamente, portanto, objetivava-se investigar quais ações o CRAS de Quijingue poderá desenvolver no sentido de emancipar o sujeito; analisar de que forma o CRAS, enquanto espaço não escolar, pode articular-se, bem como, construir um plano de intervenção juntamente para promover mudanças na vida dessas famílias.

Para tanto, nesta articulação que imbrica campos e conhecimentos diversos, é importante ter em vista que, entende-se a Pedagogia Social como uma ciência cujas bases estão pautadas em analisar e estudar as demandas e problemas sociais que permeiam a sociedade, sendo, portanto, suas ações aplicadas para encontrar soluções e dar suporte à educação social (GRACIANI, 2014). Ainda nas palavras de Caliman (2010), atualmente, a relevância da Pedagogia Social constitui-se em diferentes dimensões, a exemplo, da direção para aspectos metodológicos que visem o bem-estar social; à construção de ações e diretrizes interventivas cujas bases assentem-se numa perspectiva formativa na seara da diversidade social, dos problemas sociais e para equidade dos recursos sociais, bem como, em processos de análises e avaliações das díspares condições dos modos e situações que atravessam a educação.

Refuta-se, ainda, que o público prioritário dos serviços ofertados pelo CRAS são sujeitos de diversos ciclos etários: crianças, adolescentes, pessoa idosa, com prioridade para aqueles que portam algum tipo de deficiência; aqueles/as que saíram de situações de trabalho infantil e de isolamento social; qualquer cidadão que esteja enfiado de ter seus vínculos familiares e comunitários desprotegidos.

Logo, conforme Ferreira (2020), nas articulações acima mencionadas, é necessário que haja afinidade entre educando e educador com vistas ao objetivo de desmembrarem e analisarem a compreensão da realidade onde estão inseridos, e conseqüentemente, transformarem-na, a partir de um projeto coletivo.

Construir caminhos e potencializar ações para o trabalho com famílias do CRAS – desafios à luz da Pedagogia Social

A Pedagogia Social está inserida em um campo maior, o da ciência da educação. Embora seja uma área de estudos recentes, conforme aponta Graciani (2014), a sua importância reside na perspectiva de fornecer mecanismos e suportes para um trabalho cujas dinâmicas reflitam transformações no campo social, a partir de sistemas, que, historicamente, colocam diversos grupos sociais em situação de exclusão social e de negação de direitos. Logo,

a Pedagogia Social, como a teoria Geral da Educação Social, Popular e Comunitária pode, ao mesmo tempo, se constituir em uma nova área de conhecimento dentro das ciências e subsidiar tanto na pesquisa quanto na formação profissional, pela perspectiva de construção de uma carreira que se inicia com a formação de nível médio, se consolida com cursos de graduação, se especializa com cursos Lato Sensu e forma pesquisadores e formadores em cursos Stricto Sensu (SOUZA NETO, 2020, p. 12).

A partir das dimensões apontadas acima, compreende-se que a Pedagogia Social se constitui como mecanismo que, paulatinamente, tem oportunizado a formação de diversos sujeitos que desejam exercer seus processos pedagógicos para além da educação formal. Nesse sentido, pensa-se que, com foco na PS, que o educador social “torna-se o agente central do desenvolvimento de ações educativas que promoverão essa transformação [...] [ele é] um mediador do diálogo do educando com o conhecimento” (GRACIANI, 2014, p. 15).

Aqui, especificamente, vincula-se a inserção da PS ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) equipamento que está inserido na Política Nacional de Assistência Social. Sua função efetiva-se por meio de serviços prestados através de ações, projetos e benefícios com objetivo de orientar, informar e acompanhar socialmente as famílias; promover a inserção dos usuários aos serviços de assistência social; promover o acesso à renda, à vivência comunitária e o desenvolvimento de atividades socioeducativas em confluência com outras políticas sociais.

Justo observar, portanto, que tais dimensões se referem a ações da PSB. Entre elas podem ser citadas o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) – cujo objetivo visa ofertar um trabalho articulado com as famílias, bem como sua proteção nas diferentes perspectivas sociais. Desse modo, realiza-se o acompanhamento dessas famílias e seus membros, criando-se vínculos a fim de prevenir qualquer violação de direitos, possibilitando-as assim, a autonomia familiar (BRASIL, 2017). Logo, entende-se que um dos grandes desafios do equipamento reside em promover diversas ações cujas bases assentem-se na sua dimensão de oportunizar prevenções no que tange às questões que envolvem a negação dos direitos sociais, mas também para superação de vulnerabilidades.

Nesse sentido, no âmbito do CRAS, essas atividades devem ser desenvolvidas a partir de ações que antecedem os problemas de riscos e vulnerabilidades sociais, numa perspectiva preventiva. Desse modo, o desafio, também, é um trabalho articulado, que a partir do PAIF, possa efetivar processos de reconhecimento, identificação e convivência com os direitos sociais. Além disso, o apoio às famílias, via PAIF, deve reconhecer, dentre outras dimensões, as situações de negligência às quais estão condicionadas, bem como, os riscos sociais que permeiam seu contextos de vivências, fazendo entender que tais estruturas são desencadeadas por situações e problemas políticos sociais maiores presente nos territórios que compõe o CRAS. Assim, vai efetivando-se um trabalho de educação social fora de espaços não escolares.

Portanto, se tratando das questões que envolvem a educação não escolar, Severo (2015) observa que tal necessidade se sustém na perspectiva de solidificar práticas que atravessem os muros da escola, compactuando, portanto, com um modelo educativo, conjuntural, tanto político quanto crítico, com vistas a consolidar novos espaços educativos. Assim, pode-se observar, que a educação não escolar representa novas possibili-

dades de aprendizagem que não, necessariamente, sejam desencadeadas nos espaços escolares formais, quais sejam: escolas de educação infantil, escolas de ensino fundamental e/ou universidades.

Ainda na visão de Severo (2015, p. 566) a educação não escolar se

relaciona com o paradigma de aprendizagem ao longo de toda a vida, de modo que representa ações que prolongam os tempos e os espaços de formação e autoformação, com base em necessidades contextuais dos sujeitos e das comunidades, atuando como mecanismo catalisador da articulação de saberes diante de necessidades emergentes nas esferas das sociabilidades humanas e do trabalho.

Entende-se ainda, a educação não escolar como uma via de utilizar ferramentas diversificadas e atrativas. Por meio, justamente, de ações metodológicas diferenciadas. Assim, o CRAS como um dos espaços estruturantes da PNAS em articulação com as demais políticas de educação, saúde, cultura, saneamento, constituindo-se, assim, como *lócus* de conhecimentos e aprendizagens. Em vistas disso, a educação escolar é envolta numa perspectiva que carrega aspectos que envolvem valores, culturas e pertencimentos. Portanto, entende-se que de uma forma ampla, a dimensão educacional é o de potencializar o sujeito para desempenhar ações e transformar seus objetivos no percurso de vida. Nesse sentido, a educação não escolar, conjuntamente com a Pedagogia Social, é capaz de dar subsídios para que os sujeitos se transformem social, pessoal, humanamente.

Educação Social: trilhas possíveis a partir da mediação socio-pedagógica

Inicialmente é importante destacar que a Educação Social se constitui em um processo dinâmico estritamente ligado à realidade, sobretudo, nos contextos em que riscos e vulnerabilidades de renda, relacionais, afetivas estão socialmente presentes. O sujeito, nessa ótica, deve ser levado a fazer uma leitura crítica de sua realidade, bem como, concretizar a partir de uma tomada de consciência, a luta por seus direitos, em busca do exercício democrático de sua cidadania (GRACIANI, 2012). Nesse contexto, espaços como o CRAS constituem-se como imprescindíveis instrumentos para formação dos sujeitos, na perspectiva da Educação Social.

Ainda, as palavras de Graciani (2012, p. 94), faz-se de extrema relevância a “criação, expansão e fortalecimento da Pedagogia Social que prioriza não apenas a educação formal, mas a formação do ser integral, contextualizado, sócio-histórico, ativo, participativo e protagonista das múltiplas dimensões da existência pessoal, social e comunitária”, na perspectiva da Educação Social.

A partir dessa ótica, destaca-se que no período de 2006 a 2010, foi implementado no Município de Quijingue-BA o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) de acordo com o que preconiza a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e a Norma Operacional Básica de Assistência Social (NOB/SUAS), tendo sido implantados dois Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Um situado no distrito de Algodões e outro na sede do Município, denominado de CRAS-Sede, *locus* pelo qual perpassa essa proposta de intervenção. Nessas dimensões, entende-se que o CRAS se consolida como um dos principais equipamentos da PNAS. Esse equipamento público é considerado como um espaço que recepciona as diversas problemáticas que permeiam a Política Nacional de Assistência Social.

Como já apontando, ele está inserido em áreas cujos índices de vulnerabilidade e riscos sociais sejam incidentes, uma vez que, a prestação de serviços socioassistenciais da PSB às famílias e indivíduos, deve constituir-se na articulação entre a oferta desses no seu território de abrangência. Além disso é necessário uma que a atuação do CRAS ocorra de forma intersetorial, protetiva, proativa e preventiva (QUIJINGUE, 2012). Aponta-se que o CRAS, portanto, organiza os serviços prestados pela PSB, a partir de uma gestão local – cujas funções demandam de um espaço físico organizado com a oferta de atividades, sendo que, o “funcionamento e recursos humanos devem manter coerência com a concepção de trabalho social com famílias, diferenciando o serviço que deve dos que podem ser ofertados no CRAS” (BRASÍLIA, 2009, p. 7). Logo, com foco nos aspectos já mencionados, dentre os diversos serviços ofertados podemos citar: 1) Serviço de proteção e atenção integral à família (PAIF) – que tem função protetiva no sentido de atender as famílias para que os vínculos familiares não sejam rompidos; 2) Serviços de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos (SCFV) – esses serviços são destinados a crianças, adolescentes, idosos que porventura apresentem dificuldades nos laços familiares. Por meio de grupos e oficinas, os usuários, de forma

progressiva recolocam-se em suas relações sociais, por meio da vivência comunitária; 3) Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas – que tem por perspectiva prevenir situações de agravos nos laços familiares desses grupos vulneráveis (BRASÍLIA, 2009).

Portanto, o CRAS-Sede, de Quijingue, *lôcus* deste trabalho, além dos aspectos citados acima, no seu território atende cerca de 50 comunidades localizadas na zona rural, bem como na zona urbana. Atualmente, conta com um espaço físico da Prefeitura Municipal que dispõe de 01 amplo ambiente aberto que antecede a recepção; 01 sala de recepção; 01 sala de coordenação ; 01 sala dos visitantes do Programa Primeira Infância no SUAS (PIS) e orientadores sociais; 02 banheiros, sendo que um adaptado para atender pessoas com deficiência; 01 cozinha; 02 salas para reunião com capacidade para 20 pessoas, cada; 02 salas para atendimento individual; 01 sala para atendimento coletivo; 01 sala de almoçarifado.

Figura 1. Equipe de Referência do CRAS

Pequeno Porte I	Pequeno Porte II	Médio, Grande, Metrôpole e DF
Até 2.500 famílias referenciadas	Até 3.500 famílias referenciadas	A cada 5.000 famílias referenciadas
dois técnicos de nível superior, sendo um profissional assistente social e outro preferencialmente psicólogo.	três técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais e preferencialmente um psicólogo.	quatro técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais, um psicólogo e um profissional que compõe o SUAS.
2 técnicos de nível médio	3 técnicos de nível médio	4 técnicos de nível médio

Fonte: Brasília (2009)

Assim, convém destacar que os profissionais envolvidos em processos de trabalho cujas dinâmicas requerem ações preventivas, proativas e protetivas são, justamente, a equipe composta por 03 assistentes sociais; 01 psicóloga; 04 educadores sociais; 05 visitantes do PIS; 02 profissionais de serviços gerais; 01 recepcionista. É importante frisar que, segundo os parâmetros da NOB-SUAS (2006), o CRAS-Sede é de Pequeno

Porte II em virtude da quantidade de habitantes de Quijingue, conforme podemos ver na Figura 1.

Embora haja uma determinação para a composição de equipes mínimas (figura 1), como pode ser observado o CRAS-Sede tem sua equipe profissional ampliada tendo em vista as demandas apresentadas no território. Uma vez que, amplia-se assim as garantidas “à informação e a orientação às famílias sobre a rede de serviços socioassistenciais existente”, dada as dinâmicas apresentadas pelo território. (BRASIL, 2017, p. 10).

Portanto, como forma de fortalecer os vínculos comunitários por meio de atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, no CRAS em questão, são formados grupos com diferentes públicos e intergeracionais, como: 01 grupo de trabalho junto a crianças e adolescentes, na faixa de 6 à 12 anos, o que totaliza um tal de 60 usuários. Além disso, existe um trabalho complementar que envolve as diferentes artes, o trabalho sociopedagógico e o trabalho comunitário, a partir dos grupos de *ballet* que atende cerca 150 (cento e cinquenta) usuários, entre crianças e adolescentes. Já na faixa etária que vai de 15 (quinze) a 17 (dezesete), funcionam os grupos de jovens, com atividades como a capoeira e o futebol, com aproximadamente 200 (duzentos) usuários. Tais aspectos ratificam a importância de um trabalho social articulado com a família e a comunidade, uma vez que

a articulação dos serviços socioassistenciais do território com o PAIF garante o desenvolvimento do trabalho social com as famílias dos usuários desses serviços, permitindo identificar suas necessidades e potencialidades dentro da perspectiva familiar, rompendo com o atendimento segmentado e descontextualizado das situações de vulnerabilidade social vivenciadas (BRASÍLIA, 2016, p. 12).

Nesse sentido, as ações e as atividades desenvolvidas nos moldes já expostos, se dão a partir da atuação de orientadores sociais, juntamente, aos técnicos de referência, grupos esses, que têm atividades planejadas por temas transversais, bem como, com foco nas demandas que o território apresenta. O planejamento ocorre de forma semanal, assim como, os encontros dos grupos, com duração de 3 horas cada, ratificando a importância do trabalho da educação social, como grande problematizadora das questões quem permeiam a vida em sociedade. Diante disso, con-

forme Severo (2015, p. 40), entende-se que neste contexto a educação não escolar efetiva-se, uma vez que, ela é

aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigos; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos.

Desse modo, nesse movimento, o CRAS consolida um trabalho interdisciplinar pautado não só no que deve ser, mas sobretudo, a partir da leitura da sua realidade, numa dimensão de devir, que se constitui numa perspectiva de ação sociopedagógica que, conforme Caliman (2012, p.8) [...] “tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social”.

Contribuições da pesquisa-ação à luz da Pedagogia Social

Vistas ao exposto, neste trabalho, também, assume-se a pesquisa-ação, numa dimensão qualitativa. Conforme Minayo (2012, p. 21) a pesquisa qualitativa diz respeito a um amplo campo que visa concretizar um trabalho na esfera dos “significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” como parte de uma dada realidade social. Desse modo, em se tratando da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2002), entende-se que este tipo de pesquisa diz respeito a um modelo de pesquisar que se sustenta numa perspectiva social de base empírica. Nesse contexto, os seus aspectos alinham-se a uma dimensão resolutiva que associa uma determinada ação, com vistas a ensejar a resolução de um dado problema, situado dentro de um contexto coletivo. Tomando como pressupostos as contribuições de Cazzolato (2008, p. 87), entende-se que

- 1) a pesquisa-ação envolve os atores de maneira igualitária e democrática;
- 2) a relação entre pesquisador e sujeitos é horizontal, isto é, se caracteriza por uma pesquisa sujeito-sujeito (os pesquisadores também participam da pesquisa-ação, ou seja, não são apenas observadores);
- 3) a pesquisa-ação tem o intuito de diagnosticar a situação-problema e propor ações coletivamente;
- 4) ela está diretamente ligada à cultura organizacional; e
- 5) im-

plica também a produção de conhecimento, aprendizagem e mudança de forma corresponsável, dado que um construto de forma participativa.

Vale considerar, portanto, que nesse movimento-ação, o pesquisador está imerso juntamente com os participantes, e age de forma cooperada e articulada para assim intervir na realidade, e transformá-la. Refute-se, assim, que “a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (THIOLLENT, 2002, p.4). Na mesma linha, ainda conforme Borges (2007) *apud* Almeida (2019, p. 45) “a pesquisa-ação [...] envolve sempre um plano [...] que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relatório concomitante desse processo [...] esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção”.

Chama-se atenção, portanto, para o papel crucial que o pesquisador exerce no processo de imersão da pesquisa-ação. E, nesse sentido, comunga-se com as ideias trazidas por Correia (2006) *apud* Almeida (2019, p. 82), “[...] o percurso teórico metodológico escolhido [...] nos deu liberdade de assumir nossa dupla condição, ou seja, a de profissional e a de pesquisadora de nossa prática”, uma vez que é de extrema relevância considerar a importância que o pesquisador tem no processo de incentivo e mediação, assim, nessa dinâmica a pesquisa-ação cumpre um papel duplo.

Com vistas ao já exposto, observa-se que a pesquisa-ação se relaciona profundamente com a implementação/execução de um plano de ação. Desse modo um dos seus pressupostos é transformar uma dada realidade, observando-se que com a pesquisa pode-se coletar informações de um determinado contexto e seus atores; a construção de conhecimentos a partir do diálogo entre pesquisador e participantes; resolução de diversos problemas; produção de dados e ações que incidem em um determinado contexto; aprendizagens a partir da realização das ações; alinhamento entre outras pesquisas já realizadas (THIOLLENT, 2002).

Refuta-se, desse modo, que a atuação junto às famílias do CRAS deve se consolidar na perspectiva de levar os sujeitos a serem protagonistas de suas histórias de vida. Assim, os orientadores sociais e técnicos de referência constituem-se de extrema importância como agentes que pro-

movem a transformação social, auxiliam na construção da cidadania e no percurso de formação dos sujeitos. Nas palavras de Almeida (2019) a atuação junto às famílias sociais exige a construção de estratégias, assim como, a elaboração de objetivos para o enfrentamento aos desafios sociais nos territórios em que estão inseridos.

Ações que exigem um trabalho colaborativo que se efetive como traço definidor da ação sociopedagógica das instituições, através de uma cultura de troca [...]. Assim, numa concepção crítica, a pesquisa-ação alinhada à Pedagogia Social, “aponta-nos caminhos que empreendem os participantes em situações sociais para uma forma de indagação autorreflexiva, com o objetivo de compreender seus contextos de referência socioeducativos e transformar suas práticas” (ALMEIDA, 2019, p. 15).

Considera-se, portanto, que com foco nessas acepções os “participantes-atores tornam-se também autores da pesquisa, vistos como sujeitos de conhecimento” (ALMEIDA, 2019, p. 16). Com isso, leva-se, por exemplo, os sujeitos imbricados na pesquisa a avaliarem suas práticas; aprofundar suas relações com o trabalho desenvolvido, assim como criar outras estratégias de intervenção. Uma vez que, como bem ratifica Dias e Severo (2020, p. 135), que no trabalho desenvolvido no CRAS junto às famílias os profissionais

planejam atividades e estratégias que possibilitem criar situações de diálogos, resoluções de conflito, participação social, construção de projetos de vida, valorização da diferença, conhecimento de direitos e deveres etc. Trata-se de atividades que podem contribuir com a formação crítica desses usuários ou podem, numa outra perspectiva, centrar-se apenas no assistencialismo e minimização de conflitos sem contribuir com a transformação social.

Conquanto, é imprescindível reconhecer, aqui, que a reflexão gera em torno de questões, como: quais atividades são desenvolvidas no âmbito do serviço do CRAS; quais seus objetivos; como os técnicos e famílias se sentem com relação a essas atividades; se conhecem a Pedagogia Social; quais os aspectos consideram mais importante no seu trabalho. Esses aspectos são de extrema relevância, uma vez que, enquanto “pesquisadores qualitativos buscam[os] compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes” (MYNAYO, 2012).

Assim, diante do exposto, compreende-se que as contribuições da pesquisa-ação para o presente trabalho e para o desenvolvimento de ações no âmbito do Centro de Referência em Assistência Social, coaduna com a dimensão de um processo formativo de qualidade e respaldo social, assim como, com o universo da pesquisa, pois ao mesmo tempo em que o sujeito contribui, expõe suas demandas e vai revistando sua atuação, sua práxis, suas dificuldades e possibilidades. Quando na dimensão de uma troca mútua essa ação configura-se em processos cujas perspectivas sociais, políticas, pedagógicas são fortalecidas e apreendidas.

Não há como negar, nessa esteira, que a pesquisa-ação possibilita aos pesquisadores e aos sujeitos envolvidos na pesquisa a construção de outras pontes, e outros conhecimentos, neste caso no modo de ser e estar orientador social. Nesta ótica, o trabalho desenvolvido por estes profissionais, no sentido de emancipação do sujeito, constitui-se de grande valia para a concretização da Pedagogia Social, assim como, na potencialização de um trabalho intersetorial, sociopedagógico e com bases reflexivas para que a Educação Social consolide-se, uma vez que, ela “é composta por vivências, oportunidades e intervenções práticas que capacitem os educandos ao desenvolvimento da cidadania pessoal, social e comunitária e não somente ao conhecimento erudito, mas sim a uma construção de *“leitura da realidade do mundo”*.” (GRACIANI, 2012, p. 95, *grifos da autora*).

Desse modo, a transformação social, por meio de um trabalho qualificado, só se consolidará numa dimensão colaborativa, aqui oportunizada pela pesquisa-ação, uma vez que, a partir dela os participantes se colocam em situações concretas, produzem e transformam suas realidades. Assim, ao buscar a compreensão de problemáticas “sua eficácia está em proporcionar ao pesquisador informações específicas e detalhadas, possibilitando uma profunda análise organizacional, que, por sua vez, pode ser realizada pelo conjunto de trabalhadores”, neste caso dos profissionais que compõe o CRAS, sobretudo, dos orientadores sociais e da perspectiva da Pedagogia Social como fonte de transformação (CAZZOLATO, 2008).

Conclusão: rotas para outro mundo possível. É possível?

Na realização deste trabalho o primeiro aspecto a ser considerado é o entendimento de que a Pedagogia Social é um capô novo, mas que, decerto, está em constante avanço e as suas bases consolidam-se, justamente, na articulação da proposta de uma educação socialmente favorável para aqueles que, historicamente, vivem em contextos vulneráveis, em situações de negações de direitos, desigualdade e exclusão social. Com isso, portanto, pensar a justa junção e diálogo entre as bases epistemológicas da Pedagogia Social e a os serviços ofertados pela CRAS, que compõe a Proteção Social Básica da Política de Assistência Social, é tecer e coser redes de aprendizagem e construção de dimensões que favoreçam espaços de trocas de saberes, de entendimento das demandas e problemas que compõe territórios marcados por fragilidades sociais, econômicas, afetivas – que carecem de intervenção, nas suas diferentes abordagens (pedagógica, interventiva, social).

Há de ser considerado, portanto, que as dinâmicas excludentes que o território do CRAS possa apresentar são oriundas de problemas coletivos e históricos cujas ausências de recursos culturais, sociais, econômicos que caracterizam a negação de acesso a um Estado de bem-estar social. Assim, notoriamente, compreende-se que quanto maiores forem os níveis de vulnerabilidade social, maior será a capacidade e a necessidade de articular e desempenhar ações que ensejem em práticas sociopedagógicas de formação, inclusão, pertencimento e reconhecimento dos papéis que o sujeito assume e/ ou deve assumir diante e partir do mundo em que está inserido.

Portanto, com a leitura, a discussão e a construção de planos de ações, cujas atividades reflitam, justamente, não só as fragilidades dos sujeitos acompanhados por este equipamento (CRAS), mas sim as suas potencialidades, como forma de legitimar os direitos sociais e a cidadania daqueles e daquelas que vivem à margem do convívio social. Espera-se desse modo, que a partir da abordagem da Pedagogia Social, efetivamente, possa-se oferecer às famílias bases mais sólidas para um trabalho de enfrentamento às desigualdades sociais; a construção de projetos de vida; a construção de caminhos para a vivência comunitária, como modos de ser e estar no mundo.

Portanto, temos a ciência de que, de uma forma ampla, o papel da educação é o de preparar o indivíduo para desenvolver ações, competências, habilidades, atividades durante o seu percurso de vida. Nesse

sentido, a educação social, por meio da Pedagogia Social, também é capaz de dar subsídios para que os sujeitos se transformem social, pessoal e historicamente – daí a escolha desse espaço para realização desse *lôcus* para concretização desse trabalho. Tendo em vista a natureza desse trabalho vincula-se às dimensões do trabalho no CRAS, que geralmente é “de caráter preventivo, a PSB visa evitar o agravamento das vulnerabilidades e riscos sociais, envidando esforços para que não ocorra violação dos direitos de cidadania e se fortaleçam os vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 2017, p.10).

Por fim, acredita-se que uma prática interventiva alinhada aos pressupostos da Pedagogia Social visa, sobretudo, potencializar os/ as profissionais para ações sociopedagógicas de inclusão social. Uma proposta viável para que estes debruçem-se acerca das situações provocadoras de negligência, abandono, exclusão e, com isso, promovam um olhar capaz de analisar os problemas sociais emergentes, a partir de troca relacional com o outro, com as suas fragilidades e potencialidades, mas, sobretudo, numa perspectiva de articulação e transformação comunitária.

Referências:

ALMEIDA, Maria Ângela Lima de. **Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 155p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/dialogos-sobre-pesquisa-acao-concepcoes-e-perspectivas-2/>. Acesso em: 01 de abr. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017. 76 p. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf. Acesso em: 01 de fev. 2022.

BRASÍLIA. **Caderno de Orientações**: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Articulação necessária na Proteção Social Básica. Ministério

do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS, 2016, 36 p.

BRASÍLIA. **Orientações Técnicas:** Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 1. Ed. Brasília, 2009.

72 p.

DIAS, Luciana Silva; SEVERO, Jose Leonardo Rolim de Lima. O planejamento didático na atuação de pedagogos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos em João Pessoa-PB. In. **Revista Educação & Formação**. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1571/2600# citations>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. In: **Revista de Ciências da Educação**. UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010, p. 341-368. Disponível em:

<https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

CALIMAN, Geraldo; GRACIANI, Maria Stela Santos; PAIVA, Jacyara Silva de; SILVA, Roberto da. IN. **Revista Diálogos**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social:

Domínio Sociopolítico. Universidade Católica de Brasília. – v.1, n.1 (set. 2002). Brasília: Universa, 2012, p. 6-8. Disponível em:

<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/download/3820/2304>. Acesso em: 30 de marc. 2022.

CAZZOLATO, Nara Katsurayana. **Resenha bibliográfica**. Organizações em contexto, Ano 4, n. 7, junho 2008.

FILIPPO, Denise. **Pesquisa-ação em sistema colaborativo**. Disponível em: <https://sistemascolaborativos.uniriotec.br/wp-content/uploads/sites/18/2019/06/SC-cap26-pesquisaacao.pdf>. Acesso em: 01 de mar. 2022.

FERREIRA, Anelize D'ávila. **Gestão sociopedagógica para a formação dos educadores sociais no contexto da Assistência Social**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional. Dissertação de Mestrado. 2020. 132 p. Disponível em:

http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9524/Anelize%20D%e2%80%99Avila%20Ferreira_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 de jun. 2022.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 205

GRACIANI, Juliana Santos. Interfaces da pedagogia social em programas socioeducacionais. In. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p. 94-05. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3917>. Acesso em: 30 de mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Panorama cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/quijingue/panorama>. Acesso em: 26 de dez. 2021.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: GOMES, Suely Ferreira Deslande Romeu; MYNAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012, p. 9-30.

QUIJINGUE. **Plano Plurianual**. Secretaria Municipal de Assistência Social, 2012.

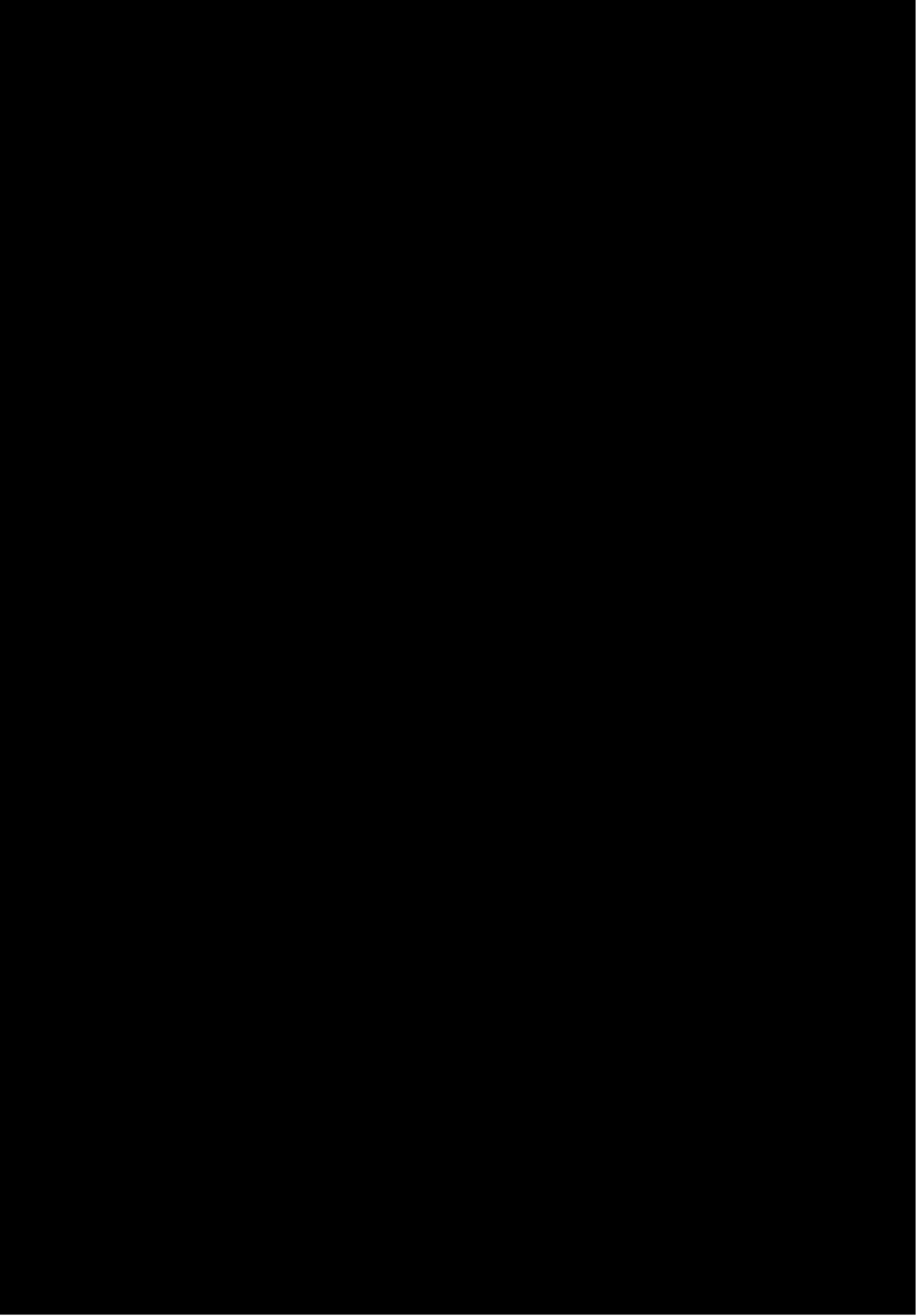
SEVERO, José Leonardo Rolim da Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. In. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Dis-

ponível:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SgHzCz9mYprkCV6RtTR368v/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 mar. De 2022.

SOUZA NETO, João Clemente de (Orgs). **Pedagogia Social: A pesquisa em Pedagogia Social**. 1. ed. Vol. 10. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2017. 352 p. (Coleção Pedagogia Social).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2002. 106 p.



O PAPEL EDUCATIVO DO BLOCO ILÊ AIYÊ: EXPLORANDO IDENTIDADE E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NAS RUAS DE SALVADOR

Amanda Neves Rosa
Matheus Oliveira Gomes

Introdução

Enquanto a educação escolar é transmitida através de disciplinas formais em ambientes escolares, a educação não escolar se desdobra em uma variedade de contextos, ampliando as oportunidades de aprendizado. No entanto, é comum que a educação não formal seja subestimada, muitas vezes devido a concepções históricas e estruturas sociais hierárquicas. Paulo Freire, por exemplo, ressalta como a educação pode ser utilizada como uma ferramenta de dominação, o que contribui para a subvalorização da educação não formal.

Assim, é crucial reconhecermos que uma educação integral abrange todas as experiências de aprendizado do indivíduo, transcendendo os limites da sala de aula e abraçando a educação informal, que ocorre durante interações sociais cotidianas, e a educação não formal, que é intencional e compartilhada para enfrentar desafios específicos. Ambas desempenham papéis fundamentais na formação do indivíduo, promovendo seu desenvolvimento cognitivo e contribuindo para uma melhoria na qualidade de vida. Este texto explora a interseção entre a educação não formal e os movimentos sociais, ressaltando que ambos compartilham um objetivo comum: a busca pelo bem coletivo e o avanço político da sociedade civil.

Afinal, os movimentos sociais são reconhecidos como fontes de inovação e conhecimento, desempenhando um papel crucial no progresso político e social. Eles geralmente surgem quando grupos compartilham experiências e necessidades comuns, que podem ser de natureza econômica, política, social ou cultural. Um exemplo emblemático é o movimento negro, que vai além da busca por uma identidade positiva, lutando contra a discriminação e buscando o reconhecimento e a equidade na sociedade.

Um breve entendimento sobre educação formal, não formal e informal

O campo da educação abrange tanto a educação escolar quanto a não escolar. Apesar da existência dessa distinção, ambas se complementam, desempenhando um papel fundamental na formação do cidadão em nosso país. A educação escolar, como sugere seu próprio nome, é aquela transmitida na escola por meio de disciplinas e conteúdos formativos. Pode-se afirmar que, em muitos casos, essa modalidade de educação está voltada para o crescimento profissional do indivíduo. Contudo, é crucial ressaltar que os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar, por si só, não atendem plenamente às necessidades individuais, levando em consideração as distintas realidades de cada sujeito. Por outro lado, a educação não escolar é aquela que pode ocorrer em diversos espaços, ampliando as oportunidades de aprendizado e contribuindo para uma formação mais abrangente e integrada.

Não é incomum encontrarmos, em diferentes espaços sociais discursos construídos em defesa dos processos educacionais que neles habitam, no entanto, associados a estes discursos, também, não é incomum percebermos - direta ou indiretamente - hierarquizações entre as diferentes formas, tempos e espaços de se produzir educação (FERREIRA, 2022, p. 9).

Como mencionado anteriormente, tanto a educação escolar quanto a não escolar, com suas particularidades, contribuem para a formação de todo cidadão. Entretanto, socialmente, é evidente que a educação não considerada formal pode ser erroneamente desvalorizada em termos de sua eficácia no desenvolvimento educacional. Essa visão não necessariamente reflete a realidade, mas sim uma percepção influenciada por processos históricos. Ademais, ambientes que se distinguem da sala de aula tradicional, com carteiras enfileiradas, frequentemente não são reconhecidos como elementos de contribuição significativa para o processo cognitivo do desenvolvimento humano.

É possível compreender esse pensamento de desvalorização da educação não formal e informal ao ler as ideias de Paulo Freire, que nos proporciona uma percepção profunda sobre como a educação frequentemente é utilizada como instrumento de dominação. Conforme ele afirma, "seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma

educação de caráter libertário" (FREIRE, 2018, p. 183). Dessa maneira, podemos também refletir sobre a razão pela qual a educação não escolar enfrenta dificuldades para ser aceita ou valorizada. Essa reflexão nos leva a considerar que essa resistência está intrinsecamente ligada à capacidade de emancipação promovida por uma educação libertadora.

Isso ocorre porque a educação, encarada como um processo de transformação social, capacita as pessoas a atingirem seu pleno potencial. Assim, ao nos libertarmos das limitações impostas, ampliaremos nossa visão de mundo. Para que isso seja aplicado de forma efetiva nas aulas, o conteúdo deve ser abordado com diálogo aberto, permitindo que todas as partes tenham espaço para expressar suas opiniões. Dessa forma, professores e alunos poderão estabelecer uma troca sincera, possibilitando o aprendizado mútuo, que estimule os indivíduos a pensarem de maneira autêntica.

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível inferir que, “ao tratarmos com a mesma dignidade diversas formas de manifestação da educação, possamos terminar com a reprodução de conhecimento fragmentado para olharmos o ser humano por inteiro...” (FERREIRA, 2022, p. 21). Afinal, cada movimento que realizamos ao longo da vida pode proporcionar aprendizado, às vezes de maneira tão natural que não percebemos os estímulos que determinados momentos e situações exercem sobre nossas atitudes e pensamentos. É fundamental reconhecermos que as pessoas fazem parte de grupos distintos e estarmos abertos aos conhecimentos que cada uma tem a oferecer.

Por meio dessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de reconhecimento da educação integral. Destaco que existe uma distinção entre educação em tempo integral, que se refere apenas ao tempo dentro do ambiente escolar, e, ao contrário disso, a educação integral reflete o quanto cada experiência do aluno contribui para seu crescimento cognitivo, ou seja, “encontra-se interligada à visão social de mundo, de homem e de sociedade que cada grupo comporta.” (FERREIRA, 2022, p. 7). Dessa forma, o indivíduo adquire diversas percepções através de atividades extracurriculares ou até mesmo situações cotidianas do seu dia a dia. Esse entendimento será fundamental para reconhecer a importância que os contatos diários exercem sobre o desenvolvimento de cada um na sociedade.

Assim, ao abordarmos a educação não escolar, incluindo a educação informal e não formal, podemos refletir que ambas estão presentes na educação integral, pois objetivam a totalidade do indivíduo. Certamente, antes de abordarmos esse ponto, é relevante ressaltarmos as disparidades entre a educação informal e não formal, visando proporcionar uma compreensão mais aprofundada da estrutura promovida pela educação não escolar. Com isso, as distinções e semelhanças se tornarão mais claras, permitindo uma visualização mais nítida de como ambas se complementam e colaboram para a construção social.

Segundo a autora Maria Gohn (2006), a educação informal é adquirida durante o processo de socialização em contextos como família, comunidade, grupo social e amigos. Ela é definida por diversas características, tais como nacionalidade, localidade, faixa etária, gênero, religião e etnia, abrangendo elementos como o bairro, clube frequentado, local de culto associado à crença religiosa e o lugar de nascimento. Em tais ambientes, o conhecimento não é apresentado de maneira sistematizada; ao contrário, é transmitido com base em práticas e experiências prévias, impregnadas de valores e culturas específicas, e vinculadas a sentimentos de pertencimento e herança emocional. Esse processo é contínuo e não estruturado, com resultados que não são predefinidos, mas surgem naturalmente à medida que os indivíduos desenvolvem o senso comum, orientando suas formas de pensar e agir de maneira espontânea.

Já a educação não formal se caracteriza pela intencionalidade na ação e no processo de aprendizagem, bem como na partilha ou troca de saberes, com o propósito de enfrentar os desafios cotidianos que impactam o coletivo. Além disso, proporciona o aprendizado de informações e a aplicação de métodos que capacitam as pessoas a interpretar o mundo e compreender o que ocorre ao seu redor, por meio da disseminação de informações e do desenvolvimento de conhecimentos políticos e socio-culturais. Os membros, ao se unirem em prol de metas comunitárias direcionadas à resolução de desafios coletivos do dia a dia, desempenham um papel crucial nesse processo. Isto se dá porque os vínculos sociais fundamentados em princípios de igualdade e justiça social, ao serem cultivados em uma determinada comunidade, potencializam a prática da cidadania (GOHN, 2006),

Retomando a análise da educação não vinculada ao ambiente escolar, abrangendo tanto a educação escolar quanto a não escolar, pode-

mos observar que ambas desempenham um papel na promoção da educação integral, visando abranger todas as facetas do desenvolvimento, seja através de uma construção individual e/ou em grupo. Essas contribuições espontâneas e intencionais constroem “uma educação que busca promover socialização, desenvolvimento humano mais completo e melhoria na qualidade de vida dos sujeitos” (FERREIRA, 2022, p. 10). Dessa forma, para que a escola possa orientar esse aluno, é necessário compreender a carga de experiências que o conduziu até o seu ponto atual.

Vínculos entre movimentos sociais e educação não formal

Quando lembramos da educação não formal, é possível refletir sobre um outro aspecto: a sua conexão com os movimentos sociais. É perceptível que eles se alinham, uma vez que seu foco está intimamente ligado à luta em prol do bem coletivo, direcionado a um grupo social que busca seus direitos perante a sociedade. Tendo esse pensamento, podemos refletir que “Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: eles são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes” (GOHN, 2011, p. 1). O desenvolvimento a seguir será abordado no texto a partir do entendimento de que o movimento social estabelece e desenvolve um campo político de forças sociais na sociedade civil, contribuindo para o seu progresso político.

O surgimento de um movimento social é caracterizado por alguns critérios, entre os quais está o coletivo ter um elemento que os conecte de alguma forma, por exemplo um grupo de mulheres ou negros. Gohn (2011) aborda esses aspectos como fatores que caracterizam um conjunto e proporcionam a eles metas compartilhadas para ação. Afinal, existe uma realidade compartilhada que precede a união de seus interesses, as mudanças culturais, econômicas ou outras formas de atividade que resultam em partes do fundamento comum que eles possuem. Também nos mostra o processo de mudança da sociedade como resultado da ação de um movimento social, pois, independentemente das questões que levantam, sempre representam maneiras possíveis de promover transformação social.

Após enfatizarmos que o grupo deve ter um elemento em comum, é importante analisar que também precisam compartilhar de uma

carência não suprida socialmente, esse repertório é crucial na ação coletiva. Para que uma demanda surja, é necessário que exista uma falta não suprida, seja ela de natureza econômica, política, social ou cultural, ou mesmo a busca por projetos e utopias. Essas carências podem ser tanto de bens materiais quanto simbólicos. A luta contra as desigualdades no tratamento das pessoas, seja em relação à cor, raça, racionalidade, religião, idade, sexo, entre outros (GOHN, 2011).

Agora que nos situamos sobre a construção do movimento social, vamos entrar especificamente em um deles: o movimento negro. Sua luta vai além de conquistar uma identidade negra positiva; visa também combater as práticas discriminatórias presentes, buscando o reconhecimento delas pela sociedade e a proposição de formas para solucioná-las em busca do processo de equidade. Os esforços realizados contribuem para que seja realizada a construção de um debate político acerca da condição dos negros no Brasil.

A expectativa do Movimento Negro e de todos aqueles que se posicionam contra o racismo e a favor da luta anti-racista é de construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, principalmente para os grupos sociais e étnico-raciais que vivem um histórico comprovado de discriminação e exclusão (GOMES, 2005, p. 59).

A autora Nilma Gomes nos apresenta várias reflexões ao redor das relações raciais no Brasil, ao abordar a formação da identidade negra afirma que a sua construção não pode ser desvinculada da análise da identidade como um processo mais complexo e abrangente. Pois, é concebida como um processo multifacetado, moldado por influências sociais, históricas e culturais e envolve a formação da autopercepção de um grupo étnico ou racial, ou dos indivíduos que compartilham essa identidade étnica ou racial, a partir de suas interações com outros.

Conforme observado por Gomes (2005, p. 43), "a identidade negra é construída gradualmente, num processo que envolve inúmeras variáveis". Essa construção é bastante abrangente, como destacado anteriormente, e, portanto, os relacionamentos ao longo da vida podem exercer uma influência significativa na forma como alguém se percebe, se aceita e busca por melhores condições. Infelizmente, em alguns casos, a negação de suas origens pode ser naturalizada, enquanto em outros, in-

divíduos podem compreender de que maneira as discriminações explícitas e sutis podem impactar suas trajetórias. Assim, transformar essa consciência em um objeto de luta é fundamental para que possam melhorar suas condições de vida e as das próximas gerações.

Um ato de ensino e resistência: “Que bloco é esse?”

As histórias com as quais nos deparamos ao longo de nossas vidas podem influenciar significativamente nossa percepção e julgamento, o que representa um perigo para nossa interação social. Adichie (2019) aborda esse tema em seu livro "O Perigo de uma Única História", derivado de uma palestra que proferiu no TED Talk. Ela expõe a visão que outras pessoas tinham dela apenas por ser africana. Adicionalmente, menciona que “as histórias também são definidas pelo princípio nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas dependem muito do poder” (ADICHIE, 2019, p. 23). A partir desse pensamento, trazemos aqui o Ilê Aiyê, nome dado ao primeiro bloco afro no Brasil, conhecido em português como "Mundo Negro", que contraponto à narrativa midiática predominante, emergiu com a missão de destacar a beleza e oferecer uma nova perspectiva sobre a África.

A classe dominante deste país só simplesmente mostrava pra gente nos livros de história, que a África era a África de Tarzan que nós tínhamos acesso através de livros, da própria mídia, da televisão. Então, nós do Ilê começamos a pesquisar, estudar, e mostrar realmente a valorização, a importância do negro na construção desse país. Mostrar realmente e contar, e reescrever a verdadeira história da África e mostrar o que a África tem de cultura e beleza. Que na verdade a África é o berço da cultura do mundo (BENVINDO. Itaú Cultural, 2018).

Essa perspectiva de "nós" é discutida por Gomes (2005) à luz dos pensamentos de Novaes (1993), mencionando que " 'nós' refere-se a uma identidade, entendida como uma igualdade, que, na prática, não pode ser totalmente comprovada, mas se torna um recurso indispensável para o sistema de representações de um grupo social..." (GOMES, 2005, p. 41). Isso destaca como a função do coletivo pode contribuir para a construção e fortalecimento de uma luta eficaz, tanto no âmbito social quanto político, para contestar as desigualdades e reivindicar seus direitos.

Dito isso, com o objetivo de criar um espaço de reconhecimento entre os seus membros, o Ilê Aiyê posicionou-se racialmente em um contexto de opressão racial onde o Brasil adotava o slogan "Nação Brasileira" para mascarar o racismo. O bloco representou um marco na revolução cultural do Carnaval Baiano durante a época da Ditadura Militar. No período, conhecido como anos de chumbo, caracterizado como um dos mais cruéis da ditadura, governado por Ernesto Geisel, que fazia parte da ala linha-dura.

Os anos de chumbo como destacado por Carneiro (2005) não apenas exacerbam as violações já conhecidas, mas também introduzem formas particulares de violência para muitos afrodescendentes. Isso decorre da interação complexa entre repressão política, imposição ideológica e a percepção social que se tem dos negros. Dessa forma, "A articulação de conteúdos afetivos a conteúdos políticos apresenta-se também de forma clara nas testemunhas" (CARNEIRO, 2005, p. 281). Sendo assim, nos mostra como a influência de diversos eventos podem moldar nossa conduta e mentalidade.

No meio de toda essa repressão, em 1974, Antônio Carlos (conhecido como Vovô do Ilê) e Apolinário de Jesus estavam aproveitando o Carnaval no Curuzu quando Vovô teve a inspiração de criar um bloco exclusivamente voltado para pessoas negras, como ele mesmo expressou: "só para negros". Durante um ano, a ideia foi lapidada não apenas por ele, mas também por amigos e membros da família. Inicialmente, ele queria que o bloco se chamasse Negro Forte, entre outros nomes que demonstrassem sua representatividade, muito inspirados nos vários movimentos negros que estavam sendo disseminados na época, como o movimento Soul, Black Power e até mesmo em Tony Tornado, que havia vencido o Festival da Canção alguns anos antes.

Por sugestão de Mãe Hilda, Ialorixá do terreiro Ilê Axé Jitolu, preocupados com a representatividade, decidiram dar outro nome. Assim, em homenagem à Mãe Hilda, que também era mãe de Vovô, o bloco recebeu o nome de Ilê Aiyê em Iorubá, para dificultar o entendimento de seu significado para aqueles que provavelmente não pesquisariam sobre isso. Em 1975, o Ilê estava pronto para desfilar nas ruas do Bairro da Liberdade, no Curuzu. No entanto, antes disso, Mãe Hilda realizaria um ritual que se repetiria todos os anos até o dia de sua morte. Ela canta-

ria, soltaria uma pomba representando paz e proteção ao bloco, e no final soltaria a Pemba.

Além disso, sairia na frente do bloco, declarando que, se por acaso a polícia quisesse prender seus filhos, teria que prendê-la primeiro. Neste primeiro ano, o Ilê saiu com pouco mais de 100 pessoas, cantando "Que bloco é esse?". O bloco causou escândalo, recebendo diversos xingamentos e até mesmo sendo chamado de racista em alguns jornais da região. Diante de tamanho preconceito, os responsáveis pelo Ilê decidiram que todo ano o seu bloco seria pautado em um tema que discutiria a Africanidade e a Negritude.

Com esse propósito, realizavam pesquisas que se tornaram uma fonte de informação para os compositores, promovendo assim o conhecimento sobre a história da África, que não é ensinada nas escolas. Levando em consideração o apontamento acima, não há dúvidas de que este bloco possui uma forte conexão com a transmissão de conhecimentos, associada aos sentimentos decorrentes de suas experiências e à luta pela libertação. Ao compreendermos as motivações desse grupo, podemos perceber a imensa importância que teve não apenas naquela época, mas que ainda mantém nos dias atuais.

É possível estabelecer essa ligação, considerando que a "arte pode funcionar como uma força sensibilizadora e catalisadora, impelindo as pessoas a se engajarem em movimentos organizados que buscam provocar mudanças radicais" (DAVIS, 2017, p.166). O pensamento da autora fundamenta ainda mais nossas observações ao referenciar canções que historicamente moldaram esse papel, destacando que desde os tempos da escravidão, a música tem sido um símbolo de resistência, e que, até os dias atuais, continua a servir como um catalisador para a conscientização social. Fica claro que, em várias ocasiões, a música teve um papel progressista ao estimular reflexões sobre questões relacionadas à sexualidade, violência, liberdade e lutas.

O Ilê preside as ações afirmativas e de reparação. Porque quando saem as políticas públicas que formalizam as ações afirmativas de valorização e busca o lugar do negro, e coloca o negro nas Universidades, nos Colégios Superiores e nos Centros de Formação, o Ilê fazia tudo isso (SIQUEIRA, ITAÚ CULTURAL, 2018).

Percebe-se que o Ilê não era apenas um bloco, e sim um agente formador cultural, uma quebra de paradigmas que não se contentava em aparecer apenas durante o Carnaval, O que começou como um gesto modesto se transformou em algo muito maior do que poderiam imaginar. Logo, foi se tornando parte integrante da cultura local do Curuzu, envolvendo todos os familiares de Vovô e Mãe Hilda para transmitir uma mensagem e ensinamentos através da música, da pesquisa, da vestimenta e, principalmente, da educação.

Com isso, mães da comunidade frequentemente pediam para que Mãe Hilda interviesse a fim de conseguirem matricular seus filhos em escolas públicas. Imbuída na vontade de ajudar as crianças e acreditando no direito à educação básica, foi fundada em 1988 a Escola Mãe Hilda. Em que, para a realização das atividades, utilizava o espaço do terreiro, dividido por panos que anteriormente foram utilizados como fantasias no Carnaval, separando-o em duas salas onde as crianças cursariam até o 3º ano.

A prática pedagógica ali era baseada na ancestralidade e nas vivências sociais de comunidades africanas. Onde a transmissão do conhecimento é de mão dupla, o educador e o educando respeitam suas trajetórias e cooperam entre si na construção do saber. Essa prática leva em conta o profundo respeito dos mais velhos e a valorização do conhecimento adquirido ao longo da vida, mas a escola não ensinava a religião do candomblé, porque a própria Mãe Hilda tinha duas mesmas neste sentido. Uma delas era, ensinar religião é tarefa da família, na escola aprende-se a respeitar a religião dos outros. E a outra bem conhecida era, Candomblé não se aprende, se vivencia (HISTÓRIA PRETA, 2020).

O Projeto de Expansão Pedagógica Ilê Aiyê (PEPI), iniciado nos anos 90, complementa o ensino formal desenvolvido por intelectuais do Ilê com o propósito de analisar os livros didáticos criados a partir de pesquisas que se tornaram as apostilas, hoje consideradas paradigmáticas, além de promover a mobilização cultural dentro das escolas por meio da música e da dança. Este projeto esteve ativo até 2003. Atualmente, sua continuação ocorre no Centro Educacional Senzala do Povo Preto, localizado no Curuzu, um prédio de 7 andares que conta com escola, banda Erê, cursos profissionalizantes, museu e biblioteca, tam-

bém incluindo uma quadra onde são realizados os ensaios e a Noite da Beleza Negra.

