

OS MEIOS, OS FINS E OS (RE)COMEÇOS DA PEDAGOGIA SOCIAL

(ORGANIZADORES)

ARTHUR VIANNA FERREIRA

LUCAS SALGUEIRO LOPES

THIAGO SIMÃO DIAS

ALAN NAVARRO FERNANDES



unesco

Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília

autografia

**OS MEIOS, OS FINS
E OS (RE)COMEÇOS
DA PEDAGOGIA SOCIAL**





ORGANIZAÇÃO

ARTHUR VIANNA FERREIRA

LUCAS SALGUEIRO LOPES

THIAGO SIMÃO DIAS

ALAN NAVARRO FERNANDES

OS MEIOS, OS FINS E OS (RE)COMEÇOS DA PEDAGOGIA SOCIAL



autografia

Rio de Janeiro, 2023



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

M514 Os meios, os fins e os (re)começos da Pedagogia Social / Organizadores
Arthur Vianna Ferreira... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.
290 p. : 15,5 x 23 cm

ISBN 978-85-518-5604-8

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Pedagogia social. I. Ferreira, Arthur
Vianna. II. Lopes, Lucas Salgueiro. III. Dias, Thiago Simão. IV. Fer-
nandes, Alan Navarro.

CDD 371.3

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Os meios, os fins e os (re)começos da Pedagogia Social

FERREIRA, Arthur Vianna (org.)

LOPES, Lucas Salgueiro (org.)

DIAS, Thiago Simão (org.)

FERNANDES, Alan Navarro (org.)

ISBN: 978-85-518-5604-8

1ª edição, julho de 2023.

REVISÃO GERAL DO TEXTO E DO CONTEÚDO: Alan Navarro Fernandes;
Arthur Vianna Ferreira; Lucas Salgueiro Lopes; Thiago Simão Dias

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.

Rua Mayrink Veiga, 6 – 10º andar, Centro

RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20090-050

www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem
prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

“A pequena ética do cotidiano aparece, portanto, como meio de reconhecer, escolher e julgar os próprios parceiros sociais; e seu caráter segregativo, ainda que a isso não possa ser reduzido, é inegável. Contudo, entender a sua função agregativa é igualmente essencial para os processos educativos sociais”

DOMINIQUE PICARD



Apresentação

...

Desde 2018, o *Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão (GEPE) Fora da Sala de Aula*, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), fomenta a escrita científica dos graduandos em Licenciatura que participam de seu grupo, uma vez que entende que não somente a investigação, mas a forma de comunicá-la, é um processo importante na formação docente inicial dentro e fora do espaço universitário.

Assim, o primeiro livro lançado (em 2019), intitulado com o mesmo nome do grupo, trazia os principais resultados de pesquisas que vinham sendo realizadas desde 2016 e que faziam parte do “tripé” em que se repousa as pesquisas desse grupo: a Pedagogia Social; as *representações sociais*, que envolvem as dimensões da pobreza; e os processos formativos das *identidades* dos profissionais da Educação que trabalham fora dos ambientes escolares.

Em 2020, o segundo livro, com o título “*Educação, Hospitalidade e Pobreza*”, trazia uma reflexão mais voltada para um dos componentes que se apresentava importante para a nossa reflexão sobre práticas pedagógicas não escolares: a *hospitalidade*. Com isso, junto à ideia de *convivência*, trazida pelo livro anterior, constituía-se um campo profícuo de novas interpretações de como os educadores sociais poderiam potencializar suas ações diante dos “educandos-pobres”, à medida que forjavam as suas identidades socioprofissionais.

Todavia, a pandemia chegou e pegou a todos desprevenidos. Os nossos esforços foram no sentido de entender como poderíamos sair desse processo e continuar fazendo as nossas pesquisas. Por conseguinte, nos dedicamos a estudar os processos pandêmicos e os escritos dos graduandos passaram a compor a estrutura de outro material que é anualmente produzido pelo mesmo grupo de pesquisa: os artigos da Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social, conhecida popularmente como JENEPS. Nossa preocupação era como poderíamos nos reinventar diante dos desafios tecnológicos e sanitários impostos por essa realidade histórica.

E fomos constituindo não o “novo normal”, mas o “normal possível”. Dessa forma, em 2023, voltamos ao nosso formato original de ceder o espaço que é de direito a todos os que produzem as suas pesquisas: a divulgação científica. Contudo, retornamos mais fortalecidos com a presença de outra etapa de formação docente, agora continuada, que se soma aos nossos esforços de produzir conhecimento desde a periferia fluminense. A presença dos alunos e egressos do *Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu-FFP/UERJ)* traz uma grande riqueza e diversidade para esse material. O nosso grupo de pesquisadores cresce, não somente em número, mas em qualidade de atividades, confirmadas pelos nossos pares através das suas bancas de qualificação e defesas de dissertações de mestrado sobre as temáticas que estamos desenvolvendo ao longo desses 7 anos de existência.

Tais características se condensam na presente obra, nomeada “*Os meios, os fins e os (re)começos da Pedagogia Social*”. A reflexão está distribuída em quinze textos inéditos que possuem como “elo” discussões potentes para a sistematização do campo da Pedagogia Social no Brasil contemporâneo. Isto posto, pensando na multiplicidade de enfoques – teóricos e práticos – desse campo, este livro trata, desde fenômenos que o nosso país vem enfrentando, tais como a pobreza, as violências e as demandas das pessoas com deficiência, até perspectivas para combater essas, como as práticas educativas não escolares, a Educação em Direitos Humanos, a Educação Digital etc. Desse modo, de forma coletiva, se construiu este

“emaranhado” de pesquisas que visa não só identificar problemas, mas apresentar e propor perspectivas para possíveis soluções socioeducativas, ou seja: para (re)começar uma Pedagogia Social pautada na realidade atual de nosso país, que objetiva uma visão de mundo crítica e transformações sociais concretas.