Lélia Gonzalez (2018), discorre sobre o Curuzu, afirmando que ele simboliza toda a negritude de Salvador, além de registrar a importância do bloco que, enfrentando acusações e diversas dificuldades, pode proporcionar não apenas uma revolução cultural, mas também uma estética. Gonzalez evidencia que as atividades não se limitam apenas ao carnaval, pois o Ilê busca desenvolver novas iniciativas, como a "Noite da Beleza Negra". Segundo a autora, esse evento representa um ato de descolonização cultural, já que não se trata de um concurso de beleza nos moldes convencionais, nos quais um padrão estético europeu é valorizado. Em vez disso, reflete a essência e valorização da mulher negra.

Ao planejar consistentemente ações voltadas para atender à população negra, podemos afirmar que o bloco desempenhou um papel significativo na educação não formal. Embora não se encaixe nos moldes convencionais da educação formal, ele engloba uma variedade de processos, como a conscientização política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos (GOHN, 2009). O aspecto educacional do Ilê continua o legado de Mãe Hilda, que faleceu em 2009, transcende o formato não formal para se tornar uma instituição de ensino, mas ainda assim transmitindo ensinamentos sobre africanidade, negritude e ancestralidade. Isso se evidencia através dos tambores dos ensaios, que ecoam sempre que o Carnaval chega e o bloco sai às ruas, deixando perplexo aquele que está apenas curtindo o Carnaval em Salvador e pergunta: "Que bloco é esse?".

Os alunos perguntavam, quem é Dandara, quem é Akotirene, quem é Zumbi? Aí os professores diziam - Vai no Curuzu procurar saber, ninguém sabe quem é esse povo aqui não. - Então houve uma migração de estudantes de escolas públicas e privadas pra virem no Curuzu saber quem eram esses personagens que a gente tanto cantava né? e que ninguém sabia. Não estava na historiografia oficial, os professores não sabiam, e por conta mesmo da gente não ter na nossa formação o conhecimento da história da África, nem de história da resistência negra aqui no Brasil nossos heróis, nem heroínas, quem descortinou essas figuras e a nossa história, foram realmente os blocos Afro. (SANTANA, Itaú Cultural, 2018).

Considerações

Acompanhamos um processo de definição do que é caracterizado como educação escolar e não escolar, para que a partir desse ponto pudéssemos reconhecer os laços educacionais presentes em nossa vida. Com isso, focamos na construção da educação não formal, que possui vínculo em capacitar as pessoas a interpretar o mundo e compreender questões políticas e socioculturais, promovendo a disseminação de informações e o desenvolvimento de conhecimentos

Exploramos também a construção da identidade negra, como um processo gradual influenciado por interações sociais e eventos históricos, que pode ser transformado em uma ferramenta de luta para melhorar as condições de vida da comunidade. Além disso, destacamos o movimento negro e sua luta na busca de fortalecer a autoestima, recuperar a identidade étnica e cultural, combater o racismo estrutural e promover políticas públicas que beneficiem a população negra, além de desconstruir o mito da democracia racial.

Assim, chegamos até o percurso do Ilê Aiyê, revelando a sua trajetória emblemática que, nasceu de maneira informal, cresceu e amadureceu ao longo do tempo, até se transformar em uma instituição de grande impacto cultural e educacional. Destacando seu surgimento em um contexto de opressão racial durante a Ditadura Militar no Brasil, com o firme propósito de assegurar reconhecimento e valorização para a comunidade negra. O bloco, desde sua fundação, enfrentou adversidades e resistências, mas manteve-se firme em sua missão de promover a Africanidade.

Ficou claro que além de sua participação marcante no Carnaval Baiano, o Ilê Aiyê se integrou à vida cultural local ao longo dos anos, promovendo pesquisas e debates sobre a história da África. E que a criação da Escola Mãe Hilda em 1988 marcou um passo importante, oferecendo educação básica fundamentada na ancestralidade africana e nas vivências sociais das comunidades negras. Além disso, o Projeto de Expansão Pedagógica Ilê Aiyê (PEPI), iniciado nos anos 90, complementou esse trabalho ao promover análises críticas dos livros didáticos e mobilização cultural nas escolas.

O Ilê Aiyê persistiu na realização do sonho de transformar-se em uma instituição de ensino formal, culminando na fundação do Centro Educacional Senzala do Povo Preto. Este centro não apenas oferece educação formal e cursos profissionalizantes, mas também promoveu ativamente a cultura afro-brasileira, destacando o seu compromisso com a valorização da identidade negra e com a promoção da educação. Portanto, o bloco transcendeu as fronteiras do Carnaval para se tornar um símbolo duradouro da luta pela valorização da identidade negra e pela educação. Seu legado inspira não apenas os estudantes, mas todos aqueles que buscam conhecimento sobre sua história e suas raízes, demonstrando o poder transformador dos movimentos sociais.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flavia. **A contribuição da pedagogia e educação social para a formação integral do sujeito**. São Paulo: Paco e Littera, 2022.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. **A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras**. São Paulo: Paco e Littera, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra/SA, 2018.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e o papel do educador (a) social. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

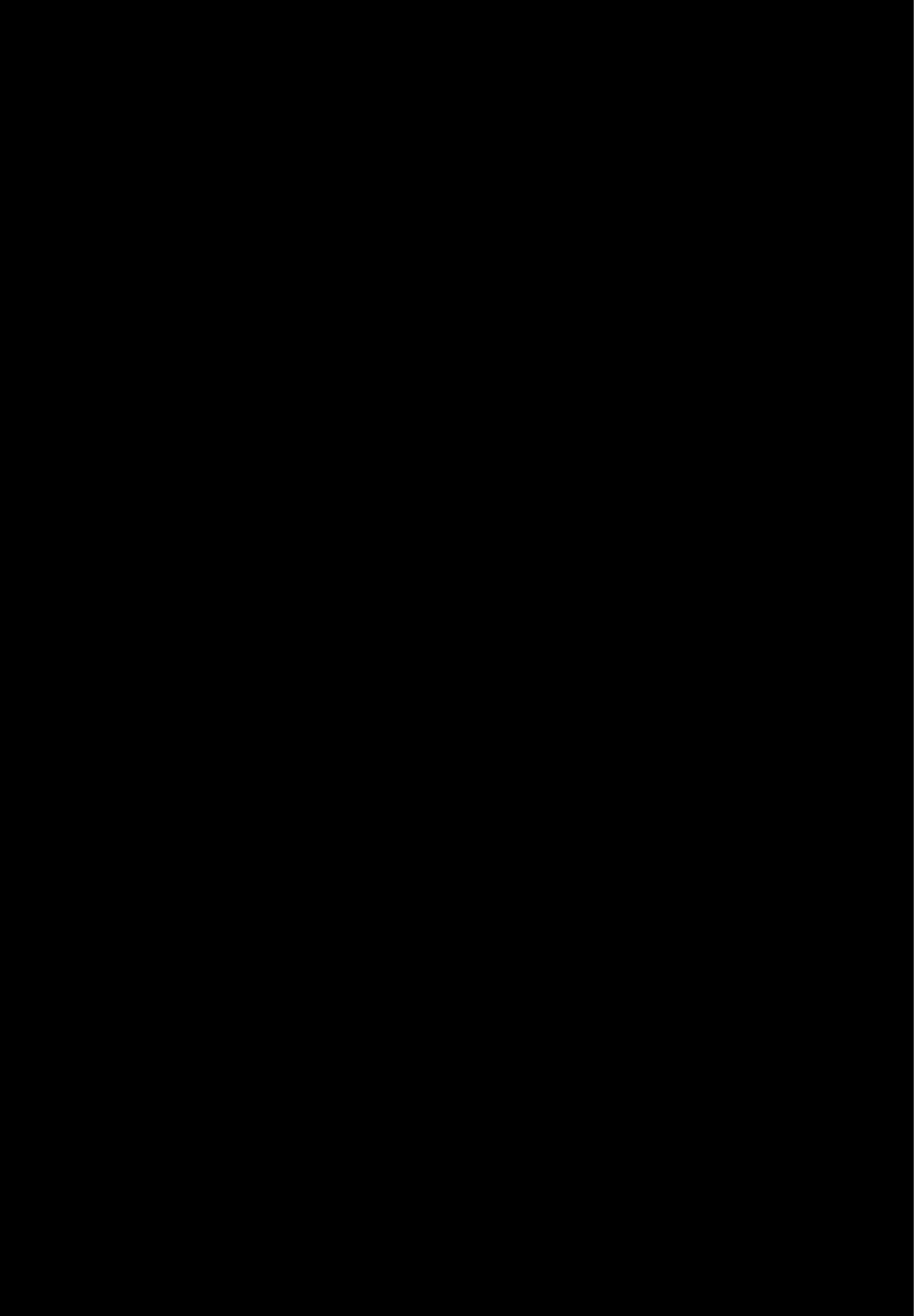
GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais. **Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

HISTÓRIA PRETA. **Que bloco é esse?**. [Locução de]: Thiago André. Spotify, 21 fev. 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3C18bY8TN0hex5m2b5kUDO?si=77eN7VMaRYrduamEG1mxA>. Acesso em: 21 fev.2024.

ITAÚ CULTURAL. **Ocupação Ilê Aiyê (2018)**. YouTube, 26 set. 2018. Playlist. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLaV4cVMp_ody7R1lKgUG77AOpuxtd8MBv. Acesso em: 22 fev. 2024.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DOS MUSEUS: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO MUSEU PINACOTECA E MUSEU AFRO BRASIL DA CIDADE DE SÃO PAULO

Andreia A. Silva Musallam

Introdução

Muitos estudos têm sido palco de reflexões sobre o espaço museológico como local de formação e de ampliação das práticas pedagógicas para alunos e docentes. De acordo com Martins (2015, p. 50) os museus possuem variados tipos de acervos e “um sem-fim de práticas educativas voltadas para públicos e objetivos diversos”. Essas práticas têm a pretensão de ensinar por meio da leitura e do contato com as coleções e objetos do museu a construir saberes e significados culturais em uma experiência transformativa.

Nesse artigo, busca-se verificar como as práticas pedagógicas estão organizadas nos museus Afro Brasil e Pinacoteca da cidade de São Paulo, identificando os critérios de organização didática adotados por cada museu, investigando como são feitos o planejamento estratégico pedagógico e quais os fatores que influenciam as ações educacionais nesses espaços. Para tanto, como instrumento metodológico adotou-se a pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. Os dados foram analisados através dos documentos oficiais no *site* de cada museu e por meio da colaboração dos responsáveis do setor pedagógico de cada instituição.

A importância da pesquisa é justamente em dar ênfase e apresentar como se dá a organização das práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois museus, pois, cada um produz seu próprio discurso pedagógico. Ainda, a pesquisa pode ser uma importante contribuição para área do conhecimento ao comparar as intervenções didáticas entre os museus, sendo um contributo ao educador, uma vez que estas potencializam sua formação docente.

Os museus como espaços de aprendizagem

Os museus, além de palco cultural na sociedade, tornaram-se local de ensino e educação desde o século XIX. No Brasil sua função edu-

cativa surgiu no Museu Nacional considerado na época “como um centro de ciências e estudos” que organizava coleções de objetos trazidos de colônias europeias. Mas somente em 1821 o museu passou a difundir pesquisas, fazer exposições, permitir visitas pelo público e a produzir materiais didáticos de História Natural (Gomes, 2023, p. 184). No século XIX havia uma intensa ampliação de locais de ensino devido a Proclamação da República, assim, os museus brasileiros tiveram a preocupação em difundir o conhecimento científico e em fazer educação voltado ao público, logo, suas coleções populares foram se destacando e ganhando espaço e interesse do público que antes não frequentava o local, então, sua função educativa passou a ter reconhecimento dos visitantes e do governo (Gomes, 2023, p. 186). A definição sobre museus alterou-se após alguns debates internacionais, conforme o Conselho Internacional de Museus (ICOM, 2022):

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos.

De acordo com Trocado (2022, p. 11, 16), os museus se comunicam a partir dos objetos de sua coleção, nessa exposição “nasce [...] uma dimensão educativa[...] com a intenção de comunicar/educar para um grupo determinados assuntos”. Contudo há museus que também se comunicam tendo por base suas coleções, o patrimônio e até mesmo a informação em si, como é o caso do museu virtual, em virtude do próprio avanço das comunicações e tecnologias esse “espaço ganha novos desdobramentos”.

A partir da consolidação dos museus como espaços educativos no século XX eles passam a ter a função educativa de favorecer a sociedade por meio de suas pesquisas, estudos, exposições e documentos que possibilitaram o desenvolvimento do indivíduo ao agregar esses saberes nos processos de construção de conhecimento e novas experiências. Como resultado dessa função educativa, surgiram novos processos, mudanças e metodologias particulares de cada museu, que tem mais compro-

metimento com o seu público e que busca dialogar com diversas áreas do conhecimento para fornecer a melhor forma e métodos de aprendizagem.

Um ponto importante que favoreceu a relação entre museus e educação são as políticas públicas. A Política Nacional de Museus foi construída através de um processo participativo e democrático, com o objetivo de “ampliar o campo das possibilidades de construção identitária e a percepção crítica da realidade cultural brasileira”. Após alguns debates identificou princípios orientadores e eixos programáticos para guiar as ações dentro dos museus. Essa implementação tem sido notada pelo comprometimento dos museus ao realizarem programas, fóruns, seminários, capacitação e formação profissional, permitindo que os museus estejam “em movimento” (Política Nacional de Museus, 2007, p. 24, 28-9)

Tão importante é discutir a Política Nacional de Museus quanto é discutir a Política Estadual de Museus de São Paulo (PEM-SP) que foi elaborada tendo como referência a Política Nacional de Museus, suas diretrizes “claras e abrangentes” norteiam as gestões e as ações dos museus de São Paulo. Em 2022 houve um Encontro Paulista de Museus que tinha o desafio de estabelecer uma política de museus para todo o território de São Paulo. Houve uma proposta/esboço elaborada pela equipe do Grupo Técnico de Coordenação (GTC-SISEM), que previa articular contribuições com os agentes do campo museológico paulista. Entre debates, reflexões, sugestões e contribuições do Conselho de Orientação do Sistema Estadual de Museu (SISEM) a minuta foi consolidada. O SISEM entende que os museus são espaços de transformação social e que devem promover a educação e a cidadania e ainda, contemplar a diversidade de museus, suas temáticas e cada modelo de gestão (Política Estadual de Museus de São Paulo, 2023, p. 3-4).

A Política Estadual está fundamentada em valores que são um conjunto de princípios que orientam e determinam como as organizações devem se comportar e interagir na sociedade e é a base das diretrizes de ação e metas para conectar os temas que vão orientar o planejamento, servindo como “um guia para limitar os conteúdos” do tema geral. Entre as diretrizes para a educação, comunicação e acesso aos museus tem-se o apoio à participação social; promoção e elaboração de projetos expo gráficos participativos e inclusivos que envolvam os grupos

sociais; realização de estudos de recepção de público e canais de diálogo; promoção da divulgação dos conhecimentos produzidos no museu; incentivo de ações e programas educativos conforme as particularidades da comunidade, aquém do público escolar (Política Estadual de Museus de São Paulo, 2023, p.7, 16).

Assim, as políticas públicas para museus são essenciais para a preservação do patrimônio cultural e histórico, bem como para a promoção da educação e inclusão social. Suas fontes de financiamento podem garantir melhorias nas operações dos museus e desmontar barreiras físicas, econômicas e culturais. Sendo bem planejadas, as políticas são fundamentais para que os museus continuem a ser espaços acessíveis de conhecimento, diálogo e cultura, permitindo que comunidade e visitantes tenham sentimento de pertencimento pela narrativa histórica e cultural de cada museu.

A Pinacoteca de São Paulo

A Pinacoteca de São Paulo foi fundada em 1905 pelo Governo do Estado de São Paulo, mais conhecida como Pina, é o museu de artes visuais mais antigo da cidade e contém produções brasileiras do século XIX até os dias atuais. Possui um belo edifício com “amplas janelas, colunas, pilastras e paredes” do século XIX no estilo neoclássico com 7.462 m² que foi o antigo Liceu de Artes e Ofícios. Suas instalações já foi palco de alojamento militar na era Vargas, enquanto isso, o museu ficou fechado e suas coleções foram distribuídas em diversos locais públicos (Universidade de São Paulo, Espaço Aberto, Revista 78, 2007).

A Pinacoteca realiza muitas mostras da arte contemporânea tanto de artistas nacionais como internacionais. Seu acervo foi formado a partir de 20 obras do Museu Paulista da Universidade de São Paulo e de contribuições de seis artistas da cidade. A Pinacoteca realiza muitos projetos multidisciplinares e possui um programa educativo forte e incluyente. Seu acervo abriga uma coleção de 11 mil peças dentre elas, obras de artistas brasileiros importantes como Anita Malfatti, Cândido Portinari e Tarsila do Amaral entre outros (Governo de São Paulo, Pinacoteca de São Paulo, Institucional). O museu divide-se em três edifícios no centro de São Paulo: a Pinacoteca Luz, a Pinacoteca Estação e a Pinacoteca Contemporânea. Desde 2006 a instituição é administrada pela Associa-

ção Pinacoteca Arte e Cultura (APAC-SP) com a Secretaria de Cultura e Economia Criativa de São Paulo. A Pinacoteca possui um Plano Museológico em parceria com a Tomara Educação e Cultura que atua com iniciativas e projetos voltados à transformação social desde 2013, o plano serve como um guia para a gestão do museu que busca assumir seu papel social e “a cumprir suas funções e a se manter conectada às discussões globais [...] e às políticas públicas museológicas locais” (Plano Museológico, 2022, p. 9).

Durante os anos de existência do museu, algumas ações educativas com uma metodologia que difere da atual foram desenvolvidas sobretudo nas décadas de 70 e 80. Contudo, foi somente em 2002 que se priorizou e consolidou um Núcleo de Ações Educativas (NAE) para dar conta tanto da variedade de público, quanto da multiplicidade e riqueza do acervo. Diante da nova proposta de museologia, esse foi um desafio para a instituição, porém, a percepção do museu era de que sua contribuição como espaço cultural e educativo era determinante na sociedade. O NAE teve “diferentes configurações, em resposta aos diferentes momentos político-econômicos” e em virtude dos quatro modelos diferentes de gestão e direção (Plano de Educação, Núcleo de Ação Educativa, Pinacoteca, 2023, p. 2).

Crítérios adotados pela Pinacoteca na organização das práticas pedagógicas

De acordo com o Plano Museológico (2023, p. 71) da Pinacoteca, o museu organiza suas atividades pedagógicas por meio de programas que “correspondem a áreas de trabalho e funções do museu”. Tais programas facilitam as estratégias que serão utilizadas, inclusive viabilizando a elaboração de outros projetos que estejam associados ou envolvidos nas diferentes áreas de trabalho. Os critérios desses programas se organizam e se estruturam através da Legislação correspondente ao Estatuto dos Museus e do Plano Museológico; pelos descritores que mostram as diretrizes e traça os objetivos gerais dos programas; pelos principais desafios do ciclo que são diagnosticados pela equipe e que devem servir de ponto prioritário no ciclo seguinte; pelos comentários e recomendações que vão ajudar a indicar os caminhos que precisam ser percorridos pelo museu; e pela caixa de Ideias, com sugestões específicas ou

não para inspirar ou ser um ponto de partida para os programas. Sendo os dois últimos critérios um “caminho” e uma “sugestão” a ser analisado pela equipe (Plano Museológico, 2023, p. 74-75).

Conforme o Plano Educativo (2023, p. 24-25) a proposta do museu é conseguir elaborar e distribuir materiais impressos e virtuais para circular na própria unidade e nas visitas educativas, servindo de apoio aos diferentes públicos e fins educacionais. Desses materiais podemos citar: vídeos, leituras de imagem; vídeo aulas, vídeo visitas, leituras poéticas ou de caráter lúdico, leituras sonoras com imagem e sons, *playlists* e conteúdos digitais acessíveis por *QR-Code*. O núcleo educativo também fornece kits pedagógicos para empréstimo aos educadores.

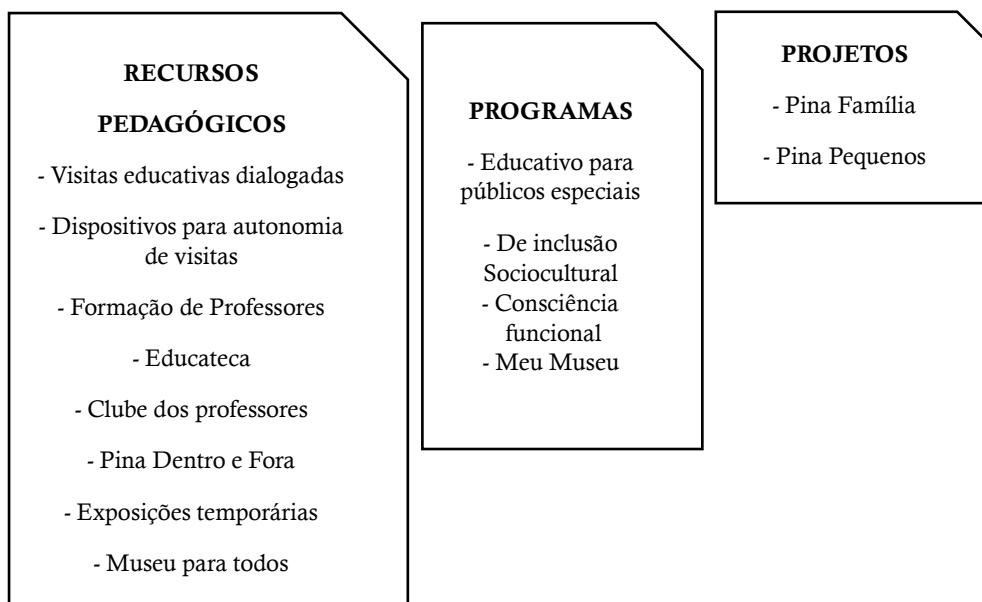
Um dos critérios adotados pela Pinacoteca é a qualidade e relevância na organização das exposições, a continuidade de ações educativas e programação cultural. O reconhecimento dos projetos educativos dá prioridade a “construção e articulações educativas e de inclusão social voltadas a distintos segmentos da sociedade”. A expertise técnica dos profissionais da instituição, os procedimentos e práticas consistentes no dia a dia do museu, são feitos com profissionalismo na gestão e na organização das atividades. Outras iniciativas foram pensadas para o ambiente virtual: ações educativas - uma característica dos valores do museu, pois, este acredita que é “um espaço de construção de conhecimento, formação e reflexão sobre o passado, o presente e o futuro”, cursos e debates sobre história da arte no *YouTube*, *tour* de exposições temporárias entre outras. (Plano Museológico, 2023, p. 46-69).

Outros critérios utilizados pelo museu nas suas ações pedagógicas ocorrem a partir da avaliação de pesquisas internas e externas e processos avaliativos para cada projeto que é desenvolvido na instituição, levando em conta as sugestões dos parceiros nessas ações educativas. Quando há grupos escolares, a metodologia de ensino fica a cargo da Unidade de Preservação do Patrimônio Museológico (UPPM). Nas ações formativas de educadores, as avaliações acompanham as alterações da prática pedagógica, aprofundando questões relacionadas a arte, patrimônio e cultura. Nos processos avaliativos informais, é feito uma análise e reflexão da prática pedagógica através do mecanismo “*Vamos Conversar?*” que complementam essas avaliações do museu. A instituição também fornece materiais de apoio à prática pedagógica de forma digital

e gratuita. E quando há uma proposta de ações futuras, a equipe leva em conta os projetos que querem se dedicar e se há infraestrutura adequada a esse projeto, dessa forma conseguem dar continuidade e permanência a cada ação educativa (Plano Educativo-Pinacoteca, 2023, p. 24-27).

A seguir, podemos acompanhar os elementos que identificam os recursos pedagógicos utilizados pelo museu:

Organização do material pedagógico - Recursos Pedagógicos da Pinacoteca



Plano Educativo/Pinacoteca, 2023, p. 12-23.

Como podemos perceber, as ações educativas são bastante diversificadas e voltadas para públicos diversos. Essas estratégias e ações educativas são recursos acessíveis que articulam diferentes experiências, sentidos, diálogos e aprendizado para o público.

Planejamento Estratégico Pedagógico da Pinacoteca

De acordo com o Plano Estratégico de Atuação (2023) da Pinacoteca, a instituição enfrentou desafios de corte orçamentário em 2020, o

que fez com que a instituição estabelecesse “prioridades dentre as ações estratégicas” e entre eles o maior desafio está no desenvolvimento dos projetos, sobretudo os projetos educativos (Plano Estratégico de Atuação/Pinacoteca, 2023, p. 6-7).

Ainda, conforme o Planejamento Estratégico de Atuação (2023), na política dos museus de São Paulo existe um programa de ações a serem executadas para contribuir com a educação. Para sua realização é necessário executar metas técnicas e administrativas, rotinas e obrigações contratuais, apoiadas e articuladas com outros museus do Estado. Todo o planejamento estratégico do museu está apoiado nas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa, pelo diálogo entre as equipes, conselhos administrativo e de orientação, Unidades de Preservação do Patrimônio Museológico/SEC e comissão de avaliação (Plano Estratégico/Pinacoteca, 2023, p. 8).

A seguir, apresentaremos as estratégias digitais utilizadas pelo museu Pinacoteca.

Estratégias Digitais de Mediação da Pinacoteca

- Vídeo leituras
- Vídeo aulas
- Vídeo visitas
- Vídeo oficinas

- Pina canção
- Pina portátil
- Pina criança digital

- Jogo Meu Museu
- Conteúdo de acesso remoto
- Cursos e formações virtuais
- Processos educativos síncronos e assíncronos

Essas estratégias são iniciativas selecionadas e disponibilizadas de forma on-line e gratuitas, reunindo um conjunto de propostas educativas e materiais a partir de leituras de obras da coleção do museu, processos de mediação artísticas combinadas com diálogo via lives e plataformas. A cooperação entre escola e museu favorece a construção e o desenvolvimento do indivíduo, por isso o museu busca criar métodos e práticas muito particulares a partir de muitas reflexões e diálogo no campo educativo. Apesar de ser desafiador dar continuidade com as ações educativas, sobremaneira ter equilíbrio nas ações presenciais e por meios digitais, em função das parcerias, contratos firmados e alterações econômicas e políticas, o museu se vê como responsável por construir políticas mais inclusivas, continuar com o padrão de qualidade na edu-

cação museal e construir mais ações educativas que favoreçam a sociedade. (Plano Museológico, 2023, p. 27-28).

Uma dessas ações são os programas educativos como as visitas educativas que dialogam com diversos públicos, nessas visitas há o acompanhamento de um educador da instituição, essas visitas são agendadas através de uma plataforma digital e a pessoa que vai agendar a visita precisa selecionar alguns campos como o tipo de visita, se é guiada ou não, dados da escola e do responsável, número de alunos, faixa etária, se há algum aluno com deficiência, data e foco de interesse. Essas visitas agendadas podem ser feitas a partir de um grupo dez e no máximo vinte pessoas. A Pinacoteca oferece atendimento para pessoas com deficiência e fornece atendimento em língua inglesa (Pinacoteca/Homepage: Educação/Visitas/Escolas e Público Geral, 2024).

E mais, no *site* podemos encontrar os seguintes materiais educativos: jogos com atividades em família ou grupo, vídeos educativos diversos, materiais de apoio à prática pedagógica digitalizados, glossário com verbetes e acesso a cronologias produzidas a partir dos materiais para os professores, publicações sobre arte e educação do Núcleo de Ação Educativa, materiais de apoio à prática pedagógica, textos de referência usados nas ações e projetos e bibliografia usada nos materiais para professores, enfim, bastante material para ser explorado e trabalhado pelo educador.

Fatores que influenciam as ações educacionais na Pinacoteca

Os fatores que influenciam as ações educacionais no museu têm a ver com sua missão que é “promover a educação e a experiência do público com a arte, estimular a criatividade, diálogo e a construção do conhecimento”. O museu se vê como um laboratório “vivo, criativo e em constante transformação” (Plano de Bolso, 2023, p. 11-12). Assim, busca atuar por meio de estímulos dialógicos com os visitantes, buscando sempre entender sua percepção, sua interpretação e compreensão das obras afim de “construir significados possíveis”. Nos processos de educação o Museu procura ampliar os canais de diálogo estabelecendo parcerias com outras instituições, museus e prefeituras do Estado e ao realizar encontros e cursos de formação para professores que os ajudam a refletirem sobre o seu próprio projeto pedagógico e a compreensão das obras

do acervo do museu, realizando encontros preparatórios com o objetivo de “dar subsídios pedagógicos” sobre os conceitos de patrimônio e arte. (Plano Educativo/Pinacoteca, 2023, p. 19).

No programa educativo do museu, as parcerias/patrocínios financeiros são muito relevantes para levar a cabo as ações por ele desenvolvidas. É levado em conta a comunicação, troca e construção de conhecimento, bem como os interesses e objetivos em comum entre os participantes que buscam um trabalho educativo contínuo (Plano Educativo/Pinacoteca, 2023, p. 17). E assim vemos como o museu assume seu papel educativo associando a arte e cultura, buscando seu próprio modo de ser e desenvolver a educação. Produz conteúdo educativo rico, diverso e cativante, contemplando muito diálogo, informação, interatividade e experiências interessantes para públicos diversos que buscam se conectar, se envolver e enriquecer culturalmente.

O Museu Afro Brasil de São Paulo

O Museu Afro Brasil foi criado a partir de uma coleção pessoal do escultor Emanuel Araújo, durante muito tempo ele fez pesquisas, exposições e publicações sobre a herança cultural e artística do negro no país, organizou exposições em todo o país a partir da década de 80, assim como em alguns países da Europa. Em 2004 deu início a criação do museu através do Decreto 44.816/04 com recursos de patrocínio da Petrobrás e Ministério da Cultura. O acervo inicial foi formado a partir de mil e cem peças da coleção do artista, foi inaugurado em 23 de outubro e o edifício foi cedido pelo Governo do Estado de São Paulo, que na época também cedia espaço para uma extensão da Pinacoteca do estado (Plano Museológico-Museu Afro, 2016, p. 5). Em 2006 o museu passa então a ser uma instituição considerada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), mas somente em 2009, a Associação Museu Afro Brasil (AMAB) configura-se como entidade de Organização Social, sendo vinculada à Secretaria de Estado e Cultura, recebendo, portanto, mais doações para compor seu acervo. O museu concentra-se em um conjunto arquitetônico projetado por Oscar Niemeyer dentro do Parque Ibirapuera, com rico acervo de artes visuais e plásticas (Plano Museológico-Museu Afro, 2016, p. 5-6).

Foram mais de duas décadas de pesquisas e exposições, um trabalho que continua em curso levando conhecimento sobre a história, cultura, formação e resistência do negro no país. Um trabalho realizado por diversas mãos entre consultores, antropólogos e especialistas, tudo para “criar um Museu que possa registrar, preservar e argumentar a partir do olhar e da experiência do negro a formação da identidade brasileira”. O museu que trabalha as origens africanas, tem por missão de desconstruir rótulos e expressões equivocadas, busca “unir história, memória, cultura e contemporaneidade, entrelaçando [...] num só discurso [...] uma heróica saga africana, desde antes da trágica epopéia da escravidão até os nossos dias”. Trazendo, portanto, uma referência de cultura nacional, tradição, ritos e costumes, além de contribuir na formação educacional, intelectual e artística de diversas etnias (Plano Museológico, 2016, p. 9-10).

O Museu Afro Brasil tem um Programa de Educação que está de acordo com a própria concepção que orienta o museu, apesar de ser um museu histórico não quer deixar de ser um museu contemporâneo, procurando se adequar a sua função educativa para que seu público aprenda a qual cultura ele pertence, mostrando “a diversidade das representações sociais” e o quanto existe a “necessidade de representar e de aprender [...] nas mais diferentes culturas e tempos” (Plano Museológico, 2016, p. 108). O Museu Afro Brasil mantém um Núcleo de Educação desde 2004 que está em constante discussão sobre a educação nos espaços não formais, esse núcleo mostra o quanto a instituição leva a sério a educação ao fazer a mediação dos diferentes públicos, oportunizando caminhos para que seus visitantes recorram aos educadores do museu e compreendam as questões culturais e formativas da sociedade.

Para ampliar a relação com o público, surge a Revista “Educa Mab”, que trabalha esse diálogo não somente com os educadores, mas também a todos os interessados no assunto, porque ela reconhece a importância de ser “uma voz ativa da memória brasileira”, mostrando e discutindo a história, arte e cultura do país, “a partir de uma perspectiva negra”, levando conhecimento, unindo pluralidade e diversidade de pessoas e culturas nos processos formativos (Revista do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil, 2020, p. 3-5).

Fatores que influenciam as Ações Educacionais do Museu Afro Brasil

O programa de educação do museu tem a tarefa de transformar o “imaginário fundado no prestígio e no pertencimento” e garantir que seu espaço educativo tenha “um olhar para trás” de forma que reconheça a importância desta população negra, resgatando sua cultura e memória como um “patrimônio intangível” em nossa sociedade. Sua função educativa também está aberta à inovação e a constante transformação. Como instituição social, o museu “escolhe o que mostra” e o que “oculta das representações sociais”, difunde conteúdos e constrói momentos conforme suas intenções, proporcionando um espaço educativo de “reafirmações de valores e experiências” de importância, reconhecimento e pertencimento individual ou social em seu público (Plano Museológico Museu Afro Brasil, 2016, p. 108-9).

A missão educativa do museu é escolher ações que proponham encontros identitários para ampliar o diálogo entre culturas, países e continentes. O museu reconhece a formação de uma identidade que esteja alinhada a multiplicidade do país, propondo sempre instituir conversas dinâmicas sobre educação, cultura, memória e experiências de educadores e artistas que discutem a importância da educação museal, compartilhando suas reflexões sobre a temática (Revista do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil, 2020, p. 3).

O Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil busca ainda reformular suas ações para criar espaços de diálogos, trocas, atividades virtuais e híbridas a fim de construir novas formas de se relacionar como seu público, como a própria Revista Educamab que “se constrói no e para diálogo”, mostrando as experiências e memórias do Núcleo Educativo (Revista do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil, 2020, p. 4). As ações educacionais desenvolvidas pelo museu são orientadas pelo elemento espaço e tempo, arte-educação, preconceito e autoestima, princípios e métodos educacionais, formação da Equipe de Educadores, avaliação e diferentes públicos, como podemos observar a seguir:

Elementos que estruturam as ações educacionais do Núcleo Educacional do Museu Afro Brasil

Espaço e Tempo (espaço de prestígio e reconhecimento).

Arte Educação (acervo valioso para aprofundar as relações entre educadores e visitantes)

Desconstruir o preconceito e reafirmar a autoestima (meta chave que orienta o trabalho educativo do museu).

Princípios e métodos educacionais (baseado na educação afetiva, cognitiva e estética).

Avaliação (processo contínuo e interventivo).

Equipes de educadores (equipe multidisciplinar).

Diferentes públicos (investimento e desenvolvimentos de programas, projetos e ações).

Como o museu tem presença forte do público de diversos lugares, esses elementos orientam o trabalho educativo do museu que busca sempre investimentos para desenvolver seus projetos, programas e ações transformadoras, intervindo e propondo conteúdos adequados ao seu público participante.

Organização das Práticas Pedagógicas do Museu Afro Brasil

Os projetos e ações desenvolvidos pelo Programa Educacional são organizados e discutidos por profissionais de diversas áreas para atender aos diferentes públicos do museu e no resultado dessas discussões e reflexões são produzidos materiais e espaços criativos para prática da mediação. Conforme o Plano Museológico, dependendo da extensão do programa, ele pode ter subprogramas, projetos ou ações mais específicas. Esses programas podem estar voltados para um público contínuo ou podem ser relativos a um tema, conteúdo ou experiência, podendo ser reestruturado conforme a necessidade (Plano Museológico Museu Afro Brasil, 2016, p. 117). O museu, atento às mudanças ocorridas nas artes, pesquisas e ações educativas, trabalha em suas ações com quatro dimensões do conhecimento em arte: produção, estética, crítica e história da arte, buscando “valorizar em [seus] processos a leitura dos conteúdos estéticos, da arte brasileira e a interpretação da história cultural e social” (Plano Museológico do Museu Afro Brasil, 2011, p. 134-5).

De acordo com o *site* da instituição, o museu organiza diversos materiais pedagógicos a partir de exposições temporárias e de longa duração, tais como: leituras de obras, leituras sonoras e visitas temáticas.

Nesse último, há sugestões de percursos de roteiros para os visitantes e o material serve como referência de preparação antecipada à visita ou para aprofundar e criar reflexões após o percurso. Os temas trabalhados dizem respeito a arte e religiosidade afro-brasileira, arte contemporânea, festas, adorno, design e tecnologia trazidos pelos africanos. O museu realiza diariamente visitas mediadas pela equipe de educadores bem como especialistas e pesquisadores conforme as temáticas que são abordadas (Museu Afro Brasil, Homepage/Educação/Material de Apoio, 2024).

As visitas educativas em grupos de dez ou mais pessoas são feitas por agendamento e o responsável pelo grupo deve preencher um formulário para acompanhamento com e sem mediação museal, com as devidas orientações e informações sobre os procedimentos, comportamentos e atividades dentro do museu. Quanto a acessibilidade, o museu tem educadores formados para atender diversos públicos com necessidades variadas, ofertando atividades monitoradas. Também dispõe intérpretes de libras nas visitas e oficinas com agendamento, maquetes táteis tridimensionais, relevos nas pinturas e audiodescrição presencial nas exposições (Museu Afro Brasil, Homepage/Educação/Programas, 2024).

O museu dispõe de um programa de acessibilidade chamado Programa de Acessibilidade Singular Plural atendendo pessoas com transtornos mentais, com comprometimentos neuro motores e deficiências múltiplas nas oficinas, palestras e eventos organizados em parcerias. Outro programa se destaca, Formação de Professores, especialmente gestores das redes públicas e privada. O programa tem atividades sobre a prática docente para que o docente reflita sobre as temáticas do acervo e das exposições, isso envolve palestras e mediações com discussão teóricas, oficinas, encontro de educadores e material de apoio (Museu Afro Brasil, Homepage/Educação/Programas, 2024).

Planejamento Estratégico Pedagógico do Museu Afro Brasil

As ações educativas do Museu Afro Brasil ocorrem em um “espaço de tempo bem determinado” para que a experiência do público visitante seja “o mais intensa possível”. Para que isso aconteça, é feito um planejamento de ações bastante rigoroso, de forma que estas ações em curto espaço de tempo não interfira na experiência dos espaços expo-

sitivos do museu. O museu também apresenta um programa específico para a formação de professores e educadores da educação básica ao ensino superior que ensinam história e cultura afro-brasileira, oferecendo materiais de referência sobre o assunto. Como os programas escolares exigem o ensino sobre a história e cultura afro nas escolas, o museu por si só já é uma enorme referência de acervo. Assim, sua contribuição é fundamental para compreender e abordar essas questões, desde o menor ao maior, proporcionando conteúdos e experiências de conhecimento. Essa ação pedagógica possibilita que haja troca, pois, esses professores buscam “ampliar recursos e repertórios” ao ter que lidar com certas situações em sala de aula (Plano Museológico Museu Afro Brasil, 2016, p. 118).

Todas as ações educativas, seja para crianças, adolescentes, adultos ou jovens é feita pelo Núcleo Educativo do museu que prepara conteúdos formativos voltados para cada público. Para apoiar as atividades que são desenvolvidas no museu, é feito a divulgação dos trabalhos educativos tanto no site da instituição quanto nas redes sociais, isso reforça a divulgação do que é realizado dentro do museu e atinge mais pessoas do público externo, aumentando as chances dos resultados que se pretende alcançar. Entre as atividades desenvolvidas no museu temos: cursos, encontros e seminários, palestras e mediações de discussões teóricas, visitas orientadoras, produção de material de apoio, oficinas de aprofundamento, assessoria e consultoria para grupos de professores, institutos, escolas e Secretarias de Educação etc. (Plano Museológico Museu Afro Brasil, 2016, p. 119-120).

Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada nesse trabalho é a pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. De acordo com Gil (2002, p. 42 e 44) a pesquisa qualitativa descritiva envolve um contato direto com o que é estudado, possibilitando analisar seu significado. Descreve as características de cada museu, fornecendo embasamento através da pesquisa bibliográfica. Busca-se conhecer a organização didática dos Museus Afro Brasil e Pinafoteca da cidade de São Paulo, analisando documentos e coletando as informações disponibilizadas no *site* oficial de cada museu.

Apresentação e Discussão dos Resultados

A seguir, apresentamos neste quadro todos os elementos relacionados a mediação e organização das ações pedagógicas desempenhadas em cada museu encontrados na pesquisa. Alguns elementos encontrados na pesquisa não estavam categorizados e aqui estão distribuídos conforme o Plano Museológico e a interpretação do conteúdo analisado.

Quadro 1 - Mediação e Organização Didática dos Museus

ELEMENTOS PESQUISADOS	MUSEU AFRO BRASIL DE SÃO PAULO	PINACOTECA DE SÃO PAULO
CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Plano Museológico ● Programas e subprogramas ● Projetos e ações para diversos públicos ● Discussões e reflexões por profissionais de diversas áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Legislação e Plano Museológico ● Elementos descritores de informações ● Qualidade e relevância nas exposições ● Continuidade de ações educativas ● Diagnóstico dos desafios ● Processos avaliativos internos e externos ● Comentários e recomendações ● Caixa de ideias
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DAS AÇÕES EDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Tempo determinado ● Planejamento de ações rigoroso ● Trazer o público para o interior do museu e ser participante ativo virtualmente ● Programa de formação para professores e educadores ● Programas escolares 	<ul style="list-style-type: none"> ● A prioridade são os projetos educativos ● Metas para as ações a serem executadas ● Rotinas apoiadas e articuladas com outros museus do Estado.

FATORES QUE INFLUENCIAM AS AÇÕES EDUCACIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> ● Transformar o imaginário fundado no prestígio e pertencimento ● Aproximar o público dos conteúdos e conceitos expositivos ● Buscar a inovação, adequação e ampliação da função educativa e pública ● Reconhecimento e resgate da origem, cultura e memória da população negra ● Ser aberta a inovação e constante transformação ● Reafirmações de valores e experiências ● Criar espaços de diálogo e trocas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover educação e experiências com a arte ● Estimular a criatividade, conhecimento e diálogo ● Ser um laboratório vivo e em constante transformação
MATERIAIS E RECURSOS UTILIZADOS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ● Leituras de obras ● Leituras sonoras e ● Visitas temáticas ● Oficinas ● Eventos ● Encontros ● Publicações ● Roteiros de visitas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vídeos aulas ● Vídeos ● Visitas ● Leituras poéticas ● Leituras sonoras ● <i>Playlist</i> e conteúdos digitais acessíveis com <i>QR Code</i> ● <i>Kits</i> pedagógicos para empréstimos. ● Jogos e atividades em grupo ou família ● Materiais didáticos de apoio digitalizados ● Glossários com verbetes
AÇÕES NO AMBIENTE VIRTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Projetos ● Oficinas ● Revista EducaMab ● Acervo online ● Programação de atividades e exposições ● Notícias ● Parcerias 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ações educativas ● Cursos ● Atividades ● Projetos ● Calendário das atividades ● Debates sobre história da arte ● Tour de exposições temporá-

	<ul style="list-style-type: none"> ● Fale conosco ● Material de apoio 	<p>rias</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acervo ● Apoio/patrocínio
RECURSOS EDUCATIVOS PEDAGÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Palestras ● Oficinas ● Material de apoio (Leituras de obras; leituras sonoras; visitas temáticas e roteiros de visitas temáticas). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Visitas educativas dialogadas ● Dispositivos para autonomia de visitas ● Formação de Professores ● Educateca para crianças ● Clube dos professores ● Pina Dentro e Fora ● Exposições temporárias ● Museu para todos
PROGRAMAS EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Programa de acessibilidade Singular Plural. ● Formação de Professores/Gestores. ● Formação de professores e educadores da educação básica. ● Programa de sócios 	<ul style="list-style-type: none"> ● Programa Educativo para públicos especiais ● Programa de inclusão socio-cultural ● Programa de consciência funcional ● Programa Educativo para pessoas com deficiência ● Programa de visitas educativas ● Programa Meu Museu
PROJETOS EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Aos pés do baobá (contação e leituras de histórias). ● Encontro marcado na biblioteca. ● Encontro com artista (trimestralmente). ● Ateliê aberto (segunda semana de cada mês) ● Brincar com arte (janeiro e julho). ● Oficinas articuladas com as visitas guiadas. ● Brincadeiras do Congo (visitas mediadas). ● Desenho com legenda (visitante). ● Obra incompleta (aná- 	<ul style="list-style-type: none"> ● Projeto Pina Família (atividades criativas para família e crianças). ● Pina Família 3ª edição (atividades lúdicas para grupos com educadores). ● Projeto Pina Dentro e Fora (Mochila pedagógica). ● Pina Pequenos ● Projeto Educateca ● Ateliê de artista ● Exposição Pop-up: minha terra e nós ● Rodas de conversa (narrativas negras na poesia) ● Entre a estrutura e a vida cotidiana (reflexões sobre o racis-

	<p>lise e representação).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Impressões da cor (oficina). ● Abayomi (oficina). ● Bingana (oficina). 	<p>mo).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entre tramas e brechas (mulheres negras nas artes e sociedade). ● Brincadeiras na praça ● Conversa: o futuro dos museus ● Roda de conversa: IA generativa na estrutura e difusão de acervos.
ESTRATÉGIAS DIGITAIS DE MEDIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● Documentos e materiais publicados no site ● Linguagens visuais/Esculturas ● Imagens/fotos de objetos ● Programação de Atividades ● Revista EducaMab 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo leituras ● Vídeo aulas ● Vídeo visitas ● Vídeo oficinas ● Pina canção ● Pina portátil ● Pina criança digital ● Jogo Meu Museu ● Conteúdo de acesso remoto ● Cursos e formações virtuais ● Processos educativos síncronos e assíncronos
AÇÕES DE ACESSIBILIDADE INCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● Atividades monitoradas ● Intérpretes de libras ● Maquetes táteis ● Relevos nas pinturas ● Audiodescrição ● Palestras ● Oficinas ● Eventos ● Visitas especiais ● Material de apoio 	<ul style="list-style-type: none"> ● Visitas educativas e guiadas para grupos de 10 a máximo de 20 pessoas. ● Programa Educativo para pessoas com deficiência ● Programa de inclusão socio-cultural ● Programa Educativo para públicos especiais ● Visitas guiadas ● Cursos de inclusão
DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES E AÇÕES DO MUSEU NAS REDES SOCIAIS	<ul style="list-style-type: none"> ● Site da Instituição ● Redes Sociais (Spotify, Facebook, YouTube, Twitter, Instagram, Flickr, Foursquare, Tripadvisor) ● Divulgação dentro do Museu 	<ul style="list-style-type: none"> ● Site da Instituição ● Redes sociais (Instagram, Facebook, Twitter, LinkedIn, YouTube, Spotify e TikTok)

DIMENSÕES DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Afetivas ● Cognitivas ● Estética ● Crítica ● Produção ● História da arte 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ampliação e diversificação do público ● Intervenções artísticas ● Programas de formação ● Social da arte ● Fortalecimento do relacionamento com o entorno
--	---	---

Fonte: Elementos da pesquisa elaborado pela autora, 2024.

Os critérios de organização dos museus podem se diferenciar conforme a coleção e missão de cada instituição. Enquanto o Museu Afro realiza discussões e reflexões entre profissionais de diversas áreas sobre os critérios de organização das ações educativas, a Pinacoteca faz avaliações internas e externas, ouve comentários e recomendações para melhorar a qualidade e dar continuidade as ações educativas, fazendo um diagnóstico dos desafios. Porém, ambos seguem o Plano Museológico para organizar suas ações educativas.

Quanto aos materiais e recursos usados na mediação pedagógica a Pinacoteca apresenta mais claramente quais são os conteúdos educativos com imagens e descrição do conteúdo linkado no *site*, enquanto o Museu Afro Brasil apresenta esses materiais como material de apoio do Núcleo Educação fornecendo o link de acesso. No ambiente virtual do Museu Afro, na página inicial encontramos algumas abas de acesso aos conteúdos disponibilizados como: normas de visitação, programação de exposições e atividades, notícias, educação, pesquisa e acervo online que podem ser acessados pelo público. Nesse conteúdo encontramos projetos, oficinas e acesso a Revista Educamab e os ícones para as redes sociais.

Já na Pinacoteca a página inicial apresenta de forma diferente mostrando as exposições em cartaz e rolando a página inicial encontramos as atividades/projetos e cursos com o calendário completo dessas atividades, depois temos acesso ao acervo e ao programa de apoio/patrocínio ao museu, finalizando com o acesso as redes sociais através dos ícones e o agendamento de visitas.

Os recursos educativos pedagógicos encontrados na pesquisa se divergem, no Museu Afro encontramos recursos como palestras, oficinas, material de apoio como leituras de obra e leituras sonoras, visitas temáti-

cas e roteiros temáticos. Na Pinacoteca encontramos visitas educativas dialogadas, cursos, exposições e a revista Educateca para crianças. Com relação a inclusão nos programas dos museus, a Pinacoteca possui programa específico para pessoas com deficiência, um programa para públicos especiais e um programa de inclusão sociocultural, enquanto no Museu Afro temos apenas um programa específico de acessibilidade.

Quanto aos projetos, o Museu Afro apresenta uma lista com mais opções do que a Pinacoteca. Os projetos do Museu Afro podem ser acessados no *site* através na aba educação, nela encontramos projetos especiais que apresenta os parceiros nos projetos e em outra aba chamada projetos que vai mostrar cada projeto do Núcleo de Educação do museu. Enquanto na Pinacoteca para encontrarmos os projetos, precisamos acessar a aba programação/atividades para assim conhecermos todos os projetos realizados pelo museu dos atuais aos realizados nos anos anteriores.

O planejamento estratégico das ações educativas do museu Afro tem um tempo determinado para não atrapalhar as ações do museu e é bastante rigoroso, também é baseado no programa de formação dos professores e programas escolares. O planejamento da Pinacoteca já difere deste porquê possui ações baseadas nas metas dos projetos educativos e nas rotinas que são apoiadas e articuladas com outros museus do Estado.

As estratégias digitais de mediação do Museu Afro são baseadas nos documentos e materiais publicados no *site*, pela linguagem do acervo visual e objetos, pela programação das atividades e pelo conteúdo da revista Educamab. As estratégias digitais de mediação encontradas na Pinacoteca se diferem, são vídeos, programas, jogos, cursos e formações com conteúdo virtual e os processos educativos síncronos e assíncronos.

Com relação as ações de inclusão e acessibilidade o Museu Afro descreve mais detalhadamente as atividades, materiais, visitas e eventos de inclusão, tendo a preocupação em disponibilizar um intérprete de libras nessas ações. As ações de inclusão e acessibilidade da Pinacoteca está mais voltada para os programas educativos para pessoas com deficiência, programa de inclusão sociocultural, programa para públicos especiais, visitas guiadas e cursos de inclusão. Os dois museus adequam suas instalações e investem em atividades, programas e ações, demonstrando preocupação em garantir acesso e inclusão a todos os públicos.

Dos fatores que influenciam as ações educacionais no Museu Afro se destaca o pertencimento e reconhecimento da memória e cultura negra, a aproximação do público com o conteúdo e os conceitos expositivos, a busca pela inovação e adequação na função educativa e a criação de espaços de diálogo e trocas, inculcando valores e experiências. Na Pinacoteca os fatores que influenciam as ações educacionais são: a promoção da educação e das experiências com a arte, o estímulo da criatividade, conhecimento e do diálogo, pois, o museu se vê como um laboratório vivo de transformação.

Sobre a divulgação de informações e ações do museu nas redes sociais, o Museu Afro apresentou mais opções além das mesmas redes sociais que a Pinacoteca divulga, demonstrando maior preocupação em aproximar seu público do museu através das mídias sociais disponíveis no momento. Essa interação dos museus com seu público pelas redes sociais ajuda a melhorar a comunicação entre eles, possibilita o compartilhamento de suas atividades e ainda pode trazer os feedbacks esperados sobre suas ações.

Análise e Discussão dos Dados

Os critérios de organização das ações educativas da Pinacoteca são baseados na Legislação e Plano Museológico, primam pela qualidade, organização das informações e relevância das exposições, pois, a partir delas podem construir suas ações educativas. Realizam processos avaliativos internos e externos e tem uma caixa de ideias para receber comentários e recomendações. Com relação ao planejamento estratégico das ações educativas, a prioridade da Pinacoteca são os projetos educativos e com eles, também o maior desafio. Realizam metas para as suas ações e tem rotinas apoiadas e articuladas com outros museus do Estado. As estratégias de mediação que ela utiliza são as digitais que obtém maior alcance de seus usuários. São iniciativas selecionadas e gratuitas que visam a participação coletiva, a formação de educadores, um conjunto de materiais de apoio e publicações sobre arte e educação, propostas educativas, recursos de acessibilidade, aulas, oficinas e atividades práticas que criam experiências diferenciadas no público, favorecendo a sociedade.

Os fatores que mais influenciam suas ações educacionais da Pinacoteca são a promoção de experiências que estimulem a criatividade, conhecimento e diálogo do seu público. Para isso procuram entender a percepção e compreensão dos visitantes, criando canais de diálogo e parcerias para trocar informação, interagir, conectar, levar conhecimento e boas experiências culturais aos participantes.

Já os critérios adotados na organização das ações educativas do Museu Afro Brasil não estão bem especificados, mas suas ações baseiam-se no Plano Museológico, nos projetos, programas e subprogramas, através das discussões e reflexões dos profissionais de diversas áreas. O planejamento estratégico das ações educativas do Museu Afro é rigoroso, possui tempo determinado para não interferir na experiência do visitante, suas estratégias estão interligadas aos programas de formação de professores e educadores, como também aos programas escolares que levam seu público a encontros, atividades, discussões e questionamentos sobre diversos temas e que os levem a construção de conhecimentos significativos.

Os fatores que influenciam as ações educacionais do Museu Afro Brasil se diferenciam porque buscam levar ao público o sentimento de pertencimento, fazendo-os olhar para o passado e reconhecer e resgatar a origem, cultura e memória população negra. Propõem ações inovadoras e que se adequem e aproximem o público dos conteúdos expositivos, com encontros identitários para ampliar a cultura e o diálogo entre países e continentes. Nessas ações há trocas e diálogos sobre preconceito, autoestima e igualdade humana, as atividades são virtuais e híbridas e contemplam uma experiência estética.

As dimensões que orientam as ações pedagógicas do Museu Afro Brasil baseiam-se nas dimensões afetiva, cognitiva, crítica, estética e histórica da arte e do conhecimento com a pretensão transformadora dos indivíduos. Há uma preocupação em avaliar suas metodologias buscando intervir quando necessário e propor conteúdos que vão fortalecer a missão do museu. Como o público é muito diverso, há investimento em programas, projetos e ações dos temas expositivos.

Considerações Finais

Os museus com suas diferentes tipologias produzem muito conteúdo para o público visitante e a educação museal faz-se necessária pelo compromisso social que os museus têm de levar cultura, arte, educação e entretenimento ao público. A educação museal é discutida e dialogada por profissionais de várias áreas que são responsáveis por organizar os materiais, preparar as atividades e as ações pedagógicas do museu. A pesquisa procurou investigar como se dá a organização didática dos museus, identificando os critérios adotados nas práticas pedagógicas, saber como são feitos o planejamento estratégico pedagógico e os fatores que influenciam as ações educacionais nesses espaços. Alguns desses elementos não estavam exatamente exemplificados no Plano Museológico dos museus ou mesmo nos materiais disponíveis em cada site das instituições, contudo, podemos dizer que os objetivos foram alcançados devido a leitura e interpretação dos conteúdos encontrados.

Esses objetivos e outros elementos encontrados na pesquisa foram adicionados em tópicos no quadro 1 para melhor compreensão e comparação das ações em cada museu, apesar de não fazerem parte dos objetivos da pesquisa, podem servir de desdobramento para outras pesquisas sobre o tema.

Por fim, conclui-se que a organização didática dos museus ocorre por meio de muito diálogo, discussão, debates e processos avaliativos que culminam em ações diversificadas e estruturadas. As estratégias pedagógicas dos educadores permitem produzir materiais acessíveis com conteúdo que ajudam a aumentar o repertório educativo, ajudando a aprender de uma forma mais atrativa a história, arte e cultura através das coleções e exposições do acervo, envolvendo o público e ampliando os saberes. Independentemente do tipo de museu, eles dialogam entre si ao produzir conteúdo pedagógico diversos e são instrumentos importantes de aprendizagem, cumprindo assim, sua função social.

Referências

BERDNIKOFF, Anatoli Nascimento; SILVA, João Rodrigo Santos da. Os saberes museais dos mediadores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 11, n. 6, p. 856–876, 2020. DOI: 10.26843/rencima.v11i6.2603. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2603>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Governo de São Paulo. **Associação Pinacoteca Arte e Cultura**. Disponível em: <https://apacsp.org.br/>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Governo do Estado de São Paulo. **Museu Afro Brasil Emanuel Araújo**. São Paulo, Homepage/Visite/Roteiros de Visita. Disponível em: <http://museuafrobrasil.org.br/visite/roteiros-de-visita>. Acesso em 15 mar. 2024.

BRASIL. Governo do Estado de São Paulo. Museu Afro Brasil. **Plano Museológico**, 2016. Disponível em: <http://museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/docs-admin/plano-museuol%C3%B3gico-associa%C3%A7%C3%A3o-museu-afro-brasil.pdf?sfvrsn=0>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Governo do Estado de São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo. **Plano de Educação**. Disponível em: https://www.transparenciacultura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/13_Plano_Educativo_Pinacoteca_Resolucao_SC_EC_n_036_2023_de_25_abril_2023.pdf. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. Governo do Estado de São Paulo. **Política Estadual de Museus de São Paulo**. 2023. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/wp-content/uploads/2023/11/minuta-PEM-SP-versao-22-11-2023.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL, Governo de São Paulo. Secretaria da Cultura e Economia Criativa. Museu Afro Brasil. **Revista do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil**. São Paulo. ed. 1, ano 1, 2020. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/cliq-ue-aqui-para-baixar.pdf?sfvrsn=0>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 4ª ed. 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elabora_r_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

GOMES, Camilla E. D. Pedagogia e educação em museus: a importância das práticas pedagógicas para além dos muros da escola. **Revista Desenvolvimento e Civilização**. v. 4, n. 2, julho 2023. Disponível em: Acesso em: 4 mar. 2024.

INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS BRASIL. **Nova definição do Museu**. 2022. Disponível em: https://www.icom.org.br/?page_id=2776. Acesso em: 07 mar. 2024.

MARTINS, L. C. Como é criado o discurso pedagógico dos museus? Fatores de influência e limites para a educação museal. **Museologia & Interdisciplinaridade**, 3(6), 49–68, 2015. <https://doi.org/10.26512/museologia.v3i6.16694>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/16694>. Acesso em: 4 mar. 2024.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-USP. **Espaço Aberto, Revista 78**, 2007. Disponível em: <https://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco78abr/0cultura02.htm>. Acesso em: 06 mar. 2024.

CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO: O QUE TEMOS? O QUE PODEMOS TER?

Anderson Luiz Scot

Introdução

O presente artigo tem como objetivo relacionar as aproximações e os estranhamentos entre os campos da educação e as religiões de matriz africana, de maneira especial, o candomblé. A partir do princípio que, as práticas religiosas, independente da sua confessionalidade, são práticas educativas não formais e/ou informais, faz-se necessário entender como elas se organizam e os possíveis impactos destes conteúdos na vida cotidiana daqueles que professam determinada fé. Os processos educacionais oriundos das religiões devem promover o desenvolvimento humano e a promoção dos direitos sociais da coletividade. Mas será que isto realmente acontece? A nossa reflexão tem aqui seu ponto de partida.

O candomblé como prática confessional e educacional.

O candomblé chega ao Brasil, trazido pelos negros escravizados, entre os séculos XVI e XIX, no qual podemos destacar dois grupos: Os bantos (que vinham de regiões como Angola, Congo e Moçambique) e os sudaneses (Nigéria e Benin) que formam os povos iorubas, jejes e nagôs.

Nesse momento, a religião predominante no Brasil, era o catolicismo, que fora trazida por nossos colonizadores (portugueses). O nome candomblé é associado historicamente aos cultos iniciados na Bahia, porém temos algumas outras nomenclaturas espalhadas pelo Brasil. Vale, assim lembrar, que o candomblé não é um culto único e essas diferentes vertentes são chamadas de “nações”.

Assim, o objetivo deste artigo é entender como se dá o ensinamento dentro da religião de matriz africana. Para este propósito buscamos uma breve revisão de literatura de alguns teóricos para nos situarmos nesta temática, a literatura que versa sobre o tema.

Todos os autores pesquisados têm em comum a ideia de que a educação nos terreiros nasce de uma vivência do grupo atemporal, onde

os valores são organizados a partir da ancestralidade e praticados entre os sujeitos no exercício da coletividade. Para Oliveira (2014),

A educação nos terreiros tem como base a vivência da tradição cultural africana, permeada pela manutenção com os elos sagrados, na busca pela aproximação com os orixás. Os valores culturais africanos são revividos nos mitos, na culinária, no idioma através das músicas, das orações e nas saudações não só ao dirigirem-se às divindades como também entre adeptos, além da exaltação da expressão corporal, através da dança que revive o antepassado mítico, suas histórias e sua beleza negra.

Camilo e Nunes (2015) acreditam que, nas mais diversas pedagogias, a pedagogia de terreiro, revela ser uma pedagogia pautada na ética, no respeito e na dignidade e na própria autonomia do educando, fazendo assim com que ele se desenvolva plenamente como um ser ciente de seus direitos e deveres

Devemos nos ater ao fato de que, o candomblé, religião de matriz africana que chega ao Brasil através do povo negro escravizado, traz em sua essência uma religião de força e resistência que luta desde então, para manter viva sua tradição e cultura.

Esse candomblé que é o vivido dentro dos terreiros, inicialmente dentro das senzalas, das fazendas dos senhores de escravos, vem se perpetuando e fazendo história em nosso país desde então.

Sem acesso ao conhecimento teórico ou a escrita o povo negro, então escravizado, inicia seu processo de ensinamento pela oralidade. A tradição vem passando entre as gerações e assim mantém viva a cultura do candomblé, que interage com o lúdico, com o corpo, com a arte e a religiosidade dentro do mítico, sempre respeitando a tradição do mais velho.

Contudo, atualmente o candomblé ainda é visto com demonização e/ou seita, apesar de ser reconhecido como religião. Alguns estudiosos o definem como um culto e uma variante do *sabeísmo* chamada de *fetichista*, com adições extravagantes de objetos, e sinais tão confusos quanto bizarros. Enquanto outros, conceitua o candomblé como um termo, abonado nos modernos dicionários da língua e na vasta literatura etnográfica, e de uso corrente na área linguística da Bahia para designar os grupos religiosos caracterizados por um sistema de crenças em divindades chamadas de santos ou orixás.

Verger (2000) declara que as africanidades brasileiras vêm sendo desenvolvidas há quase cinco séculos, na medida que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão nos deixando outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo recebem e incorporam a influência destes.

Os Nagôs que chegam ao país próximo ao fim do tráfico de negros. Concentra-se em uma zona rica e bem desenvolvida, dotada de uma florescente economia e de centros urbanos em pleno apogeu. Isto permite boas comunicações entre eles e, sobretudo, mais tarde, a constituição de guetos que ajudarão a preservar os costumes trazidos da costa africana (VERGER, 2000, p. 365).

A oralidade tradicionalmente mantida no candomblé até o momento atual, mostra que o candomblé não foi “infectado” com o olhar ocidental. De acordo com Silveira (2004), talvez porque a ideia de história e de progresso que detém se afaste da concepção ocidental e seja entendida como uma história de mensagens, contos, narrativas míticas que é, constantemente, atualizada por valores que vêm do passado. Que complementa sobre a oralidade:

Como sociedade de tradição oral, no terreiro, todo o conhecimento é processado verbalmente, cada geração transmitindo à outra um patrimônio simbólico. Para o povo-de-santo, a palavra tem valor especial e o homem é o resultado daquilo que ela imprime. Ela não só reflete o valor simbólico do sagrado, mas é ela própria um compromisso que une os membros da comunidade na guarda zelosa dos conteúdos que integram uma memória ancestral de conhecimento.

Sendo assim, essa cosmovisão africana é repassada na vivência da palavra, interagindo um com o outro, e essa troca, faz interação com o saber, construindo o conhecimento. Enfim, aprender e ensinar dentro de um terreiro de candomblé significa a integração das vivências dos sujeitos e de sua ancestralidade.

Para o candomblé todo o aprendizado tem seu momento certo, ou seja, ao mais novo pouco conhecimento lhe é passado, tendo assim somente “direito” ao saber, conforme for aumentando sua experiência com a vivência do sagrado. Aos recém-chegado à religião não é dado o direito ao conhecimento e/ou questionamento. Diz que *“tudo tem seu*

tempo". Esse tempo compreende a vivência mítica do processo de iniciação (feitura) e as "obrigações" a serem cumpridas, segundo o ritual.

Assim, não depende do tempo cronometrado que estamos acostumados a vivenciar em nossa existência. O tempo referido se diz ao tempo mítico – e místico –, onde somente o sagrado poderá determinar qual será.

Ainda hoje perpetua-se dentro dos terreiros a ideia de que a experiência é a mola do conhecimento, e que o aprendizado somente é possível, observando e executando, sendo cada vivência em seu tempo. O conhecimento do "mais" antigo é legítimo, pois diz-se que ele viveu mais, conseqüentemente, sabe mais coisas.

A herança cultural deixada pelos africanos e sua diáspora negra, integram uma das singularidades mais significantes no processo de construção de referências e identidade.

A diversidade africana, com suas sociedades e suas culturas, reúne filosofia, religião, arte e mitologia em símbolos que constituem a essência de sua especialidade, ao mesmo tempo múltipla e plural, entre povos e grupos étnicos de distintas regiões geográficas social e culturalmente diversas e unificadas entre a África Central, África do Leste e Central do Oeste (MUNANGA, 2004, p. 157-158).

Devemos nos ater, quanto a perpetuação da oralidade, que foi utilizada como estratégia de sobrevivência da cultura, por negros escravizados por séculos e fundamentada pelo alto índice de analfabetismo daquele povo. "A preponderância da oralidade em relação à escrita é medida, também, nos meios negros, pela elevada taxa de analfabetismo e por estatísticas que revelam um grau alarmante de evasão escolar entre as crianças negras em relação aos brancos" (D'ADESKY, 2001, p. 49).

Preservar esse valor cultural (oralidade) torna-se fundamental para resistência dos terreiros de candomblé, podendo assim, manter os costumes e tradições que vem se perpetuando ao longo dos séculos. Para Jacques d'Adesky (2001, p. 49):

A língua é outro possível fator de identidade. Embora elemento da cultura, excede aos demais, na medida em que tem o poder de nomeá-los, exprimi-los e veiculá-los. Ao nível do indivíduo, a língua é exclusiva, pois ninguém escolhe sua língua materna nem pode mudá-la a esmo, muito

embora seja sempre possível apropriar-se de diversos idiomas. Nesse sentido, a língua não tem caráter fechado, como a raça. Pode-se ser branco ou negro e ter o português como língua materna. No entanto, para os negros, a adoção da língua portuguesa marca uma profunda ruptura com os elementos da matriz cultural das sociedades africanas revelando, portanto, uma irreparável perda de identidade.

Para Dalzira Maria Aparecida Iyagunã (2019), em seu artigo “*A oralidade e a linguagem do candomblé*”, a escrita e a oralidade são formas de arte. Entretanto, possuem naturezas, práticas e finalidades diversas. Ambas tratam de valores éticos, morais, políticos e culturais com múltiplos e diferentes significados na vida social a exemplo das culturas praticadas nos terreiros de Candomblé no Brasil em suas respectivas tradições, em que a experiência vivida pelos vivenciadores se faz no aprendizado do ver, ouvir e falar sem mediações de textos escritos.

Porém, não podemos nos permitir tal equívoco, argumentando que a oralidade se dá por conta do índice alto de analfabetismo, levando em consideração que diversos outros grupos se apropriaram do recurso da oralidade com objetivo de transmissão de seus valores culturais.

A oralidade e a hierarquia são fatores primordiais para resistência do candomblé. A religião somente conseguiu se manter viva no Brasil por conta desses pilares, por ser religião de herança, onde os herdeiros recebem o legado de seus ancestrais. Portanto esses valores podem nos trazer um fator de preocupação, já que não temos o registro desse conhecimento, qualquer um pode intitular-se, na graduação que quiser dentro da hierarquia do candomblé, sem ter se dedicado ao processo completo de iniciação (feitura).

Não estamos com isso querendo dizer que uma ou outra forma tem maior relevância para o aprendizado (seja ele oral ou escrito), apenas salientando que, são conhecimentos específicos direcionados a determinados grupos, levando em consideração o contexto em que estão inseridos, que são formas sociais de ver e conhecer, e pode ser ele oral ou forma, tradicional ou científico. Porém, devemos deixar observado que ambos precisam viver harmonicamente, onde um respeita a relevância contextual do outro.

Ou seja, não podemos afirmar que um modelo produzido dentro de uma sociedade da escrita tenha maior relevância que o produzido por uma sociedade oral e vice-versa. A presença dessa oralidade, que é ori-

unda da diáspora negra, representa a continuação da vivência de práticas culturais e também simbólicas, que mantém preservadas as tradições, valores e cosmologias, que tem importância significativa aos praticantes da religião.

Embora hoje possamos considerar a diversidade de letramento dos praticantes da religião, a oralidade ainda se faz importante e primordial para que o legado possa ser transmitido e perpetuado, junto aos novos adeptos.

Ainda para Dalzira Maria Aparecida Iyagunã (2019), “*Nos terreiros de Candomblé*”, pessoas e grupos, alfabetizados ou não, dialogam, trocam experiências e compartilham dos rituais numa relação de complementaridade em suas condições de vida, entre o oral e o escrito.

A história oral não procura a “verdade” de como as coisas aconteceram, mas as particularidades, o enredo, a trama, aquilo que não se encontra em documentos, mas que os sujeitos viveram e atuaram. É como olhar para dentro de uma caixa de música, por exemplo, e ver como a engrenagem, que faz a bailarina se movimentar, funciona (CARDOSO, 2012 p.40)

Pensando a partir do que aborda a autora acima, o ensinamento no candomblé pode vir se perdendo com o tempo, levando em consideração a falta de registro. Como saber se o conhecimento tem sido passado conforme aprendido? É possível afirmar que se faz o fundamento do santo da mesma forma que foram feitos por nossos ancestrais? Os elementos utilizados são os mesmos, se levarmos em consideração a evolução e o progresso?

A oralidade como processo educacional: manutenção da essência das relações sócio-culturais-religiosas?

O enredo possibilitado por esse pensamento vem nos remeter a necessidade da biografia do que vem sendo executado, para confrontarmos e entendermos se a oralidade foi de fato mantida em sua essência. Pensar diverso a isto nos faz entender que o uso da escrita foi deslegitimado dentro do processo de construção da religião. Se nos ativermos à diáspora do povo africano poderemos nos defrontar com realidades perdidas ao longo do processo de (re)existência do povo de “santo”.

Buscando a literatura sobre o tema, percebe-se que poucos se dedicam a abordar o tema e que existe um silêncio rodeando o assunto.

Júlio Braga (2000, p.130), tem sido um dos poucos estudiosos que vem jogando luz no tema (desde os anos 80), chamando a atenção para as maneiras pelas quais a tradição oral do candomblé coexiste com o uso da escrita. A lacuna nos estudos do candomblé, em relação aos pequenos, mas reais usos da escrita nos terreiros, diz ele, acaba apagando a importância da escrita em prol de enfatizar a oralidade como único meio de transmissão do saber religioso.

De acordo com Langdon (2007), até décadas recentes, textos orais, incluindo os diferentes gêneros como mito, folclore, lendas e contos de fada, foram analisados como textos fixos, sem considerar os mecanismos poéticos que marcam a narração oral.

Aos estudos antropológicos, que detém as artes verbais, coube a reflexão sobre a problemática, (re) inscrevendo os gêneros de mito, ritual, fala e performance, num contexto que considerasse o dito no fluxo do discurso social, como sugere Geertz (1989). Langdon (2007), ainda ressalta, que o estudo da narrativa tem ido além no sentido de conceber a narrativa como expressão oral, para pensá-la no conjunto dos gêneros dramáticos e performativos marcados por qualidades estéticas e emergentes através da interação social.

Falar de oralidade, portanto, é falar, em primeiro lugar, de um processo de colonização e pós-colonização, de exclusão de ensino, de aprendizagem e do processo político-econômico por séculos vivido pela população negra no Brasil. Com uma análise desses processos é que se pode afirmar que os terreiros são a reafricanização e os únicos lugares que guardam e preservam a oralidade de forma a manterem o relacionamento e a comunicação com a matriz religiosa de outras fases da língua materna” Iyagunã (2019, s/p)

Pensar o processo de oralidade dentro dos terreiros e a forma pedagógica como vem sendo empregado o assunto, nos leva a outros caminhos do saber. Pensando o candomblé como religião que vem resistindo e se mantendo erguida, mesmo após sofrer tantas perseguições por conta da intolerância e falta de informação, requer olhar com maior cuidado e se preocupar com a falta de registro do que ocorre dentro dos terreiros.

Temos que nos debruçar sobre outros campos e pensamentos para entender que dentro dos terreiros ocorre um tipo de educação não formal. E a essa educação não formal, precisamos olhar com atenção para que no futuro, não tenhamos a perda desse conhecimento, por falta de registro.

Libâneo (2004, p. 89) conceitua educação não-formal como “aquela atividade com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”, enquanto a educação formal “aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, e de forma sistemática”.

Essa forma de estruturação não deve se sobrepor uma à outra e sim avaliados como conceitos independentes, que operacionalizam em campos distintos.

Para Ferreira (2012, p.91) a educação não-formal possui sua finalidade e seus próprios objetivos que encontram na prática educativa em um contexto de mudança ou transformação social o seu grande foco de desenvolvimento na área educacional.

Entendemos com o exposto acima que a prática que vem sendo utilizada dentro dos terreiros de candomblé não é de menor valia em relação às demais práticas utilizadas em outros segmentos da sociedade, porém devemos nos ater ao fato de que, estamos construindo pouca história escrita sobre a religião que ocupa participação significativa dentro do cenário nacional.

A perpetuação da religião como fonte de (r)existência, somente com a oralidade nos faz entender sua força enquanto organização e o legado deixado pelos ancestrais. O que diverge dessa força é a falta de registro objetivo sobre todo o processo de ritualística, salvo os “mistérios” que somente quem tem iniciação poderá saber.

O processo de transmissão do conhecimento oral é legítimo e importante pois assim conseguimos manter a lenda e mistério que envolve a religião, porém deixar isso se perder no tempo ou se propagar de forma equivocada, requer olhar de forma mais pedagógica para esse saber.

O tempo atravessado pelo candomblé, não condiz com sua real biografia, quando consultada, seja por curiosidade ou para ganho e/ou acréscimo do conhecimento. É uma história que somente pode ser ouvi-

da por quem ali vivenciou. Existe muita riqueza cultural que fica segregada apenas aos seguidores e adeptos, limitando assim a propagação e força da religião que nasce de forma simples, dentro das senzalas dos escravizados africanos, e tão sublime e encantadora que atravessa séculos.

Precisamos disponibilizar o conhecimento até então, segregado, aos também chamados curiosos. A disseminação desse conhecimento pode vir, inclusive, a colaborar com a importância e imponência da religião. Pensar diverso disso pode soar “mesquinho” e desassociar da religiosidade e beleza propagada pelo ritual.

A falta de conhecimento pode gerar informação errada e/ou equivocada, visto que nos falta uma “*bíblia*” de consulta, assim como encontramos em outras religiões. Entender que o conhecimento precisa sempre ser buscado com o mais antigo da religião e dentro dos seus espaços de atuação, nos remete a alguns questionamentos, a saber:

1. Quando questiono, a resposta foi correta?
2. A vontade de saber requer tempo (iniciação)? Será que não existe forma didática de explicar sem se aprofundar?
3. Explicar algo que ainda não possa saber, “desmistifica” o que existe de sagrado?
4. Não responder ao questionamento, num tempo onde a informação é tão rápida, não afasta novos membros?
5. A negativa da resposta não pode ser interpretada como controle do conhecimento e consequente do corpo?

Os questionamentos acima são exercícios de reflexão sobre como o conhecimento realmente está sendo colocado em prática nas relações sociorreligiosas. Ao mesmo tempo, se a ancestralidade, tão valorizada pelas religiões de matriz africana, se faz eficiente no processo de ensino-aprendizagem que se dá na relação dos sujeitos-corpos que se encontram neste espaço de aprendizagem.

Por isso, recorreremos a Michel Foucault com a sua reflexão sobre os corpos e como eles se comportam nos processos de ensino-aprendizagem no interior dos grupos sociais.

Assim, Foucault (1999) entende que os corpos são “adestrados” dentro dos processos de poder, como o que acontece na educação, entre os sujeitos no interior dos grupos sociais. Ou seja, os corpos adestrados

são milimetricamente construídos gerados depois de um trabalho, demorado, recorrente, minucioso e detalhado.

Se aplicarmos este conceito as relações sócio-religiosas-educativas das religiões, a educação pode servir não somente aos valores religiosos do candomblé, mas um processo mais profundo e abrangente: a organização de corpos que deverão funcionar conforme aqueles que “supostamente” detêm a oralidade desejam que os outros sujeitos do grupo religioso funcionem.

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Os famosos autômatos, por seu lado, não eram apenas uma maneira de ilustrar o organismo; eram também bonecos políticos, modelos reduzidos de poder: obsessão de Frederico II, rei minucioso das pequenas máquinas, dos regimentos bem treinados e dos longos exercícios. (Foucault, 1999, p.118)

Na verdade, um corpo dócil pode ser mais do que um corpo útil e disciplinado por um líder religioso. Ele é um corpo produtivo a serviço daquele que detém o poder. De acordo com o referido autor,

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula, e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (Foucault, 1999, p.119)

Esses corpos que se refere o autor, passam por processos e técnicas minuciosas, muitas vezes íntimas, que vão definir o investimento político no corpo, que passa ser enxergado como uma pedra bruta a ser lapidada, um novo elemento a ser desvendado, sendo, portanto, objeto de uma nova microfísica do poder, que desde o século XVII alcançou o corpo social inteiro.

Fazendo essa descrição das disciplinas que alcançaram os corpos dóceis, nos faz entender como esses elementos fazem parte de uma mudança de regime punitivo, fronteira com a época contemporânea, ao regime disciplinar que opera nas instituições disciplinares da sociedade

capitalista. O corpo dócil é visto em detalhe, como potencial território a ser explorado, constituído, controlado e marcado pelo poder.

Enfim, Foucault nos leva à reflexão de que o corpo sempre atenderá a necessidade de nossos alçózes. Seremos sempre preparados de alguma forma para obedecer a quem detém o poder. Embora tenhamos avançado na discursão e novas pautas adentraram nosso repertório de ideias, ainda somos regidos, de algumas formas, pelo processo de escravidão que foram submetidos os negros que foram sequestrados da África. O modelo vem se repetindo, em outros ambientes e de outras formas. O *senhor de engenho* deixa de ser aquele que conhecemos dos livros de história e passa a ser nosso par, nosso cônjuge, nosso amigo e por aí seguimos nas variações de modelos em que estamos inseridos dentro da sociedade.

Para Bento (2022, p.49), “a noção de “biopoder” e “biopolítica” fala de técnicas de hierarquia que vigia e as técnicas de sanção que normalizam. Trata-se de um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.

Portanto, entendemos que existe um mecanismo maior que vem sendo perpetuado, junto do processo de ensino-aprendizado, que acreditar que superamos as etapas do processo de escravização em determinadas relações sociais é um mero engano. Esse processo se reproduz ainda hoje em diversos modelos dentro da nossa sociedade.

E isto pode ser enxergado também dentro das instituições religiosas como as de matriz africana. Dentro do candomblé, esse modelo de “docilização dos corpos” se apresenta como um dos presentes nas relações sociais. Principalmente por ser uma religião onde a oralidade predomina e não existe um regulador que possa avaliar todo o processo. Diferente de outras organizações religiosas, como por exemplo, a Igreja Católica Romana, no qual o Sumo Pontífice (o Papa) e o seu colégio de bispos fazem o papel regular e uniforme das ações educativas dos membros de seus grupos, esta realidade não acontece no Candomblé e outros modelos africanos.

A falta de uma regulação, seja ela por uma liderança ou pela escrita, onde poderíamos confrontar a realidade, faz com que “*cada um mexe a sua panela como lhe foi ensinado*”, como costumam dizer os mais antigos. Pensando assim, estamos reverberando uma história que pode não ser a realidade vivida por nossos ancestrais. Faz-se necessário que

tenhamos um olhar crítico e questionador sobre o que temos visto acontecer dentro dos terreiros de candomblé.

Precisamos descortinar a casa grande e olhar nossos terreiros, com maior cuidado e respeito, valorizando a cultura ancestral africana, sem a visão eurocêntrica, imposta por nossos colonizadores. Precisamos urgentemente deixar de viver o modelo que nos foi erroneamente ensinado, de aprisionamento de corpos, saberes e consequentemente de vivências. O modelo praticado não deu certo, sendo assim não precisa de repetição.

Considerações Parciais: Como continuar refletindo sobre o papel da oralidade sem gerar processos de dominação dos corpos?

Ao chegarmos ao final deste artigo, não chegamos a conclusões finais, mas alguns pontos que nos ajudam a continuar a nossa reflexão sobre as relações socioeducacionais existentes entre os sujeitos que participam do Candomblé.

Ao experienciar os fundamentos trazidos pelos negros sequestrados, devemos transportá-los para nosso presente para que não tenhamos mais um apagamento histórico do ensino ancestral. A resistência do candomblé e seus ensinamentos atravessaram décadas e ainda hoje continuam encantando os seus seguidores, fruto de sua importância histórica e resistência face à intolerância religiosa vivida nos últimos tempos.

Para o candomblé na contemporaneidade, onde a informação circula de forma tão rápida, será que ainda precisa ser mantido todo este mistério ao redor de determinados elementos a serem transmitidos no processo educativo da religião aos seus adeptos? Contrapondo o candomblé com o cristianismo, vemos que a vida de Jesus Cristo é contada integralmente na bíblia. Não é necessário o segredo para que o “mistério” ainda permaneça vivo entre os seus seguidores.

Outro ponto a ser pensado é sobre a vivência do mundo tecnológico. O uso de tecnologias e das redes sociais precisam ser benéficas também à religião de matriz africana. A utilização desses recursos precisa ser vista como aliada para que haja engajamento dessa pauta e não haja vicissitudes com as novas gerações.

Soma-se a tudo o que está sendo discutido o pouco material que temos a consultar acerca do assunto. Assim, ficamos com pouco conhe-

cimento e, ao mesmo tempo, curiosidade sobre a temática. Dentro desta lógica, reafirma-se que contar uma história não significa deixar de zelar por ela e/ou que sua essência se perdera. O processo de contação de história a partir da escrita, valoriza e perpetua o saber, da mesma forma que a oralidade. Contudo, nenhuma destas formas de aprendizagem devem servir à dominação dos sujeitos nos grupos sociais.

A temática carece de mais informações que sejam de real relevância para a compreensão das relações de oralidade e poder dentro dos processos educativos. Ao longo destas leituras podemos continuar trazendo outros questionamentos.

1. O candomblé, enquanto estrutura religiosa e de acolhimento, atende ao sujeito em sua totalidade?

2. O candomblé pensado de dentro da senzala, por negros escravizados, não se tornou um reprodutor do sistema de escravidão, com suas hierarquias?

3. O modelo estrutural e hierárquico de uma casa de candomblé não reproduz o modelo vivenciado pelos negros dentro da casa grande?

4. A repetição desse modelo, não o tornou padronizado e fez com que tenhamos novos senhores de engenho?

5. Porque na literatura sobre o tema, não falamos de suas vivências reais e apenas do lado místico do processo, sem o cortá-lo em sua totalidade?

Realmente, são muitos os questionamentos e poucas as literaturas a respeito de determinados assuntos que envolvem a religião. O candomblé torna-se um tabu para os não adeptos e um muro a ser derrubado pelos seguidores. A erudição que envolve o assunto ainda é carente e nos deixa faltante de informações.

Por fim, o candomblé precisa ser explicado para além da lógica poética que envolve o mistério existente dentro de seu folclore. Precisamos entender a dinâmica envolvente, que atrai e ganha novos seguidores diuturnamente. Desta forma, justifica-se continuar buscando a realidade vivida dentro dos terreiros de candomblé e que nos instiga a continuar a pesquisar sobre o tema. Sempre procurando desvendar os mistérios que envolvem fé e submissão, religião e escravidão, educação e servidão. A discussão continua em aberto.

Referências

BRAGA, Júlio. **Oritamejé: o antropólogo na encruzilhada**. Feira de Santana: UEFS, 2000.

CAMILO, Fabiano Paula; NUNES, Carlos Geovane. **A importância da cultura afro-brasileira dentro das escolas**: utilizando a Educação Musical através das cantigas de domínio público do samba dos terreiros. *Formação Docente*, v.7, n.1, p.55-68, 2015.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas: feminismo na perspectiva de mulheres negras brasileiras**. Salvador: UFBA, 2012.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo ético e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. São Paulo: Vozes, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara/Koogan, 1989.

IYAGUNA, Dalzira Maria Aparecida. **A oralidade e a linguagem do candomblé**. *In: Anais VI COPENESUL*, Campinas, 2019. Disponível em: <https://www.copenesul2019.abpn.org.br/resources/anais/>. Acesso em 20. Fev. 2024.

LANGDON, Esther Jean. **A Fixação da narrativa: do mito para a poética de literatura oral**. Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 13-36, 1999.

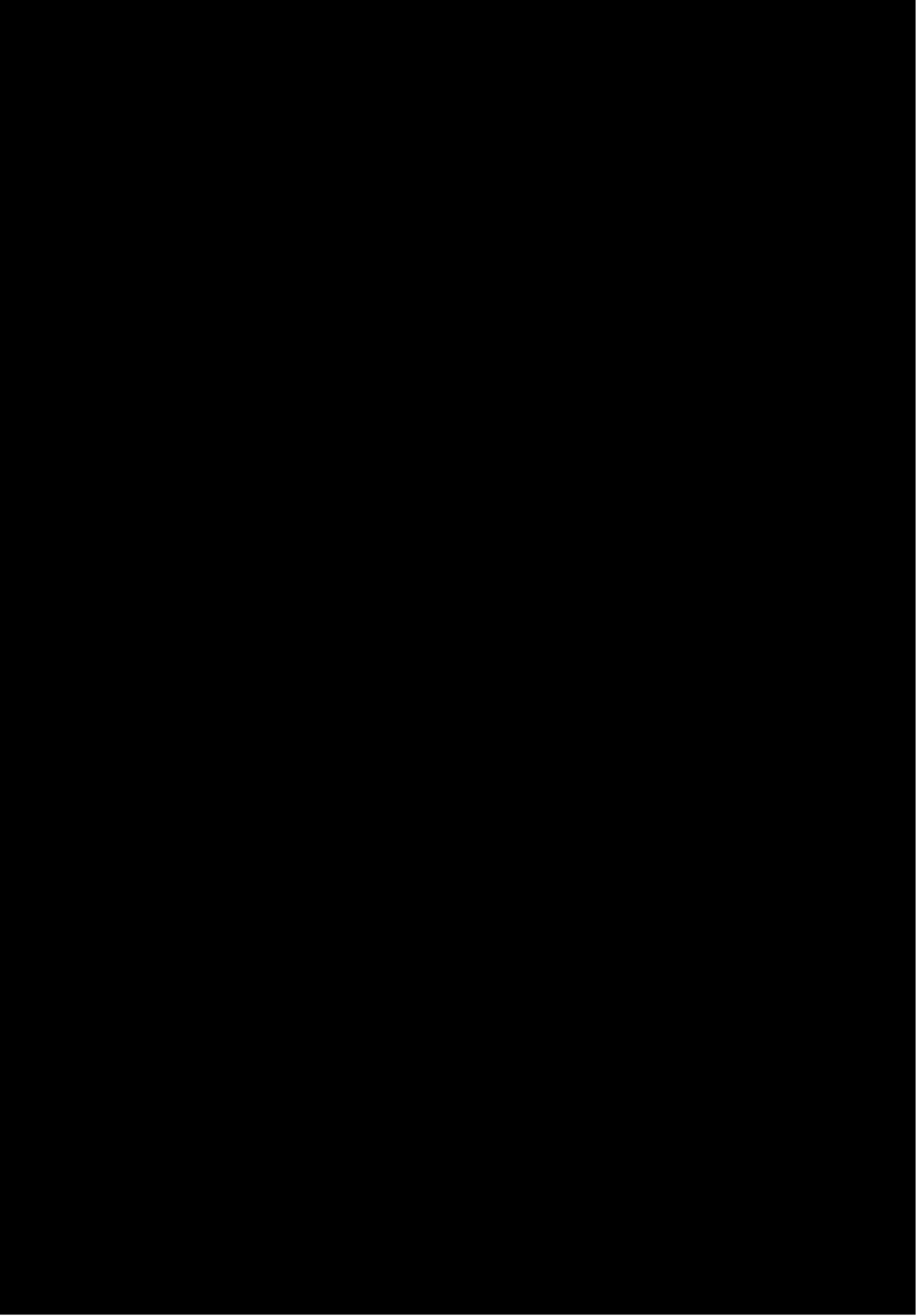
LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **História do negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira – resistência, participação e contribuição.** Brasília: Fundação Cultural Palmares/ Ministério da Cultura, 2004. v. 1.

OLIVEIRA, Ariene Gomes de. **A educação nos terreiros de Caruaru/PE: um encontro com a tradição africana através dos orixás.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVEIRA, Marialda Jovita. **A educação pelo silêncio, o feitiço da linguagem no candomblé.** Bahia: Editus, 2004.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo e o Benin e a Bahia de todos os santos dos Séculos XVII a XIX.** Salvador: Ed. Corrupio, 2002.



EDUCAÇÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS E INTERVENÇÕES NA REDUÇÃO DA VULNERABILIDADE E DESIGUALDADE

Daniele Felix de Souza

Introdução

Este estudo se concentra na análise da seguinte questão: "Qual é o impacto da Educação Social no combate da vulnerabilidade e desigualdade social no Brasil?". Com isso, o objetivo é examinar as discussões mais relevantes, além de traçar o contexto histórico da Educação Social no Brasil; identificar o cenário atual de desigualdade e vulnerabilidade social no país; e, por fim, relacionar os desafios e as contribuições da Educação Social na busca pela superação da vulnerabilidade e da desigualdade social.

O tema se destaca pela sua grande relevância atualmente, dado que nos últimos anos houve um aumento nos índices de desigualdade social e econômica no país. É de extrema importância analisar maneiras de reduzir ou superar as dificuldades enfrentadas por uma parte significativa da população brasileira, especialmente crianças e adolescentes em idade escolar.

É perceptível que as políticas sociais destinadas a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, que estejam em situação de vulnerabilidade ou não, têm como objetivo corrigir as lacunas de um sistema. Entretanto, no contexto brasileiro, muitas vezes essas políticas não conseguem produzir os resultados esperados, uma vez que não estão totalmente integradas socialmente, apesar de se apresentarem como mecanismos de reparação das desigualdades sociais.

Neste cenário, é importante destacar que, embora a educação seja naturalmente social, como mencionado por Carvalho e Carvalho (2006) e Souza e Müller (2009), a Educação Social se destaca como um campo distinto dentro da educação, com características próprias e responsabilidades únicas.

Atualmente, a discussão sobre o aspecto social da educação tem ganhado cada vez mais importância. É essencial entender que a educa-

ção não se resume apenas à transferência de conhecimentos técnicos, mas desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes e engajados na sociedade. No entanto, é crucial reconhecer que a educação não é uma ideia uniforme, e diferentes abordagens podem surgir para atender às diversas necessidades sociais.

Nesse sentido, a Educação Social surge como um campo especializado que não só foca na transmissão de conhecimento acadêmico, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, bem como na promoção da inclusão e igualdade.

A Educação Social abrange uma ampla gama de contextos educativos, que variam desde iniciativas comunitárias e intervenções sociais até programas formais e informais de educação. Seus objetivos vão além de simplesmente garantir acesso à educação; eles buscam capacitar as pessoas a enfrentarem desafios sociais, desenvolverem autoconfiança e autoestima, e participarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao examinar a Educação Social como uma parte específica do campo educacional, é importante considerar suas características únicas e responsabilidades distintas. Através de métodos de ensino inovadores e inclusivos, a Educação Social visa não apenas transmitir conhecimento, mas também promover o crescimento integral das pessoas, contribuindo para o combate à desigualdade e à vulnerabilidade social, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. Essa abordagem é delineada por Souza e Müller (2009, p. 3206), a Educação Social é uma “ação fundamentada no reconhecimento e defesa dos direitos humanos, é uma intervenção educativa que atua na vida e no contexto do ser humano”, destinada aos indivíduos de classes populares em situação de vulnerabilidade, visando à sua reinserção ou inclusão, com o propósito de mitigar conflitos e reduzir a desigualdade social (RIBEIRO, 2004, apud CARVALHO; CARVALHO, 2006).

A desigualdade social figura como um desafio histórico no contexto brasileiro, permeando os pilares fundamentais da sociedade, conforme evidenciado por Loschi (2019). Essa realidade requer uma compreensão aprofundada dos mecanismos de exclusão social e política que afetam uma parte considerável da população. Nesse contexto, a obra de Carvalho e Carvalho (2006) levanta um questionamento crucial: em que medida a Educação possui a capacidade efetiva e duradoura de resolver

questões sociais que ultrapassam os limites de influência direta? Diante disto, surge a necessidade de investigar detalhadamente as potencialidades e as limitações da Educação Social no enfrentamento das complexas realidades de vulnerabilidade e desigualdade que persistem no Brasil contemporâneo.

A questão da desigualdade no Brasil é um tema intrincado e persistente, exigindo uma análise meticulosa e abrangente. Loschi (2019) destaca a importância de compreender a história por trás desse desafio, incluindo os complexos mecanismos sociais e políticos que o perpetuam. Para além das disparidades econômicas evidentes, a desigualdade também se reflete no acesso desigual à educação, saúde, moradia e outros direitos fundamentais. Assim, qualquer abordagem para resolver essa problemática deve considerar não apenas os aspectos financeiros, mas também as causas subjacentes de ordem estrutural e cultural.

Carvalho e Carvalho (2006) levantam uma questão crucial ao questionar o papel da Educação na transformação da sociedade. Embora a educação seja amplamente reconhecida como um dos principais meios para promover a mobilidade social e reduzir as disparidades, persistem dúvidas quanto à sua capacidade de resolver problemas sociais complexos que transcendem o âmbito educacional. Nesse contexto, a Educação Social emerge como uma abordagem que busca não apenas transmitir conhecimento acadêmico, mas também promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além de incentivar o engajamento cívico e comunitário. Diante dessa intersecção entre desigualdade social e educação, surge a necessidade de investigar minuciosamente as potencialidades e limitações da Educação Social no contexto contemporâneo do Brasil.

A Educação Social, enquanto um segmento específico do campo educacional, visa não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolver habilidades sociais, emocionais e promover a inclusão social.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, examinar de forma abrangente como a Educação Social pode contribuir para o enfrentamento da vulnerabilidade e desigualdade social no país. Isso envolve a análise minuciosa das práticas educacionais no contexto brasileiro, identificando os desafios enfrentados e as possíveis contribuições dessa abordagem para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao compreender as complexidades e nuances envolvidas na relação entre Educação Social e desigualdade social, este estudo busca não apenas fornecer *insights* teóricos, mas também oferecer subsídios práticos para a formulação de políticas públicas e iniciativas educacionais que possam efetivamente abordar essas questões urgentes em nosso país.

Neste contexto, este estudo visa realizar uma análise completa da Educação Social no Brasil. Para isso, será apresentada uma explicação concisa, mas detalhada, que abrange a definição e o contexto histórico desse domínio educacional específico. Essa seção introdutória tem como objetivo proporcionar ao leitor uma compreensão abrangente das origens, desenvolvimento e principais características da Educação Social no cenário educacional brasileiro, além de destacar seu papel na atualidade.

Além disso, serão investigados os desafios mais relevantes enfrentados pela Educação Social no contexto brasileiro. Isso implica em uma avaliação crítica das barreiras estruturais, políticas e socioeconômicas que influenciam a eficácia e abrangência das iniciativas educacionais voltadas para promover a inclusão social e enfrentar a desigualdade e vulnerabilidade sociais. Essa análise será fundamentada em dados empíricos e estudos de caso relevantes, com o objetivo de proporcionar uma compreensão completa e embasada da situação atual.

Além disso, abordaremos questões relacionadas à desigualdade e vulnerabilidade social, com um foco específico na análise da situação atual e no arcabouço constitucional que fundamenta os direitos sociais no Brasil. Serão examinadas as políticas públicas, legislação e programas governamentais relevantes, bem como suas implicações para a promoção da equidade e justiça social por meio da Educação Social.

Por fim, as considerações finais irão resumir os principais pontos discutidos ao longo do estudo, destacando as conclusões alcançadas, lacunas identificadas e possíveis direções para pesquisas futuras. Este segmento será essencial para consolidar as reflexões e *insights* obtidos durante a análise, além de fornecer recomendações práticas e teóricas para profissionais, formuladores de políticas públicas e pesquisadores interessados em promover uma educação mais inclusiva e igualitária no Brasil.

Diálogo e Educação Social na Transformação do Conhecimento

Conforme Rossato (2006), a educação é um processo essencialmente dialógico, o que implica que um ambiente propício para a construção do conhecimento deve ser fundamentado no diálogo. O conhecimento surge da interação entre os sujeitos e o mundo ao seu redor, proporcionando-lhes a oportunidade de promover mudanças tanto em si mesmos quanto na sociedade em que estão inseridos. Nesse contexto, a atividade de ensino-aprendizagem é moldada pela interação social dos participantes do processo.

A visão de Gadotti (2012) complementa que toda educação é, ou deveria ser, social, uma vez que está intrinsecamente ligada à sociedade, à comunidade e ao contexto familiar, social e político em que ocorre. Ele ressalta que a educação pode assumir formas tanto escolares quanto não escolares. No entanto, Gadotti destaca que o campo de atuação da Educação Social tem sido predominantemente não escolar, servindo como um contraponto à educação formal, especialmente ao chamar a atenção para a negligência do Estado na questão educacional.

A raiz da exclusão escolar reside na ideologia subjacente à educação formal desde os tempos coloniais até o século XVIII. Nessa perspectiva, a educação era considerada um privilégio exclusivo reservado aos filhos das elites, uma concepção que persistiu mesmo durante a transição da economia agrária comercial exportadora para a industrial. Apesar de algumas iniciativas em prol da educação pública básica, secundária e universitária terem surgido nesse período, muitas delas foram limitadas e dispersas, como apontado por Ribeiro (1982).

Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando consideramos os dados alarmantes revelados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018. Segundo o relatório, uma parcela significativa dos estudantes brasileiros não atinge o nível básico de proficiência em matemática, o que compromete sua plena participação cidadã. Além disso, os estudantes brasileiros estão significativamente atrasados em relação aos países da OCDE em proficiência em leitura. Esses resultados evidenciam a urgência de repensar e reformar o sistema educacional brasileiro, destacando a importância da Educação Social como uma alternativa complementar e crítica ao sistema escolar tradicional.

Arola (2010) destaca diversos aspectos importantes da Educação Social, além disso, destaca o papel da Educação Social em incluir o indivíduo na sociedade, promovendo tanto o seu desenvolvimento como membro ativo da comunidade, quanto a sua contribuição para ela, ultrapassando os limites tradicionais da escola. A Educação Social também promove a autonomia, a integração e a participação crítica, fundamentadas na ideia de criticidade como base para a transformação e a aquisição de conhecimento. Ela também se beneficia dos recursos pessoais tanto do educador quanto do educando, bem como dos recursos já disponíveis na comunidade atendida.

Dentro da perspectiva da pedagogia, é crucial reconhecer o papel central da escola pública na promoção da Educação Social. Esta instituição não apenas se destaca como um ambiente de aprendizagem, mas também como um espaço onde muitos indivíduos em situação de exclusão e vulnerabilidade social encontram-se presentes. A diversidade de contextos familiares e socioeconômicos que frequentemente caracteriza as escolas públicas proporciona um terreno fértil para a aplicação dos princípios e técnicas da Educação Social.

Ao abordar uma perspectiva otimista dentro do contexto da Pedagogia Social, Graciani (2009, p. 222) argumenta que:

Muitas são as dimensões e vertentes do fazer educativo que atendem as necessidades básicas do fazer educativo que atendem as necessidades básicas da aprendizagem; no entanto, as que privilegiam a vida, o ser humano como sujeito de sua própria história, a construção do conhecimento e da história social de sua comunidade e da sociedade como totalidade, são as que provavelmente contribuirão para uma prática educativa emancipadora e libertadora de nosso povo.

Ao considerarmos o ambiente escolar como uma extensão da comunidade, compreendemos que a prática da Educação Social pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também de promover valores de inclusão, empatia e respeito à diversidade.

Nesse sentido, os educadores desempenham um papel fundamental como agentes de mudança e facilitadores do processo educativo. Eles não só fornecem instrução, mas também criam um ambiente acolhedor e estimulante onde os alunos se sintam seguros para expressar suas opini-

ões e explorar novas ideias. Além disso, trabalham em colaboração com outros profissionais da escola e membros da comunidade para identificar e abordar as necessidades individuais e coletivas dos estudantes.

Ao priorizar a Educação Social na escola pública, estamos investindo não apenas no futuro acadêmico dos alunos, mas também na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. É através desse compromisso com a educação holística e a promoção do bem-estar social que podemos verdadeiramente transformar vidas e comunidades.

A Assistência Social é política com conteúdo próprio voltado para provisão da segurança e de vigilância, da universalização de mínimos sociais, entendidos como padrões básicos de inclusão. Essa provisão opera diretamente para a superação de algumas vulnerabilidades que fragilizam o cidadão em sua sobrevivência, existência e autonomia, bem como o enfrentamento das adversidades do viver (SPOSATI, 2001, p. 62).

O campo da Educação Social é marcado pelo trabalho ou serviço social, que se estende para além das questões educacionais tradicionais. Inclui também ações voltadas para a inclusão digital, a segurança alimentar e social, e outros aspectos relacionados ao bem-estar dos indivíduos. Além disso, o Educador Social desempenha um papel crucial como apoio psicossocial e animador sociocultural, buscando promover o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Para isso, é essencial que o Educador Social esteja capacitado para exercer a reflexão crítica, identificar e resolver problemas pertinentes ao contexto em que atua, e promover a socialização dos indivíduos. Através dessas práticas, busca-se não apenas oferecer conhecimento, mas também promover a emancipação e a transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Gadotti, 2012).

Na perspectiva da Pedagogia Social, a educação é vista como uma ferramenta poderosa para a transformação social e a promoção da cidadania ativa. Ela não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também engloba a construção de consciência crítica, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a capacitação para a participação democrática na sociedade.

Ao entender a educação dessa forma ampliada, percebemos que seu impacto vai muito além do desenvolvimento intelectual dos indiví-

duos. Ela desempenha um papel fundamental na construção de identidades, na promoção da inclusão social, na redução das desigualdades e na defesa dos direitos humanos.

No contexto brasileiro, as práticas educativas sociais estão intrinsecamente ligadas ao atendimento de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade, sejam eles abandonados, expostos a diversas formas de violência ou outras condições desfavoráveis (AZEVEDO et al., 2017). A defesa pela escolarização plena para todos, inclusive para aqueles marginalizados pela sociedade, fundamenta-se no reconhecimento da escola como um espaço socialmente relevante, onde ocorre a transmissão e a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, o acesso à educação formal não apenas proporciona inserção social, mas também representa um local de sociabilidade e é considerado, segundo Saviani (2009), como a força educativa dominante que permeia todas as esferas da vida.