A relevância de cada produção textual, a organização do grupo durante essa caminhada e as conquistas dos discentes-pesquisadores deram-se devido à partilha de elementos como: a reciprocidade, a dedicação, o compromisso, a ética acadêmica e a compreensão da imprescindibilidade de *sermos*, de *fazermos* e de *estarmos* uns com os outros. Neste percurso, esse conjunto de quesitos e aspectos são fundamentais para construirmos laços de sociabilidade e nos permitem estruturar esta obra, entregando aos leitores e às leitoras um trabalho produzido com bastante esmero.

Para isso, a sinergia cultivada entre os participantes foi – e permanece sendo – um dos pilares que sustentam as nossas ações. E, permeados em atitudes colaborativas que resultam nesta entrega coletiva, buscamos aprofundar as nossas investigações no campo da Educação – a partir de diversas temáticas e áreas do saber – e desejamos socializar nossas experiências com todos e todas que aceitarem o convite para conhecer as contribuições deste grupo. Com efeito, o grupo estima cumprir sua função social e divulgar o que tem sido produzido na Universidade pública, gratuita e de qualidade.

Diante disso, este livro é um meio para que sejamos conhecidos e que outras pessoas se beneficiem do esforço intelectual realizado por esses jovens cientistas. Cada capítulo se transforma em um fim em si mesmo: mostrar que graduandos, mestrandos e futuros doutorandos podem contribuir para reflexões relevantes dentro do campo da educação não escolar nas diversas situações de empobrecimento fluminense. Pois, na verdade, o que queremos com todo esse material é o (re)começo da possibilidade de uma Pedagogia que, por sua natureza, é social, mas que, ao ser “adjetivada” como, ganha a potência que expande sua reflexão para além dos fundamentos da educação impostos pela academia contemplando,

assim, os “saberes-fazer” daqueles que já se encontram no campo da prática socioeducativa.

Esperamos que a realização desse esforço orientativo, onde surgem esses belos trabalhos sobre a educação em contextos não escolares e seus desdobramentos, seja o começo para que outros professores-orientadores tenham a coragem de realizar o mesmo com seus graduandos. E, para aqueles que já o fazem, não se sintam sozinhos nessa grande empreitada de se constituírem “lugares de escuta” para tantos jovens que devem nos proceder no caminhar científico no estado do Rio de Janeiro.

Arthur Vianna Ferreira

Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu-FFP/UERJ).

Lucas Salgueiro Lopes

Membro e Gestor do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu-FFP/UERJ).

Educador.

Thiago Simão Dias

Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu-FFP/UERJ).

Educador social voluntário (professor alfabetizador) e Bolsista CAPES.

Alan Navarro Fernandes

Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu-FFP/UERJ).

Bolsista CAPES.

Sumário

...

- 13** INTRODUÇÃO: AONDE QUEREMOS CHEGAR COM AS PESQUISAS EM PEDAGOGIA SOCIAL?
Geraldo Caliman
Arthur Vianna Ferreira
- 23** GENTILEZA GERA GENTILEZA? UM ENSAIO SOBRE A PEDAGOGIA DA GENTILEZA COMO REFLEXÃO PARA UMA PEDAGOGIA DO SOCIAL
Arthur Vianna Ferreira
- 55** QUANDO A POBREZA NÃO É SÓ ECONÔMICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POBREZA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SOCIAL
Thiago Simão Dias
- 75** “ELES NÃO APRENDEM PORQUE SÃO POBRES”: A NARRATIVA SOBRE OS EDUCANDOS DA PERIFERIA DE SÃO GONÇALO-RJ
Clara Regina Moscoso de Avelar
- 97** EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS SOCIOEDUCATIVAS
Lucas Salgueiro Lopes
- 115** EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O PAPEL DA PEDAGOGIA SOCIAL NA FORMAÇÃO DA SEGURANÇA PÚBLICA EM NITERÓI-RJ
Antonio José de Lucena Romão Júnior
- 129** AS POSSÍVEIS TROCAS ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E A PRÁTICA DE EDUCADORES QUE ATUAM NOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES
Alan Navarro Fernandes

- 145** A MONITORIA COMO EXPERIÊNCIA E PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA PARA ALÉM DA SALA DE AULA
Grazielle da Costa da Conceição Galvão
- 159** CONHECENDO O LOCAL PARA EDUCAR O SOCIAL: UM MAPEAMENTO DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO DO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ-RJ
Emanuelle Cristine Santos da Silva
- 183** PEDAGOGIA SOCIAL E A PESSOA AUTISTA: INTERFACES SOCIOPOLÍTICA, SOCIOPEDAGÓGICA E SOCIOCULTURAL
Raphael Aguiar Leal Campos
Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira
- 203** EDUCAÇÃO SOCIAL E EMANCIPAÇÃO DIGITAL: UM DIÁLOGO PARA EDUCADORES EM TECNOLOGIA
Adam Alfred de Oliveira
- 221** O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS
Larissa Lopes Mattos
Melissa Lopes Dias Corrêa dos Santos
- 237** EDUCANDO ENTRE AS VEIAS ABERTAS: POR UMA PEDAGOGIA SOCIAL, CRÍTICA E POLÍTICA NA AMÉRICA LATINA
Débora Simeão Ortman Pereira
- 249** A PEDAGOGIA SOCIAL, A EDUCAÇÃO SOCIAL E O EDUCADOR SOCIAL NO BRASIL
Thiago Simão Dias
Lucas de Paulo Silva
- 269** O “ESTADO DA ARTE” DA PEDAGOGIA SOCIAL EM SEUS MEIOS, FINS E (RE)COMEÇOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS
Alan Navarro Fernandes
Thiago Simão Dias
Lucas Salgueiro Lopes
Arthur Vianna Ferreira
- 283** SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES DO LIVRO

INTRODUÇÃO:

Aonde queremos chegar com as pesquisas em Pedagogia Social?

...