Nesse cenário, o Educador Social brasileiro emerge como um protagonista essencial no campo social e educacional. Ele desempenha um papel fundamental ao possibilitar que os indivíduos, por meio de processos educativos, tomem consciência de suas realidades e rompam com os padrões opressivos que os circundam, reescrevendo suas próprias histórias. São profissionais vistos como agentes de mudança, trabalhando com processos educativos que visam não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também à conscientização dos sujeitos e à geração de possíveis transformações sociais (AZEVEDO et al., 2017). Assim, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada indivíduo possa alcançar seu pleno potencial e participar ativamente na comunidade.

Apesar dos avanços nos estudos e na conscientização sobre os direitos das crianças e adolescentes, os profissionais que atuavam nessa área ainda enfrentavam diversas dificuldades que dificultavam sua continuidade na luta por esses direitos. Essas dificuldades levaram à necessidade de buscar novas formas de organização e ação. Foi nesse contexto que surgiram os Encontros Nacionais de Educação Social (ENES), uma iniciativa voltada para aprofundar os debates sobre as condições de trabalho dos profissionais da área e, ao mesmo tempo, buscar novos caminhos para o reconhecimento e valorização de sua atuação profissional (AZEVEDO et al., 2017).

Esses encontros representam não apenas um espaço de discussão e troca de experiências, mas também uma oportunidade para os Educadores Sociais se unirem em busca de soluções para os desafios enfrentados em sua prática diária. Ao promover o diálogo e a reflexão coletiva, os ENES buscam fortalecer o campo da Educação Social, proporcionando apoio mútuo e compartilhando estratégias para enfrentar as adversidades do trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Além disso, os ENES também têm o objetivo de ampliar o reconhecimento e a legitimidade da Educação Social como área de atuação profissional, destacando sua importância para o desenvolvimento social e emocional das crianças e adolescentes, bem como para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Em suma, esses encontros representam um esforço coletivo dos Educadores Sociais em busca de melhores condições de trabalho e maior reconhecimento de sua contribuição para a promoção do bem-estar e dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros.

A Educação Social no Brasil continua a enfrentar uma série de desafios significativos que permeiam sua consolidação e reconhecimento enquanto área profissional e de conhecimento. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de definição, regulamentação e reconhecimento do estatuto da profissão de Educador Social, bem como a dificuldade em conceber a Educação Social como um campo específico de estudo e em estruturá-la de maneira organizada. Além disso, observa-se uma escassez de produções teóricas nesse campo e a urgência de uma formação adequada para os futuros Educadores Sociais, tanto em níveis contínuos quanto de pós-graduação. Outro desafio relevante é a clara distinção entre o papel da escola e de outras organizações, como as ONGs, no processo de socialização de crianças e adolescentes.

É fundamental destacar que os projetos e programas sociais devem ser elaborados levando em consideração a participação ativa dos indivíduos que estão sendo atendidos, bem como dos próprios educadores sociais, tanto na fase de planejamento quanto na execução e avaliação das ações (AROLA, 2010).

Apesar desses desafios, a Educação Social desempenha um papel crucial como uma forma de trabalho social e educativo que traz inúmeras contribuições à sociedade brasileira. Por meio do desenvolvimento de

competências sociais, a Educação Social promove a emancipação e a transformação dos indivíduos, buscando construir uma sociedade mais igualitária, solidária, inclusiva e democrática. Como destacado por Timóteo e Bertão (2012), essa abordagem parte da visão do ser humano como capaz de analisar criticamente o mundo ao seu redor, contribuindo para uma participação cidadã mais informada e engajada.

Portanto, pode-se destacar que a Educação Social, enquanto uma ação socioeducativa destinada a indivíduos ou grupos em situação de vulnerabilidade social, possui um amplo potencial de transformação das realidades que invalidam e dificultam o desenvolvimento humano e, por conseguinte, o progresso da sociedade como um todo. Esta área está em constante evolução e reflexão de suas práticas, sempre atenta às mudanças sociais que ocorrem em nossa sociedade.

Conforme destacado por Souza Neto (2009), é possível observar um cenário marcado por contradições e avanços no que tange à Pedagogia Social e às políticas sociais no contexto brasileiro, especialmente quando voltamos nossa atenção para as políticas direcionadas às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O autor ressalta que, ao longo de um extenso período histórico, essa parcela da população foi frequentemente estigmatizada e tratada de maneira inadequada, muitas vezes sendo rotulada como delinquentes. As respostas oferecidas pelo Estado a essas questões refletiam, em grande parte, uma abordagem pautada na institucionalização e na aplicação de medidas punitivas.

Essa visão historicamente predominante caracterizou-se por uma abordagem repressiva e excludente, que não apenas negligenciava as causas subjacentes à vulnerabilidade social, mas também contribuía para a reprodução de estigmas e preconceitos. A institucionalização, por exemplo, frequentemente servia como uma forma de afastar esses jovens dos espaços sociais e de restringir suas oportunidades de desenvolvimento integral. Além disso, as medidas punitivas adotadas pelo Estado muitas vezes apenas perpetuam o ciclo de violência e exclusão ao invés de oferecer caminhos efetivos para a reintegração social e a construção de um futuro mais promissor.

No entanto, ao lado dessas contradições e desafios, também é possível identificar avanços significativos ao longo do tempo. Gradualmente, observa-se uma mudança de paradigma nas políticas sociais, com um crescente reconhecimento da importância de abordagens mais hu-

manizadas e integradas. Essa evolução pode ser percebida, por exemplo, na adoção de medidas voltadas para a promoção dos direitos humanos, a prevenção da violência e a garantia de acesso a serviços básicos como educação, saúde e assistência social.

Nesse contexto, a Pedagogia Social desempenha um papel fundamental ao propor novas perspectivas e práticas educativas que visam não apenas intervir nas consequências da vulnerabilidade social, mas também abordar suas raízes estruturais. Ao enfatizar a importância da educação como ferramenta de transformação social, a Pedagogia Social busca promover processos de empoderamento e emancipação que possibilitem aos indivíduos e comunidades afetadas pela vulnerabilidade a construção de projetos de vida mais dignos e autônomos.

Portanto, diante das contradições históricas e dos desafios contemporâneos, é essencial continuar avançando na construção de políticas sociais e práticas pedagógicas que reconheçam a dignidade e os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua condição social. Somente assim será possível superar as desigualdades estruturais e construir uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária para todos.

Seu principal objetivo é capacitar os indivíduos a compreender a si mesmos e ao mundo ao seu redor, buscando assim uma melhor qualidade de vida através da educação. Ao fornecer ferramentas e oportunidades para que os marginalizados e vulneráveis tenham acesso ao conhecimento e desenvolvam suas habilidades, a Educação Social visa promover a inclusão social e a autonomia das pessoas.

Essa abordagem educacional reconhece a importância de considerar o contexto social e as necessidades específicas de cada indivíduo ou grupo atendido. Trata-se de um trabalho que vai além da simples transmissão de informações, englobando aspectos emocionais, culturais e sociais no processo educativo.

Para tanto, a Educação Social se baseia em princípios de respeito, igualdade e justiça social, buscando criar oportunidades para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, ela está em constante diálogo com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e o serviço social, a fim de enriquecer suas práticas e abordagens.

Em suma, a Educação Social é uma ferramenta poderosa na luta contra a exclusão e na promoção do desenvolvimento humano e social. Ao capacitar os indivíduos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas, ela contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Análise dos dados

De fato, é inegável que a desigualdade social e suas consequências são uma realidade arraigada no contexto brasileiro, há muito tempo conhecida e debatida. Este não é um problema recente, mas sim histórico e estrutural, cujas raízes remontam ao período colonial e persistem até os dias atuais. A desigualdade se manifesta de diversas formas, incluindo a disparidade de condições de vida entre os diversos segmentos da população, que é alimentada pela má distribuição de renda e pela falta de acesso a serviços essenciais como educação, saúde, cultura e oportunidades de trabalho.

Desde os primórdios da formação social brasileira, a desigualdade tem sido um tema central de debate e preocupação. As estruturas socioeconômicas que foram estabelecidas ao longo dos séculos contribuíram para a perpetuação desse cenário desigual, resultando em uma sociedade profundamente segmentada, onde alguns desfrutam de privilégios e oportunidades, enquanto outros enfrentam barreiras e restrições significativas em seu desenvolvimento e realização pessoal.

A falta de acesso à educação, por exemplo, é uma das principais causas e também uma das consequências mais graves da desigualdade social. As disparidades no sistema educacional brasileiro perpetuam e aprofundam as divisões sociais, privando muitos indivíduos do direito fundamental à educação de qualidade e, conseqüentemente, limitando suas perspectivas de crescimento pessoal e profissional.

Além disso, a desigualdade tem um impacto devastador na saúde e no bem-estar das comunidades mais marginalizadas, exacerbando as disparidades nos índices de saúde e aumentando a vulnerabilidade a doenças e condições médicas graves.

Portanto, para abordar efetivamente os desafios colocados pela desigualdade social, é essencial adotar uma abordagem holística e abrangente que leve em consideração não apenas os aspectos econômicos, mas

também os aspectos sociais, políticos e culturais envolvidos. Somente por meio de políticas e práticas inclusivas e equitativas, que visem a promover a igualdade de oportunidades e o acesso a serviços essenciais para todos os cidadãos, podemos verdadeiramente aspirar a uma sociedade mais justa e inclusiva.

É evidente que os elevados índices de desigualdade e vulnerabilidade social representam significativos obstáculos ao acesso a recursos fundamentais pela população brasileira, sendo a educação um dos pontos de maior destaque e interesse neste contexto. A responsabilidade de garantir o acesso à educação recai sobre o Estado, conforme estabelecido na Constituição Federal. No artigo 205, é enfatizado que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

No entanto, a efetivação desse direito para todos ainda é um desafio considerável. A disparidade socioeconômica existente no país cria barreiras significativas para muitos indivíduos, impedindo o pleno acesso à educação de qualidade. Fatores como falta de infraestrutura adequada nas escolas, carência de profissionais qualificados, desigualdades regionais e socioeconômicas, além de outros aspectos, contribuem para a perpetuação dessas desigualdades educacionais.

Além disso, é importante ressaltar que o acesso à educação vai além do simples ingresso na escola. É necessário garantir que as condições de permanência e aprendizagem sejam adequadas para todos os estudantes, considerando suas necessidades específicas e promovendo a equidade no ambiente educacional.

Diante desse cenário, é fundamental que o Estado e a sociedade como um todo se empenhem em implementar políticas e ações que visem à democratização do acesso à educação, bem como à melhoria da qualidade do ensino oferecido. Isso implica em investimentos em infraestrutura escolar, valorização dos profissionais da educação, promoção da inclusão e diversidade, entre outras medidas.

Somente através de um esforço conjunto e contínuo será possível superar os desafios e garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno da sociedade brasileira.

Conclusão

Analisando as diversas perspectivas apresentadas, torna-se evidente que a Educação Social no contexto brasileiro se manifesta de maneiras diversas, abrangendo diferentes grupos, ao mesmo tempo em que está em constante evolução, gradualmente conquistando seu espaço em busca do merecido reconhecimento. Percebe-se que os desafios atuais enfrentados pela Educação Social estão intrinsecamente ligados a questões significativas, especialmente a necessidade de regulamentação da profissão, estabelecendo claramente as responsabilidades e competências essenciais dos educadores, delineando seus campos de atuação e assegurando o reconhecimento adequado da profissão e sua relevância pela sociedade.

A Educação Social assume, portanto, uma importância política e social considerável, pois assegura o acesso à educação para os indivíduos que se encontram socialmente marginalizados. Nesse sentido, trata-se de uma forma de educação que valoriza o indivíduo, seus direitos, necessidades e aspirações, oferecendo-lhe a oportunidade de expandir seus horizontes e promover o pensamento crítico, principalmente através do reconhecimento de sua dignidade e valor como ser humano, respeitando sua situação e fornecendo meios para sua transformação e a de sua realidade.

No entanto, é importante ressaltar que embora a Educação Social possua um enorme potencial para promover a transformação pessoal e social, o acesso à educação, por si só, representa apenas uma das várias medidas necessárias para enfrentar a desigualdade social. Assim, é crucial reconhecer sua relevância como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento humano, sem ignorar a desigualdade social como um problema estrutural da sociedade brasileira, que abrange uma série de fatores interconectados.

Referências

AROLA, Ramón Llongueras. **A educação social no Brasil: alguns desafios e armadilhas**. Revista Digital Multidisciplinar do Ministério Público/RS, 2010.

AZEVEDO, Silvia; MACHADO, Érico Ribas; PAIVA, Jacyara Silva de. **Educação Social: caminhos percorridos, desafios e oportunidades contemporâneas. Aproximações entre Portugal e o Brasil**. Saber & Educar, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 fev. 2024.

CARVALHO, Josué de Oliveira; CARVALHO, Lindalva. R. S. O. **A educação social no Brasil: contribuições para o debate**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, 2012.

GRACIANI, Maria Stela. **A Pedagogia Social no Trabalho com crianças e adolescentes de rua**. In: João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.207-224.

LOSCHI, Michael. **ODS 10: Desigualdade, um desafio histórico**. Agência IBGE Notícias. 2019.

ROSSATO, Ricardo. **Século XXI saberes em construção**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da educação brasileira: a organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista: **A educação fora da escola**. Revista de Ciências da Educação. UNISAL, Americana/SP, 2009.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira; MÜLLER, Verônica Regina. **Educador social: conceitos fundamentais para sua formação**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, Curitiba. 2009.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. **Desafios para fazer avançar a Política de Assistência Social no Brasil**. Revista Serviço Social e Sociedade. n. 68. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira; MÜLLER, Verônica Regina. **Educador social: conceitos fundamentais para sua formação**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 26 a 29 de outubro de 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 3201-3214. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2658_1385.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Pedagogia Social e as Políticas Sociais no Brasil**. In: SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p.257-272.

TIMÓTEO, I.; BERTÃO, A. **Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos**. Revista Sensos: Revista do inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Porto, 2012.

ENTRE

Henrique Berrocal de Almeida

Sheila Berrocal Fonseca

agora acabei de chegar.
canteiro em obras, vim de outro lugar
os escombros deixam turva a lente
mas há algo que sopra, para o véu balançar.

de mil lugares se pode partir
de um a outro, há um ponto pra alinhar.
o tecido da rede embala o novo,
e as diferenças fazem amalgamar.

Aquilo que é sólido desmancha no ar,

o que era gelado começa a pingar.

•
•
•
•
•

Cuidado, a correnteza pode puxar.

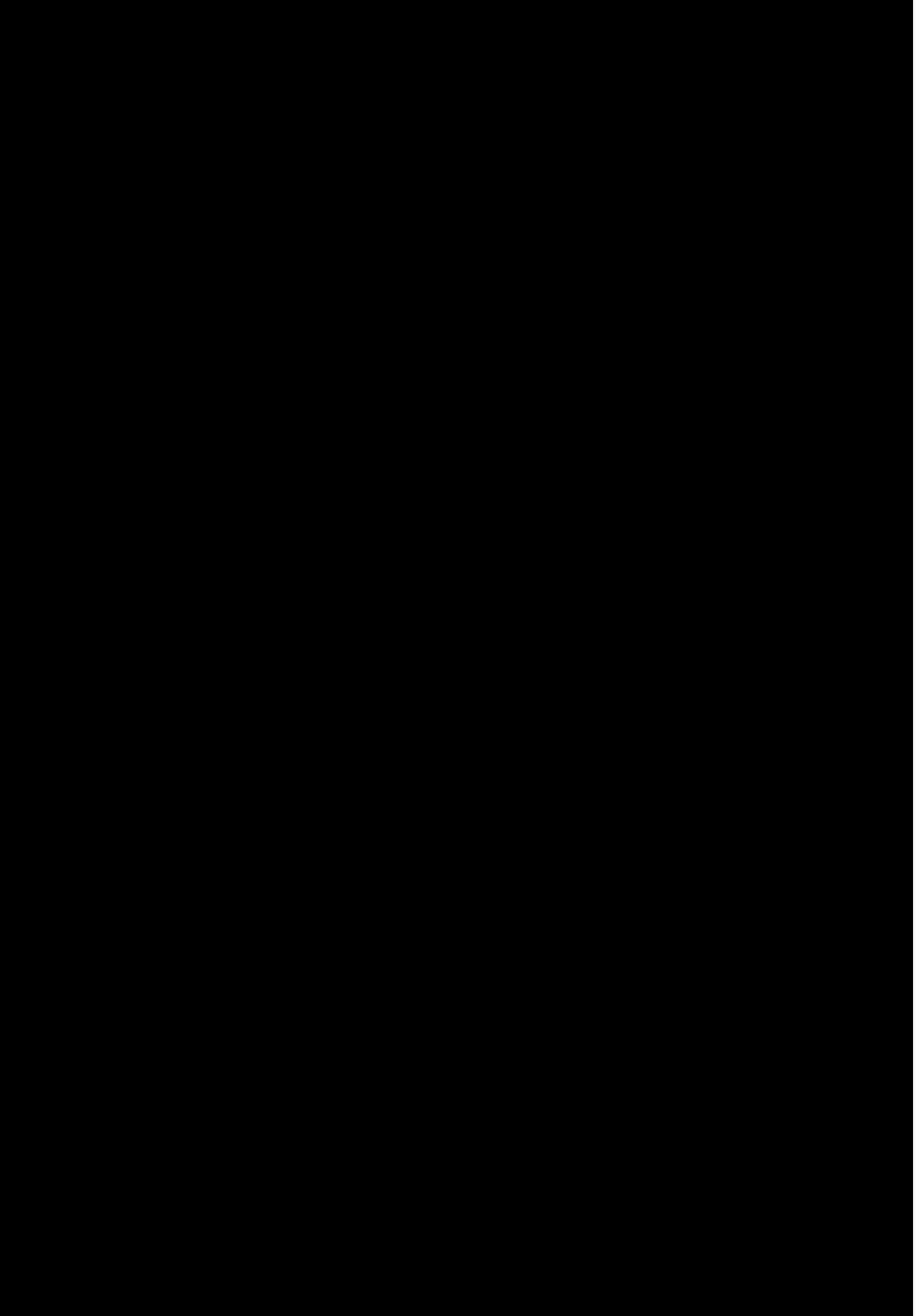
e nesse afluyente:

- As sementes são pra trocar.
- Escolha o terreno para preparar.
- Conhecendo o solo é que se dá pra plantar.

e só sendo

líquido

é que dá
pra regar...



PROMOVENDO HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIA SOCIAL: O IMPACTO TRANSFORMADOR DA PEDAGOGIA SOCIAL ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Natália Nunes da Silva

Introdução

Tanto a Pedagogia Social quanto a Educação Social adotam uma visão que coloca a educação como um elemento essencial para o desenvolvimento completo dos seres humanos. Ambas se dedicam não apenas ao progresso acadêmico, mas também ao crescimento pessoal e social dos indivíduos. Elas reconhecem a necessidade de fortalecer não apenas habilidades acadêmicas, mas também habilidades socioemocionais, valores e competências práticas para garantir uma formação integral. Além disso, destacam a importância de uma abordagem abrangente, considerando os contextos sociais e culturais, bem como a realização de práticas educativas significativas que promovam o desenvolvimento pessoal e social.

Pode-se afirmar que, o profissional inserido na área da Educação Social, produz frutos benéficos para si e para os demais com quem convive. Pois, quando desenvolve suas competências, através de projetos socioeducativos, está contribuindo significativamente para que haja mudança social e educativa que se quer. Não são poucos os profissionais que desenvolvem ações para tal, e o pedagogo é um profissional que cria condições e desenvolve ações importantes para que os seres humanos, que estão à margem da sociedade, sejam incluídos.

Com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1979/1996), esta pesquisa se justifica ao considerar as relações estabelecidas pelos Pedagogos-Educadores Sociais com os educandos em diferentes contextos, com destaque para o contexto não escolar. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), o desenvolvimento humano é influenciado tanto pelo indivíduo quanto pelo contexto em que está inserido, com ambos se influenciando reciprocamente. Este estudo busca explorar essa dinâmica, investigando como os profissionais da

educação em espaços não escolares e os indivíduos da aprendizagem moldam e são moldados pelos ambientes em que atuam, com implicações importantes para a compreensão do desenvolvimento e da prática educativa.

O trabalho em questão surge como resultado de uma pesquisa que empregou o método qualitativo, utilizando a abordagem da revisão bibliográfica de artigos científicos e livros, tendo em vista que diversos autores já discutem sobre Educação Social e Habilidades Sociais. Diante do exposto, a pesquisa busca responder a seguinte pergunta: Em que medida, o uso de Habilidades Sociais, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem e a Competência Social de indivíduos em espaços não escolares?

Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo geral reconhecer o papel fundamental da Pedagogia Social na promoção de Habilidades Sociais e Competência Social. e, tem como objetivos específicos: (I) Evidenciar como a Pedagogia Social contribui para a criação de ambientes de aprendizagem de maneira construtiva em diferentes contextos sociais; (II) Identificar habilidades sociais esperadas para um bom desenvolvimento de competência social em indivíduos em situação de vulnerabilidade social; (III) Analisar o uso de Habilidades Sociais em contextos da Pedagogia Social que promovam a colaboração, a comunicação eficaz e a resolução de conflitos, capacitando os indivíduos a interagirem de maneira crítica, construtiva e empática, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e social.

A Contribuição da Pedagogia Social na criação de ambientes de aprendizagens construtivas em diferentes contextos sociais

A educação é uma presença inevitável em todos os aspectos de nossas vidas, seja na escola, em casa, na rua ou igreja. De uma forma ou de outra, todos nós nos envolvemos com diferentes formas de educação: seja para aprender, adquirir conhecimento, realizar atividades ou interagir socialmente. Todos os dias, misturamos a vida com a educação, em suas diversas manifestações (BRANDÃO, 1993, p. 7 e 9). Assim sendo, ela não está limitada apenas ao contexto escolar, mas permeia todos os aspectos da vida. Para tanto, a educação desempenha diversos papéis em

nossas vidas, desde a aquisição de conhecimento até o desenvolvimento de Habilidades Sociais e a participação na vida em sociedade.

Observa-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), em seu 1º artigo, a abordagem dos processos pelos quais as pessoas adquirem conhecimento, habilidades e valores ao longo de suas vidas. O artigo lista os diferentes contextos em que esses processos formativos ocorrem. Isso inclui a família, interações sociais, ambiente de trabalho, instituições educacionais e de pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e atividades culturais (BRASIL, 1996).

A amplitude do conceito de educação neste sistema legal é notável. Assim, como sua visão de conexão com diversos setores da sociedade civil como um processo formativo multifacetado. Essa interpretação nos leva a reconhecer os processos educativos presentes em vários segmentos da sociedade, não se limitando apenas a uma única instituição de ensino.

Para tanto, os indivíduos que são alvo das práticas educativas não escolares, podem vivenciar a educação em diversos ambientes e em diferentes contextos, beneficiando-se de experiências enriquecedoras e oportunidades de aprendizagem significativas que contribuem para seu desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Os ambientes onde ocorrem a formação e as relações socioeducativas são diversos e podem incluir: Centros Comunitários e Sociais – locais onde são oferecidos programas e atividades educativas voltados para crianças, jovens e adultos, abordando temas como alfabetização, habilidades socioemocionais, desenvolvimento profissional e cidadania; Projetos e Programas Sociais – iniciativas que visam promover o desenvolvimento integral dos participantes por meio de atividades artísticas, esportivas, culturais e de lazer, além de oferecer suporte emocional e social; Grupos de Apoio e Acompanhamento – espaços onde os educandos podem compartilhar experiências, receber orientação e apoio de educadores e de outros participantes, fortalecendo vínculos afetivos e desenvolvendo habilidades interpessoais; Atividades de Voluntariado e Engajamento Cívico – oportunidades para os educandos se envolverem em projetos de serviço à comunidade, participando de ações de solidariedade, preservação ambiental e mobilização social; Ambientes Virtuais e Tecnológicos – plataformas online, aplicativos e recursos digitais que

oferecem acesso a conteúdos educativos, cursos, tutoriais e ferramentas de aprendizagem interativa, ampliando as oportunidades de formação e desenvolvimento pessoal; Ambientes de Aprendizagem Experiencial – atividades práticas e imersivas que permitem aos educandos aprenderem fazendo, explorando e experimentando, seja em ambientes naturais, urbanos, laboratoriais ou de trabalho; Eventos e Encontros Educacionais – palestras, workshops, seminários e eventos culturais que proporcionam aos educandos acesso a informações, ideias e perspectivas diversas, incentivando a reflexão crítica e a busca pelo conhecimento; Estabelecimentos Hospitalares e de Saúde – nestes contextos, o pedagogo social desempenha um papel crucial ao oferecer suporte educacional e emocional a crianças, adolescentes e adultos que enfrentam condições de saúde complexas, assegurando que mantenham acesso à educação e recebam apoio durante o processo de tratamento; Sistemas Carcerários e de Medidas Socioeducativas – no âmbito dessas estruturas, o pedagogo social assume a responsabilidade de elaborar e implementar programas educacionais direcionados à ressocialização e reintegração social dos indivíduos que se encontram privados de liberdade, seja em estabelecimentos prisionais, centros de detenção ou iniciativas socioeducativas; Centros de Acolhimento e Abrigos – instituições voltadas ao acolhimento de crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade se beneficiam da atuação do Pedagogo Social para oferecer suporte educacional e emocional, bem como para promover atividades que fomentem o desenvolvimento integral dos indivíduos atendidos.

Como pode-se observar, um Educador Social pode exercer em uma gama variada de contextos e instituições – que não se findam nos exemplos acima – visando fomentar a educação e promover o desenvolvimento integral de pessoas em situações de vulnerabilidade ou em ambientes que demandem intervenções educativas especializadas. A Educação Social reconhece a educação como uma ferramenta para lidar com as complexidades das relações sociais, visando não apenas à transmissão de conhecimentos, mas também, ao fortalecimento de Habilidades Sociais, culturais e emocionais. Seu foco é frequentemente em grupos ou indivíduos em situação de vulnerabilidade ou conflito social, proporcionando suporte e oportunidades para o desenvolvimento integral em diversos contextos (FERREIRA; MOTA; SIRINO, 2020).

O Pedagogo-Educador Social, inserido nos espaços de educação não formal, poderá contribuir para o processo geral da construção da sociedade, incluindo nesse projeto sua vontade, decisão pessoal, sensibilidade, eivando-se no compromisso que tem em sua vida, o de ser professor. Ao desenvolver sua prática e política, no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, que oportunize a todo cidadão a formação e o desenvolvimento de uma identidade verdadeira e coerente com sua realidade, possibilitando a (re) integração dos cidadãos, por meio de medidas sociais e educacionais. A contribuição do Pedagogo-Educador Social, está relacionada a oportunizar, aos indivíduos que são alvo dessas práticas educativas, novas experiências, a fim de que eles possam fortalecer o elo familiar e comunitário, descobrir novas potencialidades, bem como adquirir o autoconhecimento e a autoestima.

A vulnerabilidade social e o papel do pedagogo - educador social

A vulnerabilidade social de indivíduos, famílias ou comunidades é compreendida como uma combinação de elementos que podem impactar o nível de bem-estar desses grupos e resultar em uma maior exposição a situações de risco. Essa concepção é multidimensional, uma vez que a vulnerabilidade pode afetar pessoas, grupos e comunidades em diversos aspectos de seu bem-estar, de maneiras variadas e com diferentes intensidades. Está associada à habilidade desses indivíduos de gerenciar os recursos essenciais para aproveitar as oportunidades disponíveis, oportunidades oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade (MACE-DO; KUBLIKOWSKI, 2009, P. 692). Isso significa que, a vulnerabilidade social, está associada não somente à inclusão do indivíduo no mercado de trabalho, mas também à eficácia de suas Habilidades Sociais e Competência Social, à disponibilidade de serviços aos quais ele tem acesso, assim como às medidas de proteção oferecidas pelo Estado. Todos esses aspectos impactam diretamente sua qualidade de vida e bem-estar.

O conceito, atualmente, considera uma série de fatores interligados na compreensão da vulnerabilidade social, incluindo condições socioeconômicas, acesso a serviços, cultura predominante, relações sociais e subjetividade (SCOTT et al., 2018). De acordo com Lopes (2008), há distinção entre os conceitos de exclusão social e pobreza. Eles foram

substituídos pelo termo “vulnerabilidade social”, que é muito mais abrangente. Inicialmente, destaca-se que o termo "exclusão social" foi utilizado antes do conceito de "vulnerabilidade social" e era comumente associado a situações como pobreza e marginalização (LOPES, 2008). No entanto, a exclusão social não deve ser considerada apenas como sinônimo de pobreza. Enquanto a pobreza se refere principalmente a uma condição econômica, a exclusão social abrange uma gama mais ampla de dinâmicas sociais contemporâneas, incluindo a precarização do trabalho, desqualificação social, perda de identidade e desumanização do outro.

Corroborando com a ideia, Castro e Abramovay (2002), argumentam que, nos processos de exclusão social na sociedade neoliberal, o controle e a negação da condição de sujeito são mais prevalentes do que simplesmente restringir o acesso ao trabalho ou ao consumo. Isso significa que a sociedade capitalista não apenas marginaliza indivíduos economicamente, mas também nega sua própria identidade e humanidade. Destacando que dentro de uma lógica de mercado e capital social, os vulneráveis são aqueles que estão fora do sistema estabelecido, ou seja, aqueles que não se enquadram nas estruturas econômicas e sociais predominantes (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002).

Nesse contexto, o papel do Pedagogo- Educador Social adquire relevância diante das crescentes desigualdades sociais e das demandas por intervenções educativas voltadas para a inclusão e o desenvolvimento humano, atuando como um agente de transformação social, buscando promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todos, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade. Além disso, ele trabalha na construção de redes de apoio e na promoção do fortalecimento comunitário, visando mitigar os impactos negativos e criar espaços de resistência e empoderamento, buscando desenvolver práticas educativas críticas e emancipatórias que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Contudo, é importante levar em conta que tanto os educadores quanto os educandos participam de diferentes ambientes para além dos muros das escolas. Dessa forma, a qualidade da relação entre eles não será determinada apenas pelas características desses processos, mas também pelas suas características biopsicológicas e pelas intervenções que possam ocorrer em outros ambientes que frequentam (CHAGAS, 2019).

Essas interações são evidenciadas por Narvaz e Koller a partir do MBDH (*Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano*):

A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano é uma teoria contextualista e interacionista. Destaca que os processos ocorrem sempre dentro de contextos através de interações em diversos níveis de diferentes sistemas. Segundo o modelo bioecológico, há uma constante interação entre os aspectos da natureza e o ambiente, onde os aspectos hereditários da pessoa influenciam e são influenciados pelo ambiente. O ser humano é visto como um ser ativo, capaz de modificar-se e modificar seu ambiente (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 62).

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), o processo de desenvolvimento humano envolve a capacidade de mudança e ressignificação de comportamentos, assim como a influência recíproca entre o indivíduo e o contexto em que está inserido (BRONFENBRENNER, 1979/1996). No modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner, os processos de desenvolvimento humano ocorrem dentro de contextos e são influenciados por interações em diferentes níveis de sistemas. De forma sucinta, pode-se salientar que os sistemas englobam - *Microsistema*: refere-se ao ambiente imediato e direto no qual o indivíduo vive e interage regularmente, como a família, a escola e o grupo de pares; *Mesosistema*: diz respeito às interações entre os diferentes microsistemas nos quais o indivíduo está inserido. Por exemplo, a interação entre a família e a escola; *Exossistema*: engloba os ambientes indiretos que afetam o desenvolvimento do indivíduo, mesmo que ele não participe diretamente. Isso pode incluir a influência do local de trabalho dos pais na família; *Macrossistema*: refere-se aos valores culturais, crenças e sistemas sociais mais amplos que influenciam os outros sistemas. Por exemplo, as normas culturais em relação à educação e *Cronossistema*: considera as mudanças ao longo do tempo nos outros sistemas, bem como a influência do tempo e do contexto histórico no desenvolvimento.

Analisando os sistemas de acordo com a Teoria Bioecológica, os indivíduos em situação de vulnerabilidade estão inseridos em diversos sistemas ecológicos, como a família, a escola, a comunidade e a sociedade em geral. Esses sistemas interagem entre si e com os próprios indivíduos, influenciando seu desenvolvimento de maneira contínua. Portanto, a teoria bioecológica destaca a importância de considerar os diversos

contextos nos quais os indivíduos em situação de vulnerabilidade estão inseridos e como esses contextos podem influenciar seu desenvolvimento. Isso sugere a necessidade de intervenções e políticas que abordem não apenas os fatores individuais, mas também os fatores ambientais que contribuem para a vulnerabilidade social, a fim de promover um desenvolvimento saudável e equitativo.

Para Mauss (2001), a educação como um processo fundamental no desenvolvimento humano, delineando-a como a ferramenta pela qual elementos sociais são incorporados à individualidade de cada pessoa, transcendendo sua natureza animal para incluir aspectos sociais e morais. Destaca-se a importância da educação na socialização rápida da criança, tornando-a parte integrante da sociedade. O autor ressalta que a educação não se limita à mera transmissão de conhecimento, mas engloba todas as formas de comportamento e pensamento que são transmitidas culturalmente e internalizadas pelo indivíduo ao longo de seu processo educacional (MAUSS, 2001).

Pode-se destacar a importância da educação como um processo que vai além da mera transmissão de conhecimento, envolvendo também a socialização e a incorporação de elementos sociais e morais na formação do indivíduo. Nesse contexto, a ideia da Educação Social ganha relevância, pois ressalta não apenas a aquisição de habilidades cognitivas, mas também o desenvolvimento de Habilidades Sociais e a integração do indivíduo na sociedade. A Educação Social atua como um mecanismo essencial para promover a interação entre os indivíduos e a comunidade, facilitando a adaptação e a participação ativa na vida em sociedade. Assim, ao considerar a educação como um processo de socialização e incorporação de valores e normas sociais, podemos entender a sua importância na formação integral dos seres humanos e na construção de uma sociedade mais inclusiva.

As Habilidades Sociais e a Competência Social em contextos da pedagogia social: à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

A Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner destaca a importância do ambiente social no desenvolvimento humano, enfatizando as interações entre os diferentes sistemas nos quais os indivíduos estão inse-

ridos. Para Leme (2016), quando se trata do treinamento em habilidades sociais, a teoria de Bronfenbrenner sugere que o desenvolvimento dessas habilidades é influenciado pela interação dos indivíduos com seu ambiente social. O treinamento em Habilidades Sociais é projetado para melhorar a capacidade das pessoas de interagir efetivamente com os outros em uma variedade de contextos sociais (LEME, 2016). Isso inclui a comunicação eficaz, resolução de conflitos, empatia, assertividade e habilidades de trabalho em equipe. Habilidades essas, essenciais para o Pedagogo-Educador Social praticar em espaços formais e informais, de modo a construir, com seus educandos, a capacidade de se relacionar de maneira mais assertiva e competente socialmente.

De acordo com a teoria bioecológica, o treinamento em habilidades sociais pode ser mais eficaz quando considera os diferentes níveis de influência ambiental identificados por Bronfenbrenner. Isso significa levar em conta não apenas as características individuais dos participantes, mas também os ambientes nos quais vivem, estudam e interagem diariamente. Um programa de treinamento em Habilidades Sociais que reconhece e aborda esses diversos contextos pode ter um impacto mais significativo no desenvolvimento e na aplicação dessas habilidades pelos participantes (BRONFENBRENNER, 1979).

Segundo Del Prette e Del Prette (2001/2005), o processo de socialização é ampliado por meio das interações interpessoais nos microsistemas familiares, escolares e comunitários. Nesses contextos, o indivíduo adquire Habilidades Sociais ao longo da vida, evidenciando que tais habilidades são sempre aprendidas (DEL PRETTE A; DEL PRETTE Z, 2005). Desde a infância, a exposição a diferentes ambientes sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de Competência Social, como o reconhecimento emocional, estabelecimento de amizades, expressão de sentimentos e na construção da defesa de seus direitos.

Conforme Del Prette e Del Prette (2008), as Habilidades Sociais compreendem uma variedade de comportamentos sociais disponíveis para um indivíduo, que contribuem para a qualidade e eficácia de suas interações com os outros. Esses comportamentos, valorizados pela cultura, aumentam a probabilidade de interações positivas, resultando em consequências satisfatórias para o indivíduo, seu grupo social e/ou comunidade. Tais habilidades favorecem o desenvolvimento da Competência Social, entendida como a eficácia do desempenho nas interações so-

ciais, refletindo a conexão entre pensamento, sentimento e ação (DEL PRETTE A.; DEL PRETTE Z., 2008, 2017).

As Habilidades Sociais são manifestadas por meio de comportamentos essenciais para estabelecer relações interpessoais bem-sucedidas, adaptadas às especificidades de cada cultura (CABALLO, 2003 *apud* LEME, 2016). Beauchamp e Anderson (2010) propõem um modelo psicossocial para o desenvolvimento dessas habilidades, que abrange competências cognitivas, interpessoais e socioemocionais fundamentais para interações sociais adequadas e positivas. Essas competências capacitam o indivíduo a estabelecer relações positivas e a evitar situações sociais que possam resultar em interações negativas (BEAUCHAMP E ANDERSON, 2010 *apud* LEME, 2016).

Ser habilidoso socialmente implica na capacidade de interagir de forma eficaz e satisfatória com os outros em diferentes situações sociais. Essas Habilidades Sociais incluem comportamentos que facilitam a comunicação, a resolução de conflitos, a expressão de emoções e a construção de relacionamentos saudáveis (DEL PRETTE A.; DEL PRETTE Z., 2022). Ao desenvolver essas habilidades, o indivíduo aumenta sua Competência Social, ou seja, sua capacidade de desempenhar com sucesso essas interações sociais. Segundo Del Prette & Del Prette, 2008, a Competência Social envolve não apenas o desempenho eficaz desses comportamentos, mas também, a consideração dos interesses pessoais e coletivos, bem como a ética e moralidade nas relações interpessoais (DEL PRETTE A.; DEL PRETTE Z., 2008). Portanto, ser habilidoso socialmente contribui diretamente para a competência social, permitindo ao indivíduo se relacionar de maneira positiva e eficaz em diversos contextos sociais.

Em resumo, a Competência Social requer que uma pessoa alcance seus objetivos de forma aceitável e equilibrada, respeitando os direitos humanos e considerando tanto interesses individuais quanto coletivos nas interações interpessoais (DEL PRETTE A.; DEL PRETTE Z., 2010). Este conceito abrange aspectos práticos e ético-morais e varia de acordo com o contexto cultural e social, sendo um processo contínuo e dependente dos critérios atendidos em cada situação (DEL PRETTE A.; DEL PRETTE Z., 2010).

Trabalhar Habilidades Sociais com indivíduos em situação de

vulnerabilidade é de extrema importância por diversos motivos. Primeiramente, essas habilidades podem ajudar esses indivíduos a desenvolverem relacionamentos mais saudáveis e construtivos, tanto dentro de suas comunidades quanto em outros ambientes sociais. Além disso, o desenvolvimento de Habilidades Sociais pode aumentar a autoconfiança e a autoestima, proporcionando aos indivíduos em situação de vulnerabilidade uma sensação de controle sobre suas vidas e maior resiliência diante de desafios. Elas também podem facilitar a integração social e a participação ativa na sociedade, ajudando essas pessoas a superarem estigmas e preconceitos que possam enfrentar.

Por fim, ao proporcionar o treinamento em Habilidade Sociais, os Pedagogos-Educadores sociais contribuem para o empoderamento desses indivíduos, capacitando-os a construir um futuro mais promissor e alcançar seu pleno potencial. Ampliando as oportunidades de aprendizagem e crescimento pessoal, mas também, fortalecendo os vínculos sociais e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Considerações finais

Considerando todas as discussões realizadas, fica evidente que trabalhar as habilidades sociais é de extrema importância para promover um desempenho socialmente competente em indivíduos em situação de vulnerabilidade. Essas habilidades não apenas capacitam esses indivíduos a interagirem de maneira mais eficaz e positiva com o meio social, mas também contribuem para fortalecer sua autoconfiança, autonomia e capacidade de enfrentar desafios.

Ao desenvolver habilidades sociais, como comunicação eficaz, resolução de conflitos, empatia e trabalho em equipe, os indivíduos em situação de vulnerabilidade tornam-se mais aptos a construir relacionamentos saudáveis, a lidar com situações adversas e a buscar oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal. Isso é essencial para que possam superar as barreiras sociais e econômicas que enfrentam e alcançar uma maior inclusão e participação na sociedade.

Nesse contexto, o trabalho do Pedagogo Social se destaca como fundamental. Por meio de sua atuação, o Pedagogo Social pode criar e implementar programas educacionais e intervenções específicas que visam ao desenvolvimento das Habilidades Sociais dos indivíduos em situ-

ação de vulnerabilidade. Além disso, o Pedagogo Social desempenha um papel importante na promoção de ambientes educativos inclusivos, acolhedores e estimulantes, nos quais esses indivíduos se sintam seguros para explorar e desenvolver suas habilidades.

Portanto, trabalhar as Habilidades Sociais é, não apenas uma questão de capacitação individual, mas também, uma estratégia poderosa para promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o trabalho do Pedagogo Social é essencial para garantir que todos os indivíduos, independentemente de sua situação de vulnerabilidade, tenham acesso a uma educação de qualidade e às ferramentas necessárias para alcançar seu pleno potencial e contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.

É importante salientar que, o profissional da educação, deve realizar pesquisas e estudos na área, participar de capacitações, adquirindo uma base sólida, teórica e prática no campo das Habilidades Sociais, com especial atenção à Competência Social. Buscando uma ampla base de referências para transmitir, de maneira consistente e prática, o conhecimento teórico aqui apresentado. Essa preparação, os capacitará para promover eficazmente as condições permitidas para a aprendizagem e o aprimoramento das Habilidades Sociais.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1993

BRASIL, **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2ª edição Atualizada em maio de 2018. Brasília, 2018. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 17/03/2024

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados** (Traduzido por M. A. V. Veronese). 2ª Reimpressão. Porto Alegre: Artmed (Trabalho original publicado em 1979), 2002.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. **American Psychologist**, 34(10), p.844-850.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, 116, p.143-173.

CHAGAS, Adriana Pinheiro Serqueira das. Programa de habilidades sociais e educativas para professores dos anos finais do ensino fundamental. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – **Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2019.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *In: Paidéia*, Pesquisas Empíricas • Paidéia, Ribeirão Preto, 2008.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas**, São Paulo , v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 de março 2024.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 1 ed. Petrópolis: Vozes; 2005. p.270.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2001. p.232.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Inventário de Habilidades Sociais (IHS Del-Prete)**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 77.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor**. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Márcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia. As contribuições da Pedagogia Social para a construção da temática da educação integral e(m) tempo integral. *In*: FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Márcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia (org.). **A Contribuição da Pedagogia Social para a formação integral do Sujeito**. 9. ed. São Paulo: Paco Editorial, 2020. Cap. 1. p. 7-18.

LEME, Vanessa Barbosa Romera; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; KOLLER, Silvia Helena; DEL PRETTE, Almir. Habilidades Sociais e o Modelo Bioecológico Do Desenvolvimento Humano: Análise e Perspectivas. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 181–193, jan. 2016. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/1807-03102015aop001>

LOPES, José Rogério. Processo sociais de exclusão e políticas sociais de enfrentamento da pobreza. **Caderno**, 2008. p. 349-363.

MACEDO, Rosa Maria Stefanini de; KUBLIKOWSKI, Ida. (2009). Valores positivos e desenvolvimento adolescente: perfil de jovens paulistanos. **Psicologia em Estudo**, 14, 689-698.

MAUSS, Marcel. **Ensaio de Sociologia** (2001), Ed.Perspectiva, São Paulo

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. *In*: KOLLER, Sílvia Helena. **Ecologia do desenvolvimento humano**. Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 43-51.

SCOTT, Juliano Beck et al . O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte , v. 24, n. 2, p. 600-615, ago. 2018. Disponível:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000200013&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 22 mar. 2024.
<http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n2p600-615>.

PEDAGOGIA SOCIAL: TECENDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO FORA DA SALA DE AULA

Danielle Pereira de Oliveira Paiva

Introdução

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda” – Paulo Freire.

A Pedagogia Social surgiu na Alemanha, no fim do século XIX, com o desejo de se contrapor ao sistema de educação formal da época, principalmente encarregando-se inicialmente da demanda sócio-histórica do momento, que era o atendimento de órfãos e pequenos infratores. No entanto, só em 1980, a Pedagogia Social se fez presente, como prática educativa no Brasil, que vivia um período de intensas manifestações contra a ditadura militar e avistava o nascimento da Educação Popular, tendo Paulo Freire como seu principal expoente, cujas teorias ajudaram a iniciar o campo da Pedagogia Social no Brasil, não obstante, o campo da Pedagogia Social no Brasil ainda continua em construção.

Compreender o conceito da Pedagogia Social, a importância da sua prática pedagógica para o desenvolvimento de uma educação mais democrática e como essas práticas se relacionam com o aprendizado em Direitos Humanos foram algumas das questões que nortearam o desenvolvimento desse artigo. Assim, para responder estes apontamentos, foi necessário fazer uso de uma revisão bibliográfica e alguns autores foram essenciais para a evolução desta pesquisa, como: FERREIRA (2019; 2020), GOHN (2009) e CALIMAN (2010).

Para Caliman (2010), a Pedagogia Social é uma ciência, com metodologia, investigação e prática de pesquisa, uma ciência das *práxis*, que tem como proposta desvendar a parte da realidade social que se encontra a margem, invisibilizada. Dando condições para que essa realidade possa ser transformada, e além, uma ciência que busca mediar e solucionar conflitos dos grupos ou indivíduos atendidos.

Assim, devido a desigualdade social crescente, principalmente a infância e a juventude socialmente vulneráveis, carecem de assistência,

que o sistema escolar individualmente, não consegue fornecer em sua totalidade. De acordo com Caliman (2010, p. 345): “a escola é indispensável, mas não única, nem suficiente, isto é, não se pode jogar sobre seus ombros toda a responsabilidade pela luta a favor da inclusão social”. Conseqüentemente, é preciso outros espaços e outras práticas educativas para atender as crianças/jovens/adultos.

É preciso a percepção de que há muitas formas de educação, não apenas a tradicional, produzida em sala de aula. Evidentemente, a escolarização é indispensável para o indivíduo, para o seu desenvolvimento e sua socialização, todavia, há situações em que a criança/jovem/adulto se vê impossibilitado de chegar até ela, ou ainda, a escola não consegue processar os vários atravessamentos que fazem parte da rotina daquele indivíduo que está no processo de escolarizar-se. De acordo com Caliman (2010), a (pre)ocupação da Pedagogia Social é adentrar (de formação integral) onde a educação formal não chega. Em locais de escassez e exclusão, no qual a educação é mais do que a garantia dos direitos fundamentais. É assim que outros lugares, espaços, associações, clubes e Organizações Não Governamentais (ONGs) surgem como alternativa e apoio para que a Pedagogia Social desenvolva projetos educacionais fora do espaço escolar.

A criatividade do brasileiro em inventar novos processos educativos fora da escola é evidente na grande quantidade de instituições e atividades não formais voltadas para a educação: a escola aberta nos fins de semana, atividades de lazer e esporte, centros juvenis, “oratórios”, atendimento ao menor aprendiz, comunidades de recuperação de tóxico-dependentes e para adolescentes em situação de risco e em conflito com a lei, creches comunitárias e tantas outras. Em torno dessa práxis socioeducativa emergem inúmeras experiências, saberes, metodologias, em torno de instituições socioeducativas (CALIMAN, 2010, p. 343).

De acordo com o autor, a Pedagogia Social transita por espaços muitas vezes invisibilizados pela sociedade e ao enxergar a realidade desse educando, respeitando sua leitura do mundo e fazendo com que ele participe do processo de construção do saber, seja ele criança, jovem ou adulto. O educador social proporciona ferramentas para que esses indivíduos, em situações de exclusão e vulnerabilidade social, sejam sujeitos no processo de aprendizado, auxiliando na construção de um pensamen-

to mais crítico, gerando uma reflexão sobre o véu de invisibilidade e marginalidade imposta a eles pela sociedade.

Não se trata de trabalhar somente na socialização/adaptação do indivíduo, mas de infundir neles uma atitude crítica capaz de provocar mudanças e transformações na sociedade. Não se trata de promover adaptação e acomodação à sociedade, mas de promover a mudança na mesma (CALIMAN, 2010, p. 350-351).

A *práxis* da Pedagogia Social não está restrita às camadas mais empobrecidas ou excluídas de uma sociedade. Inclusão, solidariedade, direitos humanos são conceitos que precisam ser pensados, materializados e implementados mesmo em sociedades mais desenvolvidas, ainda que não haja conflitos pela economia, há outros problemas sociais, em que será necessária uma intervenção pedagógica diferenciada (CALIMAN, 2010).

Pedagogia Social



Fonte: Autora, 2024.

Tecendo Saberes: Educação Não Formal

Qual a forma(to) que a Educação deve ter? Por que presumir que é apenas no formato sala de aula/escola que os saberes podem ser produzidos/consumidos? Há um certo senso comum sobre a escola ser “o” espaço de aprender, o que é certo, mas a escola não detém essa exclusividade. A educação pode ser construída em diversos espaços, e inclusive, é produzida nas relações sociais do nosso cotidiano, nas quais aprendemos e ensinamos sem nos darmos conta. De acordo com Ferreira, Sirino e Mota (2020, p.402): “Educação é um processo formativo amplo, resultante de interações da convivência humana e que se dá em diferentes espaços sociais. Neste sentido, a formação humana acontece dentro e fora da escola.”

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor[...] (GOHN, 2009, p. 33).

A Educação é um direito fundamental, e como tal, deve ser levada a todos, no entanto, na sociedade brasileira, milhões de pessoas ainda não têm acesso à educação (ao menos a formal), tornando o ambiente escolar um privilégio que muitos não conseguem acessar. Galvão (2023), apresenta que em 2022, segundo o IBGE, havia 10 milhões de brasileiros adultos analfabetos. E de acordo com Nazar (2023) a UNICEF apresentou que entre 2017/2019 havia 2 milhões de crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos que não tiveram acesso à escola. A razão pela qual milhões de pessoas não têm acesso à educação podem ser diversas, necessidade de trabalhar, falta de merenda nas escolas, distância entre moradia e espaço escolar, *bullying* e outros que atravessam por questões socioeconômicas.

Consequentemente, numa sociedade capitalista e desigual como a nossa, além da necessidade, há urgência de criação de novas políticas públicas e maiores investimentos na educação, para construção de novas

escolas, melhoria nas estruturas das escolas já existentes, reajuste de salários dos professores e acesso garantido de crianças e adolescentes a educação, dentro ou fora do ambiente escolar, sobretudo que possam receber uma educação de qualidade que assegure seu desenvolvimento. Não basta colocar a educação como direito, é preciso que esse direito seja cumprido e chegue para todos, sem distinção.

Se a educação é um direito, qual é o papel da educação na formação do cidadão? O verbo educar, do latim *educare*, segundo o dicionário, seria nutrir, fazer crescer (a criança), assim, pode-se dizer que educar é fazer com que o indivíduo se desenvolva integralmente. Consequentemente os saberes que serão desenvolvidos/construídos são tão/mais importantes que o tipo de espaço onde eles se darão.

Importante ressaltar que a educação não formal não exclui a educação formal e vice-versa, elas se conectam e podem, havendo viabilidade, se complementar, mas que em muitas vezes, será a educação não formal que chegará em lugares que a educação formal não consegue se fazer presente ou chega de maneira insuficiente.

A meta da educação não formal não é fazer que a criança/jovem/adulto absorva um conteúdo sistematizado de saberes, mas que os conteúdos que serão disponibilizados possuam ancoragem social e façam sentido para eles, e assim, facilitem a construção do aprendizado. A educação não formal prioriza as relações sociais que fazem parte da vida do indivíduo, os capacitando para conhecer seus deveres e direitos e para o pleno exercício da cidadania. A educação não formal, subsumida na Pedagogia Social, não desvaloriza o papel da escola e da educação formal para a sociedade, o que ela se propõe é produzir novas formas de aprendizado, que possam ser tecidas entre os educadores, os educandos e a realidade em que vivem.

Sobre a educação não formal, Ferreira, Sirino e Mota (2020, p. 10), apresenta que ela:

[...] caracteriza-se uma educação que ocorre em todos os espaços, tempos, e grupos sociais e que possui em seu bojo uma visão dos processos educativos para além do desenvolvimento cognitivo e da instrução formativa. Ou seja, uma educação que busca promover sociabilização, desenvolvimento humano mais completo e melhoria na qualidade de vida dos sujeitos.

A Pedagogia Social entende que para que a educação não formal se produza de forma eficiente é necessário além de vislumbrar a realidade social do educando, vê-lo como realmente educando, sua habilidade de produzir conhecimento, sua capacidade de refletir e transformar-se.

Juntos, educador e educando tecem um caminho de conhecimento e (re)conhecimento, usando do cotidiano em que o aluno está inserido, suas relações e percepções sobre a sua identidade e de como ele é visto pela sociedade, para que através de um processo dialógico, sejam produzidas as ferramentas de ensino/aprendizado. Mais tarde, esse aluno, após se reconhecer como sujeito de direitos, se torna autônomo e apto para o exercício da cidadania.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. (FREIRE, 1992, p. 24).

Educador Social: o caminho dialógico

Ensinar enquanto aprende, aprender enquanto ensina. A relação entre o Educador Social e o educando deve ser sempre de mediação, no qual as práticas pedagógicas são propostas, dialogadas e não impostas. O Educador Social precisa observar e sobretudo conhecer o educando, enxergando-o como protagonista do processo de aprendizado. De acordo com Graciani (2014), cabe ao educador social despertar a curiosidade, a vontade de aprender no aluno, fazendo com que ele se perceba como sujeito cognoscente e que tenha prazer nisso. O Educador Social, sobretudo, precisa acreditar na capacidade transformadora da educação, para que o educador e o educando trabalhem juntos para serem agentes de transformação social.

O Educador Social pode desempenhar diversas funções para o desenvolvimento de práticas educativas, culturais e esportivas em ONGs, comunidades carentes, instituições de reclusão, centros de apoio social, e outros, sejam eles ligados ao governo, empresa, ou entidades sem fins lucrativos. Assim, as práticas educativas do Educador Social serão desenvolvidas e organizadas a partir do espaço e do trabalho a ser feito. No Brasil, somente em 2009, a função de Educador Social foi reconhecida

pelo Ministério do Trabalho como profissão, mas ainda assim, a profissão não está regulamentada como as demais profissões formais da área da educação. Não obstante, é fundamental que além da sua capacitação e inserção como profissional, que esse Educador Social possua criticidade, solidariedade e compromisso político com as camadas sociais atendidas, sem perder sua postura ética e pesquisadora (GRACIANI, 2014).

Sua atuação profissional se constrói a partir de três critérios: as demandas específicas dos grupos em vulnerabilidade social, a busca de conteúdos que embasem um atendimento digno para as demandas dessas camadas sociais e uma relação dialógica estabelecida tanto entre os distintos especialistas que transitam no seu campo educacional quanto com os sujeitos empobrecidos, focos de sua prática profissional (FERREIRA, 2020, p. 46).

O movimento observar, conhecer e escutar, são tão importantes como a relação entre ensino/aprendizagem. Por isso, as teorias de Paulo Freire, como o conteúdo da “*Pedagogia da Libertação*”, que pensam a capacidade transformadora e emancipatória da educação, além da importância da produção de uma relação dialógica entre educador/educando, foram tão importantes para a construção do *ethos* do Educador Social e das práticas educativas (FERREIRA, 2020).

A Pedagogia Social e os Direitos Humanos: Caminho para democracia

Para que educar em Direitos Humanos? A primeira reflexão que deve ser feita é que não há democracia real sem que haja respeito e cumprimento aos Direitos Humanos. Dessa forma, educar em Direitos Humanos é também preparar o indivíduo para o exercício da democracia e cidadania, até para que lutem por seus direitos, já que infelizmente, direito dado não é direito garantido.

Em consequência, a educação em Direitos Humanos se faz importante para todo profissional da área da educação, mas é totalmente imprescindível para a formação dos Educadores Sociais, quanto para os educandos e a compreensão dos seus direitos, deveres, e da realidade social em que estão inseridos. Como conteúdo escolar, a educação em Direitos Humanos é considerada um tema transversal e interdisciplinar, dessa forma, seu conteúdo pode estar presente em diversas disciplinas, facilitando a sua inserção nos diversos ciclos ou modelos de educação, da Educação Básica ao Ensino Superior, da educação formal à não formal.

No Brasil, as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) estão previstas no Projeto de Lei 1655/22, que orienta a formação dos profissionais da educação, e dos sistemas de ensino. No entanto, em 2007, já havia sido promulgado o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEHD), no qual a educação e os direitos humanos tecem juntos o caminho para uma formação integral. A educação em Direitos Humanos, não é apenas importante, ela é necessária, principalmente num país que em muitos momentos, tanto a democracia quanto os direitos humanos são ameaçados.

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007, p.11).

Assim, percebe-se como as práticas de Pedagogia Social se entrelaçam com os preceitos da Educação em Direitos Humanos. Ambas compreendendo que como o direito à vida, o direito à educação é um direito fundamental e inalienável, entendendo que é imprescindível que as camadas mais empobrecidas da população ou em situação de vulnerabilidade social também tenham acesso a ela.

Entender que a educação não é um privilégio, mas um Direito Humano, é essencial para a construção de práticas socioeducativas e de processos de ensino-aprendizagem mais inclusivos, essenciais para desenvolver sujeitos autônomos. Educar para a democracia, educar para a solidariedade, educar para a tolerância, educar para a cidadania e para a não-violência, são formas de transformação social e de emancipação do sujeito. Educar para transformar. Não há transformação social sem edu-

cação, não há educação democrática sem o cumprimento dos Direitos Humanos. De acordo com Ferreira (2019, p. 31): “A educação em direitos humanos cumpre o seu papel de auxiliar no ensino de direitos e deveres (que nunca devem estar desvencilhados) fundamentais para nos constituirmos como seres humanos em sociedade”.

Considerações

As desigualdades sociais no Brasil demandam cada vez mais enfrentamentos. A educação é um campo de disputa, um agente transformador, assim, educar para além da sala de aula é uma necessidade. Dessa forma, as práticas pedagógicas e educativas da Pedagogia Social são essenciais para promover justiça social, já que é através de uma educação mais democrática que se torna possível alcançá-la. Em consequência, os grupos/indivíduos, em diversos graus de vulnerabilidade, talvez pela primeira vez, se enxergam como protagonistas, como detentores e construtores também do saber, e assim, com o poder de refletir sobre a realidade social e se habilitar a transformá-la.

Através das práxis da Pedagogia Social, o Educador Social que atuará junto às camadas mais empobrecidas e/ou vulnerabilizadas terá o comprometimento e a formação necessária para produzir o melhor método educativo, mas não só, de ver o educando como sujeito em formação, mas, um cidadão integral. Ainda assim, o docente/educador social deve estar amparado no método científico, na ética e na prática pedagógica dialógica, sem que se perca, principalmente, as capacidades humanas de ver, ouvir e exercitar a empatia e a solidariedade, capacitando o educando para assumir o seu papel na sociedade.

Ademais, pelo que foi exposto, percebe-se que a *práxis* da Pedagogia Social, suas intervenções e práticas mais acolhedoras e inclusivas, podem ser aliadas também nos espaços escolares, que vem vivenciando realidades sociais cada vez mais complexas. Dessa maneira, ao enxergar o aluno como sujeito, compreender seus atravessamentos sociais, o educador imbuído das práticas da Pedagogia Social, pode produzir conteúdo e ferramentas de aprendizagens que perpassam pelo contexto social do educando, despertando o interesse, facilitando o desenvolvimento e consequentemente, minimizando a evasão escolar.

É sempre válida a reflexão que a educação, seja ela em espaços escolares ou não, deve promover a autonomia do educando, seu protagonismo no processo educativo. Ao docente cabe auxiliá-lo no entendimento dos direitos, do educar para a solidariedade, para a não violência, do educar para a paz, preceitos esses que não devem ficar reservados a apenas as camadas mais empobrecidas da sociedade, já que são preceitos para um melhor viver, um viver mais digno e mais humano. Por isso, ao buscar a formação integral do educando, inclusive no conhecimento dos direitos humanos, é também humanizar-se.

Acreditar na Educação e no seu importante papel social não deveria ser considerado uma *utopia*, por mais que saibamos das dificuldades de acesso à educação, é através dela, que o sujeito (consciente de seus direitos), será artífice de mudança da sua realidade social. Assim, ainda que *parsi*, a educação não mude o mundo, parafraseando Paulo Freire, ela transforma pessoas e essas pessoas podem transformar a sociedade. A transformação da sociedade para muitos é um sonho, apenas isso, no entanto, “ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis” (FREIRE, 1982, p. 99). Dessa forma, é relevante que busque e produza uma educação cada vez mais democrática, e para isso, o conhecimento da Pedagogia Social é fundamental.

Conclui-se também que, não só para a pedagogia e para os Educadores Sociais, mas para todas as licenciaturas e profissionais da área de educação, o aprendizado em Pedagogia Social, da teoria à prática, é um elemento agregador na formação e deveria ser matéria obrigatória na grade de formação de professores (de todos os ciclos do Educação Básica), pois possibilitaria um melhor enfrentamento das questões sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Referências

ALMEIDA, Flávio Aparecido de. **A pedagogia social e sua importância na luta pela democratização das oportunidades e no combate à exclusão social.** In: ALMEIDA, Flávio Aparecido de. (Organizador). Políticas Públicas Educação e Diversidade uma compreensão científica do real. 1ª Edição 2020. p. 145-154. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200801018.pdf>. Acessado em: 10 de fev. de 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2191&ei=I4T4VK2iKc3OsQSa6oKQDg&usq=AFQjCNHMXg7go4HqeICd1aY4CVg2XUSTBg&sig2=Cloq0BloUuWPERCEDG0mqg. Acessado em: 10 de fev. de 2024.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: Seu potencial crítico e reformador.** Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flavia (org.). **A contribuição da pedagogia e educação social para a formação integral do sujeito.** 1. ed. Jundiaí, SP: Paco e Littera, 2020. p.10.

FERREIRA, Arthur Vianna. **As Práticas da Educação Social Baseadas na Pedagogia da Convivência e nos Direitos Humanos como Forma de Resistência.** In: Ferreira. Arthur Vianna Ferreira. (org). Pedagogia Social: Lugar de (Re)Existência. Curitiba: CRV, 2019. p. 23-41

FERREIRA, Arthur Vianna. **Equilibrando os pratos das demandas sociais: a construção da profissão de Educador Social e da Pedagogia Social na formação docente do ensino superior.** *In:* Três olhares sobre a educação: um caleidoscópio de práticas socioeducativas. Arthur Vianna Ferreira - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

FREIRE. Paulo. Educação. O sonho possível. *In:* BRANDÃO, C. R. et al. **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro/RJ: Graal, 1982.

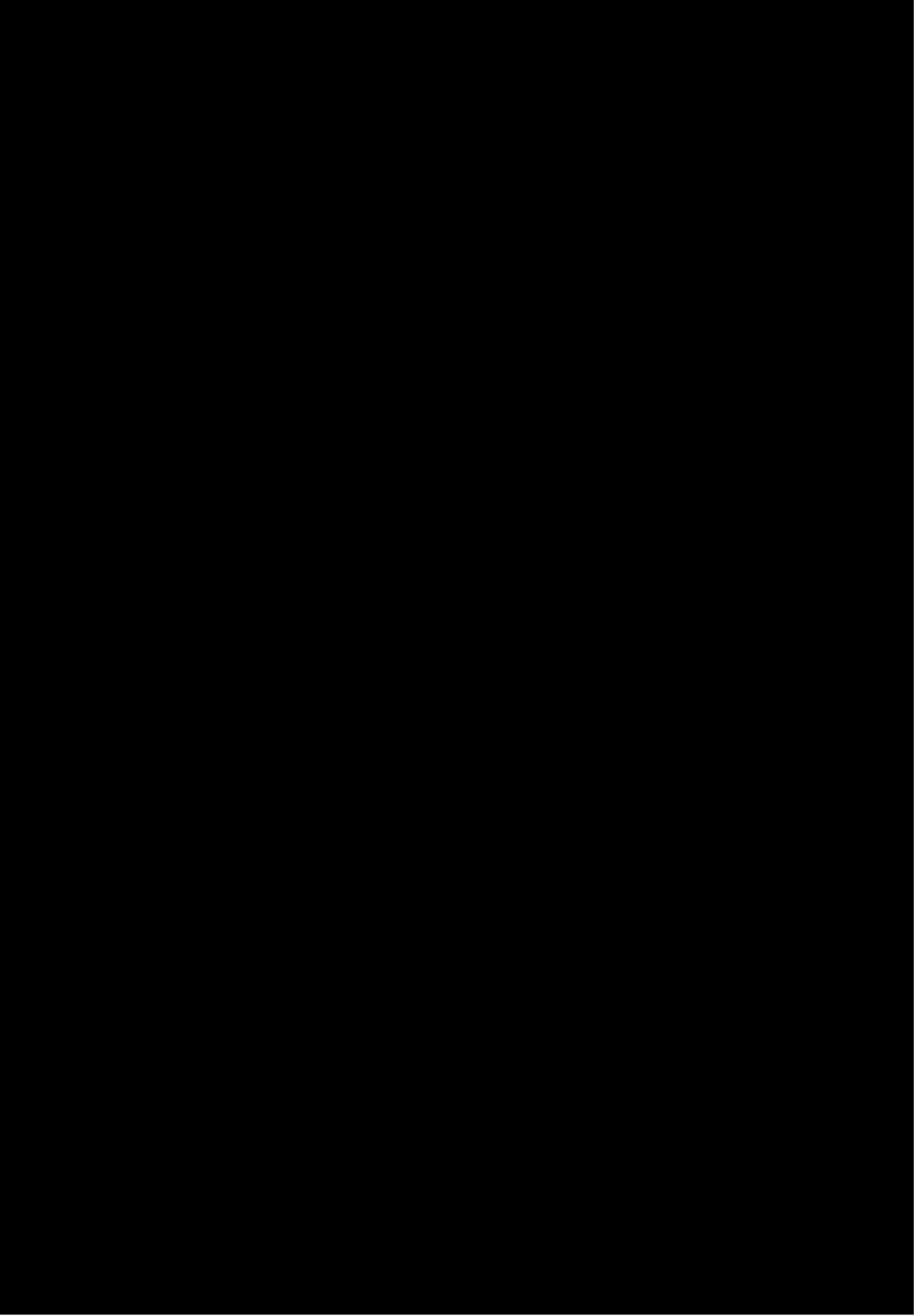
FREIRE. Paulo. **Pedagogia da esperança.** 13a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALVÃO, Julia. **Cerca de 2 milhões de jovens estão fora das escolas no Brasil segundo a UNICEF.** Atualidades, Jornal da USP no Ar. 1ª ed. Rádio USP - São Paulo. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=644247>. Acessado em: 10 de fev. 2024

GOHN. Glória Maria da. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social.** Fundação Cesgranrio. A reflexão. abr. 2009. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr.

GRACIANI. Maria Estela Santos. **Pedagogia Social.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

NAZAR, Susanna. **Brasil tem 10 milhões de analfabetos apesar da queda na taxa em 2022.** Atualidades, Jornal da USP - São Paulo. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-tem-10-milhoes-de-analfabetos-apesar-da-queda-na-taxa-em-2022/#:~:text=N%C3%A3o%20conseguir%20ler%20nem%20>. Acessado em: 10 de fev. 2024.



PEDAGOGIA SOCIAL NA ESCOLA? UMA INTRODUÇÃO SOBRE AS POTENCIALIDADES E OS LIMITES DA PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA

Sheila Berrocal-Fonseca
André Luciano da Silva

Introdução

É possível discutir sobre a inclusão da Pedagogia Social na escola, sendo a Pedagogia em questão caracterizada como atuante em espaços não escolares? Isso não seria um contrassenso *a priori*? Pensamos que as condições em que foi forjada a Pedagogia da Convivência dão as bases para responder a essas perguntas.

A origem da Pedagogia da Convivência ocorreu no ambiente escolar. Seu idealizador Xérus R. Jares em sua obra *Pedagogia da Convivência* (2008) explica que os princípios dessa Pedagogia foram formatados dentro desta instituição educacional; então nos parece que a inclusão dos princípios de uma Pedagogia que tem nos interesses humanos e não nos do capital como central no processo de formação dos homens seria sim possível de serem incluídos na escola.

Todavia, a sociedade em que convivemos é uma sociedade estruturada em classes sociais, onde as *forças materiais* exigem *forças espirituais*, ou seja, a (re) produção de ideias, princípios, pressupostos etc. para a nutrição do modo de produção capitalista. Seria o que Karl Marx explica em seu texto *O Capital* (1996) ao tratar sobre a estrutura metabólica da sociedade capitalista, que *o processo de produção da sociabilidade capitalista é também o de sua própria reprodução*. E para isso é necessário, como Engels (2012) relembra, de um conjunto de organismos, instrumentos, forças etc. que auxiliem no processo de manutenção desse sistema. Dentre eles está a escola e toda a sua sistematização.

A concepção de uma Pedagogia Social que adentre os espaços convencionais de ensino-aprendizagem, deve ser entendida com esses meandros de possibilidades e de limites. Pois como Mészáros (2005) expõe que seria necessário se apoderar do conhecimento dos nexos estru-

turais e históricos que regem a estrutura social atual, observando as suas relações produtivas e ideológicas, ou seja, seu metabolismo, para a formação de uma alternativa à educação oficial. E isso passa pelo processo de incluir princípios, pressupostos etc. que tenham as necessidades básicas dos seres humanos como o polo orientador de sua direção, e não de apenas formar pessoas para serem inseridos no mercado de trabalho ou para servir como exército de reserva para este mercado.

Debater a inclusão dos princípios da *Pedagogia da Convivência* na escola passa por um processo de compreender as suas possibilidades e os seus limites dentro de uma sociedade gerida pelos interesses do capital. Acredita-se que apenas a *teoria social marxiana* seria capaz de promover uma crítica que vai à raiz do fenômeno, e assim auxiliar no processo de compreender tais avanços e limites.

Para isso estruturamos este artigo em três momentos: o primeiro trata sobre o fenômeno social das educações, apresentando a sua natureza, função social e seu desenvolvimento; o segundo momento trata-se sobre a conceituação de *Pedagogia Social* e da *Pedagogia da Convivência* clareando os seus contornos básicos, já no terceiro momento debatemos as possibilidade e limites da inclusão dos princípios da *Pedagogia da Convivência* na escola fornecendo, introdutoriamente, os substratos essenciais para possíveis discussões. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

Educações: natureza, função social e desenvolvimento

É necessário desconstruir a imagem que impera no senso comum de que educação é sinônimo de escola, ou de que só há educação se houver uma estrutura sistematizada com professores, livros e prédios específicos para tal. Essa imagem que parece estar solidificada na mente da maioria da população é uma construção oriunda do projeto societário burguês europeu de educação, que se estendem aos demais cantos do mundo através da expansão dos imperativos socioeconômicos do modo de produção capitalista; o qual não só requer “*trabalhadores livres como pássaros*” (MARX, 1996b, p. 241), mas que eles aprendam minimamente a manusear as máquinas; além de ler, escrever e contar para posteriormente “*apertar parafusos e botões*”. Não se quer dizer aqui, por sua vez, que em outras organizações sociais (como o Escravismo ou o Feudalis-

mo), não existiam pessoas que ensinavam ou que inexisiam livros etc., isso seria um erro histórico; mas, se diz aqui que a sistematização da educação como a conhecemos surge dos imperativos do desenvolvimento da sociabilidade capitalista, como uma de suas exigências, como condição para a sua reprodução (Mészáros, 2005).

Segundo o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão: “[...] educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 2002, p. 10). Analisando essa assertiva pode-se inferir que educação é um produto humano, e que está condicionado à complexidade das relações e inter-relações dos grupos sociais. Assim, regras, costumes, pressupostos, ideias etc., gestados no seio do convívio de um povo são intrínsecos a educação deste povo. Diante disso:

[...] a educação participa do processo de reprodução de crenças e idéias, de qualificações e especialidades [e das relações produtivas, como técnicas, construção de instrumentos para o trabalho etc.] que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 2002, p. 11).

É neste sentido que compreendemos educação, como um fenômeno social amplo, por isso, não se restringe a estruturação, ao regramento, nem as paredes de uma instituição – por exemplo, a escola –, pois “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2002, p. 9).

Em síntese: educação é o processo humano que tem a função social de reproduzir seres sociais e isso vai depender do conjunto de experiências, leis etc. que esses seres produziram e reproduziram durante a história e que pretendem repassá-los a posteriores. Essa transmissão ocorre de várias formas, e a educação sistematizada, como a burguesa, é só uma delas. A educação é uma criação humana que progride de acordo com a complexidade no percurso histórico da humanidade; e diante disso, sendo um produto humano marcado historicamente, não existe uma educação, mas, várias educações.

O pedagogo italiano Franco Cambi em sua obra clássica *“História da Pedagogia”* (1999), resgata, historicamente, as concepções dominantes de educações atreladas aos modos societários. Já, o marxista argentino Anibal Ponce em sua obra *“Educação e luta de classes”* (1986), expõe a constituição da educação desde os tempos primitivos e após estes com as sociedades estruturadas em classes; evidenciando que as formas de educação ao longo do processo de construção do ser social estão relacionadas aos interesses das classes dominantes, pois é concebível entender que os interesses que deveriam imperar na educação formal em determinada formação social são os dos que “detêm” o domínio do que deveria ser o ser social mais adequado, mais digno e reproduzível, ou seja, dos sujeitos sociais que detêm os meios de produção à época. Como Marx e Engels pronunciaram em *“A ideologia Alemã”*:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a *força material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua *força espiritual* dominante. A classe que tem a sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias e seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Por isso, as educações dos não dominantes são marginalizadas, apagadas, secundarizadas ou simplesmente estigmatizadas como inferiores. Ver, por exemplo, como Eduardo Galeano em *“As veias abertas da América Latina”* (2017) e Tulio Halperin Donghi em *“História da América Latina”* (1975) expõem essa demonização da cultura, costumes e educações dos povos nativos, por partes das classes dominantes.

Além disso, o processo de inclusão dos princípios dessa educação dominante ocorreu, muitas das vezes, de formas violentas, seja pela arbitrariedade dos colonizadores, seja pela imposição dos dogmas da igreja católica. E no mesmo momento em que havia essa imposição sob os nativos e posteriormente sob os negros escravizados, havia um processo cruel de apagamento de educações, culturas e histórias desses povos.

Isso evidencia que a luta de classes é também a luta pelas ideias na sociedade, o que Marx e Engels chamam de *força espiritual*. Que as educações também é instrumento de luta de classes, pois possibilitam reproduzir os projetos societários que estão em disputa na sociedade de classes. É nesse sentido que adentrar nos espaços de ensino, como as escolas, com ideias, pressupostos etc. que vão para além dos interesses do capital, que é apenas e somente a obtenção do lucro, é também uma arma crítica contra o *status quo*. Por isso acreditamos que a Pedagogia Social ganha um acentuado relevo para a discussão das possibilidades e limites da inclusão e centralização de interesses realmente humanos nos espaços de formação na sociedade capitalista.

Pedagogia Social e a Pedagogia da Convivência: pressupostos teóricos fundamentais

A Pedagogia Social consiste na vertente de educação que não ocorre nos espaços tradicionais de ensino-aprendizagem, não conta com uma curricularização engessada, ao contrário ela é oriunda dos espaços e experiências da vida social que complementam a formação do ser social. Isso quer dizer que a Pedagogia Social tem contornos mais flexíveis os quais são moldados em decorrência das exigências das reais necessidades humanas para a convivência na vida social. Assim, parafraseando o professor Geraldo Caliman (2013) conceitua: a Pedagogia Social postula práticas educacionais que tem como o eixo orientador as relações humanas e não o ensino e a aprendizagem. Essa Pedagogia possui dimensões sociopolíticas e sociopedagógicas, que aspira a transformação social através da diminuição das situações de exclusão pautada no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e comunitárias. Tal Pedagogia compreende o prédio, o lugar onde se dão as aprendizagens, como ambiente afetivo.

Ainda de acordo com Caliman (2013), coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, a Pedagogia Social tem seu foco no indivíduo, trabalhando na perspectiva de que ele possa amadurecer a responsabilidade social e aportar ao bem geral da comunidade. O autor considera essa relação como uma das perspectivas da *Pedagogia Social*, composta tanto por ações preventivas quanto de recuperação da socialização. Refere-se a ela como uma *Pedagogia da Presença*, que perpassa os vínculos afetivos e se constitui alicerçada na ética, na solidariedade e na cidadania.

Entre nós, Caliman esclarece que:

A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais (CALIMAN, 2011, p. 486).

Diante desta citação, infere-se que, se “[...] a escola sintetiza e reproduz os saberes construídos por uma sociedade ao longo dos anos e estando a Pedagogia Social presente especialmente nos espaços não-escolares, ela se encontra hierarquicamente abaixo do que conhecemos como educação escolar ou formal” (FERREIRA; SIRINO; MOTTA, 2020, p. 11).

Com efeito, há uma hierarquização entre a formação nos espaços convencionais de ensino-aprendizagem e os não-convencionais como sindicatos, comunidades, organização de bairros, famílias etc. Todavia, como relembrado no nosso primeiro item deste artigo, a formação humana não se basta aos espaços tradicionais de ensino, é necessário para a convivência da vida social os aprendizados que ocorrem na família, nos espaços religiosos, nas reuniões de comunidades de bairros, na rua etc. São conhecimentos e experiências que ultrapassam os muros das escolas, pois seria uma ingenuidade compreender que apenas as escolas podem formar os sujeitos sociais para a convivência social. Aliás, seria necessário retomar a farsa de que os sujeitos chegam à escola *como papéis em*

brancos, vazios e esperando serem preenchidos pelos saberes dos professores profissionais.

Posto isso, dever-se-ia haver uma relação de complementaridade entre as duas Pedagogias: a Pedagogia Social e a Pedagogia tradicional, ou escolar. Contudo, apesar dessa lógica fundamental à formação humana, essa complementaridade não é bem executada nos espaços de formação docente.

A formação docente, nos espaços universitários, se baseia quase que exclusivamente na docência escolar já que, dentre as inúmeras disciplinas que compõem os cursos de Pedagogia das IES federais, poucas apresentam conteúdos para além dos espaços formais. Érico Ribas Machado nos apresenta esta questão quando relata a “insuficiência dos currículos de formação do Pedagogo que não instrumentalizam o profissional para atender as demandas referentes a problemas sociais” (2010, p.37).

Por exemplo, há 07 (sete) Universidades Federais no chamado eixo Rio-São Paulo, 06 (seis) delas oferecem o curso de Pedagogia entre as quais apenas 02 (duas) oferecem uma, apenas uma, disciplina que aborda o tema da Educação Não Escolar; e nenhuma delas oferece especialização relacionada ao tema da Pedagogia Social, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Cursos de Pedagogia nas Universidades do eixo Rio – São Paulo e presença do tema da educação não escolar.

UF	IES	Pedagogia	Sigla
SP	Universidade Federal de São Carlos ⁴	Sim	UFSCar
SP	Universidade Federal de São Paulo	Sim	UNIFESP
SP	Universidade Federal do ABC	Não	UFABC
RJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro ³	Sim	UNIRIO
RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Sim	UFRJ
RJ	Universidade Federal Fluminense	Sim	UFF
RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Sim	UFRRJ

Fonte: <https://www.pebsp.com/lista-de-universidade-federais-do-brasil-2020/>.

⁴ Possui em sua matriz curricular uma disciplina que aborda o tema da Educação Não Escolar

A partir destas constatações e tendo em vista o que nos diz Evelcy Machado “[...] a sociedade moderna apresenta demandas sócios educacionais que ultrapassam os limites formais e regulares da escola” (2009, p. 1). E assim, entende ser imprescindível a implementação dos princípios da Pedagogia Social nos espaços escolares para que haja uma formação mais completa. Mas isso seria possível?

O catalão Xérus R. Jares em seu livro “*Pedagogia da Convivência*” (2008), apresenta-nos os pressupostos que deferimos estarem consonantes com este objetivo. O autor nos apresenta uma Pedagogia que se direciona para além dos conteúdos educativos formais e se centra nos direitos humanos como os seus pilares:

Com efeito, ao indagar acerca dos pilares sobre os quais queremos construir a convivência, os direitos humanos representam opção idônea e legítima. A ideia central na qual se assenta o conceito de direitos humanos é a de dignidade, inerente a todo ser humano. E é a partir deste ponto que devemos construir a convivência em todos os âmbitos sociais. Dignidade que se situa entre três qualidades essenciais: liberdade, justiça e plena igualdade de todos os seres humanos (JARES, 2008, p.4).

A *Pedagogia da Convivência* postulada por Jares, pressupõe uma necessária mudança de paradigmas relacionados a visão instaurada na sociedade a respeito do significado de conflito que, para ele, não constitui um problema ou um obstáculo, mas, uma oportunidade de mudança e crescimento (Jares, 2002). O autor construiu o conceito de *Pedagogia da Convivência* a partir de experiências no espaço escolar, que tem como centralidade a chamada Educação Formal, o currículo, as disciplinas que constam nas normativas e que são obrigatórias etc. A premissa pedagógica da *Pedagogia da Convivência* formulada por Jares possuem tópicos balizadores que detalharemos a seguir:

- **Respeito:** pontua as relações em que não estão presentes nenhuma forma de violência, imposição ou discriminação;
- **Diálogo:** propicia a saudável convivência e oportuniza a resolução de conflitos;
- **Solidariedade:** em seu sentido mais amplo, incluindo empenho em transformação social, política, econômico e cultural das circunstâncias impeditivas de todas e todos;

- **Não violência:** significa um combate a injustiça livre de danos a qualquer pessoa humana;
- **Laicidade:** é, sobretudo, um fenômeno político, vinculando-se com a separação entre o poder político e o poder religioso. Expressa a laicidade, a afirmação da neutralidade do Estado frente aos grupos religiosos e a exclusão da religião da esfera pública (Ranquetat, 2009, p. 11);
- **Multiculturalismo:** compreensão da heterogeneidade cultural sem hierarquização;
- **Ternura:** afetividade nas relações como elemento importante na convivência;
- **Perdão:** não significa impunidade – a condição do perdão para quem o solicita é o reconhecimento da falta, o arrependimento e o compromisso de que não voltará a cometer a mesma ação (Jares, 2008, p. 14);
- **Diversidade:** “A expressão ‘diversidade’, ao mesmo tempo em que pode indicar a percepção quase que óbvia da própria variedade humana, física, social e ambiental existente em nossa sociedade, traz em si um conjunto múltiplo e complexo de significados” (Moehlecke, 2009, p.463);
- **Felicidade:** diretamente ligada à afetividade nas relações;
- **Esperança:** A esperança está ligada ao otimismo e, neste sentido, facilita a convivência positiva, com efeito benéfico para a autoestima, individual e coletiva, e como um antídoto frente à passividade e o conformismo, duas circunstâncias claramente daninhas para as pessoas e a convivência (Jares, 2008, p. 14).

Os pressupostos presentes na Pedagogia da Convivência permitem-nos debater as possibilidades e limites de sua inclusão nos espaços escolares. E isso porque tematizam princípios que vão para além das disciplinas, das habilidades e das competências postuladas pela educação formal, tornando-os mais humanos, no cultivo da educação para a convivência e para a paz. Desse modo constituem elementos essenciais para a formação do sujeito social, para a convivência em sociedade. Neste sentido, o currículo escolar seria um dos itens da educação escolar e não o seu principal ou único objetivo.

A inclusão da Pedagogia da Convivência na Escola: uma introdução sobre suas possibilidades e limites

A meta 6 do nosso atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, objetiva: melhorar os indicadores de aprendizagem e de desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica; ampliar a qualidade social da educação brasileira e possibilitar maior proteção e inclusão social aos estudantes em situação de vulnerabilidade. Neste rol, entendemos que a inclusão da Pedagogia Social, especialmente a Pedagogia da Convivência, é possível. Ou seja, aqui já identificamos uma das possibilidades para a inserção dos princípios da Pedagogia de Jares nas escolas.

Se entendermos que a complementaridade da Pedagogia Social à Pedagogia Escolar e vice-versa promoveria um movimento de renovação no ambiente escolar, projetando seres sociais para a convivência sadia, para a convivência na sociedade com respeito e dignidade, essa postura também não seria uma das possibilidades concretas para a inserção da Pedagogia da Convivência em espaços convencionais?

Todavia, essa proposta de humanização, da cultura da paz, só é possível quando os princípios neurais da *Pedagogia da Convivência* – respeito, diálogo, solidariedade, não violência, laicidade, multiculturalismo, ternura, perdão, diversidade, felicidade e esperança – são trabalhados com protagonismo e independência nas escolas.

Diante dessa situação em busca de conhecer experiências brasileiras sobre a *Pedagogia da Convivência*, recorreremos ao repositório digital da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, mas não encontramos registros dessas práticas nos ambientes escolares em solo brasileiro. Encontrou-se, sim, o registro de uma experiência realizada em uma ONG no município de São Gonçalo–RJ⁵, e apenas 02 (dois) outros estudos sobre o tema, ambos realizados pelo professor Arthur Vianna Ferreira e seu grupo de estudos da UERJ⁶.

⁵ LOPES, L. S.; SILVA, F. J. da; FERREIRA, A. V. (Pedagogia da) Convivência e práticas socioeducativas em uma ONG no Complexo do Salgueiro em São Gonçalo – RJ. *Educ. Form., [S. l.]*, v. 5, n. 14, p. 73–92, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2089>. Acesso em: 3 mar. 2024.

⁶ Projeto de Pesquisa e Extensão: Fora da Sala de Aula. https://www.facebook.com/projexforadasaladeaula/?locale=pt_BR

Utilizando a ferramenta de busca Google, encontramos uma experiência realizada no estado do Paraná, no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva – EFMN, localizado no município de Sengés. Experiência que se limitou ao aspecto da resolução de conflitos através do tema da violência de gênero⁷.

Neste contexto é nítida a escassa produção científica nacional acerca da temática da *Pedagogia da Convivência* nos espaços escolares, sendo necessário investigar tais experiências em outros países, especialmente as que foram apresentadas pelo autor, Xeres em seus escritos científicos. A ausência de experiências relativas à Pedagogia da Convivência em nossas escolas torna-se um dos limites à implementação a tal Pedagogia, pois é através das experiências científicas que há o estímulo ao estudo e a inserção dessa experiência nos espaços convencionais de ensino.

Como outra potencialidade vale destacar a maneira metodizada através da qual foi construída a Pedagogia da Convivência, visto que ela se utiliza de ferramentas práticas e didáticas, ao mesmo tempo em que se ocupa de valores abstratos e considera as subjetividades inerentes aos sujeitos e as relações cotidianas.

Os jogos cooperativos são ferramentas propostas por Jares, para o desenvolvimento de sua Pedagogia e o trabalho dos pressupostos com os sujeitos sociais. Tais jogos são instrumentos práticos para o desenvolvimento da consciência da convivência entre os sujeitos e pode ser realizado em qualquer espaço, o que possibilita ser trabalhada também nas escolas. Eles, os jogos, oportunizam uma mudança de paradigma com a qual se torna possível realizar uma dinâmica sem competição, sem perdedores e que torna viável a comunicação produtiva, o intercâmbio e a ajuda mútua (JARES, 2013).

Já um dos grandes limites é a própria sociedade capitalista que objetiva, não a conscientização do ser social, mas o seu adestramento para o mercado de trabalho ou para a própria reprodução social. O obje-

⁷ WELIN, Renata José; SALLES FILHO, Nei Alberto. *Pedagogia Da Convivência No Cotidiano Escolar: As Relações De Gênero Como Construção De Uma Cultura De Paz Nas Escolas*. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_hist_pdp_renata_jose_welin.pdf. Acesso em: 03 Mar 2024.

tivo dessa sociedade é o lucro, e não o atendimento às necessidades básicas dos seres humanos.

Todavia, como já elencamos a luta no mundo das ideias consiste também numa luta de classes, de projetos de sociedade, por isso é reconhecido os limites da *Pedagogia da Convivência* de Jares numa sociedade onde as escolas têm sua função limitada e sistematizada pelos interesses do capital. Todavia, entender tais limites não podem ser impeditivo para a luta das ideias, a luta pelos espaços de formação, a continuação do interesse do ser social, da humanidade.

Considerações Finais

De forma introdutória elencamos algumas potencialidades da inserção da Pedagogia Social, através da *Pedagogia da Convivência*, nos espaços escolares. A necessidade de estratégias para ampliar a qualidade da educação escolar oferecida aos alunos em situação de vulnerabilidades; a necessária complementariedade da *Pedagogia Social* à *Pedagogia Escolar* e vice-versa e os jogos cooperativos são essas possibilidades concretas, reais que podem ser utilizadas para trabalhar os princípios da Pedagogia Social nas escolas.

Todavia, os limites; sejam a pouca produção em solo nacional de experiências nas escolas sob a filosofia da Pedagogia de Jares, seja a própria estruturação da sociedade capitalista, promovem barreiras subjetivas e objetivas para tal inserção. De fato, o primeiro limite é possível solucionar em médio prazo, através da maior produção acadêmica e publicização sobre a temática, mesmo que recorrendo, inicialmente, às experiências estrangeiras de inserção dos postulados de Jares nas escolas. Todavia, é compreensível que o segundo limite só pode ser ultrapassado com outra sociabilidade, onde os interesses sociais sejam os interesses coletivos, onde as necessidades básicas sejam as dos seres humanos enquanto conjunto, e não do lucro, da cobiça e do individualismo.

Esses parágrafos introdutórios servem para instigar o leitor à temática e à produção científica sobre um assunto que ao mesmo tempo que apresenta limites consideráveis, suas possibilidades são tentadoras.

Referências

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo. Fundação Escildo da UNESP, 1999.

CALIMAN, Geraldo. Palestra "**Pedagogia Social no Brasil**". Universidade Católica de Brasília, coordenador da Cátedra da UNESCO sobre Juventude, Educação e Cidadania. Disponível em:<https://pedagogiasocial.net/2013/11/09/palestra-sobre-pedagogia-social/>. Acesso em: 09 Agost. 2022.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**. Vol. 58, n. 3, luglio-agosto-settembre 201. Disponível em: https://socializandopedagogias.files.wordpress.com/2020/05/pedagogia_social_no_brasil.pdf. Acesso em: 10 Fev. 2024.

DONGHI, Tulio Halperin. **História da América Latina**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia (org.). Pela Defesa do Não Escolar: pela defesa do não escolar. In: FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia. **A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. Cap. 1. p. 1-220.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia (org.). Outras “Pedagogias” Para A Educação Em Tempo Integral. **REVES - Revista Relações Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 0121–

0136, 2018. DOI: 10.18540/revesv11iss2pp0121-0136. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3145>. Acesso em: 3 mar. 2024.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia (org.). Estudo Sobre Docência Ampliada Nos Processos De Ensino-Aprendizagem Brasileiros. **Caminhos Da Educação diálogos culturais e diversidades**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 175-194, 2019. DOI: 10.26694/caedu.v1i1.9106. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2475>. Acesso em: 3 mar. 2024.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L & PM editores, 2017.

JARES, Xésus Rodriguez. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

JARES, Xésus Rodriguez. Aprender a conviver. *In: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Zaragoza*, Zaragoza, España. N. 44, agosto, 2002, pp. 79-92. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404405>. Acesso em: 18 Fev. 2024.

JARES, Xésus Rodriguez. Congreso de Convivencia de Gasteiz. Vídeo postado por Josi Sierra Orantia em 22 Maio 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K79UQYxGqkE>. Acesso em 15 Fev. 2024.

MACHADO, Érico Ribas. **A Constituição da Pedagogia Social na Realidade Educacional Brasileira**. Florianópolis. SC. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93844/284248.pdf.txt;jsessionid=23FCD93A88790C81564444085335A1AF?sequence=2>. Acesso em 17 Mai 2020.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia Social no Brasil: Políticas, Teorias e Práticas em Construção. 2009. **IX Congresso Nacional de**

Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Out/2009 – PUCPR. Disponível em: <https://www.valecursos.com.br/2016/wp-content/uploads/2014/09/artigo>. Acesso em: 17 Mai 2020.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da Economia Política. V.1. Livro Primeiro – O Processo de produção do capital. Tomo 1 (Prefácio e capítulos I a XII). São Paulo: Nova cultural, 1996a.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da Economia Política. V.2. Livro Primeiro – O Processo de produção do capital. Tomo 2 (Capítulos XIII a XXV). São Paulo: Nova cultural, 1996b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** Boitempo, São Paulo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

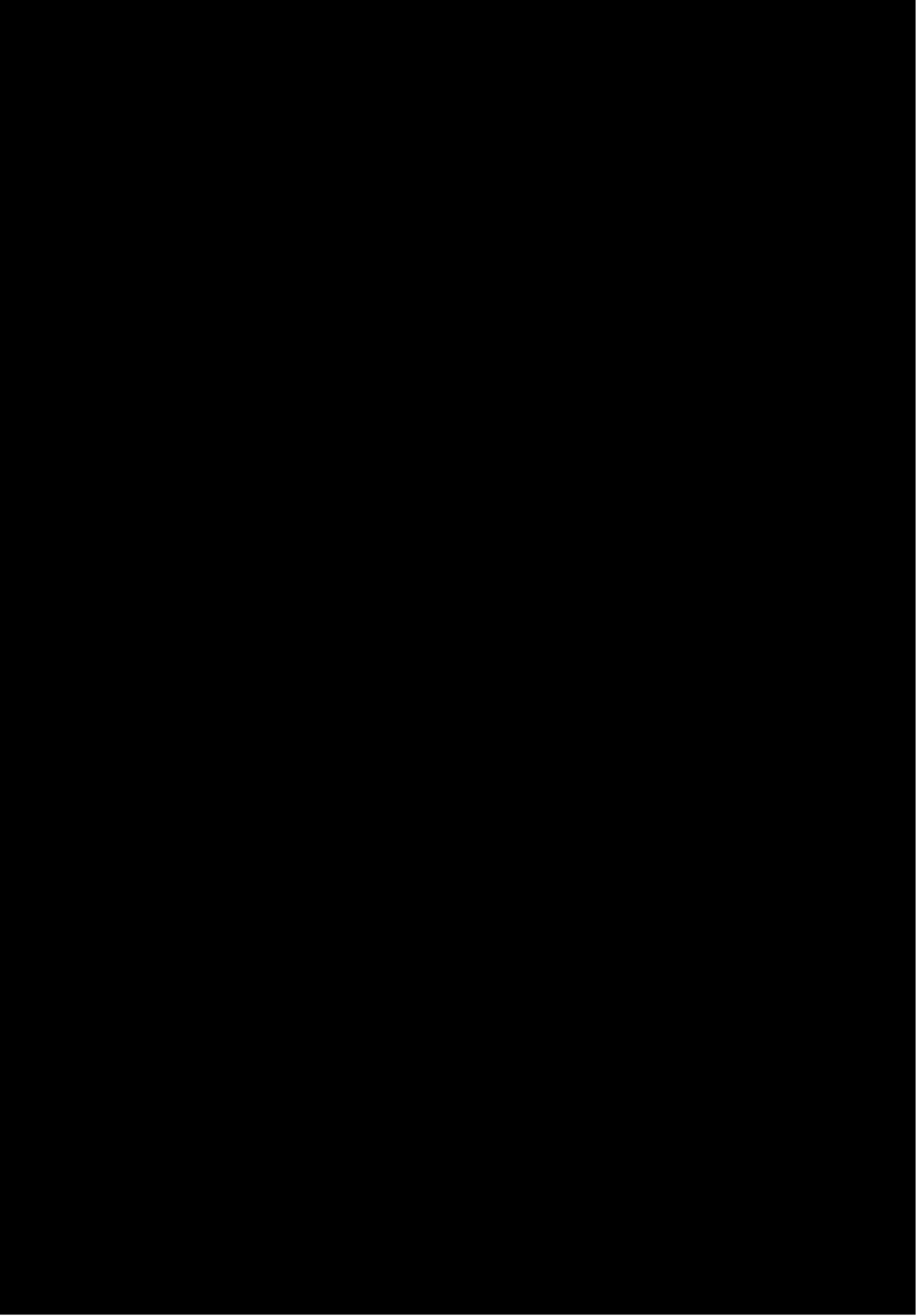
MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na Educação no Governo Lula.** Cadernos de pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6sqK6cXTNSSdGNVCRxzHmML/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 Fev. 2024.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes.** 7 ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

RANQUETAT Jr., César Alberto. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista sociais e humanas**, [s. L.], v. 21, n. 1, p. 67–75, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/773>. Acesso em: 18 fev. 2024.

RIBEIRO, Leandro Barros. Curso Pedagogia Social: sua capacidade crítica e transformadora. Fundamentos teóricos e metodológicos para uma Pedagogia Social crítica e transformadora. Parte 02. Realizado em: 20 fev. 2024. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=QqBvWBIXlfk>. Acesso em: 13 Mar. 2024.

RIBEIRO, Renata Alessandra dos Santos. FERREIRA, Rejane Isabel. CARVALHO, Silvia Aparecida Santos. **Implicações da educação integral no contexto atual**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 08, Vol. 08, pp. 68-81. Agosto de 2022. Disponível em:
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-integral>, Acesso em: 24 Fev. 2024.



REALIDADES EXPERIENCIADAS POR UMA ESTAGIÁRIA DE PEDAGOGIA NUM PROJETO SOCIAL DE UMA COMUNIDADE DO RJ

Simone Teixeira Silva do Nascimento

Introdução

O presente relato busca apresentar elementos teóricos e desafios experienciados por uma pedagoga voluntária de um curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade Federal do Rio de Janeiro, durante o período de voluntariado, em um Projeto Social numa comunidade carente da cidade do Rio de Janeiro. A Pedagogia Social consta de maneira incipiente nas questões sociais assumidas por filósofos e educadores, de Platão a Pestalozzi, desde o mundo clássico até a metade do século XIX.

Conforme (MOREIRA, 2020, p. 201) observa-se que no contexto latino-americano, a Pedagogia Social pode ser aliada à educação popular, numa ação educativa formadora de indivíduos e coletividades, sujeitos de sua história e da humanidade sujeitos estes tanto “educandos” como “educadores”, os quais se fazem cotidianamente, tecidos entre si e mediados pelo mundo. Assim a Educação Popular pode ser aliada à Pedagogia Social em contextos europeus, se ambas as teorias almejam a construção de um mundo onde todos caibam, se ambas fazem a crítica às exclusões próprias do sistema capitalista de produção, então juntas nestas ações educativas libertadora das opressões desse sistema, contribuindo para um verdadeiro “*encontro de dois mundos*”.

Formação do Pedagogo e a educação não escolar

É notório que toda prática pedagógica tem o seu valor e sua finalidade, quando se trata de reconstrução, transformação e modificação e tudo aquilo que se refere ao ser humano. Todos necessitam de uma educação de qualidade e isso atinge a área do saber, e agrega conhecimentos. Libâneo (2002, p. 17) apresenta que: “Quanto a sua necessidade como pessoa, até mesmo no seu modo de pensar quando se refere ao próximo” o autor, ainda destaca que “o processo educativo é um fenômeno social

enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal da formação humana”.

A Resolução CNE/CP nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, ratifica a ampla possibilidade de atuação do pedagogo quando registra: No art.2º:

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica propiciará: O planejamento, execução e avaliação de atividades educativas(...) O Art. 4º Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistema e instituições de ensino englobando;(...) Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.

IV - Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo(...)

XIII - Participar da gestão das instituições de planejamento, executando, acompanhando e adiando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Sendo assim, discutir a formação do pedagogo para a atuação em espaços de educação não-formal, evidenciando a necessidade de aprofundamento teórico e prático neste campo de atuação. Nesse sentido, esperamos que esta reflexão seja instigadora de novos olhares que usem a valorização e o reconhecimento do pedagogo nos campos educacionais formais e não-formais. Diante de uma sociedade falha quanto às necessidades básicas do ser humano, com relação às questões sociais, culturais e econômicas. Que se verifica a demanda dessa ação não formal em nossa sociedade. A prática educativa não formal é consequência de uma sociedade tão desigual e injusta que promove e produz esta demanda em contradição ao desenvolvimento desta sociedade que devemos enquanto educação não formal atuar.

A formação do indivíduo não acontece somente nos ambientes escolares. O espaço de educação não formal auxilia no processo formativo de diferentes grupos sociais, como instituições, entidades sem fins lucrativos, associação de moradores, entre outras, entendendo que o profissional da educação não se gradua somente para trabalhar dentro da sala de aula.

Várias são as funções desses profissionais, que, por sua formação que engloba didática, as metodologias, a psicologia da educação, os estágios em diversos campos de atuação, são os responsáveis por diversas formações humanas em qualquer ambiente que necessite. Dessa forma, compreendo que a Pedagogia Social se legitima como sendo uma área fundamental no campo da produção de conhecimento. Os objetivos da educação não-formal sendo uma educação para a cidadania. Pontua-se nos seguintes eixos:

- Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.);
- Educação para liberdade;
- Educação para democracia;
- Educação contra a discriminação;

Podemos desta forma, aprender a direcionar nosso olhar ao nosso redor, sobre a própria história da Pedagogia Social no Brasil e suas práticas educativas. Através dos Fundamentos da Educação, da reflexão e da ação, de outros aspectos das Ciências Humanas e Sociais, ampliando a construção desse conceito do que denominamos Pedagogia Social.

Como parte do relato de experiência, a seguir, a autora relata sua experiência num espaço não formal, através de um olhar e de práticas de intervenções educacionais e de tarefas sócio pedagógicas capazes de promover estímulos ao conhecimento de crianças e adolescentes, para que os mesmos, sejam capazes de compreenderem sua visão de mundo, e se desenvolverem integralmente como protagonistas das suas próprias histórias.

Do projeto social bem dizer

O Projeto Social Bem Viver, surgiu no ano de 2022 e está situado na sala de um prédio da Associação de Moradores de uma comunidade do Rio de Janeiro. Nasceu da ideia de transformar a realidade das pessoas, sem fins lucrativos, pois as ideias são coletivas visando a construção do bem comum. A convite de uma amiga professora da época do meu estágio na EJA, em que com outra professora amiga, planejava começar um projeto social no qual elas gostariam de continuar a lecionar após a entrada na aposentadoria, numa área bem distante de onde todas moravam, sendo que no meu caso só eu morava perto da comunidade, apesar

de que nunca ter havido a oportunidade de ir até aquele local e bairro, consciente de ser uma área com a presença de muita violência, tráfico de drogas etc.

Acolhi o convite sem medo, com muitos planos, entusiasmo e aceitei o desafio de abraçar todo aquele sonho e de poder estar contribuindo ou até mesmo retribuindo à sociedade todo o conhecimento ao qual pude ter acesso na faculdade pública, afinal, temos a compreensão de que só há ensino quando a aprendizagem se consolida. O Projeto Bem Viver nasceu com o objetivo de trabalhar a Educação fora dos muros da escola, através da alfabetização de 1º ao 5º ano, alcançando crianças na faixa etária de 6 a 13 anos de idade, atendendo por semana cerca de 25 crianças por dia, nas terças-feiras e quintas-feiras, no horário da manhã e da tarde.

A equipe conta com seis voluntárias, sendo quatro professoras aposentadas do Município do Rio de Janeiro, duas professoras de creche atuantes do Município do Rio de Janeiro e uma estudante de Pedagogia de uma Faculdade Federal do Rio de Janeiro. Ainda há uma psicopedagoga voluntária, às terças-feiras, essa profissional auxilia as famílias do Projeto Bem Viverem, para uma melhor compreensão das dificuldades de aprendizagem e ou transtornos que cada criança possa apresentar.

Lembrando que a afetividade trabalhada no projeto, acontece por meio de um processo de aprendizagem significativa, que é a base sobre a qual o desenvolvimento global do indivíduo ocorre e, portanto, deve ser estimulado ao longo de todo o desenvolvimento dessa infância. Diferentemente do que se pode pensar, não trata apenas de carinho, afetos, mas de trabalhar os sentimentos e as emoções. Isso ocorre por meio de vários processos e atividades no ambiente não formal como: Interações; Jogos e brincadeiras; Atividades físicas e interativas; Imitações e atividades criativas; Leituras, contação de histórias e Atividades sensoriais.