Geraldo Caliman
Arthur Vianna Ferreira

A Pedagogia Social é um campo do saber educacional marcado por muitos questionamentos, principalmente, como local teórico da reflexão dentro da própria Pedagogia. Afirmativas como “*toda pedagogia é social*” ou “*toda a educação é feita para o social*” são apenas expressão do senso comum que ofuscam a verdadeira necessidade de constituir um campo reflexivo das diversas formas de exercer a prática pedagógica para além dos processos cognitivos ditados pelos cânones da curricularização do saber que tem a primazia em nosso país, tanto no imaginário coletivo dos formandos em Licenciaturas, quanto nas Políticas Públicas Educacionais (como a BNC-Formação, de 2019).

Reafirmar o termo “*Pedagogia Social*” não é apenas situar um campo epistemológico de conhecimento sobre as práticas educativas não escolares (conhecidas, desde o senso comum, como *educação não formal e educação informal*), mas também realizar uma escolha sobre as intencionalidades do “*saber-fazer*” educacional em detrimento da supervalorização dos conteúdos predeterminados pelos setores sociais e econômicos da contemporaneidade. Assim, abre-se a oportunidade de os grupos mais empobrecidos serem escutados em suas demandas e de os profissionais da Educação serem mais sensíveis a esses processos socioeducativos.

Soma-se, aqui, a ideia do desenvolvimento do termo Educação Social. Ao usarmos como referência autores portugueses como Loureiro e Castelleiro (2009, p.88), “a pedagogia social constitui a disciplina científica enquanto que a educação social constitui a ação, um espaço de intervenção pública”. Embora essa definição possa ser desenvolvida de forma mais profunda – e até mesmo questionada por muitos do mesmo campo da Pedagogia Social – ela se apresenta como a mais simples forma de estabelecermos um olhar diferenciado das práticas realizadas fora dos ambientes formais de educação, com intuito de valorizá-los e, ao mesmo tempo, apresentar aos nossos futuros docentes a diversidade da possibilidade de atuação para além dos muros da escola.

Silva (2011), ao buscar construir uma Teoria Geral da Educação Social, ressalta que na história da educação no Brasil, as práticas não escolares sempre existiram e se constituíram como parte da formação da nossa sociedade e cultura nacional.

O próprio autor consegue enxergar, dentro dessa premissa, três pontos relevantes nos quais a Pedagogia Social e a Educação Social no Brasil se desenvolveram e continuam sendo de grande relevância nas pesquisas nesses ambientes, a saber: (1) a *perspectiva curativa*, essencialmente histórica, que considera a contribuição dos povos dentro do constructo do patrimônio cultural do país; (2) a *perspectiva propositiva*, que está focada na promoção, defesa e garantia de direitos constitucionais a todos os grupos sociais; e, (3) a *perspectiva preventiva*, que cria condições objetivas e subjetivas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida social.

Como o próprio autor recorda “esta tarefa impõe que a pedagogia social a ser construída no Brasil seja fortemente ancorada em uma visão de história que contemple concepções de vida, de mundo e de ser humano” (SILVA, 2011, p.168).

Essa ideia é corroborada por outros autores. Caliman (2013), ao realizar um estudo sobre Violência e Direitos humanos, usando as referências da Pedagogia Social, também coloca essa mesma responsabilidade sobre aqueles que se apresentam nesse campo de investigação.

A dimensão prática da Pedagogia Social, na forma de Educação Social pertence à área dos novos espaços da educação, necessários, e, diria até imprescindível para planejar metodologias específicas da educação. Essas metodologias que crescem nos novos espaços de educação são um recurso capaz de produzir espaços criativos geradores de bem-estar. E a cultura enquanto expressão da subjetividade e da interatividade humana manifesta-se um recurso indispensável na educação, de modo particular na Educação Social. (CALIMAN, 2013, p.13).

Assim, ao propormos pesquisas para fundamentar, a dimensão social da educação mais que preocupados com a intencionalidade ou os conteúdos, experimentamos (e construímos) métodos próprios para a apreensão do real, desde marcos trazidos antecedentes por outros pesquisadores que se dedicam incessantemente a reflexão entre as teorias e práticas exercidas no campo da Educação Social. E o foco se encontra nos resultados que devem prometer constantemente a emancipação real e concreta para os grupos envolvidos nessas práticas socioeducativas.

Moura (2011), ao estudar o legado alemão da Pedagogia Social e os desafios deste campo para América Latina, consegue identificar que, no conjunto de investigações realizadas no campo das práticas educativas próprias da Educação Social, basicamente, se apresentam *três domínios* fundamentais da reflexão em Pedagogia Social: o *sociopolítico*, o *sociopedagógico* e o *sociocultural*.

Esses três campos se apresentam como majoritários dentro do contexto das pesquisas sobre Pedagogia e Educação Social no Brasil e foram corroborados pelo VII Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), que se deu a cabo em São Paulo, no ano de 2023. Todos os trabalhos apresentados foram enquadrados dentro desses três domínios de pesquisa no campo do saber da Pedagogia Social. A possível crítica a ser realizada dentro desse assunto se dá a partir de dois pontos relevantes.

O primeiro, é a grande concentração de trabalhos investigativos no campo do domínio sociopedagógico em detrimento ao sociopolítico. Dentro do contexto histórico em que vivemos nesse país, faz-se importante

a volta do olhar sobre essa discussão tão importante para a implementação de políticas públicas nesse país. E, principalmente, as que se utilizam das práticas educativas como ferramentas de emancipação social.

O segundo ponto está no abandono, ou na diminuição, de um domínio que surgiu no VI CIPS, realizado no ano de 2018, também em São Paulo: o *domínio epistemológico*. As pesquisas no campo da Pedagogia e Educação Social devem se apresentar como uma oportunidade sobre uma reflexão sobre si mesmas, nas quais os pesquisadores, além de apresentarem as suas reflexões sobre as suas práticas também sejam capazes de instaurar um processo metacognitivo sobre a sua prática investigativa. Isso seria de grande ajuda para os novos pesquisadores que poderiam se inspirar nos caminhos metodológicos de seus pares para a solidificação sobre como fazemos a Pedagogia Social no país, com suas peculiaridades, erros e acertos.

No último Congresso Internacional de Pedagogia Social (2023), o domínio sociopolítico foi prevalente na reflexão, ressaltando alguns aspectos relevantes. A princípio, a promoção de uma Educação comprometida com a decolonização, ou seja, que valorize as culturas e potencialidades locais, latino-americanas. Em seguida, a necessidade de construir uma epistemologia que se estabeleça, em síntese, como a tentativa de construção alternativa às matrizes epistemológicas eurocêntricas, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas. E, por último, a vigilância contínua sobre a oferta de culturas, ideias e conhecimentos provenientes das culturas coloniais que tendem a aparecer de forma sedutora, impondo o colonialismo na área do saber sobre os não europeus.

Uma atenção crítica direcionada a uma geopolítica do conhecimento estratégica utilizada pelos europeus, região de onde partiam teorias, conhecimentos e paradigmas considerados modelos universais. Tais influências tendem a constranger e até silenciar os indivíduos que produzem conhecimentos diferentes (OLIVEIRA; CANDAU, 2021).

Esse caminhar descortina que muitos desafios ainda se apresentam à Pedagogia Social brasileira, a saber:

- a) Um primeiro diz respeito ao reconhecimento da Pedagogia Social como uma disciplina, pois setores conservadores das Ciências da Educação tendem à defesa de seus espaços de pesquisa;
- b) A necessidade de desenvolvimento de pesquisas sobre a prática pedagógica que se mostra pujante nos milhares de projetos brasileiros voltados à Educação Social;
- c) A urgência do reconhecimento, de direito, para algo que já existe de fato, ou seja, para a profissão de educador social, o profissional que atua na Educação Social;
- d) A construção de currículos formativos nos diferentes níveis – técnico, médio, superior – voltados à profissionalização e qualificação dos profissionais que atuam na Educação Social, sobretudo dos educadores sociais;
- e) A organização das instituições socioeducativas em rede para que possam obter, em fóruns e nas organizações representativas, a força para exercerem influência nas estruturas e nas políticas públicas voltadas à educação e defesa dos destinatários de sua missão educativa;
- f) O estabelecimento de um diálogo construtivo com a área do Esporte, da Cultura e da Arte, reconhecidamente espaços de grande potencial educativo, com o fim de desenvolver motivações, perspectivas de vida, projetos de vida e construção de um referencial de valores sociais.

Assim, identificamos o campo de investigação no qual se desenvolvem as pesquisas apresentadas nesse material e reconhecemos a nossa inserção em um grupo maior de pesquisas que acontecem no Brasil, seja desde a perspectiva da Pedagogia Social, como Teoria da Educação, seja a Educação Social, como exercício da diversidade de práticas socioeducativas existentes no Brasil.

Algumas Universidades, como a Universidade Católica de Brasília, conseguiram inserir em seu currículo de Mestrado e Doutorado a disciplina de Pedagogia Social ressaltando a necessidade de que os profissionais da Educação, em seus vários níveis, tenham uma visão mais ampla da educação, além dos processos escolares do ensino-aprendizagem.

Na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o *Grupo Fora da Sala de Aula*, se dedica ao estudo da formação docente, inicial e continuada, para a atuação dos futuros docentes nas práticas e instituições não escolares existentes na sociedade fluminense. O termo “docência ampliada”, utilizado pelos integrantes do grupo, busca condensar esta grande preocupação de valorizar a utilização dos fundamentos da Educação dos Cursos de Licenciaturas para uma reflexão mais ampla do que é ser docente em ambientes não escolares e reconhecidos pelos dispositivos de lei como a LDB 9394/96, art. 3º. Como Ferreira (2018, p.47) propõe

Ao qualificarmos a palavra docência com o termo “ampliada” queremos ressaltar a importância de trazer a discussão sobre os espaços não escolares (não formais e informais) para a formação inicial e continuada dos licenciados no país. Faz-se necessário um campo teórico de reflexão sobre as ações pedagógicas existentes nesses espaços sociais fora do espaço formal de ensino e de que forma podemos promover uma formação docente que contemple não somente a existência ou a possibilidade de atuação dos futuros docentes nesses espaços, mas também a experiência desses sujeitos em seu período de formação.

Com essa mesma intenção, esse livro da continuidade a uma reflexão que tenta promover e fortalecer a investigação sobre a formação docente ampliada dentro dos cursos de graduação, pós-graduação e de extensão das universidades públicas e privadas. Assim, a Pedagogia Social vai retomando, devagar, o seu lugar nas fileiras universitárias, lugar do qual ela se originou no século XIX na Europa e, que ganha uma nova intencionalidade e corporeidade no contexto contemporâneo brasileiro.

As discussões trazidas pelos textos indicam esse esforço de aproximar a formação docente, inicial e continuada, dos docentes que se dedicam às práticas educativas não escolares, aos temas mais urgentes para os grupos empobrecidos. As questões que mais sobressaem nesse contexto são: a violência em comunidades periféricas do Rio de Janeiro; o

caráter polissêmico da pobreza nos contextos educacionais; a educação em Direitos Humanos como parte do processo socioeducativo; as práticas pedagógicas realizadas como complementares as desenvolvidas no ambiente escolar; a educação e as pessoas com deficiências e mobilidades reduzidas; os pré-vestibulares populares e suas práticas de inclusão nos grupos empobrecidos; o desafio da formação docente através da tecnologia e das redes sociais; as práticas educativas no contexto universitário; o mapeamento de instituições socioeducativas em regiões empobrecidas fluminenses; um olhar sobre a constituição do educador social no Brasil e América Latina; e, por fim, um estado da arte sobre as pesquisas em Pedagogia Social, constituídas por esse grupo de investigação da UERJ.