Todas essas práticas impulsionam a atividade cerebral das crianças e as ajudam a se sentir seguras, acolhidas e pertencentes ao mundo que a rodeiam diante do cenário na qual encontramos a realidade com crianças oriundas da escola pública ou privada do município do Rio de Janeiro, com a perspectiva de sensibilizar, integrar, socializar, resgatar, motivar e despertar através de leituras, brincadeiras, alfabetização, utilizando recursos que possibilitem no cotidiano uma reflexão, mediado pela educação trilhando esses afetos e acolhimentos (através de diversas

ações pedagógicas, baseadas em intencionalidades como: filmes, músicas, dinâmicas, passeios a museus, entre outros), nesse sentido, é preciso ter em mente que a afetividade não se limita à estima e ao carinho em relação às crianças, esses valores são importantes, mas é preciso ir muito mais além da emoção, precisamos colocar em prática uma educação integral e humanizada. A questão, por exemplo, é de estarmos atentas e colocarmos em prática essa sensibilidade de identificar, observar e trabalhar com os sentimentos dessas crianças – como alegria, tristeza, medo, raiva e frustração. Nesta forma estamos promovendo a saúde mental, fortalecendo o psiquismo e desenvolvendo mecanismos de sociabilidade. O Projeto Bem Viver tem como eixo principal potencializar a cidadania e a consciência social dos indivíduos envolvendo-os na construção de um futuro melhor, levando estudo, conhecimento, cultura e a esperança de um futuro melhor para diversas crianças e famílias que, de alguma forma, são atingidas pelas ações do Bem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso: 08 jun. 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal na pedagogia social. 1º CONGRESSO.

INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. Anais... Mar. 2006.

Disponível em: <https://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2012/02/000323.pdf>. Acesso: 08 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Joelma Lima; OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **A educação em ambientes não escolares: um relato de experiência**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n° 31, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-educacao-em-ambientes-nao-escolares-um-relato-de-experiencia>. Acesso em: 08 jun. 2024.

O EDUCADOR SOCIAL EM UMA ASSOCIAÇÃO RELIGIOSA

Andreia Aparecida Silva Musallam

Introdução

Meu objetivo aqui é mostrar minha experiência como educadora social e minha impressão em relação à participação no curso. A educação religiosa está para além do lado espiritual. O que mais motiva a atuação do educador em um contexto religioso é preparar e ajudar o outro a ajudar a si mesmo em todos os aspectos de sua vida. Espero que, com esse relato, eu possa dar minha contribuição àqueles que atuam com práticas educativas não escolares.

Sou Bibliotecária de formação e a maior parte da minha trajetória profissional foi dentro de escolas particulares, contudo, eu ainda não havia escutado o termo Pedagogia Social até ter tido contato com o curso promovido pelo *Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula*. Tive interesse pela temática do curso e desejei saber mais um pouco sobre o assunto fazendo, portanto, minha inscrição.

Eu ainda não tinha o conhecimento necessário sobre o tema da Pedagogia Social ou Educação não Formal, logo, tive dificuldades para realizar as atividades do curso. No início foi bem desafiador acompanhar as atividades, fazer leitura de textos, assistir vídeos, preencher formulários e ter que publicar nossa percepção do tema da semana nas redes sociais do grupo de extensão, esse era nosso compromisso semanal para cumprir. Usávamos o Google Sala de Aula para acessar o material do curso, obter os links das atividades e fazer comentários. Havia um grupo de WhatsApp criado pelos responsáveis para tirar dúvidas sobre o conteúdo e tínhamos grande incentivo para não desistir, aumentando nossas expectativas, mesmo com tantos compromissos profissionais e acadêmicos para cumprir de forma simultânea.

Meus desafios com as atividades eram mais relacionados às práticas da formação docente e em Pedagogia Social, por não ter uma atuação profissional até o momento. Ao mesmo tempo em que buscava compreender o papel do educador social, também me perguntava se o educa-

dor deveria obrigatoriamente ter formação pedagógica para atuar no campo social, então, tive que reler os materiais e buscar outras fontes para entender de que forma poderia responder as atividades conforme minhas experiências. Essa leitura foi ampliando meu entendimento, mas ao mesmo tempo fui percebendo a complexidade da atuação do educador social. Afinal, nas minhas experiências eu poderia ser considerada uma educadora ou simplesmente era um trabalho social voluntário?

Bom, ao meu entender eu me enquadrava como educadora principalmente pelo material que utilizava e todo planejamento para dar as aulas. Ademais, à medida que ia lendo sobre o assunto percebi que a Pedagogia Social como campo do saber é pouco difundida, mas sabemos que na prática o Educador Social já vem realizando seu trabalho a muito tempo e muitas vezes escondido dos holofotes. Assim, entendi que o conceito da docência vai muito além da sala de aula e as pessoas que trabalham com o social, profissionais ou não, apesar dos diferentes ambientes de atuação têm em comum o mesmo propósito, que é de ajudar na formação e no desenvolvimento dos indivíduos.

Então, depois disso, falar um pouco sobre educação não escolar passou a me deixar um pouco mais tranquila, porque eu estava aprendendo sobre práticas educativas não escolares no curso e passei a entender que minhas experiências de mais de trinta e cinco anos com a educação em uma associação religiosa me dava respaldo para me incluir no conceito de educador não formal, porque, “conviver também é educar” (Ferreira, 2019, p. 5). É claro que aqui dou direito de você leitor ter sua própria opinião a esse respeito.

Há tanto tempo que eu atuo em uma associação religiosa que nunca havia parado para pensar sobre o lado social dessa minha vivência. Com o curso entendi que no processo de ensino-aprendizagem a escola não é “um espaço privilegiado da educação” (Ferreira, 2019, p. 15) e que existem outras demandas sociais que precisam ser preenchidas. E nessas demandas, o lado espiritual para muitos é de suma importância. Só vai entender melhor minha experiência quem participa ou participou de um grupo social em uma igreja, como no meu caso, uma associação religiosa. Acredito que não há crescimento ou desenvolvimento sem o lado social, não vivemos isolados, precisamos uns dos outros e podemos nos ajudar mutuamente.

Talvez você que esteja lendo este texto fique imaginando de que forma o educador social em uma associação religiosa pode ajudar alguém além do ensino religioso em si. Eu posso responder essa questão. Primeiro, que o propósito do ensino religioso não é só elevar o indivíduo espiritualmente, é muito mais que isso. Segundo, porque podemos ajudá-los em outros aspectos de sua vida como o lado pessoal, o profissional, o educacional e o financeiro. De que forma? Ajudando-os a ajudarem a si mesmos e depois, quando ele conseguirem isso, eles terão condições de ajudarem os outros e uma corrente do bem começa a existir, unindo-os.

O ato de educar em um ambiente não formal significa ajudar o indivíduo em suas diversas fases de desenvolvimento e em meus anos de experiências como professora de religião já ensinei e liderei crianças, jovens e adultos. Essa oportunidade permitiu que eu fosse um instrumento para que esses indivíduos se conectassem mais profundamente com a realidade espiritual e os ajudassem a perceber seu valor como pessoa única, encorajando-os a crescerem em todos os aspectos da vida, mudando seu modo de agir, falar e se relacionar em família e em sociedade.

Aprendi que quando um educador se propõe a fazer seu papel ele deve agir da melhor forma possível, com paciência, prudência e respeito com o próximo. Ao fazer o bem, podemos aliviar o fardo e sofrimento de alguém e sempre temos a oportunidade de fazer algo de bom em qualquer parte, de uma forma ou de outra. Não importa o quão menor pareça ser, sua atitude pode inspirar outros a fazerem o mesmo.

Em momentos de desafios, pobreza, crises financeiras e afetivas, desemprego, situação de risco, problemas de saúde mental etc., a atuação do educador social pode ser de grande relevância ao direcionar, influenciar, elevar e sociabilizar o indivíduo, usando diferentes práticas pedagógicas conforme as necessidades e ou vulnerabilidade deles, sendo um apoio para fazê-los enxergarem as possibilidades de mudança, mesmo que pequenas ou insignificantes para a sociedade.

É por meio do processo de mudança que se desenvolve cada indivíduo e o educador social pode inspirar outros a terem uma vida melhor, mais digna e com maior conhecimento, de forma que possa auxiliar, incentivar, ensinar e aplicar os seus direitos e deveres como cidadãos, aplicando práticas de mudança na saúde, educação, cultura e lazer, ajudá-los a buscar colaboração, redes de contato e recursos para ajudar gru-

pos e comunidades carentes, fazendo uso de metodologias conforme as narrativas do seu campo de atuação.

E por falar em metodologia, se porventura você educador-leitor estiver pensando quais materiais são utilizados para ensinar em uma associação religiosa, posso dar alguns exemplos: fazemos uso de uma biblioteca física e digital onde pode ser encontrado manuais, vídeos, dastashow, filmes, gravuras, música, hinos. Utiliza-se materiais e atividades como quadro-negro, quadro branco, quadro flanelógrafo, mesas e cadeiras para crianças pequenas, folhetos, brinquedos pedagógicos, acesso a vídeos religiosos no YouTube, materiais de papelaria, jogos, fantoches, um palco para apresentações e atividades como histórias orais, atividades de pintura, desenho e colagem, além de uma quadra coberta para a prática de esportes ou eventos comunitários. As instalações são semanalmente limpas e higienizadas, seguindo todos os protocolos e medidas de segurança.

Esses itens e atividades podem ser usados conforme a necessidade, dentro ou na parte externa dos limites da associação. Outra opção é realizar atividades culturais como teatro, cinemas, museus e musicais, ou atividades de campo nos parques, trilhas e acampamentos. Como medida preventiva no ensino, o educador apoia-se em um amplo material para abordar assuntos delicados como vícios, abuso, maus tratos, saúde emocional, deficiências, uso de drogas, cigarro e uso de álcool.

Ademais, para melhorar o desempenho nas aulas e atividades, ocorre treinamentos de forma presencial ou on-line, reuniões, entrevistas, cursos, palestras e oficinas, semanal, mensal, semestral, que ajudam no ensino-aprendizagem. Podemos contar com os conteúdos, recursos e informações confiáveis através da internet bem como nossas próprias experiências e vivências que trazemos para o ensino, usando a criatividade conforme fomos inspirados a fazer.

Ainda, sabemos que para garantir o melhor ensino-aprendizagem é necessário que novos conhecimentos e habilidades sejam adquiridos pelo educador. Ao fazer esse curso eu estava buscando exatamente isso, a capacitação e a atualização, adquirindo novos conhecimentos sobre metodologias e experiências dos que estão trilhando esse caminho, para que me inspira e me ajuda a ter uma melhor visão sobre a docência ampliada, em campos de atuação aquém das minhas próprias experiências ou as demandas educacionais já conhecidas.

No curso aprendemos sobre a necessidade de estudar e entender as dinâmicas educacionais encontradas em outros ambientes sociais para ajudar o indivíduo a se desenvolver. Em nossa participação nas atividades para redes sociais (Instagram e Facebook), encontramos muitos relatos dos alunos sobre os princípios teóricos e práticos da educação, isso oportunizou conhecer a opinião dos colegas sobre as temáticas discutidas no curso e me ajudou a refletir mais sobre outros aspectos da educação social.

Entender como funcionam esses espaços e como eles influenciam a ações desses indivíduos é muito útil não só para conhecer suas necessidades, como para ajudá-los de forma mais personalizada. Essa compreensão facilita o diálogo, cria empatia e vínculos, aproxima os envolvidos e permite aplicar as ferramentas certas de ensino-aprendizagem de acordo com a realidade de cada espaço.

Ao lidar com o social o educador encontra muitas demandas, algumas são desafiadoras, outras são compensadoras e assim vamos aprendendo, refletindo e construindo juntos uma relação socialmente melhor, mediante as trocas e experiências para lidar com essas diversidades, buscando melhorar o meio em que atuamos, fazendo uso do aprendido, tanto para o próprio educador quanto para o educando.

Conhecer outras práticas socioeducativas podem servir de inspiração e ajuda em nossa própria esfera de atuação. O texto de estudo “*Espaços Produtores de Aprendizagem nos distintos espaços sociais*” foi um deles. Ter o primeiro contato com as correntes de pensamento de Estebán e Martínez (2013) sobre as vertentes alemã, franco-fônica e anglo-saxônica e entender que a Pedagogia Social foi construída a partir das experiências na Europa foi bem interessante e instigou a pensar em um aprofundamento do tema.

Em toda parte e em qualquer tempo da história encontramos ciclos de conflitos acompanhados das necessidades sociais, políticas, econômicas e educativas da sociedade. Ao mesmo tempo em que houve o progresso, crescia paralelamente a pobreza, as dificuldades, a marginalização e todo tipo de emergências. Nesse cenário a educação social passou a desempenhar um papel fundamental para potencializar as “condições educativas das pessoas” ao integrá-las na sociedade por meio da democratização do ensino. Por isso Esteban *et all* (2013, p. 4-5) ressaltou

a importância de promover “uma sociedade que educa e uma educação que socializa e integra”, essa ação vai contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e fazê-lo despertar para o enfrentamento e resolução de seus problemas tendo consciência de seu papel na sociedade, o que vai contribuir para mudar sua realidade individual e social.

Um aspecto sobre a atuação do educador social que causa controvérsia é se ele pode atuar como educador sem ter formação pedagógica, mas como disse Ferreira (2019), se em nossa convivência social também educamos, porquanto certamente educaremos em nossas relações familiares e em nossas relações informais. É claro que ter formação pedagógica potencializa essa ação, mas temos hoje muita interdisciplinaridade e multidisciplinaridade nas diversas áreas do conhecimento profissional que pode ajudar e/ou contribuir ao investigar e resolver certas questões que talvez a própria formação pedagógica desconheça e mais, não há impedimento para o educador social obter uma nova formação pedagógica ou especialização na área da educação, principalmente quando pensamos nas possibilidades de atuação que ela pode proporcionar.

Na leitura do artigo “*Libertando a Docência da Educação Escolar*” (Ferreira, 2019), aprendemos que na “construção de saberes, todos [devem ter] acesso a algum tipo de educação que seja relevante para o grupo social em sua realidade”. Assim, na convivência social é natural buscarmos aquilo que nos satisfaz e nos faz bem, tudo depende daquilo que você busca ou está pronto para se dedicar. E nessa associação religiosa em que atuo há uma variedade de pessoas e classes com quem você precisa se relacionar e nessa relação há muita troca e aprendizagem.

Como há pessoas com necessidades especiais e autistas na classe em que atuo, decidi me preparar para saber mais como lidar com essas pessoas e incluí-las da melhor forma possível. Assim, busquei me qualificar, fiz cursos sobre Inclusão e Acolhimento e curso sobre Educação Especial e Inclusiva. Como o tema é cada vez mais necessário em qualquer ambiente social, a expansão de cursos, palestras e oficinas está sendo bem abrangente e, se o educador social desejar ele vai encontrar muitos recursos para se capacitar, compreender melhor as deficiências e suas particularidades e encontrar as metodologias adequadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Atuar como educador social pode muitas vezes ser um trabalho árduo, mas seu papel é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo. Há aqueles que atuam em ambientes de situação de risco ou mesmo conflito e vulnerabilidade, mas estes nunca se encontram sozinhos, são muitas vezes apoiados por profissionais que prestam assistência, cuidado e atenção, permitindo que a atuação do educador social não seja um percurso solitário, mas colaborativo.

Portanto, ser um educador social é desempenhar um papel importante na vida daqueles a quem ele almeja ajudar. Alguns locais de atuação podem ser bastante complexos, já em outras realidades mais amenas, independente disso o educador social deve buscar medidas efetivas para intervir, usar recursos necessários para mediar os conflitos, ser ético e comprometido com a causa e o mais importante, ser um agente de mudança.

O educador social pode mover os meios necessários para levar a efeito os interesses de seu grupo de atuação, buscando proporcionar a esses indivíduos os seus direitos e as oportunidades de crescimento e desenvolvimento, em seu próprio ritmo e tempo, ajudando-os a superar seus medos, conflitos e insegurança diante de suas dificuldades.

Referências

ESTEBAN, José Ortega; GÓMEZ, José Antonio Caride; MARTINEZ, Xavier Úcar. **La Pedagogía Social em la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras Sociales, o de cuando el pasado construye futuros.** *Revista de Educación Social*, n. 17, jul. 2013. Disponível em: <https://eduso.net/res/revista/17/articulos-en-pdf/version-en-pdf-de-los-articulos-publicados-preparados-para-descarga>. Acesso em: 18 jan.2024.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Conviver também é educar... sempre e em todo lugar!** In.: *Revista Caderno JENEPS*, n. 2, v. 1, 2019. III Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social. Disponível em: <https://jeneps.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/caderno-completo.pdf>. Acesso em: 04 maio 2024.

MACHADO, Érico Ribas. **As possibilidades entre a didática e a educação social-pedagogia social.** Ensino & Pesquisa, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1774>. Acesso em 10 jan. 2024.

SANTOS, Taciana Brasil dos. **O ensino religioso na Base Comum Curricular: algumas considerações.** Educ. Rev. Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/q53vWMgXQr68jNhtP6SZHPm/?format=html#>. Acesso em: 25 jan. 2024.

METAMORFOSE DOCENTE: O ENCONTRO DE UMA PROFESSORA COM O GEPE FORA DA SALA DE AULA

Juliana Soares Magno de Carvalho

Tharcila de Abreu Almeida

Ana Paula Legey de Siqueira

Introdução

Para que o título desse relato tenha sentido, faz-se necessário apresentar a minha trajetória profissional, a qual se entrelaça à minha vida acadêmica e ao meu encontro com o grupo de pesquisa Fora da Sala de Aula, da UERJ-FFP, por meio de dois cursos de extensão sobre a Pedagogia Social no ano de 2023. Sou Juliana, oriunda do subúrbio de São Gonçalo-RJ e sempre desejei ser professora por acreditar no poder transformador da educação e como um ato revolucionário das classes menos favorecidas.

No entanto, cabe a ressalva de que toda a minha vida acadêmica ocorreu por meio de processo tradicional de ensino-aprendizagem, diria ainda, uma Educação Bancária, como proposta por Paulo Freire em seu livro a *“Pedagogia do Oprimido”*. Logo, acreditei por muitos anos e quiçá décadas que somente o ensino formal era capaz de promover a emancipação dos sujeitos por meio do “acúmulo” de conhecimentos aos quais os permitiria ingressarem em uma universidade, serem aprovados em concursos públicos e desta maneira, romperem ciclos de violência, pobreza e invisibilidade, por exemplo.

A partir de minha visão limitada de como a educação acontecia e de toda a vivência enquanto aluna da rede pública de ensino, adentro agora nessa instituição como docente do primeiro segmento do ensino fundamental da Educação Básica. Recém-formada no curso de formação de professores, reproduzi toda a didática que me foi ensinada por meio do curso e das referências de meus professores. Agora, sou eu a professora tradicional que leciona conteúdos desconectados da realidade e sem diálogo com os meus alunos e com o entorno.

Levei toda a bagagem conceitual que recebi em minha formação docente e nas “capacitações” para professores. No entanto, a cada ano

que se passava, essa postura atendia cada vez menos às demandas educacionais e sociais. “[...] Uma formação entre concorrências, dimensão técnica, eficiência em detrimento de uma educação humana e integral” (CALIMAN, 2015, p. 9) não caberia mais, pois buscava o desenvolvimento integral dos sujeitos para uma sociedade mais igualitária e justa. Eu sempre sonhei em ser uma educadora, que contribuiria para a mudança social daquelas pessoas, daqueles grupos e futuramente da sociedade e percebi que o modo como estava conduzindo as minhas aulas não me trariam os resultados que eu tanto almejava. Era urgente a mudança, afinal, não estava feliz com a minha postura profissional.

Ao longo da minha trajetória docente, busquei novos métodos de ensino, estudei e me aprofundi em diversas teorias de ensino, mas foi na relação com o outro que vislumbrei a mudança que tanto desejava o que é corroborado por Caliman “[...] é na relação que a educação social consegue provocar as condições de mudança pessoal (emancipação) e social (transformação) [...]” (CALIMAN, 2015, p. 9).

A pandemia da *Covid-19* foi um divisor de águas acerca da minha postura profissional. As desigualdades de acesso à educação, as defasagens ampliadas e as barreiras invisíveis ficaram escancaradas, diria quase palpáveis. Nesse contexto, percebi que as demandas a serem trabalhadas com os meus alunos eram outras. Era mais importante o acolhimento, a escuta, os debates sobre: doenças e vacinas; as desigualdades de acesso a serviços; a mobilidade urbana em todo território e análise crítica das condicionantes que lhes estavam sendo impostas.

A partir dessa experiência, meu olhar profissional começou a ser mais direcionado às necessidades do outro. Para tanto, procurei utilizar recursos e ferramentas disponíveis para a construção de estratégias pedagógicas mais abrangentes, sensíveis e diversificadas a partir da escuta dos grupos que estavam diante de mim nas classes do segundo segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola estadual na cidade de Niterói-RJ. Segundo Caliman (2015):

[...] Parece-nos prudente nos perguntar o que as pessoas sabem fazer e com quais valores contar para construir uma estratégia pedagógica. É uma atitude que requer uma boa dose de abertura a diversidade cultural e uma sensibilidade aguda o bastante para perceber quais os valores que contam não tanto para nós, mas para os educandos. E a partir desse ponto de encontro com a cultura do outro provocar a reflexão, a visão crítica, a análi-

se e avaliação da realidade em vista de mudanças orientadas para os fins projetados pela educação social (CALIMAN, 2015, p. 11).

A escola, sendo um espaço privilegiado para a construção do conhecimento e trocas, contribui para o desenvolvimento desse sujeito social e a sua integração com o meio que o envolve, assim como a sua análise crítica para melhoria e transformação de sua realidade. Mas, mesmo a escola, ao se relacionar com as famílias e a comunidade, extrapola os limites de atendimento pela educação formal e explicita a urgência de uma abordagem socioeducativa para o seu entorno. Portanto, por que não dar voz a todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para perceber quais as demandas para aquele grupo? (Machado, 2009, Soriano Díaz, 2006).

Acreditando que o processo formativo docente deve ser contínuo, busco, por meio de formações continuadas, ampliar o meu arcabouço teórico e refletir sobre as minhas práticas docentes a fim de transformá-las a partir dos novos conhecimentos teórico-práticos. Reconheço que a mudança na *práxis* diária no ambiente escolar corrobora com a defesa da oferta de uma educação pública de qualidade social focada na formação de cidadãos mais críticos, questionadores e modificadores de sua realidade.

Nesse contexto educacional, chego ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão “Fora da Sala de Aula” buscando conhecer mais sobre a Pedagogia Social e as suas colaborações quanto à afetividade e ao acolhimento dos diversos sujeitos dentro e fora do contexto escolar. A minha aproximação com o tema, até então distante no campo teórico, mas cada vez mais presente na prática, ganha espaço e há o sentimento de validação para as mudanças nas ações docentes diante de alunos em vulnerabilidade, promovendo um ensino resgatador, inclusivo e de reparação histórica.

Considerando a importância dos apontamentos da Pedagogia Social centrada na educabilidade, no desenvolvimento da sociabilidade humana, na autonomia e na sensibilidade dos alunos (CALIMAN, 2015), as atividades foram desenvolvidas nas turmas do sexto ao nono ano da EJA de uma escola estadual na zona sul de Niterói-RJ, na qual são atendidas pessoas de diferentes faixas etárias e comunidades, tais como Grota, Cavalão, Preventório, Peixe Galo e Maceió, sendo priori-

zadas propostas que favorecessem intervenções socioeducacionais, a cultura e cidadania. Para Machado (2009):

Fora do ambiente escolar estão presentes necessidades socioeducativas que atingem a todas as faixas etárias e que estão relacionadas à cultura, ao lazer, ao suprimento de necessidades básicas, ao atendimento a populações de risco, ao trabalho, à formação continuada, à sustentabilidade, aos direitos humanos, dentre tantas outras [...] (MACHADO, 2009, p. 11382).

Nesse cenário, as atividades buscaram contemplar as diversidades identitárias e as individualidades na construção dos relacionamentos e no desenvolvimento de práticas sociais, entendendo a influência que o território exerce na formação e construção das pessoas acerca de seus saberes e identidade, objetivando refletir sobre mudanças tão necessárias no fazer pedagógico diante da diversidade e situações adversas que se apresentam no cotidiano escolar, de forma a proporcionar a construção de identidades afirmativas e cidadãos mais críticos que possam interferir em sua realidade e no contexto em que está inserido.

Partindo do pressuposto que a escola deve ser um lugar de crescimento individual e coletivo acolhendo as diferenças, as múltiplas vulnerabilidades e proporcionando que estas diferenças se complementem e construam ricas aprendizagens (S, 2023). Para tal, foram utilizadas música, expressão através da pintura, de texto e da dialogicidade, o que para Caliman “[...] esses campos da expressão humana têm um potencial significativo para o desenvolvimento humano, em especial quando aplicado aos grupos assim identificados como em situação de vulnerabilidade e risco social” (CALIMAN, 2015, p. 4).

Sendo assim, foi proposta aos alunos uma escrita criativa a partir da leitura deleite de Anne Frank no livro *“Mulheres incríveis que mudaram o mundo”*, pela qual puderam conhecer a história da jovem escritora e de seu diário, além da reflexão e a promoção de debates sobre o Holocausto e os sentimentos da menina, por exemplo. Os alunos também foram convidados a refletirem sobre os seus sentimentos e como estes corroboraram para a construção de sua identidade, assim como, a elucidarem sobre ações e lugares em que se sentiram vulneráveis, registrando em seus “diários” por meio de escrita criativa, desenhos, poemas e relatos.

Dando prosseguimento, apresentou-se a música “*De volta para o futuro*” de Fábio Brazza para reflexão sobre a tecnologia e a sua interferência nas relações humanas, à sustentabilidade, as desigualdades sociais e de acesso à saúde, a educação, entre outras e a promoção de escravidão e guerras, sempre relacionando esses temas as contribuições científicas e éticas.

A partir dos debates sobre as temáticas apresentadas anteriormente, os alunos tiveram contato com a reprodução do quadro de Pablo Picasso intitulado “*Guernica*” e após a sua contemplação e/ou análise elaboraram uma lista de sentimentos que foram provocados pela pintura, do mesmo modo, realizaram uma pintura retratando a sua declaração ou manifesto contra qualquer tipo de violência que já tivessem sofrido ou que ainda estivessem imersos, ou até mesmo provocado a outro ser vivo.

Para atender com qualidade todas as demandas trazidas pelos alunos, ampliou-se o diálogo sobre a cidade e seus territórios, sensação de pertencimento e mobilidade urbana, aos quais há certas barreiras inviáveis a determinados grupos em lugares da cidade. Nesse sentido, percebeu-se que parte do corpo discente não tinha ido a uma sala de cinema ou a uma feira literária, por exemplo.

Observando as demandas daquele grupo quanto ao fomento cultural, às violências sofridas constantemente nos mais variados territórios da cidade, a baixa autoestima de grande parte dos alunos era necessária uma mudança ainda mais ampla no currículo de Ciências da Natureza. Era preciso mitigar as desigualdades, sendo necessário garantir o direito à cidade, usufruindo de todos os espaços naturais ou construídos, a fim de alimentar a alma desses sujeitos.

Para tal, foram visitados o festival “*LER - Salão Carioca do Livro*” no Pier Mauá, na cidade do Rio de Janeiro - RJ onde os alunos tiveram a oportunidade de visitar diversas editoras e comprarem livros mediante *voucher* ofertado pelo governo do Estado e em outro momento, a sala de cinema *Cinemark*, no Plaza Niterói de forma que pudesse usufruir da sensação de pertencimento a um espaço da cidade ainda inexplorado ou até mesmo inacessível, assim como, apreciar a sétima arte.

Considerando que as práticas pedagógicas devem ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes, proporcionar vivências variadas e colaborar para o desenvolvimento integral do sujeito permeado por um

ensino mais qualitativo e significativo para o discente. Estas atividades não estavam centradas apenas na produtividade acadêmica, mas tinham como foco o estreitamento das relações interpessoais, minimizando conflitos tão presentes nas salas de aula.

Nesse contexto, Caliman (2015) afirma:

[...] atividades como dança, a música, o ritmo, o teatro, a pintura: se centrados apenas sobre a produtividade elas podem responder muito bem aos objetivos de ensino-aprendizagem, tão necessários nos ambientes de sala de aula. Mas para que sejam eminentemente atividades da Pedagogia Social precisam ser orientadas ao desenvolvimento das relações humanas. (CALIMAN, 2015, p. 4).

O desenvolvimento dessas atividades propiciou aos alunos da EJA o contato com variadas obras artísticas e com locais de fomento cultural, o autoconhecimento e a sua relação com o outro e com o entorno, favorecendo assim, o estreitamento de laços na sala de aula e a adoção de práticas preventivas para o conflito.

Portanto, o ensino bancário com práticas arcaicas considerando um padrão de professor e homogeneizando os discentes e seus aprendizados devem ser repensados e até mesmo abandonados. A prática docente deve estar fundamentada em uma teoria que a embase, do mesmo modo que a teoria deve prever possibilidades reais, de modo a ser ofertado um ensino com qualidade e significativo, por meio da dialogicidade e liberdade para a construção de identidades afirmativas. A fim de alcançar essa condição, deve-se ofertar qualificação profissional, instrumentalizando os professores para uma educação mais libertadora e global de seus alunos, pois quando a escola não promove a inclusão e o respeito à diversidade, ela se torna mais um lugar de violência e exclusão.

A partir da experiência com o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão “*Fora da Sala de Aula*” obtive a confirmação de que estava trilhando por um caminho que contribuiria muito mais para o desenvolvimento integral do meu aluno, respeitando a sua identidade, os seus valores e os seus conhecimentos prévios. Do mesmo modo, percebi que não mais desejava ser uma “professora” engessada por burocracias e presa a conteúdos pré-determinados e sim, ser uma educadora social no ensino formal, com a flexibilização necessária para acolhimento dos sujeitos, refletindo constantemente sobre os elementos humanitários e afetivos neces-

sários para a relação de ensino-aprendizagem e de professor-aluno nos grupos em vulnerabilidade social atendidos nas redes públicas de ensino. Logo, essa pesquisa proporcionou inquietações e respostas sobre o meu papel como educadora diante das práticas contemporâneas e enquanto cidadã de uma sociedade educadora.

Referências

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia social, relações humanas e educação**. *In*: MAFRA, J.F; BATISTA, J.C.F; BATISTA, A.M.H. Educação básica: concepções e práticas. São Paulo: BT Acadêmica.2015. p.187-203. Disponível em:

<https://socialeducation.files.wordpress.com/2018/05/caliman-2015-art-livro-pedagogia-social.pdf> Acesso em: 15 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1980.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Pedagogia Social no Brasil: Políticas, teorias e práticas em construção**. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. p.11379-11392.

SORIANO DÍAZ, Andrés. **Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social**. Revista Lusófona de Educação, 2006, v.7, n.7, 91-104. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801> Acesso em: 18 jan. 2024.

S, Suzana. **RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA SOCIAL**. Revista Pedagogia Social UFF, v. 14, n. 1, 16 dez. 2023. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/pedagogiasocial/article/view/60984> Acesso em: 20 jan. 2024.

O (RE)FAZER SOCIOPEDAGÓGICO ATÍPICO NA ESCOLA: CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Erica Pipas Morgado

Escridocência

Ser professor “atípico” não é sobre se colocar no lugar do outro, mas sobre dialogar para compreendê-lo. Mais do que um esforço intelectual, terei aqui uma fala intimista de uma jornada de afeto legítimo, pois estou inserida num contexto com perspectivas diferentes sobre o grupo social atípico onde atuo neste presente momento. Além de professora, sou mãe atípica. Um percurso de busca de saberes, de se reinventar num mundo peculiar, fortalecendo os laços com os espaços de acolhimento dentro e fora da escola, com equipes multidisciplinares, com professores e as famílias.

Desde 2013, na educação básica no município do Rio de Janeiro, na educação infantil, vivencio uma crescente demanda de crianças atípicas que, ao ingressar na “creche”, os relatórios individuais contam com um cotidiano desde atrasos de fala até comprometimentos motores ainda não vislumbrados pela família. Comecei a observar que muitos responsáveis não levavam em consideração as falas das professoras da Educação Infantil, a ponto de ouvir frases do tipo: “... *ele ainda é uma criança e tá crescendo, vai aprender a falar aqui!*” (TEA); “*Todo mundo lá em casa é assim*” se referindo aos trejeitos repetitivos com as mãos (estereotípias); “*É igualzinho a mãe, tímida!*” (mutismo seletivo). Sair do senso comum é um grande desafio, e não dar importância devida às orientações do professor, podem ser cruciais nesta fase tão importante de desenvolvimento e descobertas.

Angustiado, comentava nos Conselhos de Classe e ouvia: “Estamos de mãos atadas”. O que fazer depois de conversas em reuniões para que esses responsáveis não fossem negligentes e para que eles pudessem mudar o destino de sua criança? Eles deveriam correr contra o tempo! A ciência fala em intervenção precoce mas não vejo ao meu redor! Nós sabemos a importância dos estímulos na educação infantil, principal-

mente para crianças atípicas. Como exigir um acompanhamento de saúde sem falar que ele tem algum transtorno explicitamente? Nós não somos médicos! A capacidade de manipular palavras para descrever nos relatórios individuais a real condição cognitiva comportamental da criança no ambiente escolar, não foi e nunca será, uma tarefa fácil. Registrar tudo e assim poder transformar a vida de alguém é uma missão. A educação infantil pública tem o compromisso de cuidado e o nosso profissionalismo rege vidas. Seguimos com intuito de sermos ouvidas, teoricamente a escola passa ser um lugar seguro onde os pais deixam suas crianças para trabalhar e na educação infantil, o brincar e o cuidar são vistos pelos responsáveis como algo indiferente, porém necessário. Ouvir os pais, acolher, devem ser via de mão dupla. Reciprocidade entre responsáveis e professores em prol da qualidade da educação desde crianças bem pequenas. Como é importante essa troca!

Articulando minhas vivências com os responsáveis, me (re)encontrei na Pedagogia Social em 2023, com o projeto: Literatura e Yoga, com práticas socioeducativas pautadas em valores humanos. Produzimos o projeto junto a equipe diretiva da escola para o curso de Extensão PIPAS-UFF em Pedagogia Social para o século XXI, atendendo crianças da unidade em que estou lotada no RJ e também promovemos rodas de conversa com prática e escuta dos responsáveis nas reuniões durante o mesmo ano. Concomitantemente, realizei dois cursos de Extensão: Teoria e Prática em Pedagogia Social realizado pelo grupo de pesquisa Fora da sala de Aula – UERJ/FFP o que me permitiu ampliar minhas práticas e aprofundar os conhecimentos na prática cotidiana na escola e fora dela.

No mesmo período, trabalhando na prefeitura de Niterói, migrei da regência para a Sala de Recursos. Na Escola Municipal Professor André Trouche, experimentei um ambiente que já havia vivido em 2019 em outra unidade – UMEI, e agora no Ensino Fundamental. Com o mesmo olhar atento, solicitei à equipe pedagógica um momento de acolhimento e escuta dos responsáveis atípicos para traçar estratégias de organização dos atendimentos das crianças. Assim, fiz uso das reflexões da Pedagogia da Hospitalidade (BATISTA, 2012), descritas por Sirino, Ferreira e Mota (2018) nas três dimensões: “acolhimento, responsabilidade e bondade”, fundamentando a prática socioeducativa na escola.

As reuniões sempre foram realizadas com os responsáveis de toda escola, juntos. Todos os responsáveis das crianças com deficiência, desta vez, sentiram-se à vontade, pois todos tinham algo em comum. Percebi a vulnerabilidade desse grupo, logo, estreitamos os laços com todos os envolvidos. Mesmo assim, algumas reuniões foram realizadas individualmente já orientando demandas que também tinham um viés fora da escola e assim, iniciei uma busca para dialogar com profissionais de saúde (aquelas que tinham acompanhamento multidisciplinar) para poder entender o contexto dentro e fora da escola.

Cada evolução e cada retrocesso, cada angústia compartilhada entre nós valeu a experiência de tentarmos o nosso melhor nas condições que temos e assim, poder somar em parcerias(equipe de saúde e família), para fazer com que a criança evolua todas as suas potencialidades. Fazer entender o viver no ambiente escolar não é fácil pois este ambiente precisa estar preparado para cada um, não é sobre moldar a criança mas sim o ambiente! Esse caminhar ainda necessita de muita atenção! Em muitos momentos, o ambiente escolar é intolerante para muitas crianças sensíveis ao barulho, por exemplo. Adaptação é fundamental!

Cada detalhe precisa ser pensado de forma única, pois cada um tem a sua necessidade mais específica para que assim possamos seguir com um ano letivo mais proveitoso, possível, valorizando as habilidades de cada estudante e com ajuda sempre da família, que precisa estar disposta a caminhar junto com a escola em movimentos de atendimento a saúde e o cuidado fora do ambiente escolar.

E como dizer para o responsável que o seu filho pode aprender também em outros espaços fora do ambiente escolar? Quem sabe de estar na escola de forma saudável é o professor, não é o pai, não é o médico! Pesquisando este momento de reflexão, durante a fala de uma mãe em uma reunião individual, dialogando sobre o estar saudável para aprender e o momento oportuno para dizer que o filho dela não estava bem. Em crises disruptivas diárias, de autoagressão física, ela simplesmente rebateu a nossa fala e disse: “Prefiro ele assim: ansioso, se batendo na escola, do que em casa! Preciso descansar”. Que condição a escola tem de cuidar dessa criança e dessa mãe? De que estrutura precisamos para acolher esse pensamento, de que saúde mental devemos cuidar? A nossa saúde mental também segue a flor da pele!

Observo outros modelos de educação inclusiva nas escolas de outros países e aqui no Brasil, a cada dia que passa, delega-se mais competências aos professores e menos soluções de inclusão nas escolas. Ficamos mais desgastadas em querer atuar pedagogicamente e não conseguir por falta de “estrutura” física e emocional (Falta de locais para encaminhamentos médicos ou de equipes de saúde, falta material humano especializada em comportamento nas escolas, falta espaço físico adaptado, falta aula extraclasse, falta compaixão, respeito e entendimento que cada um é um ser único, com suas necessidades mais específicas!)

Tivemos um encontro com as Pediatras do Posto de Saúde que atende a comunidade escolar para saber dos encaminhamentos para o SUS e ficamos sabendo de alguns casos mais a fundo. O que nos deixou bastante preocupadas, foi a falta de estrutura na saúde com a demora para marcar a primeira consulta neuropediátrica, o que dificulta a articulação intersetorial e faz com que um hiato se torne um verdadeiro abismo para muitos tratamentos e acompanhamentos dos transtornos.

Presenciamos frequentemente comportamentos graves que comprometem, tanto a dinâmica ensino aprendizagem, quanto a integridade física e mental de todos. Observo, junto às professoras de Apoio Especializado, que o contexto inclusivo é mais difícil para quem não tem assistência. Nesse momento, faço mais uma vez reflexões com textos lidos no curso de Extensão: Teoria e Prática em Pedagogia Social – UERJ, reafirmando a importância dos espaços socioeducacionais informais, e assim, dá luz às questões que vivenciei até o momento. Falta assistência à saúde mais específica.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, (...)”. Contudo, sabe-se que as fragilidades na lei são explícitas.

Transcendendo a prática inclusiva, caminhar na docência ampliada pensando no viés social, é questionar a permanência da criança atípica na escola e fora dela. Quais as contribuições e práticas do PEI são necessárias para a educação integral dessa criança? Com análise do tempo de aprender, experienciando espaços educacionais para uma formação mais humana, do que vale uma escola adaptada se a criança tem o seu limiar sensorial peculiar, inerente ao transtorno, e não “consegue ficar” apren-

dendo e/ou interagindo na escola? Defendo a qualidade do tempo de aprender e os espaços escolares e não-escolares, não formais ou informais para uma educação integral realmente inclusiva. Refletindo sobre os caminhos socioeducativos, é unir teorias e práticas, organizando a formação dos educadores nesses espaços tão necessários. Precisamos nos informar e nos formar quanto profissionais inclusivos que todo professor deve ser! Mas precisamos de ajuda urgente!

Portanto, estar na escola, convivendo sem interagir, sem assistência de saúde, as crianças adoecem e em consonância, seus professores também, por não conseguirem atuar, sentem-se esgotados, perdendo a dignidade humana. Kramer e Abramovay (1988), afirmam que “A escola não deve funcionar como um depósito de crianças, no qual nem se ensina nem se aprende nada”. A impressão é que a família precisa deixar seu filho num local seguro e não importa se aprende, mas importa que se cumpra a lei. Nesse contexto, o professor é quem fica sem fôlego para seguir com sua jornada exaustiva de cuidar e ensinar, cotidianamente estressante, sem suporte pedagógico e psicológico notório, vendo a criança sofrer e sem perspectiva de mudar o destino e sua realidade. A justificativa é clara: falta investimento na Educação Pública. A integralização dos serviços de saúde e educação são necessários.

Caminhamos com uma política pública inclusiva avançada no Brasil, que precisa ser cumprida para que se forme o sujeito integralmente e a proposta capitalista atual segue segregando grupos vulneráveis. Precisamos pensar na funcionalidade dos estudantes, na potência além das salas de aula, dos espaços que podem contribuir para o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada sujeito, da autonomia, dos valores humanos e suas relações sociais.

Sou mulher, mãe, professora, fisioterapeuta, procuro estar com olhar atento às demandas no meu trabalho, resisto e luto pelos sujeitos e para que todos sejam incluídos em nosso pensamento como seres diversos, distintos, livres e sencientes, conscientes de si ou não, responsáveis por si e pelos outros, amáveis uns com os outros, solidarizando e vivendo o que cada um precisa e pode viver, cada um à sua maneira, com seu jeitinho especial de SER e ESTAR no mundo.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope/leis/LDB.pdf>. Acesso em 15/12//2017.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 Abril 2017.

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético**. Porto, Portugal: Profedições, 2005.

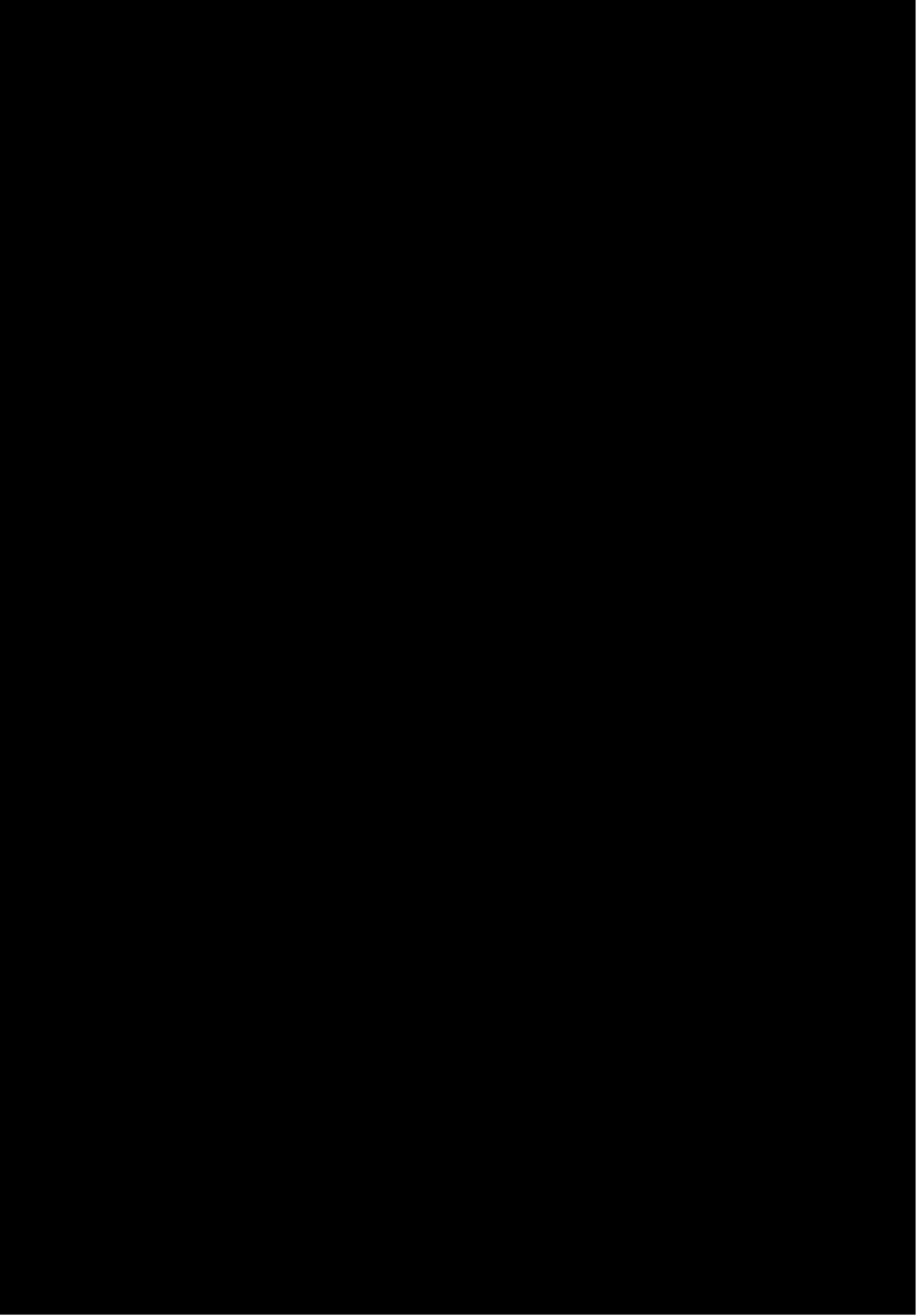
JARES, Xesús R. **Educação para a Paz: sua teoria e prática**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo, Palas Athena, 2007.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo, Palas Athena, 2008.

KRAMER, Sonia, ABRAMOVAY, Miriam. **O rei está nu: Um debate sobre as funções da pré escola**. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

SIRINO, Marcio Bernardino, FERREIRA, Arthur Vianna, MOTA, Patrícia Flávia. **Outras “Pedagogias” para a Educação em Tempo Integral**. REVES- Revista Relações Sociais, Viçosa/MG, v.1, n.2, 0121–0136, agosto de 2018.



A EDUCAÇÃO É DIREITO? QUAL É O PAPEL DA PEDAGOGIA SOCIAL?

Juliana Soares Magno de Carvalho

Tharcila de Abreu Almeida

Ana Paula Legey de Siqueira

Introdução:

“Há que deixar as pessoas serem como são. Vivendo em suas diferenças e a partir de seus próprios pressupostos culturais.”

José Saramago

A escola enquanto instituição social deveria ter como missão, o comprometimento com a transformação social. Mas nota-se sua conformação com o regime neoliberal e a sua subserviência ao mercado transformando a educação em mercadoria, ampliando as desigualdades sociais, a separação entre as redes pública e privada. Como um dos resultados temos grupos em vulnerabilidade necessitando abandonar a escola para ingressarem no mundo do trabalho, não conseguindo concluir a Educação Básica (RAASCH *et al.*, 2020). É dever da sociedade e das instituições pensar a educação como transformadora social, mas com esse modelo educacional, no qual até mesmo o currículo é modificado para servir a lógica mercantil, as instituições tornam-se mais um lugar excludente dos grupos em vulnerabilidade.

Atualmente estimula-se a competitividade, a corrida pelo “sucesso” e a meritocracia entre os sujeitos no contexto escolar homogeneizando os indivíduos em seus processos de construção dos conhecimentos e nos métodos avaliativos, marginalizando grande parte dos sujeitos que não se “enquadram” nos moldes predeterminados. A Pedagogia Social parte da educação como direito universal e inalienável do ser humano, ao considerar o seu desenvolvimento integral e as suas relações sociais, incluindo as diversidades individuais e sociais.

Desse modo, necessita refletir as transformações sociais, políticas e culturais em seu contexto histórico, o que exige que a mediação aconteça a partir da realidade daquele sujeito e/ou do grupo (MACHADO,

2009). Sob esta premissa, abordaremos a Pedagogia Social com o olhar de acolhimento das diferenças, sejam elas: culturais, de valores, de interesses e territoriais, por meio da dialogicidade, da escuta e do aprendizado mútuo.

Assim, não a entendemos somente como uma pedagogia que contempla o ensino não-formal (também há discordâncias quanto a este termo) pois isso seria condená-la a seu fim próprio, a uma redução de sua abrangência. Entende-se o campo da Pedagogia Social como uma pedagogia mais humanizada, mais individualizada, respeitando a singularidade de cada indivíduo, em seu contexto histórico, físico, temporal e potencial para a construção do conhecimento. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a influência do neoliberalismo nas instituições escolares por meio de uma lógica mercantil estimulando a competitividade e a meritocracia, assim como, mostrar que mesmo diante da inserção de indivíduos em estatísticas e espaços físicos, uma parcela desses sujeitos sofrem com as práticas de inclusão excludentes. Em seguida, situa-se a Pedagogia Social no Brasil e suas prováveis contribuições para a educação formal por meio da dimensão humanística.

A motivação pela temática surgiu após a realização dos dois cursos de formação docente ofertados pelo grupo de pesquisa *“Fora da Sala de Aula”* sobre a Pedagogia Social e os amplos debates e reflexões em relação à educação integral. Diante dos estudos propostos, houve a necessidade de elucubração acerca da educação como direito de todos, como transformadora social, contemplando também a urgência de transformação do ensino formal por meio de uma dimensão mais humanística.

Desenvolvimento

A educação como direito humano universal encontra-se presente não somente na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (Resolução 217 A (III), 1948), como na legislação brasileira, onde na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 6º os cidadãos brasileiros sob a responsabilidade do Estado possuem os direitos sociais referentes à educação, assim como no artigo 205:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 184)

Este direito também está expresso na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 e, conforme seu artigo 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 8).

Nota-se que a educação, por ser encarada como direito inalienável e obrigatório do ser humano, está presente nos mais variados documentos norteadores da educação e dos Direitos Humanos, mas é preciso ir além. É necessário a implantação de políticas públicas que garantam não apenas o acesso ao sistema formal de ensino, mas que sejam garantidos a permanência e a qualidade de ensino-aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos, compreendendo este espaço como ambiente múltiplo com diferentes atores e formações, que se relacionam em por meios de processos sistemáticos ou não que devem estar em consonância com as relações sociais mais amplas, em um projeto social para transformação e modificação dos indivíduos e de suas realidades.

Nesse contexto, Machado (2009) afirma ser insuficiente proclamar a educação como direito humano universal, visto que, na prática, é vivenciado com muitas restrições devido aos poucos avanços nas políticas públicas para assumir a abrangência e a totalidade da Educação.

Segundo a autora:

“[...] a Constituição Federal e a LDB de 96 desde o primeiro parágrafo do artigo 1º, fragmentam o conceito de Educação ao reduzirem a responsabilidade do Estado e a legislação focalizando as questões da ‘educação escolar’ e do ‘ensino’ sem estabelecer relações com as demais perspectivas educativas.” (MACHADO, 2009, p.11381)

No entanto, discorda-se quanto à fragmentação do conceito de educação proposto por Machado (2009), pois a LDB (1996) proclama que a escola deve complementar a ação da família e da comunidade em

busca do pleno desenvolvimento do educando por meio da liberdade, da solidariedade humana, de seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho.

Ainda sob a égide destas leis, percebe-se que a legislação regulamenta e orienta a educação escolar brasileira, sendo esta oferecida predominantemente em instituições próprias. Sob esse viés, acredita-se que a autora quis retratar a falta de regulamentações, incentivos, reconhecimento e políticas públicas acerca da educação não-formal que contribui grandemente para o desenvolvimento integral dos sujeitos, como preconizam os documentos mencionados.

Corroborando com essa premissa de união para a oferta de uma educação que seja inclusiva, transformadora e igualitária em seu acesso, permanência e qualidade, há a Declaração de Salamanca, que diz:

“Não se trata, portanto, nem de acabar com um nem com outro sistema de ensino, mas sim de juntá-los, unificá-los num sistema educacional único, que parta do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, e os mesmos direitos), otimizando seus esforços e se utilizando práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos. É isso que significa, na prática, incluir a educação especial na estrutura de educação para todos (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994, p. 61).”