O esforço realizado pelos pós-graduandos de Mestrado e Doutorado em Educação, assim como os graduandos dessa universidade, tem dois aspectos que valem a pena serem destacado. De um lado, o desenvolvimento da escrita científica por parte de graduandos de Licenciaturas e de pós-graduandos através da apresentação de suas pesquisas em desenvolvimento. Esse processo de escrita científica auxilia na formação inicial e continuada desses sujeitos na Universidade. E, do outro lado, a contribuição das suas reflexões para o esclarecimento dos conceitos presente no campo do saber da Pedagogia Social e da Educação Social através das investigações das práticas realizadas por outros profissionais da Educação que se encontram ativamente nas instituições socioeducativas.

Enfim, aonde queremos chegar? Essa pergunta que abre a nossa *Introdução* não tem uma resposta final. Apenas aponta alguns meios e fins para o estudo da Pedagogia Social no contexto brasileiro. A partir do momento que recordamos em que campo do saber transitamos nossas investigações, buscamos meios para ver a realidade de uma maneira diferenciada, respeitando as necessidades educacionais dos grupos mais empobrecidos e buscando possibilidades de exercer a educação de maneira libertadora e emancipatória. Talvez, esta seja a finalidade do nosso esforço e das nossas pesquisas: ao recuperar a força dos domínios investigativos da Pedagogia Social e, reconhecermos as suas formas de

realização através da Educação Social, sejamos capazes de continuar ampliando nossa perspectiva de sermos pessoas mais atentas as demandas educacionais que os espaços não escolares gritam dentro da sociedade excludente e discriminatória que vivemos cotidianamente. É o (re) começo... então, vamos!

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2020.
- CALIMAN, Geraldo. **Violências e Direitos Humanos: espaços da educação**. Brasília: Liber Livros, 2013.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). **Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social**. Curitiba: CRV, 2018. p.31-49.
- LOUREIRO, Manuel; CASTELEIRO, Steven. A pedagogia social em Portugal. In: SOUZA NETO, José Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora. 2009. p.83-93.
- MOURA, Rogério. Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução da América Latina do século XXI. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, José Clemente; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social – Contribuições para uma teoria geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora. 2011. p.190-206.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; Candau, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p.15-40, abr., 2010.

SILVA, Roberto da. Visões e concepções necessárias a uma Teoria Geral da Educação Social. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, José Clemente; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social** – Contribuições para uma teoria geral da Educação Social. São Paulo: Expressão & Arte Editora. 2011. p.166-189.



GENTILEZA GERA GENTILEZA?¹

Um ensaio sobre a Pedagogia da Gentileza como reflexão para uma Pedagogia do Social

...

Arthur Vianna Ferreira

INTRODUÇÃO

Este capítulo visa discorrer sobre a construção teórica de uma Pedagogia da Gentileza como reflexão possível dentro do campo do saber da Pedagogia Social brasileira. A relevância de uma discussão sobre esse tema encontra-se na capacidade de organizarmos, a partir da pequena ética do social cotidiana, espaços de convivência e hospitalidade no qual beneficie tanto os educadores sociais quanto os seus educandos das práticas educativas não escolares. Essa é uma possibilidade para se preservar tanto as características principais dos grupos sociais vulneráveis que são

1. A frase “*gentileza gera gentileza*” é uma das frases mais famosas do pregador e muralista urbano José Datrino (1917-1996). Nascido no estado de São Paulo, ele transitava na cidade do Rio de Janeiro vestido com uma túnica branca e com uma longa barba, e pregando frases de consolo e bondade. Foi conhecido pela população de “*José Agradecido*” e/ou “*Profeta gentileza*”. Em 1980, José Datrino ganhou notoriedade ao pintar 56 murais com inscrições peculiares nas pilastras do Viaduto do Gasômetro, zona central do Rio de Janeiro, tornando-se uma personalidade do cenário urbano dessa cidade. A frase “*gentileza gera gentileza*” aparece repetida, diversas vezes, no conjunto de sua obra. No ano 2000, seus murais foram tombados pela prefeitura do Rio de Janeiro. Porém, em 2016, o conjunto de sua obra sofreu diversos ataques de vandalismo. Em 2022, a prefeitura do Rio de Janeiro retoma a restauração de seus murais e começa a construção de um novo Terminal Intermodal (para ônibus e Veículo Leve sobre Trilhos – VLTs) nas proximidades dos murais de José Datrino, prestando-lhe homenagem ao nomear esse espaço de “*Terminal Intermodal Gentileza*”. Disponível em: <https://www.revistaprosaveroearte.com/gentileza-gera-gentileza-profeta-gentileza-jose-datrino/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

atendidos pelos espaços socioeducativos quanto para auxiliar a aproximação e a compreensão dos educadores sociais com respeito às necessidades postas pelos sujeitos da prática educativa não escolar.

Para isso, desenvolvemos este capítulo em três pontos de reflexão a serem descortinados: (1) a definição de Pedagogia Social e Educação Social e a importância de refletirmos sobre as possíveis pedagogias existentes dentro desse campo da Educação Social; (2) a introdução dos estudos sobre a “gentileza”, como um conceito que se desenvolve nos processos de socialização e da aprendizagem social cotidiana; e, (3) a averiguação das potencialidades dos elementos da gentileza como parte de uma prática pedagógica dentro dos contextos sociais e, de maneira especial, nos ambientes não escolares.

O QUE É PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL? UMA PERGUNTA QUE SE REPETE SEMPRE

A todo o momento retomamos a essa velha – e repetida – pergunta sobre a definição e os limites entre Pedagogia Social e Educação Social. De fato, essa contínua repetição tem a sua razão de ser. Dentro do contexto brasileiro, o campo da Pedagogia Social continua à margem das grandes discussões da Educação. Essa afirmação não corresponde ao que acontece verdadeiramente, dentro e fora, dos espaços de produção de saber. As pessoas realizam constantemente suas práticas educativas não escolares (que no senso comum chamamos de *não formal* e *informal*) de diversas formas e com excelentes resultados. Juntamente a essas práticas, os sujeitos também fazem as suas reflexões sobre suas práticas a partir dos limites e dos avanços de suas intervenções educacionais nos diversos campos da sociedade brasileira.

Mas então, por que a resistência à utilização dos termos de Pedagogia Social e Educação Social entre os próprios que produzem esse “saber-fazer” dentro do campo da educação não escolar? Podemos levantar pelo menos duas pistas para essa reflexão.

A primeira pista se encontra no campo da História da Educação. No Brasil, as práticas educativas não escolares foram ganhando o contorno das

lutas dos grupos sociais e das suas histórias. A Educação Popular, a Educação Comunitária, as medidas socioeducacionais para grupos privados de liberdade, a Animação Sociocultural, a Educação Museal, a Pedagogia Hospitalar, a Educação Ambiental, entre tantas outras, são apenas exemplos de que a educação ocupa o seu lugar em outros contextos diferentes dos espaços formais de ensino.

Os “espaços-tempos” em que estas práticas educativas vão se desenvolvendo marcam as suas existências. Ao nomear toda a reflexão sobre essas intervenções educacionais sociais com o mesmo termo (nesse caso, de Pedagogia Social), muitas vezes, parece diminuir o esforço realizado por esses grupos de resistirem ao sistema social no qual elas se encontram operando. Não entramos no mérito que essa premissa é válida e que, constantemente, é levantada nos diversos campos da Educação.

Contudo, o esforço de incluir todas essas reflexões em um único campo chamado de Pedagogia Social tem certa intencionalidade: a de aglutinar no mesmo espaço de reflexão científico as diversas formas de “*ser-estar-fazer*” as intervenções da educação no social. Ao realizarmos em um mesmo campo a reflexão sobre as diversas formas de fazer educação não escolar, aproximamos os seus grupos de origem e podemos potencializar novas formas de existência nesse mundo. Possibilita-se, dentro da Pedagogia Social, as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico no campo do social e a comparação entre os seus limites e avanços dentro de grupos distintos. Ou seja, ressalta-se dentro desse contexto a capacidade de educabilidade dos seres humanos, independentemente do local onde essa prática pedagógica se encontra organizada socialmente.

A pedagogia social tem como objeto de estudos a educabilidade social, seja ela do indivíduo, da família, da comunidade, da sociedade, ou das instituições. Essa educabilidade social ocorre ao longo da vida, em todos os espaços, sejam eles públicos ou privados, e coloca a todos nós como potenciados educandos e educadores, abrangendo tanto o passado quanto o presente e o futuro. Por tanto a pesquisa em Pedagogia Social incide sobre um universo amplo de

relações, espaço e tempo, o que quer dizer, literalmente todos os espaços onde se estabeleceram, estabelecem e estabelecerão relações sociais e humanas e tem em vista desenvolver o potencial humano para que as relações que ele estabeleça sejam predominantemente pedagógicas (SILVA; SOUZA NETO; GRACIANI, 2021, p.16).

Ao reafirmar o campo da Pedagogia Social, como local de reflexão de diversos “saberes-fazer” com nomenclaturas distintas, não se diminui as forças das distintas formas de educar dos grupos sociais, ao contrário, potencializa a sua presença da organização de um trabalho sociopedagógico e as diversas maneiras de coexistência entre essas, no interior do corpo social.

A segunda pista, está na notável disputa de *poder* (lê-se, aqui, a palavra “poder” como “conteúdos”) existente entre os diversos grupos sociais e as suas produções de saber. Toda vez que reafirmamos um tipo de educação em um determinado território, não somente reafirmamos o local no qual se apresenta, como também fazemos uma escolha epistemológica daquilo que é preferível em relação às demais. Da mesma forma, outro ponto criticado é a insistência de que a justaposição dos termos Pedagogia Social e Educação Social traria uma dicotomização entre a teoria e a prática na intervenção educativa no social.

Ao reafirmarmos a existência dos dois termos, de maneira nenhuma contrapomos a teoria e a prática dentro do campo do saber da educação não escolar. Não existe teoria sem prática, assim como seu reverso, quando falamos sobre educação, seja fora, seja dentro do ambiente escolar.

Na verdade, ao trazermos esses dois termos, buscamos apontar a direção pela qual estamos conduzindo a reflexão científica, ora mais destinada para o campo da reflexão das referências, ora voltadas para as práticas produzidas pelas intervenções socioeducativas. Somente por essa razão colocamos os termos de Pedagogia Social e Educação Social em nossas pesquisas, indicando sobre em que aspecto da ação socioeducativa estamos dedicados nesse momento de reflexão sistemática.

Na Pedagogia Social, a reflexão sobre a intervenção social não deixa de ser uma prática concreta que se solicita à educação que acontece socialmente. Na Educação Social, a prática é realizada cotidianamente, enquanto se desenvolve uma reflexão orgânica pelo educador social que se encontra no campo socioeducativo. A partir dessas duas considerações sobre “Pedagogia Social” e “Educação Social”, percebemos que não se dicotomizam, mas se complementam, suplementam e se entrelaçam, não fazendo sentido entender uma possível diferenciação entre elas, mesmo que os termos tenham esta aparência.

[...] el apelido social aplicado a estos dos nombres (educación y pedagogía) más que una delimitación académica es una opción política, reivindicativa del carácter social que tiene en forma inherente toda práctica educativa. Una opción que intente reubicar el debate sobre educación en territorios más amplios, que incluyen la escuela pero que no acaban en ella (PIGNATTA, 2021, p.183).

Assim, a princípio, se compreende que a Pedagogia Social surge da necessidade de refletir sobre as práticas educativas que, por muito tempo, não estavam contempladas desde a Pedagogia Tradicional. O uso do termo Pedagogia Social ajuda recordar as ideias oriundas das práticas educativas não escolares, assim como a delimitar (ou, pelo menos, caracterizar) as ações dos educadores sociais.