Em meio a este contexto, explana-se a importância da integralização de todas as modalidades de ensino para a educação do ser humano, seja ela formal, não formal, para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, afinal, objetiva-se o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Haja vista que, grande parte desta educação ocorre para além dos muros escolares e que deveria ser expressa por um viés mais humanizado, a mesma deveria ter igual valor para a sociedade, não sendo valorizada e reconhecido somente os conhecimentos e espaços formais de educação.

A educação brasileira acontece, em sua maioria, por meio de um modelo neoliberal de educação vinculado às demandas de mercado, no qual se preconiza o compromisso de formar sujeitos disciplinados com força de trabalho qualificada e que sejam competitivos, criativos e capa-

zes de trabalhar em equipe com respostas rápidas e alta demanda de produção.

Neste modelo, busca-se resultados e retornos econômicos, não há espaço para o desenvolvimento integral dos sujeitos, tão pouco a valorização dos conhecimentos adquiridos em espaços não-escolares (MACHADO, 2009; RAASCH *et al.*, 2020). De acordo com Caliman (2015):

“[...] Essa educação efficientista demonstra sérias dificuldades para formar os sujeitos que se manifestam por demandas voltadas à busca da qualidade e do bem estar dependentes de uma educação à cidadania, à responsabilidade social, à ressocialização, ao controle da indiferença social.” (CALIMAN, 2015, p. 1).

Tal fato acaba por reverberar no futuro e aqui buscou-se fazer um recorte acerca do profissional da educação, o professor. Segundo Batista e Silva (2016), o professor ocupa papel essencial no processo ensino-aprendizagem, no entanto, percebe-se que grande parte destes profissionais não se sentem qualificados para adequações do currículo de forma a atender as necessidades dos alunos.

Segundo os autores (*op. cit.*), o professor por desconhecer a desvalorização de seu trabalho pelas ideologias neoliberais e pós modernas, tornando-o sem significado, por descaracterizar a função da escola para a socialização do conhecimento científico historicamente acumulado, este educador acaba por reproduzir de forma inconsciente a exclusão dentro do ambiente educativo, estando privado de sua expressão humanizadoras e caracterizado pela alienação, enquanto profissional, produto educacional e processo (BATISTA; SILVA, 2016).

Apesar de universal e obrigatória a determinada faixa etária, a escola se defronta com avanços científicos e tecnológicos, desigualdades das mais variadas origens o que geralmente acarreta em conflitos sociais e por sua vez, estes são refletidos nas relações interpessoais no espaço escolar, com a comunidade e nos processos avaliativos padronizados e homogeneizados.

Pouco se avançou nas políticas públicas de forma a garantir a abrangência e a totalidade da Educação, pois ainda é precária a valorização da educação ocorrida fora do ambiente escolar e na contemporanei-

dade as demandas sociais necessitam se estabelecer e abranger em novas bases (MACHADO, 2009).

Caliman (2015) afirma que se espera que a escola brasileira não se feche em seus processos educativos de ensino-aprendizagem, mas que suas experiências educativas ultrapassem os muros escolares e implementem práticas que envolvam mais as relações que os processos tradicionais de ensino-aprendizagem e que nisso a pedagogia social tem a contribuir.

A pedagogia social possui raízes autênticas na América Latina, sendo sua trajetória associada a um vasto movimento de lutas dos grupos marginalizados em busca de uma educação libertadora, inclusiva e fundamentada em seus interesses, saberes e valores culturais (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2017).

No decorrer do século XIX, o Brasil passou por uma série de movimentos sociais e educacionais que moldaram a história do país e foram fundamentais para o avanço da educação. De acordo com Machado (2009):

“No Brasil só recentemente o processo de estruturação e organização da área encontrou respaldo teórico e político apesar de que a educação popular, na concepção transformadora desenvolvida por Paulo Freire (1980,1981), para a educação de jovens e adultos, iniciada na década de 60, se aproxima da Pedagogia Social. Paulo Freire é uma das mais significativas referências brasileiras da Pedagogia Social, com reconhecimento internacional, embora não tenha usado essa nomenclatura para definir o seu trabalho.” (MACHADO, 2009, p.11388)

A educação engloba dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais e se dirige a todas as faixas etárias ao longo da vida, pela qual busca-se a transformação dos sujeitos e de suas realidades, por meio dos avanços do conhecimento com a inclusão da diversidade.

No entanto, para além do ambiente escolar a sociedade, principalmente, os grupos em vulnerabilidade são atingidos por necessidades socioeducativas, as quais podem estar relacionadas à cultura, ao lazer, ao trabalho, à sustentabilidade, às necessidades básicas e de direitos humanos, por exemplo. E por ser encarada de forma fragmentada pelas políticas públicas, apresenta-se insuficiente diante das demandas sociais. Nesse contexto, com a ausência do estado e/ou a sua omissão, surgem projetos e serviços ofertados pelo terceiro setor.

Para Machado (2009), no que tange a elaboração de projetos e sua aplicabilidade no campo socioeducativo, em grande parte não há exigências de participação de educadores com habilitações específicas, logo atuarão profissionais e voluntários com qualificações variadas, quanto aos níveis de escolaridade e formação.

Assim sendo, neste campo, é possível encontrar projetos e experiências que facilmente se tornariam referências com práticas bem sucedidas que revelam compromissos sociais e concepções transformadoras da realidade, como, projetos precários desde a sua concepção aos resultados.

Pressupõe-se que para atender as demandas anteriormente apresentadas, com qualidade, há necessidade de se rever o currículo da formação inicial e continuada dos educadores, incluindo domínios sócio pedagógicos que abranjam as diversidades. O que remete a uma ruptura existente entre os campos teórico-prático: de um lado, a academia com a busca pela construção de arcabouço teórico acerca da “*Pedagogia Social*” e do “*Educador Social*” e seus papéis no desenvolvimento de um projeto qualificado e do outro, temos milhares de educadores sociais que anseiam pelo reconhecimento de sua profissão, assim como, um espaço de qualificação e revisão de sua *práxis* (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009).

No campo das políticas educacionais, no que tange a formação profissional para atuação na área, houve aprovação no ano de 2006 das diretrizes para o curso de Pedagogia, atribuindo ao pedagogo o trabalho pedagógico escolar e não escolar, o que era limitado ao primeiro. Com isto, há o resgate da concepção da educação em sua totalidade e em contrapartida, a necessidade de novas abrangências teórico-práticas e estágios (MACHADO, 2009).

Observa-se um avanço na transformação do currículo no curso de Pedagogia e em outros cursos, principalmente os de Serviço Social e Psicologia, que embora não sejam caracterizados por bases pedagógicas, configuram áreas de convergência com a *Pedagogia Social*. A inclusão de disciplinas sócio-pedagógicas em diferentes áreas é uma tentativa de expansão do conhecimento sobre a área. Ressalta-se, que a simples ampliação de atuação dos pedagogos para o ensino não formal e da ampliação de uma carga horária sobre esta temática, não é garantia do entendimen-

to que nem toda educação não escolar é Pedagogia Social (MACHADO, 2009).

Segundo Machado (2009), a oferta destas disciplinas está mais atrelada a sensibilização do aluno acerca das questões sociais para além do núcleo escolar, que numa efetiva qualificação para atuação nos ambientes educativos atualmente tão desafiadores, o que requer uma formação continuada, quase “obrigatória”. Gradativamente constrói-se no país as bases teóricas da Pedagogia Social, oriundas de análises da própria prática, de aportes teóricos oriundos de diferentes áreas, sendo estas: a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia e a Assistência Social, de sua relação com a educação escolar e de pesquisas acerca da história da Pedagogia Social e sua expansão no Brasil.

No entanto, é necessário fomentar o diálogo com a própria Pedagogia Social, enquanto ciência e maneiras de intervenções pedagógicas, visto que há fontes externas que subsidiam construções das referências nacionais, oportunizando estas na ampliação de debates acerca das seguintes vertentes: políticas públicas e formação e trabalho (MACHADO, 2009).

O indivíduo socializa-se dentro e fora do contexto escolar, logo, a *Educação Social* deve atuar em todos os contextos em que o ser humano se desenvolve, não podendo ser reduzida apenas a sua ocupação dos espaços não escolares (SORIANO DÍAZ, 2006).

Atualmente, há o entendimento de que há muito mais educação fora do sistema escolar e que as instituições devem objetivar a educação integral dos sujeitos. Nesse cenário, a Educação Social contribui com o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser único e em coletividade, integrando-o ao meio social no qual está inserido, dotando-o de capacidade crítica para transformar a sua realidade e/ou melhorá-la (SORIANO DÍAZ, 2006).

Sob essa ótica, Ortega (1999) afirma que toda educação é ou deveria ser social, visto que se faz no âmbito familiar, na e para a comunidade, pois não há uma autêntica educação individual, se esta não prepara para as convivências individuais e comunitárias, sendo ainda, indissociável e contínua na vida do ser humano, estendendo-se em todos os espaços e temporalidades, evitando a mera instrução.

O que é corroborado por Soriano Díaz (2006, p.99) “uma educação social assim entendida promove e dinamiza uma sociedade que edu-

ca e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social”. A Educação social tem como uma de suas funções, ser instrumento igualitário e de melhoria de vida, seja no âmbito pessoal ou social, indo além da resolução de conflitos de convivência. Conforme Soriano e Diaz (2006):

“Estamos convencidos de que só uma estratégia criativa e inovadora de protecção e educação social poderá evitar o risco de conviver com situações injustas e conducentes a atitudes violentas, já que a violência social, em múltiplas ocasiões, é a expressão da insatisfação sentida por um sector da população que se vê privado da possibilidade de fazer parte dessa sociedade do bem-estar a que tem direito.” (SORIANO DÍAZ, 2006, p. 103).

Segundo Caliman (2015), a Pedagogia Social está centrada na educabilidade e na sociabilidade humana, sendo a dimensão humanística norteadora da práxis educativa para a emancipação dos sujeitos e de sua transformação social. Atualmente, entende-se que o Educador precisa construir uma “ponte” marcada pela confiança independentemente do nível que estiver o educando.

Quando o educador consegue expressar-se com a mesma linguagem e afetar o outro, no sentido de tocá-lo, esta relação será capaz de potencializar a sua fala dando sentido a sua palavra, pois esta passa a não ser esvaziada e torna-se instrumento motivacional de mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais (CALIMAN, 2015). De acordo com o autor:

Um projeto institucional humanisticamente orientado pauta-se por uma concepção da pessoa humana inspirada na defesa da vida; por uma consciência ética fundada nos valores, especialmente a promoção da justiça, a cultura da solidariedade, o desenvolvimento sustentável; pelo respeito à diversidade cultural e religiosa; pela atenção especial à educação como capaz de construir projetos de vida orientados por valores (CALIMAN, 2015, p.8).

Desse modo, faz-se necessário conhecer a realidade, de forma que consiga interagir adequadamente, por meio das competências profissionais. Para tal, é importante a construção de uma “*ecologia educativa*” entendendo os contextos físicos, históricos, de relações e valores que circundam os ambientes educativos (CALIMAN, 2015).

Nesse sentido, o autor (*op. cit*) afirma a necessidade de se cuidar do ambiente, fortalecendo as relações interpessoais, pois é na relação que a *Educação Social* consegue promover a emancipação e a mudança social, tendo como elo o educador social, tornando-se presente, seja física ou simbolicamente entre os educandos. Logo, a pedagogia da presença não tem o intuito de vigilância, mas o de caminhar ao lado, ofertando segurança (CALIMAN, 2015).

Normalmente, a elaboração de projetos educacionais é baseada em nossas referências e o que se entende faltar ao outro. O que nos propõe a *Pedagogia Social*, a pedagogia da presença e a educação libertadora é a escuta, identificando os conhecimentos prévios das pessoas e seus valores para que se possa elaborar uma estratégia pedagógica. Para tal, faz-se necessário se despir de quaisquer preconceitos e estar aberto à diversidade com extrema sensibilidade, de modo a identificar o que é valioso aos educandos. De acordo com Caliman (2015, p.12) “E a partir desse ponto de encontro com a cultura do outro provocar a reflexão, a visão crítica, a análise e avaliação da realidade em vista de mudanças orientadas para os fins projetados pela educação social”.

A Pedagogia Social encontra-se presente em diversos contextos aos quais se pretende promover uma educação mais humanística e voltada para o desenvolvimento integral das pessoas e das comunidades. Partindo do pressuposto de que a Pedagogia Social se encontra em diferentes locais de ensino, a busca por uma educação democrática envolve a democratização dos ambientes educativos, de modo a torná-los acessíveis às classes menos favorecidas e proporcionar um ensino de qualidade, com o objetivo de combater as desigualdades sociais (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2017).

Conclusão

Conclui-se com esse estudo que a educação está cada vez mais subjugada às demandas do mercado e a lógica neoliberal, faz-se necessário repensar o papel da escola como agente de mudança e inclusão. Nesse contexto, a Pedagogia Social surge como uma alternativa, defendendo uma educação mais humanizada e voltada ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nesse tocante, a escuta ativa, o diálogo e o acolhimento das diferenças tornam-se fundamentais para a construção de uma educação transformadora e inclusiva na qual a pedagogia social se apresenta como uma ferramenta fundamental para a transformação social.

Referências

BATISTA, Elaine Pastori Leme; SILVA, Ricardo Desidério da. *Saberes Necessários à prática da inclusão. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE (Artigos)*. Cadernos PDE. 2016.

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unespar-apucarana_elianepastorilemebatista.pdf. Acesso em: mar/2024.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em:

<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: fev/2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**.

9394/1996. BRASIL. Disponível em: [LDB_7ed.pdf](#) (senado.leg.br).

Acesso em: mar/2024.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social, relações humanas e educação.

In: MAFRA, J.F; BATISTA, J.C.F; BATISTA, A.M.H. **Educação básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. p.187-203.

Disponível

em:<https://socialeducation.files.wordpress.com/2018/05/caliman-2015-art-livro-pedagogia-social.pdf>. Acesso em: jan/2024.

DA MOTA NETO, João Colares; DE OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Contribuições da educação popular à pedagogia social: por uma educação emancipatória na Amazônia. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 3, 2017.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à pedagogia-educação social. **Revista lusófona de Educação**, v. 7, n. 7, 2006. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rle/n7/n7a06.pdf> Acesso em: fev/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Pedagogia Social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção**. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. p.11379-11392. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/04/Texto_Pedag_Social_Elvecy_Monteiro.pdf Acesso em: jan/2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: fev/2024.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

ORTEGA, J. **Educación social especializada**. Barcelona: Ariel. 1999.

RAASCH, Patrícia Tatiana; FILISBINO, Fabricio; BRAATZ, Ketlin; SOLER, Rodrigo díaz de Vivar y. **O Neoliberalismo na Educação: o sujeito como empreendedor de si**. Conedu. VII Congresso Nacional de Educação. Educação como (re) existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Out. de 2020. Maceió-AL. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA5_ID7548_29092020202751.pdf Acesso em: fev/2024.

SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério A. (Org.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO, 2009.

“TIA, EU NUNCA VI UMA RODINHA DE LEITURA!”: O DIREITO À LITERATURA E A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Vanessa Muniz de Abreu

Introdução

Em janeiro de 2016, uma vizinha me abordou na rua e me perguntou se eu era professora. Muito apreensiva, ela relatou que seu filho, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental, estava com dificuldades para aprender a ler e a escrever. Essa responsável já havia esgotado todas as possibilidades, dentro dos seus recursos financeiros, para ajuda-lo e não sabia mais o que fazer. Eu estava concluindo a licenciatura em História na Universidade Estácio de Sá e trabalhava como auxiliar de turma em uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro. Em fevereiro, comecei a acompanhar esse primeiro aluno; no mês seguinte já eram dez estudantes acompanhados por mim, por indicação dessa família.

Assim, nasceu o *“Espaço de Educação Complementar Sementes”*. Concluí a licenciatura em História, iniciei o curso de formação de professores e logo depois o bacharel em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a especialização em Ensino de História da África no Programa de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II.

A reflexão sobre uma educação igualitária e emancipatória sempre esteve presente na minha formação, pois fui uma estudante de escola pública que apresentou dificuldades durante a trajetória escolar. Por isso, para trazer minha experiência como professora, tomarei como ponto de partida a minha vivência enquanto estudante, porque a aflição daquela mãe refletiu em muitas faces uma familiaridade: o lugar de onde eu falo. O meu lugar social é fundamental para compreender este relato de experiência, principalmente, porque as questões sociais nos atravessam de diferentes formas a partir do lugar que ocupamos na sociedade. (RIBEIRO, 2019)

Hoje, olhando para a estudante de escola pública periférica que fui, vejo que o meu maior desafio era superar as defasagens e lacunas

deixadas por uma educação precária, fruto da desigualdade social. Ouvi diversas vezes o quanto eu era uma “má aluna” por não alcançar a média necessária para obter um bom rendimento, mas ao longo da vida escolar encarando greves, ausências de professores, carências de recursos, bullying, instabilidade familiar e mudanças repentinas de escolas, a frase “tem que estudar para ser alguém” pouco fazia sentido na minha cabeça de estudante, já que a escola era um lugar hostil e geradora de medos, tensões e ansiedades.

Esse cenário mudou quando cheguei ao ensino médio, trabalhando como operadora de telemarketing, me deparei com alguns professores que nos motivavam a cursar o ensino superior e foi assim que conheci, através de um professor de Química, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Esse professor nos levou, de forma autônoma, ou seja, sem contar com os recursos da escola, ao laboratório da universidade e nos apresentou ao coordenador do pré-vestibular social da UERJ. Naquele momento meu mundo se transformou, fui apresentada aos pensamentos sociológicos, históricos, filosóficos e apesar da precariedade do colégio estadual, muitos professores engajados com a luta pela educação pública e de qualidade se tornaram referências para que eu não abandonasse meus estudos. Cursei o pré-vestibular social da UERJ e consegui uma bolsa de estudos em uma universidade particular.

Então, iniciei minha licenciatura em História, ainda trabalhando como operadora de telemarketing, depois como auxiliar administrativo, recepcionista, auxiliar de cozinha e, por fim, cheguei à sala de aula como auxiliar de creche, atuando primeiramente no berçário, e em seguida, como auxiliar de turma dos anos iniciais e recreadora.

As experiências como educadora na sala de aula de duas escolas da Zona Sul do Rio de Janeiro potencializaram a minha inquietação. Ali percebi, na prática, as diferenças de tratamento entre os estudantes da periferia e da classe média alta. Em ambos os casos, os estudantes poderiam apresentar dificuldades em sua trajetória escolar, mas a classe social determinaria a forma que a escola, a família e a sociedade iriam lidar com essas dificuldades. Maria Helena Souza Patto em sua obra “*A produção do fracasso escolar*” defende que “dificuldades que, todos sabemos, se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população – têm história.” (2022, p.43) já que

a desigualdade de classe, raça e gênero afetam diretamente a educação brasileira.

A noção de “infâncias”, no plural, passou a fazer sentido na minha prática como educadora. Percebi como os marcadores sociais eram relevantes para a trajetória escolar dessas crianças. No artigo “*De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões*” Hilleshein e Guareschi explicam:

(...) Além da classe social, há outros marcadores sociais relevantes, tais como sexo, gênero, raça, etnia, religião, nacionalidade, que, no afã de universalidade presente no projeto moderno, também são desconsiderados, legitimando um estado ideal para a infância que exclui possibilidades alternativas de ser crianças” (HILLESHEIN E GUARESCHI, 2007)

E as reflexões sobre esse estado ideal de infância me fizeram pensar sobre as noções de “bom aluno” e “mau aluno”, muitas vezes proferidas por professores, diretores, coordenadores, educadores e familiares no geral para categorizar os estudantes, também legitimando ou não quem é capaz de produzir conhecimento.

A minha vivência enquanto estudante, somada à minha experiência profissional e formação, levou-me a investir intelectualmente em um espaço de educação complementar que fosse capaz de oferecer assistência para que estudantes periféricos pudessem superar suas dificuldades de aprendizagem e se perceberem como produtores de conhecimento.

O Espaço de Educação Complementar Sementes

Com o movimento das aulas particulares, iniciei o projeto Sementes, uma sala de aula construída na frente da minha casa, localizada no bairro Sampaio, atendendo estudantes moradores da região, sendo majoritariamente estes moradores das favelas do Rato, Matriz, Céu Azul e São João e estudantes de escolas públicas. O principal objetivo do Espaço Sementes é oferecer condições para esses estudantes superarem as dificuldades escolares e desenvolvam a autonomia e o interesse pelos estudos.

Nossa rotina é composta por atividades de leitura, oficinas de escrita, jogos e desafios matemáticos sempre prezando a ludicidade e a

representatividade. Seleccionamos materiais e obras que dialogam com a lei 11.645/08 que obriga o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e fundamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A frase que inaugura o título foi dita por uma aluna do terceiro ano do ensino fundamental, matriculada em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, em seu primeiro dia de atividade no projeto Sementes. Ela chegou entusiasmada, pois ouviu, por meio de seus colegas, um pouco sobre nossas atividades e na ocasião iríamos realizar uma roda de leitura para conhecer a obra “*Com qual penteado eu vou?*” de Kiusam de Oliveira. Quando pedi para que as crianças se organizassem em roda para a nossa leitura da semana, ela disse: “*Tia, eu nunca vi uma rodinha de leitura!*”

Refleti profundamente sobre essa frase e todos os elementos inseridos nela. A criança que proferiu essa mensagem estava praticamente fazendo uma denúncia com tom de indignação. Como ela, estudante do terceiro ano, nunca havia experienciado uma roda de leitura? Aproveitei a ocasião para perguntar o que ela esperava desse momento da roda e ela respondeu “*Ouvir historinhas, aprender a ler e poder pegar no livro*”.

Iniciei a atividade como de costume. Apresentei o livro, o título, a autora, o ilustrador e a editora, realizando perguntas importantes para estabelecer uma noção aos alunos que estavam conhecendo o mundo literário. “*Quem sabe o que é escritor?*”, “*O que é ilustrador? E editora?*” No início, alguns alunos ficaram tímidos para responder, mas com o tempo, eles ficaram mais à vontade.

Após a leitura, destaco algumas palavras relevantes para dialogar com o grupo, como o significado da palavra “centenário”, que futuramente será interessante para realização das atividades sobre centenas. E, também, o significado da palavra “virtudes”. Pergunto, primeiramente, quem sabe o que significa “centenário”. Um aluno arrisca uma hipótese relacionando “centenário” com “século” e alguns concordam, outros alunos não acham possível um avô viver um século e discordam. Nesse momento, é interessante perceber que as crianças estão movimentando um debate sobre uma obra literária, colocando suas ideias, seus pensamentos, seus conhecimentos, questionando e criando novas hipóteses.

Para ajudar a engajar ainda mais o nosso diálogo, proponho uma pesquisa ao dicionário. Explico brevemente a importância de consultá-lo quando não conhecemos ou temos dúvidas sobre a escrita e o significado de uma palavra. Pergunto quem gostaria de pesquisar, e um estudante se candidata. Pergunto se ele sabe como funciona e ele diz que sabe que é por ordem alfabética. Ele localiza a letra C, então, pergunto “*E agora?*” Os outros alunos observam. Questiono se alguém tem algum palpite, e respondem que não. Explico sobre a segunda letra e com a ajuda dos demais colegas, ele localiza a palavra “centenário” e lê para todos. Nesse momento, as crianças estão perplexas porque o avô do personagem principal estava fazendo cem anos e começam a falar sobre seus avós.

Depois, eu pergunto sobre a palavra “virtude”, um estudante responde que não conhecia essa palavra, e a estudante que havia dito que nunca vivenciou uma roda de leitura pede para pesquisar a palavra e logo desiste. Quando questiono o motivo da desistência, ela diz: “*Eu lembrei que eu não sei ler, tia*”, e uma colega responde: “*Nós vamos te ajudar*”.

Pergunto a letra inicial da palavra e alguns respondem “V” e juntos procuram a letra V no dicionário, intervenho sinalizando sobre as demais letras e logo outro aluno aponta a palavra “virtude”. Leio para eles o significado e conversamos sobre as virtudes que aparecem ao longo da história como “generosidade”, “determinação”, “dedicação”, “sensibilidade”, “emoção”, “empatia”, “criatividade”, entre outros. Pergunto então, sobre a virtude que cada um acredita que carrega. É uma pergunta difícil; eles não conseguem responder porque não conseguem ver em si algo positivo, apenas negativo. Chegam a dizer “*Eu sou feio*”, “*Sou chato*”, “*Minha mãe sempre me chama de burro*”, mas a virtude eles não conseguem perceber. Pedi, então, para que refletissem, pois ao longo da semana faríamos uma atividade sobre nossas virtudes.

Por fim, pergunto a cada estudante o que acharam da história, o motivo e a parte que mais gostaram. O primeiro estudante que se sentiu à vontade para responder disse que achou legal porque a personagem principal tinha avô e disse que a parte que mais gostou foi o penteado da criança de “*dread*”⁸. O segundo estudante disse que não gostou; perguntei o porquê, e ele disse que estava “*na cara que o avô ia morrer*”, já que “*ele*

⁸ Um tipo de penteado que se tornou famoso com a moda rastafári

estava fazendo cem anos". Disse que a parte que mais gostou foi a que estavam todos juntos abraçando o avô. A terceira estudante disse que achou legal *"mesmo o avô morrendo"* porque os personagens tinham a mesma cor que ela, e a parte que mais gostou foi dos nomes das crianças. Intervi no diálogo para lembrar que a história era sobre o aniversário de vida do avô. Alguns questionaram se ele poderia viver mais cem anos, e um estudante respondeu: *"Aí ele vai fazer duzentos"*, outro estudante *"depois 300"*, e ficaram contando de centena em centena.

A quarta estudante, que vivenciou sua primeira roda de leitura, disse que achou legal porque o cabelo das personagens era como o dela, e que a mãe também fazia penteados porque trabalhava como trancista. O quinto estudante disse que achou legal porque os desenhos eram bonitos e que gostou da parte que mostra o avô. O sexto estudante disse que achou legal, mas não disse o motivo. Questionei o porquê de ele achar legal, e ele respondeu que *"por causa de tudo"*. Perguntei a parte que ele mais gostou, e ele disse *"tudo"*.

Esse momento da roda de leitura movimentou grandes questionamentos e trouxe muitos elementos, sobretudo a noção de representatividade, pertencimento e o interesse por conhecer e compartilhar ideias e hipóteses sobre seus conhecimentos e experiências. Mas também trabalhamos leitura e escrita, ordem alfabética e consulta ao dicionário. Quando pedi para que os estudantes fizessem um registro livre em nosso passaporte literário, alguns decidiram desenhar, mas outros quiseram escrever, solicitando mediação.

Considerações Finais

Podemos observar que a leitura de uma obra literária com a intencionalidade de promover o conhecimento deu origem a diversos questionamentos e debates que colocaram esses estudantes como agentes da construção do saber. Os estudantes trocaram informações, conhecimentos, experiências, fortaleceram uns aos outros construindo o conhecimento socialmente, além disso deixaram pistas do que aprenderam e gostariam de aprender.

Enquanto educadora pude tecer anotações em meu diário de bordo sobre os conteúdos a serem desenvolvidos com cada estudante individualmente no que diz respeito ao reforço escolar, isto se refere às

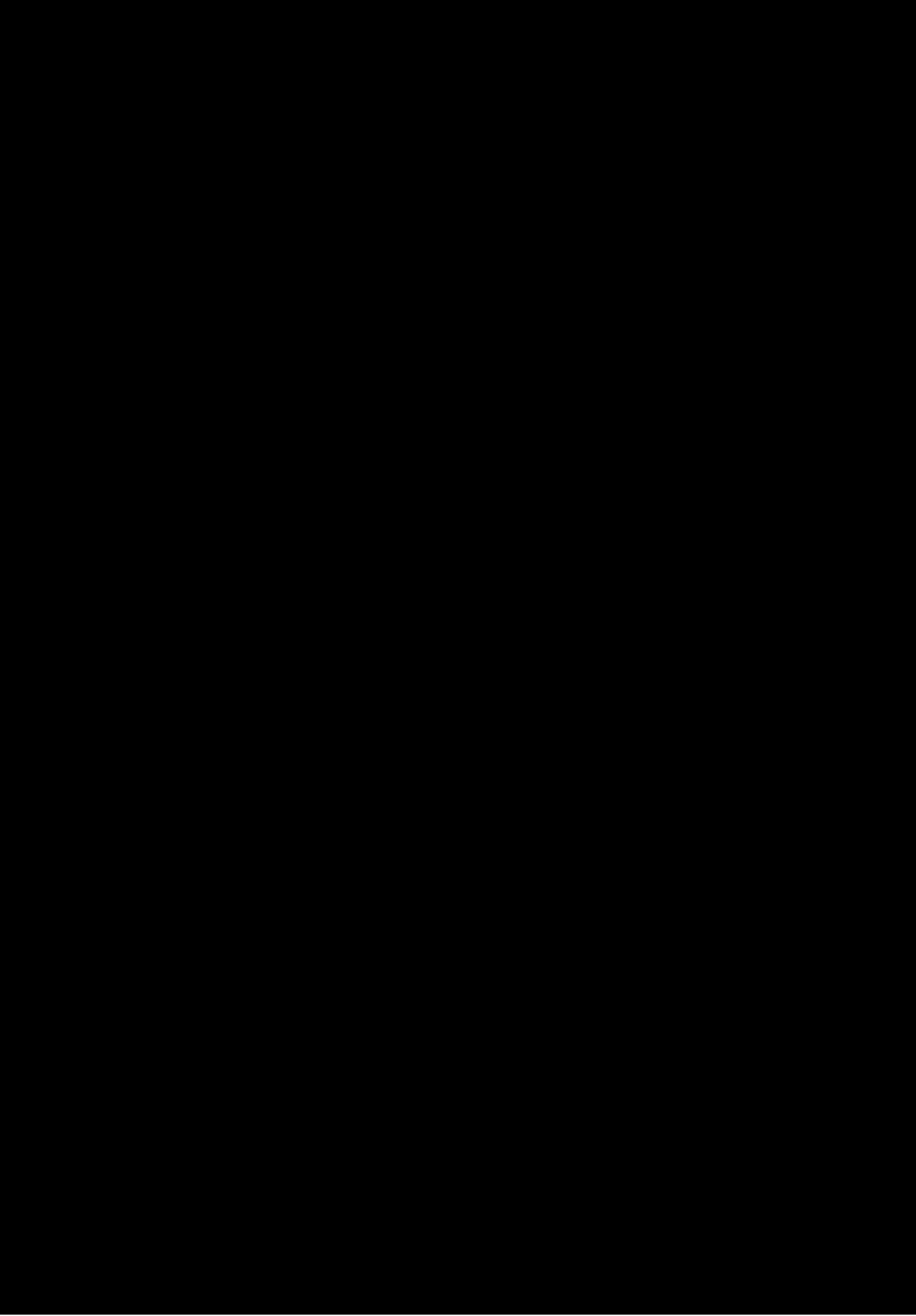
habilidades que a criança precisa desenvolver diante das dificuldades enfrentadas em sua série escolar vigente. Mas, também, devido à interação e a comunicação estabelecida durante as atividades, foi notório os importantes temas a serem aprofundados coletivamente, no que diz respeito a antirracismo, estética, empoderamento, questões da comunidade e relacionadas à cidadania. Esse trabalho social promove o direito à literatura e permite que as provocações trazidas pelos estudantes direcionem a nossa rotina pedagógica para além da escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: março de 2020

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

ROSA, Sonia. **Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.



PEDAGOGIA SOCIAL, CURSOS DE EXTENSÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO MODELOS DE ACESSIBILIDADE TRANSDISCIPLINAR E DOCÊNCIA AMPLIADA

Martha Daniele Santos

Introdução

A interseção entre a Pedagogia Social e a Educação a Distância (EaD), através de cursos de extensão, representa um campo fértil para a promoção da acessibilidade transdisciplinar e a ampliação da formação docente. Este trabalho se propõe a explorar essa integração, tendo como base os estudos e práticas do Grupo Fora da Sala de Aula da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). A Pedagogia Social é um campo de estudo voltado para a educação social e as interações humanas. No contexto brasileiro, ainda está em processo de desenvolvimento e organização, ao passo que em outros países, especialmente na Europa, é reconhecida como uma das disciplinas fundamentais da área educacional.

Durante muitas décadas, iniciativas de educação não formal foram implementadas de maneira prática, frequentemente lideradas por indivíduos carismáticos ou ativistas, como respostas às demandas educacionais e sociais de comunidades específicas. Contudo, a sistematização e a profissionalização dessas iniciativas ocorreram posteriormente.

Atualmente, há uma movimentação em direção à criação de uma Pedagogia Social com características e identidade próprias no contexto brasileiro, levando em consideração as mudanças sociais, políticas e culturais. O objetivo desse campo é contribuir para a realidade por meio de uma abordagem embasada em fundamentos científicos e teóricos. Assim, a Pedagogia Social emerge como uma poderosa ferramenta na promoção da inclusão e transformação social por meio da educação. Por conseguinte, seus princípios enfatizam a importância da participação ativa da comunidade no processo educacional, visando à emancipação e ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Deste modo, pode-se inferir que a Pedagogia Social é uma formação decolonial e de resistência.

Nesta perspectiva, nota-se a grande relevância da EaD, corroborando para a prática pedagógica social, como uma resposta às demandas por democratização do ensino, flexibilização de horários e acesso à educação de qualidade, especialmente em contextos de diversidade geográfica e socioeconômica, em acordo com a proposta da Pedagogia Social. Sendo assim,

a introdução da Pedagogia Social na formação docente pode contribuir para a reflexão de um elemento intrínseco à convivência: o conflito. Desta forma, como organizada por Jares, nos auxilia na capacidade de formar os indivíduos responsáveis pela formação docente de forma ampliada (ou seja, na escola ou fora dela) para compreender os conflitos intrínsecos nas relações de convivência, não com o sentido de resolvê-los, porém, com o desejo de incorporá-los à prática docente cotidiana que auxiliará o sujeito no seu processo, individual e coletivo, de ser-no-mundo por meio da educação (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2019, p.22).

Com isto, a integração dessas abordagens por meio de cursos de extensão oferece oportunidades únicas para a formação docente ampliada. Consequentemente, ao aliar os princípios da Pedagogia Social com as ferramentas e metodologias da EaD, os educadores podem desenvolver competências transdisciplinares e ampliar sua atuação para além dos limites físicos da sala de aula tradicional. Isso posto, possibilita uma educação mais inclusiva e acessível, que reconhece e valoriza a diversidade humana em todas as suas manifestações.

Sendo assim, verifica-se que o papel do Educador Social transcende sua formação acadêmica, demandando uma habilidade especial em articular suas atividades considerando as desigualdades sociais presentes no ambiente institucional em que atua para além dele. Por este motivo, a promoção da igualdade e da equidade nas oportunidades de acesso educacional é uma missão fundamental para o Educador Social, conforme Imbernón (2010, p.37), faz-se necessário

desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, desvelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa. Para tanto, temos de compreender o que

ocorre ante as especificidades relativas às áreas do currículo, às estruturas espaço-temporais que impedem novas culturas de organização, à participação ativa da comunidade, à dinâmica e comunicação dos grupos, à escolarização pública, à veloz implantação de novas tecnologias da informação, à integração escolar de meninos e meninas com necessidades educativas especiais, ou ao fenômeno intercultural.

Além disso, diante das desigualdades presentes no contexto social, especialmente entre os grupos mais vulneráveis, é essencial que o Educador Social atue como agente de transformação, buscando criar condições para que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade com foco nos espaços não formais e informais de ensino-aprendizagem. Ao descrever e promover esses princípios, o Educador Social contribui significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Do mesmo modo, para se alcançar esses objetivos, nota-se a urgência na utilização de políticas públicas e estratégias que ofereçam o suporte necessário no combate às desigualdades sociais.

Diante disto, compreende-se que a educação informal e a não formal, desempenham papéis complementares e distintos em relação à educação formal. Enquanto a educação formal é caracterizada por uma estrutura rígida e sistemática, ocorrendo principalmente em ambientes educacionais reconhecidos, como escolas e universidades, a educação informal se manifesta de maneira mais flexível, espontânea e incidental, muitas vezes no contexto das interações sociais cotidianas. Por outro lado, a educação não formal é planejada e intencional, embora não esteja necessariamente vinculada a currículos formais ou certificação acadêmica, podendo ocorrer em diversos contextos, como programas de extensão, atividades de lazer, grupos comunitários e ambientes de trabalho. Ambas as abordagens oferecem oportunidades valiosas de aprendizagem, enriquecendo e complementando a educação formal, e contribuindo para o desenvolvimento holístico e contínuo dos indivíduos ao longo de suas vidas.

Assim, Freire (2005) e Saviani (2008) corroboram para o destaque sobre a importância tanto da educação formal quanto da não formal nos processos de ensino-aprendizagem, embora com enfoques diferentes. Freire (2005), enfatiza a necessidade de uma educação libertadora que vá além dos limites da educação formal, buscando a conscientização e a transformação social por meio da práxis educativa. Para o autor, a edu-

cação não formal, muitas vezes mais flexível e adaptável às realidades dos educandos, desempenha um papel fundamental na construção de saberes emancipatórios e na promoção da cidadania crítica.

Porém, Saviani (2008) ressalta a importância da educação formal como instância privilegiada de transmissão sistematizada de conhecimentos historicamente acumulados. Ele reconhece a contribuição da educação não formal, especialmente no contexto da educação popular, apesar de defender a centralidade da escola como espaço fundamental para a formação dos sujeitos e para a construção do conhecimento científico. No entanto, cabe reforçar que ambos os autores concordam que, é na interação entre a educação formal e não formal que se encontra o potencial máximo para o desenvolvimento humano e a transformação social.

Neste contexto, o "saber-fazer docente" do educador social representa uma ferramenta essencial na luta contra o aprisionamento social imposto pela cultura hegemônica, que busca manter os indivíduos presos a um status de pobreza e vulnerabilidade. Conforme destacado por Ferreira, Sirino e Mota (org.) no livro: *Práticas e Teorias da Pedagogia Social*, volume 6, p.27, esse conhecimento transcende os limites da escola, desafiando as "grades curriculares" que muitas vezes limitam a criatividade dos professores. O processo formativo do educador deve ser caracterizado pela liberdade de compreender as realidades sociais e reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem são aspectos intrínsecos ao seu trabalho. Assim, mais do que qualquer outro profissional das áreas humanas, o educador deve assumir seu papel docente e exercer sua capacidade de influenciar a transformação.

Similarmente, constata-se a interligação entre os apontamentos de Freire (2005), Antunes (2009) e Puig (1998), os quais revelam um olhar multifacetado sobre a educação e suas implicações sociais. A partir de Freire (2005), constata-se uma visão crítica da educação tradicional, destacando a importância da conscientização e da ação coletiva na luta contra a opressão. Já Antunes (2009), propõe uma reflexão sobre a Pedagogia Social como um campo que busca promover a emancipação e a transformação social por meio da educação. Por fim, Puig (1998) aborda a importância da intencionalidade na intervenção socioeducativa, ressaltando a necessidade de planejamento e comprometimento na promoção do desenvolvimento humano e social. Com isto, esses diferentes enfo-

ques convergem para a compreensão da educação como uma ferramenta fundamental para a promoção da justiça social e da cidadania ativa.

Assim sendo e considerando a relevância da conceituação do campo não escolar e informal da Educação para a construção da identidade social do brasileiro, é imprescindível compreendê-lo como uma parte integrante do desenvolvimento humano e do ecossistema social. Este campo não escolar desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes sobre suas próprias histórias e as demandas das classes populares, com o objetivo de promover a mobilidade social equitativa para todos os sujeitos. Esse aspecto é especialmente crucial para aqueles que foram vítimas de processos contextualizados de exclusão e marginalização social, pois proporciona oportunidades de empoderamento e reconhecimento de suas identidades e potenciais. Portanto, uma compreensão abrangente e valorização do campo não escolar da Educação são essenciais para promover uma sociedade mais inclusiva e justa.

Deste modo, verifica-se que a Educação a Distância (EaD) no Brasil tem desempenhado um papel fundamental na democratização do acesso à educação e na promoção da inclusão social. Ao longo das últimas décadas, essa modalidade de ensino tem se expandido significativamente, impulsionada pelo avanço tecnológico e pela crescente demanda por educação continuada e flexível. Ademais, nota-se as instituições de ensino superior, escolas técnicas, empresas e organizações governamentais têm adotado a EaD como uma alternativa viável para oferecer cursos de graduação, pós-graduação, formação profissional e educação básica a um público diversificado em todo o país. Além de proporcionar maior acesso à educação em regiões remotas e de difícil acesso, a EaD tem contribuído para a formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, estimulando o desenvolvimento econômico e social do país.

Entretanto, há desafios significativos a serem enfrentados para que a Educação a Distância (EaD) atinja seu potencial de transformação educacional de maneira eficaz e equitativa. Questões como a qualidade do ensino, a infraestrutura tecnológica e a formação docente ainda demandam atenção e soluções adequadas. Nesse contexto, uma reflexão aprofundada é conduzida a partir da análise de dois cursos de extensão oferecidos no formato EaD pelo Grupo de Estudos e Pesquisas – Fora da Sala de Aula (FFP-UERJ). Durante essa análise, destaca-se o uso da tecnologia como um meio para acessar novas possibilidades de aprendi-

zagem e superar barreiras geográficas e temporais. Os resultados obtidos com esses cursos contribuem para a expansão da oferta de educação continuada e para a disseminação dos princípios da Pedagogia Social. Nesse sentido, a abordagem EaD emerge como uma ferramenta promissora para a formação docente inicial e continuada, impulsionando a inclusão e a democratização do acesso à educação de qualidade. Segundo Moore e Kearsley (2013, p. 5):

Além de ser uma expressão que incorpora outras, a educação a distância como um conceito é superior pelas seguintes razões: enquanto incorpora a aplicação de tecnologias, a educação a distância é um conceito multidimensional, uma pedagogia diferente daquela da sala de aula e com uma longa história, o que não ocorre com as outras expressões mencionadas. A história da educação a distância inclui uma filosofia distinta de abrir o acesso ao aprendizado, pois tem formas de organização distintas.

Ademais, busca-se contribuir para a expansão do conhecimento no campo da Pedagogia Social, como uma reflexão sobre as práticas educativas voltadas para a sociedade e para a incorporação dos princípios educacionais fundamentais, que são parte integrante da formação obrigatória dos professores no ensino superior, preparando-os para os desafios encontrados em contextos educacionais não convencionais.

De acordo com Santos (2006), o conhecimento científico tradicional, fundamentado em uma perspectiva eurocêntrica e hierárquica, revela-se inadequado diante da complexidade e diversidade dos desafios enfrentados pela humanidade. Nesse contexto, o autor advoga em favor de uma abordagem epistemológica pluralista, que reconheça e valorize os diversos saberes existentes na sociedade. Além disso, Santos destaca a importância de uma ciência engajada com a justiça social e comprometida com a democratização do conhecimento científico. Ele ressalta a necessidade de promover o diálogo intercultural e construir uma ciência mais inclusiva e participativa, capaz de contemplar as múltiplas perspectivas e experiências humanas.

Um olhar aprendente para a práxis da Pedagogia Social para além da sala de aula através do curso de extensão no formato EaD

Diante do exposto, reflete-se sobre as práxis da Pedagogia Social a partir do curso de extensão oportunizado pelo Grupo de Estudos e

Pesquisas “Fora da Sala de Aula” do FFP-UERJ, no modelo EaD e de forma gratuita, na perspectiva desta cursista que realizou o curso por duas vezes em anos distintos (2022.1 e 2023.2). Dessa maneira, a mesma pôde constatar a grande importância e o impacto social de formação humana continuada através do fazer-docente oportunizado pela tríade: Pedagogia Social; Educação a Distância e Formação Docente Ampliada.

Neste sentido, evidenciamos que o conceito de docência ampliada é, por nós, entendido como a atuação pedagógica desenvolvida por profissionais da educação para além dos conteúdos curriculares obrigatórios impostos pelo sistema educacional. Geralmente, estas ações são oportunizadas em espaços não escolares, uma vez que o foco delas deixa de centralizar os conhecimentos historicamente construídos e discursivamente hegemônicos para produzir discursos outros que evidenciem a importância de uma educação que não se reduza ao ensino e promova uma formação humana mais completa — caso seja possível. (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2019, p. 12)

Neste contexto, verifica-se a real urgência em se facilitar o acesso a cursos de formação inicial e continuada nos moldes da Pedagogia Social conforme apontam Ferreira, Sirino e Mota (vol. 6), a qual busca integrar a educação ao contexto social, enfatizando a promoção da inclusão e da transformação social por meio da educação e da desconstrução de barreiras de acesso como vistos pela cursista ao comparar a acessibilidade ao curso pelo modelo EaD e de forma gratuita e, as dificuldades impostas a ela, caso necessitasse realizar o curso de forma presencial e ainda, caso o mesmo fosse disponibilizado de forma paga.

Assim, constatou-se que o curso disponibilizado, implementa as práticas abordadas pela Pedagogia Social, buscando facilitar o acesso à formação para além das salas de aula, visando contemplar os diferentes contextos socioeconômicos dos cursistas; realizando a inclusão da diversidade humana através da acessibilidade proporcionada pelo modelo EaD de ensino-aprendizagem.

A partir dos estudos propostos, associam-se os conteúdos da natureza humana, das relações sociais e de cidadania, nos espaços escolares e nos espaços não escolares. Sendo assim, nota-se a necessidade de contextualizar a formação docente à luz de uma formação humana integral, com capacidade de criar vínculos de afeto positivo para viabilizar

intencionalmente que, cada indivíduo aproprie-se do tripé formativo da autoformação, Heteroformação e ecoformação. Com vistas a emancipação, libertação e transformação do individual para a coletividade social. Nesse contexto, o meu engajamento na busca pela conscientização sobre as mudanças sociais e culturais, foram ampliadas para além de mim.

Desta forma, ressalto que minha consciência crítica sobre as desigualdades sociais que permeiam todos os espaços, tornou-se mais nítidas porque pensar sobre os cursos e sobre como eles foram oferecidos, trouxeram-me essa percepção de análise das relações sociais e culturais focando nos processos de ensino-aprendizagem e as relações sociais. Por consequência, o curso norteia para essa reflexão de emergência em criar e explorar formas de superar as barreiras da desigualdade do micro para o macro.

A partir das experiências vivenciadas durante o primeiro curso, foi possível compreender a relevância da formação voltada para a atuação como Educador Social. Nesse contexto, tornaram-se mais perceptíveis que as necessidades do meu filho com autismo ultrapassam a atuação tradicional de professores e docentes no âmbito de uma educação formal.

Assim, os estudos propostos, ampliaram a minha percepção sobre a necessidade de implantação da Pedagogia Social como campo teórico da educação. Consequentemente, suas práticas e teorias revelam-se como importante bases para o rompimento e a desnaturalização de espaços e atitudes excludentes. Diante deste exposto, reflete-se sobre os corpos que não performam às normas socialmente impostas nos ambientes formais, informais e não formais de ensino-aprendizagem como missão e propósito de minha atuação como profissional da/na educação em diferentes espaços.

Do mesmo modo, os cursos me impulsionaram a observar e refletir sobre as práticas educacionais presentes em ambientes não escolares, como hospitais, terapias, oficinas de artes, musicalização e esportes. Tais vivências, fomentaram em mim a necessidade de continuidade em minha auto/hetero/ecoformação, a fim de me instrumentalizar com diversos saberes e abordagens para atuar intencionalmente nas demandas socioeducativas presentes no dia a dia da docência ampliada.

Atualmente, após os estudos e reflexões disponibilizados durante os cursos, sinto-me melhor preparada teórica e metodologicamente para explorar e abordar alternativas socioeducativas de forma intencional e com base teóricas sólidas, com o propósito de afetar favoravelmente não apenas a minha própria formação, mas de igual modo, a formação dos grupos nos quais encontro-me inserida, em um fluxo contínuo de ensino-aprendizagem. Assim, ao revisitar minhas práticas e estabelecer conexões com outras construções educacionais, percebo a oportunidade e a grande relevância de contribuir para a formação de outros indivíduos na perspectiva da Pedagogia Social, enriquecendo outras trajetórias educacionais e pessoais em espaços não formais e informais de educação.

Desta forma, observa-se a necessidade de aprofundamento nos estudos da Pedagogia Social contemporânea como campo teórico que se aproxima de uma visão educacional transdisciplinar e integral dos sujeitos. Ademais, estas práticas compartilham o objetivo de promover uma visão mais ampla e inclusiva da educação, indo além dos limites das disciplinas tradicionais e dos espaços formais pois, ambas as abordagens valorizam a interdisciplinaridade, o diálogo entre diferentes saberes e a promoção de uma visão crítica e reflexiva do mundo.

De acordo com a presente cursista, os estudos apresentados durante a realização dos cursos, bem como as atividades correlacionadas, permitem um maior e melhor entendimento dos impactos atitudinais de Educadores Sociais, os quais atuam localmente em espaços não formais e informais de ensino-aprendizagem com vistas à acessibilizar e facilitar uma leitura de mundo global dos sujeitos. Assim, reconhece-se a importância do contexto social, cultural e político na formação dos indivíduos, por meio da Pedagogia Social, Docência Ampliada e uma Educação Transdisciplinar, buscando preparar pessoas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Entretanto, cabe ressaltar que os estudos contemporâneos em Pedagogia Social, disponibilizados durante os cursos de extensão, em nenhum momento, pretenderam desvalorizar as práticas educacionais em espaços formais de ensino-aprendizagem. E, sim corroborar para um maior entendimento de práxis que visam uma formação holística dos sujeitos e contemplem uma formação socioeducativa, conforme Freire (2005), ao discutir a necessidade de uma educação que vá além dos limi-

tes da sala de aula tradicional, alcançando os espaços informais e não formais da vida cotidiana das pessoas.

Com isto, destaca-se a importância de uma abordagem educacional que promova a conscientização dos sujeitos sobre sua realidade social e política, capacitando-os a agir de forma crítica e transformadora, do local para o global. Desta forma, compreende-se que a educação baseada na Pedagogia Social, não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas envolve processos dialógicos e problematização das situações vividas pelos educandos, visando à construção de uma consciência crítica e emancipatória.

Nesse sentido, reconhece-se o potencial da educação informal e não formal como espaços privilegiados para a construção desse processo educativo libertador, bem como, a urgência em formação inicial e continuada de Educadores Sociais. Logo, cabe ressaltar a excelência do curso ofertado, mediante análise da proximidade do objeto de estudo – a Pedagogia Social – e sua aproximação dos diversos contextos sociais dos cursistas e sua contribuição para o acesso, a inclusão e sua conclusão a partir da oferta do curso de extensão no modelo EaD de forma dialógica e abrangendo diferentes Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), como *Whatsapp* e *Youtube*.

Considerações Finais

A interseção entre a Pedagogia Social e a Educação a Distância (EaD), por meio de cursos de extensão, representa um campo de grande potencial para promover a acessibilidade transdisciplinar e ampliar a formação docente. Este estudo se propôs a explorar essa integração, tomando como base os estudos e práticas do Grupo Fora da Sala de Aula da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). A Pedagogia Social, embora ainda em desenvolvimento no contexto brasileiro, busca promover a educação social e as interações humanas como pilares fundamentais do desenvolvimento humano. No Brasil, as iniciativas de educação não formal historicamente foram lideradas por ativistas e carismáticos, respondendo às demandas educacionais e sociais de comunidades específicas, até que sua sistematização e profissionalização ocorreram posteriormente.

Atualmente, observa-se um movimento em direção à construção de uma Pedagogia Social brasileira, adaptada às mudanças sociais, políticas e culturais do país, visando contribuir para a realidade por meio de abordagens fundamentadas em teorias científicas. Nessa perspectiva, a Pedagogia Social surge como uma ferramenta poderosa na promoção da inclusão e transformação social, enfatizando a participação ativa da comunidade no processo educacional em busca da emancipação e do desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nesse contexto, a EaD emerge como uma resposta às demandas por democratização do ensino, flexibilização de horários e acesso à educação de qualidade, especialmente em contextos de diversidade geográfica e socioeconômica. A integração entre os princípios da Pedagogia Social e as ferramentas da EaD oferece oportunidades únicas para a formação docente ampliada, permitindo que os educadores desenvolvam competências transdisciplinares e ampliem sua atuação para além dos limites físicos da sala de aula tradicional.