Os constantes embates sobre a discussão entre o termo “Pedagogia Social” e “Educação Social” somente atende àqueles grupos que visam diminuir a força de um campo do saber que congregue as diversas formas de “saber-fazer” da educação no social. A coexistência desses dois termos não atrapalha o campo da pesquisa científica, nem o campo da prática da educação não escolar. Ao contrário, esses termos promovem as relações socioeducativas, reafirmam a sua necessidade na sociedade contemporânea, fortalecem as reivindicações – por exemplo, sobre condições de trabalho e salariais – dos profissionais da educação não escolar e ajudam

na visibilidade sobre as diversidades de formas e práticas pedagógicas existentes no campo socioeducativo. Como nos recorda Caliman (2009, p.59)

Neste sentido, a Pedagogia Social tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade. Tem a ver com a construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação.

Enfim, ao indicarmos alguns pontos sobre a discussão entre Pedagogia Social e Educação Social, inferimos que, essa discussão, por mais que seja relevante, não acrescenta ao propósito pelo qual as pesquisas em Pedagogia Social buscam realizar: a reflexão sistemática para uma transformação e emancipação do sujeito desde uma intervenção educacional, independente do seu espaço-tempo.

Ao contrário, as diferentes formas de coexistência da educação (no/do) social, entendidas como as manifestações dessas intervenções, mostram a multiplicidade da ação socioeducativa que se organiza para atender a diversidade histórica e suas reais necessidades. A Pedagogia Social e a Educação Social passam a ser o *locus* privilegiado da *reflexão-prática-reflexão* de uma educação voltada para auxiliar a transformação dos sujeitos sociais, dando condições para que eles, por suas próprias habilidades e competências, possam *ajudar-a-si-mesmos*. Nesse contexto, um trabalho educativo, que instale o processo individual e coletivo de “ajudar a ajudar-a-si-mesmo”, aumenta a possibilidade dos sujeitos em realizar escolhas conscientes e necessárias que contribuam para a emancipação de si e do seu grupo social em situações de vulnerabilidade social.

Dentro dessa mesma linha de raciocínio, em que a Pedagogia Social é um grande espaço de desenvolvimento de diversas reflexões sobre as formas de “ser-estar-fazer” da intervenção socioeducativa, ressaltamos o valor das distintas maneiras de “fazer-pedagogias” que se apresentam

desde a ação concreta de educadores sociais em seus campos de atuação atendendo, assim, as especificidades do campo da Pedagogia Social.

Nas pesquisas desenvolvidas pelo *Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão (GEPE) Fora da Sala de Aula*, da FFP-UERJ, busca-se valorizar essas diversas formas de (re)existências das práticas educativas não escolares e, principalmente, em elementos que se apresentam como fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes para os grupos envolvidos com a educação social. Dentre elas, a *convivência* e a *hospitalidade* são dois elementos que esse grupo vem, ao longo dos últimos sete anos, se dedicando a estudar e averiguar os seus limites e avanços, nos diversos espaços de ação socioeducativas fluminense.

Segundo Jares (2008, p.25), a convivência entende-se como “viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social”. Ou seja, o simples fato de coabitação e de proximidade do cotidiano entre os seres humanos não promove a convivência. Outros elementos se fazem necessários para que esse espaço de relação social seja legitimado como espaço de produção de “saber-viver” na diversidade da existência humana. Por isso, o mesmo autor reafirma que,

Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. Essas diferentes formas de relação e código valorativos fazem com que existam diferentes maneiras ou modelos de conviver, não apenas em sociedades diferentes, mas também dentro de uma mesma sociedade e/ou grupo social (JARES, 2008, p.25).

Dessa forma, a convivência se transforma em uma pedagogia para a educação no social, à medida que valoriza uma prática pedagógica pautada nos Direitos Humanos que se apresenta como um dos códigos de valores consensuados pela maioria dos países e que protege a integridade dos seres humanos em sua diversidade e promove um estado democrático de direito. Este último se concretiza através da garantia de

direitos básicos para que os seres humanos se desenvolvam e se realizem de forma individual e coletiva, preservando a sua existência no espaço sócio-histórico-cultural.

Juntos aos direitos, não podemos esquecer que toda convivência sempre implica determinados deveres para com os demais, aspectos que às vezes se descuidam. O cumprimento de direitos é acompanhado de limitações e deveres para que possam ser exercidos. O sentido do dever para com os membros da família, da comunidade educacional, do país, bem como em relação aos valores da justiça, liberdade, paz, etc., é um sentimento necessário que devemos inculcar desde crianças. Os deveres são a outra face dos direitos, uns e outros, estão indissolivelmente unidos (JARES, 2008, p.31).

Tal como a convivência se apresenta como um termo caro para as discussões da Pedagogia Social, a hospitalidade também é um conceito relevante para constituirmos como parte de nossas investigações na pesquisa em Pedagogia Social. A hospitalidade estabelece um vínculo pertinente com a convivência, garantindo práticas pedagógicas que promovem a vivência democrática em um espaço habitado pelas diversidades, conflitos e promoção das relações pacíficas entre os sujeitos e seus grupos sociais.

Os estudos sobre hospitalidade apontam que o simples acolhimento do outro não expressa a hospitalidade, em si mesma, no interior da vida pessoal ou do grupo social. Segundo Baptista (2002, p.157),

A hospitalidade surge justificada como um dos traços fundamentais da subjetividade humana na medida em que representa a disponibilidade da consciência para acolher a realidade do fora de si. Quando esta realidade se refere às coisas do mundo, à natureza ou aos objetos, a abertura da consciência pode traduzir-se em conhecimento, alimento ou posse. Mas quando se refere à exterioridade testemunhada por outra pessoa, a abertura da consciência só pode afirmar-se com hospitalidade.

Desse mundo, a proximidade em relação ao outro não se encontra nem na convivência, nem no acolhimento, nem na abertura externa ao outro. Faz-se necessário uma dimensão interna consciente de abertura ao outro que se pauta na descoberta das necessidades específicas do outro e na superação de nós mesmos, ao entrarmos em contato com as demandas do outro que, por muitas vezes, devem ser descobertas por cada um de nós.