Dessa forma, é essencial reconhecer o papel do Educador Social como agente de transformação social, capaz de articular suas atividades considerando as desigualdades sociais presentes no ambiente institucional em que atua. Promover a igualdade e a equidade nas oportunidades educacionais torna-se, portanto, uma missão fundamental para o Educador Social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por fim, diante das desigualdades sociais presentes no contexto brasileiro, é necessário investir em políticas e estratégias que ofereçam suporte aos menos favorecidos, visando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A Educação a Distância, aliada aos princípios da Pedagogia Social, emerge como uma ferramenta promissora nesse processo, possibilitando uma educação mais inclusiva e acessível, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade humana em todas as suas manifestações.

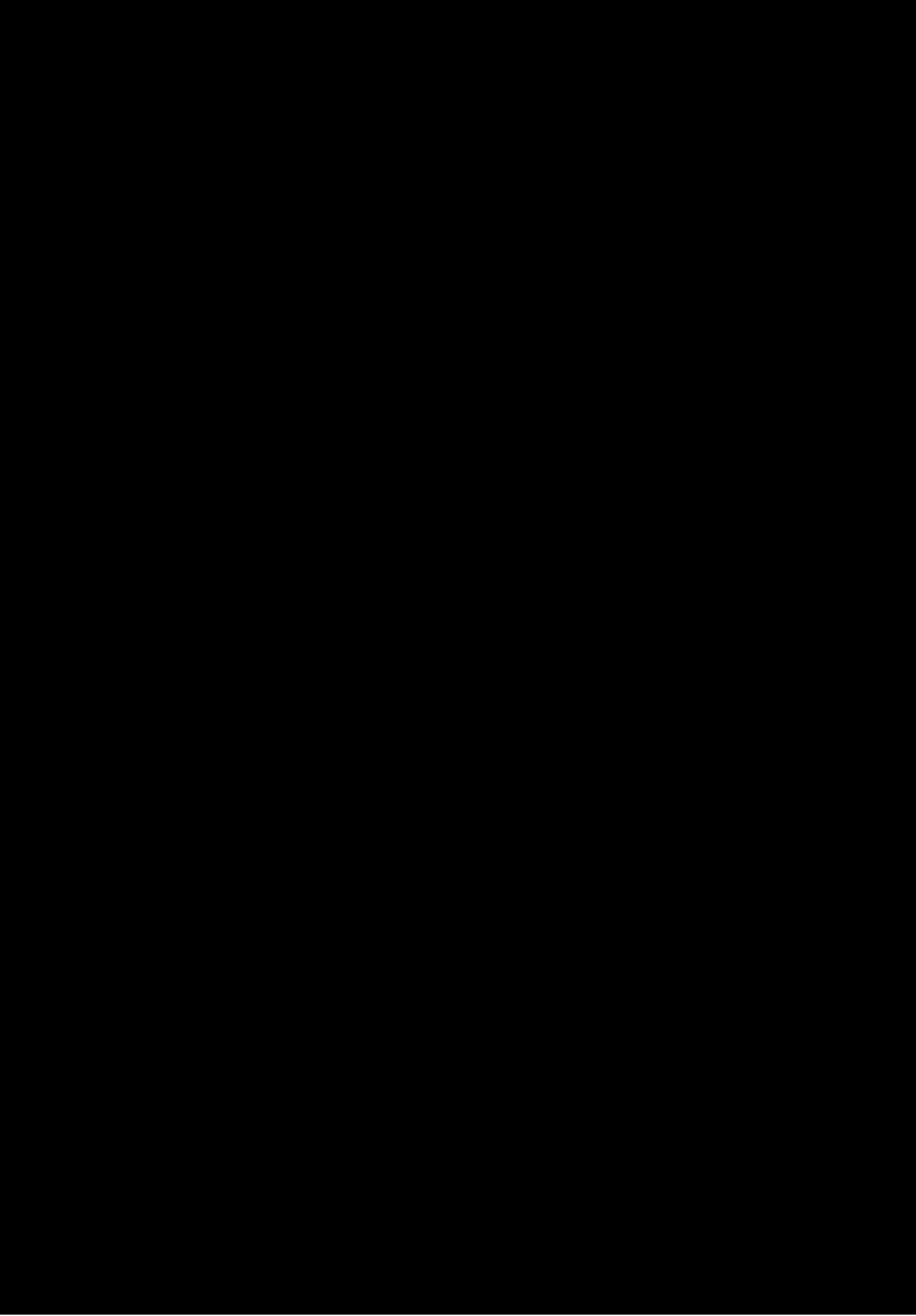
Referências

- ANTUNES, Maria Elisabette Brisola. **Pedagogia Social**: caminhos e perspectivas para uma educação social emancipatória. Rio de Janeiro - Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- FERREIRA, Arthur Vianna (org.); SIRINO, Marcio Bernardino (org.) e MOTA, Patricia Flavia (org.). **Construção teórica no campo da pedagogia e educação social**. 1ª. ed. Jundáí: Paco Editorial, 2019. v. 4. 200p.
- FERREIRA, Arthur Vianna (org.); SIRINO, Marcio Bernardino (org.) e MOTA, Patricia Flavia (org.). **Formação docente ampliada**: o desafio do exercício de ser-estar docente na contemporaneidade. v. 6.
- FERREIRA, Arthur Vianna (org.); SIRINO, Marcio Bernardino (org.) e MOTA, Patricia Flavia (org.). **Docência Ampliada e Pedagogia Social**: côncavos e convexos das práticas educativas. Jundáí: Paco Editorial. v. 7.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- PUIG, José Maria. **A intervenção socioeducativa**: intencionalidade e ação. Artmed Editora, 1998.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Editora Cengage Learning, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Editora Cortez, 2006.



RESISTÊNCIA

Desenho à mão livre da educadora social:
Juliana Soares Magno de Carvalho



CURSO DE EXTENSÃO, TEORIA E PRÁTICA EM PEDAGOGIA SOCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Adam Alfred de Oliveira
Débora Simeão Ortman Pereira
Emanuelle Cristine Santos da Silva

Introdução

Este artigo relata a experiência dos pesquisadores que atuaram na monitoria do Curso de Extensão *Teoria e Prática em Pedagogia Social*, oferecido no ano de 2023. O curso foi desenvolvido sob a orientação do Professor Dr. Arthur Vianna Ferreira e integrou as atividades extensionistas do *Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula*. Seu objetivo foi a formação docente extensionista de profissionais que atuam na área da educação social para auxiliar na prática docente no social, além de coletar dados que auxiliem no estudo psicossocial na formação dos educadores sociais. Assim, este artigo pretende ser um relato sobre a organização do curso, sua construção e a apresentação de alguns dados levantados durante a sua preparação.

Este trabalho terá um caráter descritivo e construído coletivamente, a partir das informações coletadas e armazenadas nos arquivos digitais do Grupo de Estudo, com base nas atividades, interações, respostas, questionários, formulários e troca de mensagens, que foram paulatinamente reservados pelos monitores e pela coordenação técnica que atuaram neste percurso formativo. Além disso, apresentaremos alguns números que nos permitirão traçar algumas inferências.

Não obstante, entendemos que a produção deste documento e o seu teor descritivo — aliado à narrativa dos processos que decorreram na organização deste curso de extensão — possam contribuir com apontamentos que estimulem o surgimento de outras formações extensionistas. Paralelamente a isso, temos a intenção de que os processos aqui descritos contribuam para a formação dos profissionais da educação, sejam eles educadores sociais ou não, com o objetivo de desenvolver seus conhecimentos e aumentar seu capital cultural e acadêmico. Esse desafio está em conformidade com as práticas extensionistas, que, por meio de cursos

promovidos pelas universidades — principalmente públicas — alcancem, cada vez mais, uma quantidade expressiva de cursistas, especialmente voltados para as populações que mais precisam.

Assim, vemos a importância desse trabalho, com a intenção de contribuir com a formação acadêmica sobre a ótica da extensão universitária, demonstrando as possibilidades, as capacidades, e as contribuições positivas que a universidade pública pode desenvolver a partir da extensão universitária.

Desta forma, no primeiro momento, debateremos sobre a importância da Pedagogia Social na formação extensiva, ou seja, apresentar as necessidades que justificam a presença de um curso em Pedagogia Social na extensão universitária. No segundo capítulo, trataremos todo o aparato técnico organizado, ou seja, serão apresentados todos os programas e aplicativos, quase todos gratuitos, e como os utilizamos para a estruturação desta formação de baixo custo, sem comprometer a qualidade. No terceiro, discorreremos descritivamente como foi desenhada a formação relatada, seu planejamento, execução, sucessos e fracassos, além de seus resultados finais as consequências de sua realização. E por fim, seguiremos com as considerações finais.

A oportunidade de atuar na formação de tantos educadores sociais na Pedagogia Social implica em contribuir para a construção de um espaço que vem se consolidando no Brasil, tanto academicamente quanto de modo laboral. E desenvolver estratégias que permitam aos educandos-extensionistas, provenientes dos quatro cantos do país, ter acesso à informação acadêmica de qualidade significa colocar mais um tijolo nessa enorme estrada que vem se consolidando ao longo do tempo.

A importância da Pedagogia Social na extensão universitária.

Mesmo o campus da FFP/UERJ, estando situado em São Gonçalo, um município periférico da região metropolitana do Rio de Janeiro, o curso buscou ter a sua abrangência nacional, conferindo a oportunidade de formação em *Pedagogia Social* a partir da *extensão universitária* a todos os interessados neste tema. Mas afinal: o que é a *Pedagogia Social*? De acordo com Ferreira; Pereira; Mattos, a Pedagogia Social como fundamentação teórica surge da necessidade de propor metodologias educati-

vas que atendam às especificidades de cada grupo em vulnerabilidade social.

“Sua práxis busca apaziguar os impactos causados pela desigualdade social, reconhecendo que as práticas socioeducativas são ferramentas essenciais no processo de transformação social e de autossuficiência dos indivíduos” (2023, p. 31).

Desse modo, a Pedagogia Social, portanto, é capaz de viabilizar pontes de proximidade entre a dimensão social da vida cotidiana e a educação. Para Caliman: “enquanto práxis educativa e práxis tecnológica com finalidade social, é uma ciência educativa do serviço social ou um serviço social em sua dimensão pedagógica (2011, p. 494). Se tratando então de uma ciência, cujo sua sensibilidade sobre a dimensão da sociabilidade humana, se torna um ponto crucial para a objetivação da emancipação e potencialização desses sujeitos sociais. No que se refere a sensibilidade sobre a dimensão humana, a Extensão Universitária também reafirma seu compromisso social:

A extensão universitária é, basicamente, um meio pelo qual a universidade realiza o movimento de ir ao encontro da população promovendo uma troca de saberes entre a instituição e aqueles que estão em seu entorno. Assim sendo, a troca de saberes realizada entre essas duas instâncias – ora próximas, ora separadas – possui uma importância significativa no processo de aprendizagem. (FERNANDES, 2020, p.110)

A extensão tem como uma de suas atribuições, a de promover uma mediação entre o saber popular e o saber universitário através das práticas extensionistas. Para Sousa, a extensão surge como instrumento a ser utilizado pela universidade para a efetivação do seu compromisso social e como articuladora de suas relações (2010, p. 120). Se torna pertinente, então, considerar que a universidade – em seu corpo docente, técnico e discente – deve agir de modo extensionista, “o que representa a manifestação da sua função social como compromisso ético-educacional” (SILVA; FERNANDES; PEREIRA; FERREIRA, 2023, p. 5). Nessa mesma relação sobre a Extensão e a Universidade, Luiz Síveres pontua que

a universidade, como uma entidade do complexo sistema social, pela própria razão de ser, precisa assumir uma maneira de dialogar e, num primeiro movimento, é toda a organização que se coloca numa atitude dialogante, e tal esforço não se realiza de forma unidirecional, mas de maneira pluri-direcional, compreendendo a instituição como uma energia propositiva na realidade multidimensional da sociedade. Nessa dinâmica, o diálogo dos sujeitos acadêmicos, com a diversidade de informações, de conhecimentos e de saberes, potencializa o projeto pedagógico institucional (SÍVERES, 2013, p. 24).

Nesse processo, as universidades públicas vêm desempenhando, ao longo do tempo, um papel crucial em vários aspectos da sociedade brasileira, trazendo contribuições significativas no âmbito intelectual, social econômico e cultural. Entre as suas mais diversas atribuições além de formar as próximas gerações de pesquisadores e profissionais, nas mais variadas áreas.

Com efeito, sabendo que há um tripé composto pela Pesquisa, Ensino e Extensão, e reafirmando a Inerência desse tripé, essas considerações são apontadas, com a finalidade de reafirmar que as práticas extensionistas estão presentes nos espaços universitários, não como algo parte, mas como algo essencial e crucial para a própria constituição da Universidade. Como Ferreira pontua,

As práticas extensionistas estão presentes nos espaços universitários e se constituem em práticas didáticas, não somente relevantes, mas também obrigatórias na formação docente do país. Os artigos 44º e 53º da LDB, de 1996 colocam bem essa realidade. A educação superior deverá conter nos seus currículos e programas a extensão com a finalidade de atender os alunos naquilo que é específico do seu próprio programa educativo. (FERREIRA, 2019, p. 35).

Assim sendo, acreditamos na universidade, como uma possível mediadora desses diálogos com os espaços societários, através do Ensino, da Pesquisa e da Extensão Universitária. Pontuamos também a importância da necessidade de termos educadores sociais, revestidos de ferramentas teóricas e práticas para intervir nos mais diversos espaços, contendo diversas possibilidades de subsídio teórico-prático. Desse modo, reafirmamos a importância dos cursos de Extensão nesse processo de formação continuada, para o desenvolvimento e ampliação dos estudos e

das práticas, a respeito da Pedagogia Social enquanto Teoria, e da Educação Social enquanto como prática.

A estrutura técnica do curso

O curso foi estruturado em 5 etapas: divulgação, inscrição, decorrência, encerramento e certificação. A etapa da divulgação foi desenvolvida com o auxílio de um aplicativo de geração de designs gráfico para a criação de peças de divulgação que comunicasse o processo de inscrição do curso. Este programa é o *Canva*⁹, que mesmo sendo pago para a utilização total de suas potencialidades, possui a sua versão gratuita, que permite a geração de inúmeras peças de divulgação, com uma versatilidade imensa sem a necessidade de algum aporte financeiro

Imagem 1: Peça de divulgação do curso de Extensão Teoria e Prática em Pedagogia Social.

**CURSO DE EXTENSÃO
TEORIA E PRÁTICA EM
PEDAGOGIA SOCIAL**

CERTIFICADO DE 30 HORAS

PÚBLICO ALVO:

- Educadores Sociais
- Graduandos de Licenciaturas
- Interessados nas práticas educativas não escolares no Rio de Janeiro e em outros estados.

INÍCIO: 05 DE JUNHO
TOTALMENTE ON-LINE

**INSCRIÇÕES
10 A 30 DE MAIO
(2023/1)**

PPGedu
processos formativos e
desafios sociais

FORA
DA SALA DE AULA

UERJ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Fonte: Arquivos digitais do Fora da Sala de Aula.

⁹ www.canva.com

Com a peça definida, a divulgação foi realizada via e-mail, aos inúmeros parceiros através de uma carta convite e pelas redes sociais do grupo de pesquisa (*Instagram e Facebook*). Tanto as redes sociais quanto os e-mails apresentavam, em anexo, o formulário de inscrição aos pretendentes. Concomitantemente a divulgação, transcorreu o processo de inscrição que foram realizadas sem gerar nenhum ônus aos participantes. As inscrições foram realizadas através de um *Formulário Google*¹⁰, especialmente criado para este fim, contendo perguntas que abrangem a identificação dos inscritos, assim como constrói um recorte do perfil de quem são os alunos que se prontificam a participar do curso de extensão. Alguns dados, interessantes, coletados demonstram que a maior parte dos inscritos, cerca de 34,9% estão com um curso de graduação em curso, enquanto 23% possuem algum curso de graduação concluído.

Os dados também demonstraram que 22,3 dos inscritos possuem algum curso de especialização como a titulação mais alta, enquanto 2,3% e 3% possuem o mestrado incompleto e o curso de mestrado concluído respectivamente. Com este dado, podemos inferir que a maior parte dos inscritos no curso de extensão são oriundos da área acadêmica. A coleta de dados também nos demonstra que 83% dos inscritos são do sexo feminino, enquanto 16,4 são do sexo masculino. Além disso, tivemos alunos das mais variadas orientações sexuais, como lésbicas, travestis, não binários, trans além dos cisgêneros.

Com esta etapa concluída, passamos para a matrícula dos alunos na turma onde seria desenvolvido a decorrência das aulas. Esta etapa foi realizada através dos *Gmail*¹¹. Os e-mails foram gerados e enviados com os links de acesso, permitindo a que cada participante entrasse com a sua conta de e-mail ao ambiente virtual de aprendizagem. A plataforma utilizada para gerir as aulas foi o *Google Classroom*¹², também conhecido como “Sala de Aula”. Esta plataforma é interessante pois nela pode ser organizado os processos das aulas, as semanas, a inserção de vídeos, textos e links, aferição de notas, ou seja, todo um ambiente de gerencia-

¹⁰ www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/

¹¹ Serviço de e-mail gratuito, fornecido pelo do pacote Google, disponível em: www.google.com/intl/pt-BR/gmail/about/

¹² Plataforma de ensino e aprendizagem gratuita do Pacote Google. Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/workspace-for-education/classroom/

mento básico para a realização de um curso transmitido pela rede telemática, que atendesse a formação extensionista.

As aulas foram gravadas pelo professor Arthur Ferreira com o aplicativo *Google Meet*¹³ e postadas no *Youtube*¹⁴, de forma não listadas, ou seja, elas não fazem parte do mecanismo de busca da plataforma de vídeos e nem dos sistemas de buscadores do Google. Nesse quesito, não existe nenhuma necessidade de segredo ou de resguardo destes vídeos afinal, elas são gratuitas e o objetivo é a disseminação de conteúdo e informação. Caso qualquer aluno tenha acesso ao canal do Fora da Sala de Aula, todas os vídeos armazenados no *Youtube* para posterior conferência.

Todos os textos utilizados foram selecionados pela curadoria do professor Arthur Ferreira, e separados em PDFs, e anexados segundo o assunto abordados de cada aula.

Um adendo é necessário a se fazer, antes de subirmos as aulas para o ambiente virtual de aprendizagem do Google Classroom, subimos todas as aulas para uma sala reservada. Tecnicamente este espaço é denominado *Sandbox (caixa de areia)*, ou seja, um espaço virtual para testes, para saber se os links estão funcionando, se os PDFs estão ativos, se os vídeos estão rodando plenamente e se a correção ortográfica foi devidamente realizada. Com a aula formatada no *Sanbox*, ela está preparada para ser transferida para a sala de aula virtual onde será apresentada aos alunos.

Para o encerramento, foi organizado um encontro síncrono em uma videoconferência utilizando o aplicativo *Whereby*¹⁵. De acordo com o planejamento, esse evento foi desenvolvido para ser amplamente divulgado, tanto dentro da plataforma quanto nas redes sociais. E após a sua execução, disponibilizado no *Youtube* para a conferência de todos os alunos que não puderam participar no dia do encontro. Além disso, a proposta da live também contribui para a geração de conteúdos nas redes

¹³ Plataforma de videoconferência que pode ser suada para gravar vídeos para os processos de aula. Disponível em: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/lp/meet>

¹⁴ Plataforma gratuita do Pacote Google para a postagem de vídeos. Disponível em: www.youtube.com

¹⁵ Aplicativo para computador e celular, para videochamadas instantâneas. Disponível em: <https://whereby.com/user/login>

sociais do GEPE Fora da Sala de Aula, com o intuito de socializar informações pertinentes da Pedagogia Social.

E por fim, a etapa da certificação, onde estes documentos seriam confeccionados também no aplicativo Canva, salvos em PDF com qualidade para impressão e devidamente armazenados no Google Drive¹⁶. Com o link dos certificados armazenados, eles podem ser socializados nas redes sociais e por e-mail para que os alunos possam baixar a sua certificação ao término da formação.

Com os passos técnicos apresentados, a partir do planejamento traçado e com os programas e aplicações definidos para o trabalho, descreveremos nos próximos capítulos, como o correu o andamento das duas etapas do curso de extensão.

A primeira etapa

O Curso de extensão, Teoria e Prática em Pedagogia Social, foi desenvolvido sob a coordenação do Professor Dr. Arthur Vianna Ferreira, Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). De acordo com as orientações do professor, o curso deveria ser aberto a maior quantidade possível de interessados, e ser construído com a menor oneração financeira possível. A necessidade de se fazer um curso com custos tão baixos, segundo o professor, não se dá pelo sentido da economia ou falta de recursos, mas demonstrar que, na atualidade, e com o avanço das redes e das tecnologias digitais, é possível fazer extensão universitária significativa, utilizando de recursos tecnológicos gratuitos e a ação dos bolsistas designados para este fim.

A equipe de trabalho foi formada por seis pessoas: o professor Arthur Ferreira, como o docente do curso, um coordenador técnico, responsável pela aplicação e gerenciamento dos dispositivos digitais utilizados no curso. Além disso, somou-se a este trabalho quatro monitoras que estariam responsáveis por tirar dúvidas, auxiliar na conexão, ou dificuldades com as plataformas.

As inscrições foram definidas para serem realizadas entre os dias 10 e 30 de maio. Porém, no dia 19 de maio, faltando ainda onze dias

¹⁶ Aplicativo gratuito do Pacote Google e confere o armazenamento de arquivos em nuvem. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-br/drive/about.html>

para o término do prazo de inscrições, foi necessário encerrar o formulário pois, em cerca de nove dias havia, até o momento, 1.164 inscritos. Este surpreendente número nos demonstrou o interesse que o público tem no assunto e o diferencial que poderíamos realizar com a extensão universitária.

Para acolher tanta gente, foi necessário pensar uma estratégia que fosse possível manter contato direto com todos os cursistas e dar atenção àqueles com possíveis dificuldades. Desta forma o quantitativo foi separado em cinco turmas na plataforma educativa. Sendo as quatro primeiras abarcando 250 alunos, enquanto a quinta turma contendo 164. Para o acompanhamento das turmas, ficou definido que uma monitora acompanhasse duas turmas enquanto as demais ficariam com uma turma cada. As turmas foram numeradas para facilitar a comunicação e a identificação da matrícula de cada participante

Após a separação dos inscritos em turmas, foi enviado um e-mail com o link para o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, para que o cursista se ambientasse com a plataforma e tivesse acesso as primeiras instruções. Os e-mails foram enviados de forma massiva com o link determinado para cada grupo segundo a sua turma alocada. Um dado interessante e que nos salta aos olhos, é a taxa de inscritos para os alunos que efetivamente entraram nas turmas, assim como podemos ver na próxima tabela.

Tabela 1: Relação inscritos e matriculados.

Turma	Inscritos	Matriculados
Turma 1	250	159
Turma 2	250	161
Turma 3	250	177
Turma 4	250	178
Turma 5	164	96
Total	1164	771

Fonte: Arquivos digitais do GEPE Fora da Sala de Aula – Elaborado pelos autores.

Para fins de compreensão, entendemos que “inscritos” são os interessados que se inscreveram no curso, fazendo o seu cadastro no formulário disponibilizado digitalmente. Enquanto “matriculados” são os alunos que ingressaram nas salas virtuais a partir dos e-mails cadastrados.

Como podemos perceber, houve uma “perda” de 393 inscritos que não se converteram em matrícula, ou seja cerca de 33,76% dos alunos inscritos não entraram na plataforma. Não foi possível verificar os motivos de todos os não matriculados, mas a partir de alguns levantamentos, foi levantado algumas razões para o ocorrido como: a falta de tempo, desistência pura e simples, não abertura do e-mail a tempo, e-mail conduzido a caixa de spam e não verificado, e-mail digitado errado no momento da inscrição, dentre outros.

Após a entrada dos alunos matriculados na plataforma, o curso teve início no dia 5 de maio com a atividade denominada "Semana de Acolhida". Nesta etapa, ainda não foram lançadas quaisquer aulas. Portanto, os alunos deveriam se apresentar no fórum do ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, a ementa do curso foi disponibilizada, abrangendo todos os assuntos que seriam abordados, juntamente com o cronograma. Por fim, um vídeo de boas-vindas foi disponibilizado, criado pelo professor Dr. Arthur Ferreira, no qual o docente se apresenta, demonstra os objetivos do curso, descreve como ele será conduzido e a metodologia utilizada. Este momento de acolhida foi de suma importância para que os cursistas, principalmente aqueles com poucas habilidades digitais, pudessem ganhar confiança e capacitar-se digitalmente para desenvolver seu processo de aprendizagem.

Cada aula foi postada na segunda-feira subsequente contendo, ao todo, seis aulas, mais a Atividade de acolhida. Assim, a primeira etapa do curso transcorreu em sete semanas.

As aulas semanais, foram realizadas de forma assíncronas¹⁷. Consistiam em um texto apresentado aos alunos, oriundos das inúmeras publicações dos pesquisadores do GEPE Fora da Sala de aula, assim como os objetivos e com a lista de tarefas para aquele momento. Foi

¹⁷ As aulas disponibilizadas não ocorrem ao mesmo tempo com a presença do professor. As aulas estão presentes na plataforma educativa e podem ser acessadas pelos alunos conforme a sua disponibilidade ao longo da semana.

também disponibilizado um vídeo previamente gravado onde o assunto foi esmiuçado pelo docente, debatendo cada quesito e trazendo reflexões apuradas sobre o tema. Concomitante a isso, também foram disponibilizadas atividades que poderiam ser realizadas nos formulários previamente preparados ou a produção de um texto debatendo os entendimentos dos cursistas ante a um assunto pertinente da aula.

Nas primeiras semanas, percebemos a necessidade de um contato mais próximo com os alunos. Vimos que alguns tinham imensas dúvidas na utilização da plataforma mesmo ela sendo muito simples, além de dúvidas no andamento das aulas. Desta forma criamos um grupo de *Whatsapp*¹⁸ para que a comunicação fosse mais célere e déssemos encaminhamento mais assertivo as demandas dos cursistas. Foram criados cinco grupos, organizados de acordo com as suas turmas, onde os monitores puderam auxiliar os alunos cada qual com a sua necessidade.

Nesse momento, cabe destacar o trabalho realizado pela monitoria no decorrer da formação. Ao longo do tempo, pudemos perceber a dificuldade de uma parcela dos alunos com a tecnologia, problemas provenientes de diversas fontes, como administração de e-mails, uso do computador pessoal, utilização de smartphones e, principalmente, o desconhecimento das dinâmicas que regem os ambientes digitais de aprendizagem. Entendemos que a exclusão digital é um problema que afeta nosso país. Portanto, tanto a monitoria quanto a coordenação técnica se prontificaram a auxiliar os alunos de todas as formas possíveis, incluindo ligações, videochamadas, chamadas de áudio e chats privados, para sanar as dúvidas técnicas e pedagógicas enfrentadas pelos alunos.

Este auxílio foi um verdadeiro diferencial na solução de problemas técnicos, garantindo a manutenção dos alunos no curso de extensão. O trabalho da monitoria foi extremamente elogiado pelos cursistas, trazendo confiança, desenvolvimento e garantindo empoderamento digital aos participantes desta formação em Pedagogia Social.

Com o encerramento do curso, foi definido que faríamos um encontro síncrono, uma live, assim como demonstrado no capítulo anterior. Nele, cada aluno poderia realizar uma ou mais perguntas que deveriam ser enviadas por e-mail ao professor. Por cerca de 2 horas, o professor

¹⁸ Aplicativo gratuito de mensagens instantâneas via celular. Disponível em: <https://play.google.com/store/search?q=whatsapp&c=apps>

respondeu a todas as perguntas referentes a pedagogia social dentro do interesse dos alunos. Algumas perguntas foram feitas em relação a ação docente, outras em relação a formação docente ampliada, outras voltadas para os sujeitos da ação social.

Todas as perguntas enviadas foram respondidas pelo professor no encontro online, sendo muito bem recebida pelos alunos-extensionistas nos fóruns online da formação.

Segunda etapa:

Após o termino da primeira etapa, foi anunciado que seria organizado um novo modulo a partir do segundo semestre de 2023. Dessa vez, diferentemente do curso anterior, as inscrições não abertas a todos que se inscreveram. Foram definidas 400 vagas e mais 50 para a fila de espera. Na etapa anterior, devido ao alto número de inscritos, ficou difícil a administração de tantos alunos gerando lentidão em alguns processos. Em virtude disso, nesta etapa, optamos por reduzir o número de inscritos a través de uma homologação.

Mesmo assim, o curso teve 723 inscritos em números absolutos, sendo que apenas 400 tiveram as suas inscrições homologadas a partir de alguns critérios como: ter participado do curso anterior e possuir redes sociais (Instagram e Facebook). Outro detalhe importante a ser mencionado, assim como na etapa anterior tivemos uma discrepância entre as inscrições homologadas para os matriculados de fato na plataforma, como podemos conferir no quadro abaixo.

Tabela 2: Relação homologados e matriculados.

Turma	Homologados	Matriculados
1	200	172
2	200	170
Total	400	342

Fonte: Arquivos digitais do GEPE Fora da Sala de Aula – Elaborado pelos autores.

Pode se perceber que a diferença entre as inscrições homologadas e as matriculas foi reduzida, ficando na casa dos 85%, ou seja, 15% dos alunos inscritos não fizeram a sua matrícula. Entendemos que esta taxa foi reduzida em relação a uma estratégia que foi adotada: os alunos que não adentrara a plataforma, mesmo ante as três chamadas sendo realiza-

das, tanto por e-mail, quanto pelas redes sociais, abriram espaço aos alunos que ficaram com a sua vaga reservada em uma lista de espera. Mesmo todos sendo convocados ainda ficamos com a ociosidade de 58 vagas.

Diferentemente também da primeira da primeira etapa, lançamos mão da utilização das redes sociais. Trabalhos foram postados solicitando aos cursistas que comentem nos tópicos de assuntos condizentes com determinadas aulas. Esta ação é importante para autorizar o cursista a se colocar em público (mesmo mediado pelas redes) expondo as suas opiniões e entendimentos construídos com base nas aulas ministradas.

Considerações finais.

Os desafios impostos aos educadores sociais são inúmeros, passando pelo não reconhecimento pleno de sua profissão, a autopercepção enquanto identidade profissional, ou mesmo a falta de uma formação específica. (DIAS, SILVA, 2023)

Mesmo assim, os caminhos percorridos pela Pedagogia Social na busca por se constituir como uma Teoria Geral da Educação em que se fundamenta o trabalho realizado pelos educadores sociais, tem se consolidado através do tempo, mesmo passando por inúmeras idiossincrasias. No entanto, para a formação prática e intelectual destes profissionais, os caminhos têm sido trilhados através dos Cursos de Extensão promovidos por faculdades públicas e privadas, além dos cursos de especialização, e os cursos strictu-sensu de mestrado e doutorado (MACHADO; PAIVA; MÜLLER, 2019).

As ações realizadas nos inspiram a seguir por este caminho. Há planejamentos para a realização do curso durante o ano de 2024, contendo claro, algumas modificações em sua estrutura, mas mantendo um conteúdo denso e significativo para todos que buscam esta formação.

O trabalho docente realizado na construção de uma formação extensionista para o educador social tem sido realizado para construir as bases da valorização intelectual destes profissionais. Neste contexto, o esforço empreendido pelo GEPE Fora da Sala de Aula, juntos aos seus pesquisadores que atuaram na monitoria, vem a se somar aos esforços de muitas universidades, grupos de estudos, pesquisadores e ativistas, na formação dos educadores sociais, e na construção de uma Pedagogia

Social que auxilie na emancipação das populações mais vulneráveis e na promoção da transformação social.

Até o próximo curso.

Referências

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti pedagogici: Pivista Internazionale di scienze dell'educazione**, v. 58, n.

345, p. 485-504, 2011

DIAS, Thiago Simão; SILVA, Lucas de Paulo. A Pedagogia Social, a Educação Social e o educador social no Brasil. *In*: FERREIRA, Arthur Vianna; [et al.] **Os meios, os fins e os (re) começos da Pedagogia Social**. Rio de Janeiro: Autografia, 2023, p.249-267.

FERNANDES, Alan Navarro. Derrubando muros e construindo pontes: A extensão universitária como possibilidade de trocas de saberes entre a academia, seus sujeitos e seu entorno. *In*: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão. **Educação, hospitalidade e pobreza**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, p.109-127.

FERREIRA, Arthur Vianna. Transpor muros para abrir universidades: as práticas extensionistas e a visibilidade da pobreza em pesquisas na formação docente no ensino superior. *In*: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão. **Fora da Sala de Aula: formação docente e pesquisas sobre pobreza e educação**. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, p. 13-48, 2019.

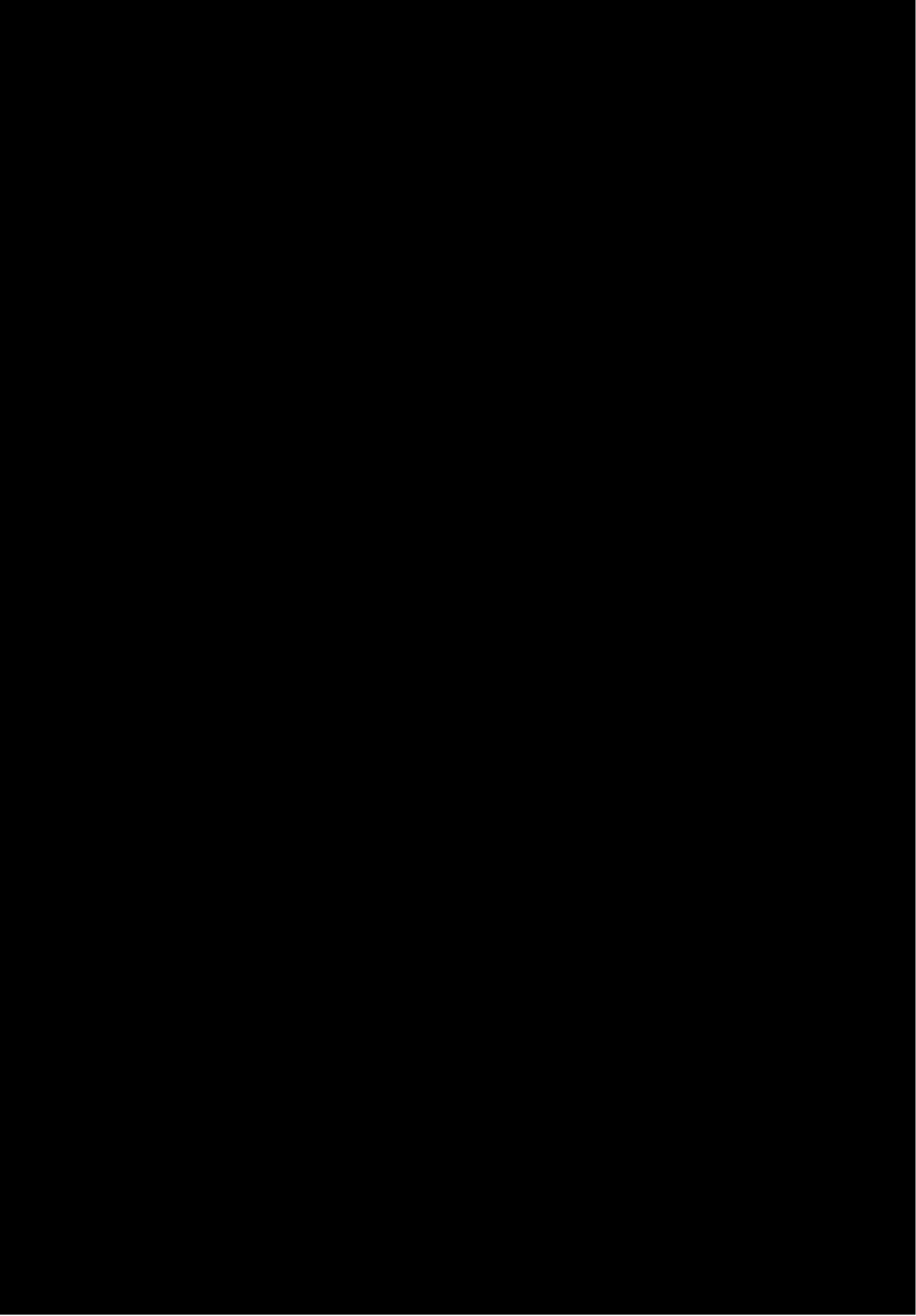
FERREIRA, Arthur Vianna; PEREIRA, Débora Simeão Ortman; MATTOS, Larissa Lopes. Passeando pelas “encruzilives” das ações extensionistas fora da sala de aula em tempos (pós) pandêmicos. *In*: **Tear: experiências e saberes extensionistas fluminenses**. Arthur Vianna Ferreira (Org.). – Porto Alegre: Livrologia, 2023. (Pesquisa e Conhecimento) p. 30-47.

RIBAS MACHADO, Érico; PAIVA, Jacyara Silva de; MÜLLER, Verônica Regina. A Associação brasileira de Educação Social/Pedagogia Social em três perspectivas. *In*: FERREIRA, Arthur Vianna (Org). **Conviver também é educar**. Autografia, Rio de Janeiro: 2019, p. 57-79.

SILVA, F. J. da; NAVARRO Alan Fernandes; PEREIRA, Débora Simião Ortman; FERREIRA. Indo às ruas para educar: extensão, educadores sociais e universidade. **Educação Em Foco**, 28(1). Recuperado de <https://periodicos.ufff.br/index.php/edufoco/article/view/40520>.

SIVERES, Luiz. **A Extensão Universitária como um Princípio de Aprendizagem**. 1 ed. Brasília: Liber Livro, 2013.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2010. Recebido em: 09 de março de 2023. Aprovado em: 19 de junho de 2023.



SOBRE OS EDUCADORES-AUTORES E SUAS PRÓPRIAS *ESCRIDOCÊNCIAS*

Adam Alfred de Oliveira: Mestre em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Possui especialização em Educação com Aplicação da Informática pela UERJ e é pedagogo pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Foi coordenador voluntário do Ler e Saber na Comunidade e educador social em informática educativa pelo Armazém de Ideias e Ações Comunitárias – SIC-AIACOM por quase 15 anos. Atualmente segue como bolsista PROATEC e membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

E-mail: *adamalfred1@gmail.com*

Ailton Santana: Bacharelado em Direito (AGES), Licenciado em Pedagogia (UFBA) e em Letras (UNEB). Atuou como Assistente Social, Assessor Técnico, junto à Secretaria Municipal de Assistência Social, Cultura, Esporte e Lazer, no município de Quijingue-BA (2017-2020). É Especialista em Pedagogia Social (USP) e MBA em Gestão Pública (IFRO). Atualmente é Secretário de Assistência Social, Cultura, Esporte Lazer e Educador Social, no mesmo município.

E-mail: *ailtonstna@gmail.com*

Alessandra R. Oliveira: Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Bolsista extensionista da revista acadêmica Pensares em Revista (UERJ/FFP) e membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP).

E-mail: *profa.alessandraroliveira@gmail.com*

Amanda Neves Rosa: Pedagoga graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde adquiriu uma sólida formação teórica e prática nas áreas da educação. Atualmente, está se especializando em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com o objetivo de aprimorar suas habilidades nesse campo. Além disso, possui um profundo interesse em História e Cultura Afro-Brasileiras, reconhecendo a importância de promover a valorização e o entendimento da contribuição desses aspectos para a formação do nosso país. Seus estudos estão centrados na diversidade cultural e na desigualdade social, buscando ampliar sua compreensão e contribuir para a promoção da equidade.

E-mail: *amandarosa1396@gmail.com*

Ana Paula Legey: Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq Nível 2; Jovem Cientista do Nosso Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ); Pós-doutora em Divulgação Científica (IEN/CNEN), Doutora em Ciências (IOC/Fiocruz); Coordenadora do Programa Stricto Sensu Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da (UniCarioca/RJ).

E-mail: *anapaula.legey@gmail.com*

Anderson Luiz Scot: Mestrando em Educação pela Universidade Integralize. Especialista em Ciências da Religião pelo Instituto Mineiro de Educação Superior - IMES. Especialista em Gestão de Pessoas pela Faculdade Celso Lisboa - RJ, Especialista em Gestão de Lideranças e Equipe pelo Centro Universitário Unifaveni de Guarulhos - SP. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Internacional Signorelli - RJ e Tecnólogo em Gestão Comercial pela Universidade Gama e Souza - RJ.

E-mail: *aluizscot@yahoo.com.br*

André Luciano da Silva: Assistente Social com aperfeiçoamento em Pedagogia Social, Graduando em Segurança Pública, Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial, Especialista em Assistência Social e Saúde Pública, Mestre em Serviço Social e Doutorando em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

E-mail: *andre-ses3@hotmail.com*

Andreia A. Silva Musallam: Formada em Biblioteconomia pela UFAL. Especialista em Gestão Educacional pelo IFSULDEMINAS. Adora escrever, ensinar e aprender constantemente. Atua há mais de 30 anos como Educadora voluntária.

E-mail: *andreia.silva.musallam@gmail.com*

Andreia Cristina Alcantara Paz: Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras (FUSVE). Graduando em Psicopedagogia na Faculdade IBRA de Brasília. Atuou como bolsista de iniciação científica no Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá (ICTIM) de 2022.

Arthur Vianna Ferreira (Organizador): Estágio de Pós-Doutoramento em Ciências da Educação – Pedagogia Social – pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), regional Porto – Portugal. Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores (PPGEDU/FFP-UERJ). Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula – FFP/UERJ.

E-mail: *arthuruerjffp@gmail.com*

Bruno de Paula Checchia Liporaci: Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca SP, UNESP. Mestre em Ciências pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP. Possui especialização em Direitos Humanos pela USP e Especialização em Gestão Pública pela UEMG. Graduado em Direito pela Faculdade Francisco Maeda, Serviço Social pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro e em Sociologia pelo Centro Universitário de Araras.

E-mail: *bliporaci@yahoo.com.br*

Daniele Felix de Souza: Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-graduanda em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

E-mail: *daniele.fsouza13@gmail.com*

Danielle Pereira de Oliveira Paiva: Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF) – Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Ex-Bolsista do Programa de Iniciação à Docência- PROLICEN. Membro do Desestruturadora - UFF(Pesquisa em Desigualdades Educacionais). Editora Assistente da Revista Ensaio-UFF.

Email: *daniellepaiva@id.uff.br*

Débora Simeão Ortman Pereira: Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Bacharelada em Teologia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Ex-Bolsista Capes (UERJ/FFP) pelo Programa de iniciação à docência (PIBID), no Colégio Estadual Doutor Adino Xavier. Bolsista extensionista e membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP).

E-mail: *ortmanffp18@gmail.com*

Emanuelle Cristine Santos da Silva: Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Atuou como monitora de Psicologia da Educação e Didática, disciplinas obrigatórias na formação de licenciaturas da FFP/UERJ. Bolsista e membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP).

E-mail: *emanuellecristines1@gmail.com*

Erica Pipas Machado: Mestranda em Ensino de Ciências da Natureza PPECN/UFF. Especialização em Psicossomática e Cuidados Transdisciplinares com o corpo - UFF. Bacharel em Fisioterapia, Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas. Professora concursada da Educação Básica pela Prefeitura do Município do Rio de Janeiro e Niterói.

E-mail: *epipas@id.uff.br*

Gauthier Figueiredo Netto: Licenciado em Cinema e Audiovisual e em Letras Português/Alemão pela UFF. Mestrando em Educação Científica e Ambiental pela UFLA. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana - UFRRJ. Professor de Artes do Município do Rio de Janeiro e Educador Audiovisual.

E-mail: *gauthierrp@gmail.com*

Henrique Berrocal: Técnico em Teatro com especialização em Sono-plastia pela SP Escola de Teatro (SPET) Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP - EFLCH). É compositor e pesquisa o ruído como elemento expressivo.

Email: *henrique.berrocal@hotmail.com*

Juliana Soares Magno de Carvalho: Professora das redes Municipal e Estadual de Niterói; Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância e em Mídias na Educação; Mestra em Novas Tecnologias Digitais na Educação; Doutoranda no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UniCarioca/RJ; Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Tecnologia e Formação Docente (NUPET) – CNPQ/UECE – MASTER; Graduanda em Arquitetura e Urbanismo.

E-mail: *jusmcarvalho@gmail.com*

Marcelly Marques Pereira: Supervisora de Segmento no Colégio e Curso Pensi. Possui especialização em Coordenação Pedagógica, Formação de Professores e Pedagogia Social e Elaboração de Projetos Sociais pela Faculdade Iguazu, Museóloga pela UNIRIO e estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia pela IBMR.

E-mail: *marcellypereira18@gmail.com*

Martha Daniele Santos: Mulher, negra, mãe solo de Pessoa com autismo e DI (Deficiência Intelectual). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA (CEFET-RJ). Pós-graduanda em Educação Especial e Inovação Tecnológica - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ); Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI). Graduada em Pedagogia - Licenciatura pela UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Atua em formação no modelo de Educação à Distância (EaD) com foco na formação docente na perspectiva inclusiva com base nos Direitos Humanos, no Letramento Afetivo e na Educação Socioemocional. Membro atuante dos projetos de extensão: GEPEEI; Podcastincluir e GELIS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). Ademais, atua como neuropsicopedagoga com ênfase no letramento afetivo e na educação socioemocional.

E-mail: *marthadanielle@gmail.com*

Matheus Oliveira Gomes: Graduando em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, já demonstrava interesse em temas históricos antes mesmo de iniciar seu curso. Atualmente, dedica-se ao estudo de histórias em quadrinhos e temas relacionados à educação e aos movi-

mentos sociais, incluindo o hip-hop, com o qual também possui forte afinidade. Além disso, possui experiência como professor de danças urbanas, com registro profissional (DRT), e participou de cursos relacionados a essa área.

E-mail: *theusblackufrij@gmail.com*

Natália Nunes da Silva: Graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras (FUSVE). Educadora Parental pelo Instituto EduqueBem. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Rhema. cursista na Especialização em Habilidades Sociais Del Prette- APRIMORE.

E-mail: *natalialopesprodutora1986@gmail.com*

Priscila Duarte dos Reis Farias: Doutora em Educação - PRO-PED/UERJ; Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas - PPGEC/UERJ; Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana - UFRRJ; Bacharel em Direito - UNESA. Membro Fundadora do Coletivo Empodera Jovem de Educação em Direitos Humanos.

E-mail: *prisciladrtavares@gmail.com*

Paulo Gomes Coutinho: Mestre em Ensino, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Básica (PPGEB) da Fundação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ. Possui Especialização em Educação com ênfase em Educação de Jovens e Adultos/EJA, pelo Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica – CESPEB da FE/UFRJ e Curso de Extensão em Educação e Relações Raciais pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF e é professor das redes públicas de Ensino da SEEDUC/RJ e da SME/PMRJ há mais de 30 anos.

E-mail: *couthopg3@gmail.com*

Poliana Silva de Oliveira: Formada em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduanda em Pedagogia pela UERJ.

E-mail: *poliginase@gmail.com*

Quezia de Jesus Costa Nunes Penha: Assistente Social e Socióloga. Especialista em Serviço Social na Educação. Graduanda em Letras pela Universidade de Brasília (UNB). Atua como professora dos anos iniciais.

E-mail: *quezziia@hotmail.com*

Sheila Berrocal Fonseca: Pedagoga Social graduada pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, Especialista em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG. Educadora, pesquisadora e estudante da Pedagogia Social.

E-mail: *sheila.casaluzdacolina@gmail.com*

Simone Teixeira Silva do Nascimento: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ). Atuou no Programa de Extensão Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos e do LIEJA (Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos).

Email: *simonenascimentoufrj2021@gmail.com*

Suziane de Oliveira dos Santos: Mestre em educação (2021) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É pós-graduada em Leitura e Produção de Textos (2001) pela UFF e especialista em Educação nas Organizações (2017) pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Possui mais de 16 anos de experiência como Educadora Organizacional. Foi professora auxiliar na disciplina de Pedagogia Empresarial (2019) e também na disciplina Subjetividade, Propósito e Inovação (2020), na UFRJ. Autora dos livros: A Formação do Pedagogo para Atuação em Espaços Não Escolares: um estudo de caso, Metodologias Ativas no Ensino Remoto: uma autoetnografia e Desafios e Estratégias na Pós - Graduação: uma conversa necessária. Realiza uma especialização em Pedagogia Social para o século XXI - UFF.

E-mail: *suziane.goncalves@gmail.com*

Thalita Alves da Silva Costa: Graduanda em Letras - Português/Inglês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Bolsista do projeto Prodocência pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), no CIEP Rosendo Rica Marco.

E-mail: *dacosta.thalita7@gmail.com*.

Tatiane Delurdes de Lima-Berton: Doutora e Mestre em Educação (UFPR). Especialista em Educação Integral Transformadora e em Pedagogia Social. Graduada em Pedagogia. Atualmente é docente e coordenadora dos Cursos de Pedagogia (presencial e à distância) da Faculdade

UNISE. Membro do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos de Pedagogia Social (NEPS/UFPR), Possui ênfase em Educação Social, Pedagogia Social e Educação Preventiva Integral. Educadora social de formação e coração.

E-mail: *tati8lima@gmail.com*

Tharcila de Abreu Almeida: Professora da Rede Municipal de Niterói; Especialista em Língua Portuguesa e Gestão Escolar; Mestra em Novas Tecnologias Digitais na Educação; Doutoranda no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UniCarioca/RJ.

E-mail: *tharcila78@gmail.com*

Valéria Brum Vieira Leal: Graduanda em Letras Inglês e Português pela Universidade de Formação de Professores do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Prodocência, iniciação à docência da orientadora Fernanda Vieira.

E-mail: *valeria.seven@gmail.com*

Vanessa Muniz de Abreu: Formada em História pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Ensino de História da África pela Propppec /CPIL. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UniAmérica. Idealizadora do Espaço de Educação Complementar Sementes e incentivadora do Grupo de Estudos Aprendendo a Transgredir. Atualmente é Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista de Prodocência no Instituto Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ.

E-mail: *van.muniz89@gmail.com*

Revisores desta Obra:

Adam Alfred de Oliveira

Débora Simeão Ortman Pereira

Emanuelle Cristine Santos da Silva

Filipi José da Silva

Grazielle da Costa da Conceição Galvão

Quéterti Figueiredo Paiva

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Escridocências: Os Educadores Sociais escrevem sobre as suas formações em Pedagogia Social
Organizador	Arthur Vianna Ferreira
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Arthur Vianna Ferreira
Assistente Editorial	Vanessa Moreira
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Calist MT, entre 8 e 14 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	372
Publicação	2024

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa. Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós, por favor, compartilhe conosco pelo e-mail: livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
CONHEÇA OS LIVROS JÁ PUBLICADOS
NO NOSSO SITE

www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA
Avenida Assis Brasil, n° 4550, sala 130, torre B
Bairro São Sebastião, Porto Alegre-RS
livrologia@livrologia.com.br
Fone/Whats: (49) 99928-1722

COMPROMISSO COM



Escridocências: Substantivo feminino plural – criado e escolhido pelos educadores sociais em formação continuada em Pedagogia Social em uma Universidade Pública na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro – que almeja expressar uma forma de escrita de si, de suas formações, de suas práticas e de seus desejos de exercer um certo tipo de docência, em ambientes não escolares, que seja promotora de processos cognitivos mais significativos para as comunidades empobrecidas fluminenses e brasileiras. É sobre isto que trata este livro (e-book) que tem em suas mãos. Este material é um dos resultados das formações realizadas – e escritas – pelos próprios educadores sociais e pelos próprios educadores sociais e que deixaram de ser desafios, ao longo do seu processo formativo, e se transformaram em artigos científicos, relatos de experiências, poemas e desenhos livres. Aqui, o leitor entenderá de que forma os educadores sociais que participaram deste projeto, de formação continuada e de pesquisa, foram afetados pelos conteúdos da Pedagogia Social e Educação Social. Enfim, revelam-se os educadores-autores que servem de inspiração para outros educadores sociais também desenvolverem processos formativos a partir de *escridocências* que valorizem, cada vez mais, as práticas educativas, não formais e informais, existentes em todo o território brasileiro.