A hospitalidade é mais que uma prática de acolhimento, é uma experiência de contato e de relação com o desconhecido do outro da nossa relação social. E, por isso, a sensibilidade, o respeito e a empatia possuem um lugar privilegiado. A relação socioeducativa pautada na hospitalidade deve estar preparada para a superação das relações verticais nos processos sociocognitivos. Nessa perspectiva, não existe o imperativo do eu (educador) sobre o outro (educando), mas um tipo de relação social que promove a solidariedade entre os seres humanos em um espaço (objetivo e subjetivo) que seja comum a todos dentro do jogo social.

Sem deixar de procurar a felicidade pessoal a que cada um tem direito, não se pode cair na tentação da inocência e ignorar que o mundo também é a morada de outros sujeitos a quem nos ligam os laços de proximidade, de responsabilidade e de solidariedade. Não é mais possível continuar a viver por episódios ou fragmentos. O mundo deve ser transformado num lugar mais humano, num lugar de hospitalidade. (BAPTISTA, 2002, p.163).

Assim, a hospitalidade se transforma em uma ética, profissional e pessoal, para o educador social que desenvolve a sua prática educativa para sujeitos concretos e com demandas reais. A educação para o sujeito deve tocar a sua realidade e possibilitar, para os educandos, formas diferentes de ver o seu próprio mundo. A totalidade do ser, e suas múltiplas relações com o social, deve promover a indignação sobre a realidade limitante em que os sujeitos do processo educacional se encontram imersos. Bem como, essa deve ser para o profissional da Educação a possibilidade de exercer a sua docência de forma ampliada. E, ao falarmos sobre docência ampliada,

falamos sobre a sua capacidade de articular as seguintes áreas de sua atuação: os conteúdos de sua formação inicial e continuada; as necessidades dos grupos sociais; as realidades sócio-históricas vividas por ambos; e as possíveis transformações da sua realidade social emergente. Essa prática da hospitalidade na educação promove a educabilidade necessária para os sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

Não esqueçamos que, equacionada a partir de uma sabedoria ética, a crença na educabilidade deverá assentar numa visão positiva da alteridade. O outro não é uma ameaça, a sua presença não fecha, antes abre o horizonte da liberdade. E, sendo verdadeiramente outra pessoa, esse outro é alguém que está igualmente vocacionado para a aprendizagem permanente (BAPTISTA, 2005, p.77).

A partir do momento em que a hospitalidade passa a ganhar um *status* de Pedagogia, podemos, também, pensar a prática profissional do educador social. Na relação com outro que possui um “lugar de fala” por ter sua própria lógica de ação sobre a realidade de exclusão/inclusão em que se encontra, o educador social, através de uma pedagogia que considera a hospitalidade, pode ocupar o “lugar de escuta” do outro, despindo-se do seu imperativo categórico do saber institucionalizado, e abrindo a sua consciência para entender as lógicas de ação do outro da sua prática educativa. Essa prática pode ser compreendida desde uma convivência pautada na vivência democrática da garantia de direitos e das relações humanas construídas a partir da aprendizagem oriundos dos conflitos cotidianos, conforme demarca a convivência explicitada por Xesús Jares.

Enfim, os conceitos de *convivência* e *hospitalidade* são apenas exemplos concretos de como podemos trazer novas formas de realizar uma reflexão dentro do campo da Pedagogia Social, através das práticas pedagógicas produzidas – e manifestadas – pelas diversas formas de Educação Social existentes em nosso meio. Contudo, essas não são as únicas reflexões possíveis a serem feitas dentro desse campo aberto da Pedagogia Social. E,

ao chegar nesse ponto da nossa discussão, queremos introduzir um novo conceito para pensar as práticas pedagógicas evidenciadas no campo da Educação Social: a *gentileza* como prática socioeducativa.

GENTILEZA E CORTESIA SÃO O MESMO?

ABRE-SE UM CAMINHO PARA UMA NOVA DISCUSSÃO NA PEDAGOGIA SOCIAL

A resposta para essa pergunta é simples: não. Gentileza e cortesia não são a mesma coisa. Embora, desde o senso comum, em nosso cotidiano, nós usamos esses dois termos como sinônimos.

Ao longo da história, a palavra *gentileza* tende a se constituir como “*qualidade ou caráter de gentil*”. E, na raiz da palavra *gentil*, temos o significado “*gracioso, delicado, cortês*”² Assim sendo, a palavra *gentileza* é utilizada como adjetivo para uma determinada conduta considerada algo mais que preferível por um grupo social. Ela é uma atitude que demonstra uma virtude a ser colocada em prática por pessoas que, independentemente do seu estrato social, buscam-se diferenciar no processo de socialização que organiza as relações sociais. A adjetivação proposta pelo termo *gentileza* muda a realidade da situação social dos indivíduos e as suas vivências cotidianas.

Dominique Picard, professora de Psicologia Social da Universidade Paris XIII, ao se dedicar aos estudos de comunicação interpessoais e de interações sociais, destaca a “*politesse*” (“*gentileza*” e/ou “*polidez*”) como elemento importante para pensar as relações sociais no mundo contemporâneo.

A partir deste ponto da nossa escrita, vamos considerar a tradução francesa de “*politesse*” como “*gentileza*”, compreendida, pela pesquisadora, como uma das engrenagens relevantes das relações cotidianas sendo capaz de entender as relações humanas e seus desdobramentos nos processos de socialização. Por isso, faz-se necessário uma discussão inicial sobre

2. Por ser uma referência de consulta, preferiu-se realizá-la como nota de rodapé. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2005. p. 431.

esse elemento que se apresenta como possível articulação para pensar as práticas pedagógicas no campo do ambiente não escolar.

SE GENTILEZA NÃO É CORTESIA, ENTÃO, O QUE ELA É?

A questão da gentileza sempre esteve organizada desde uma ideia de civilidade. De fato, na história da civilização ocidental, em uma perspectiva eurocêntrica, a partir do século XVI até o século XVIII, nos tratados sobre a vida em sociedade, encontram-se os pontos sobre gentileza e a cortesia como relevantes para mensurar os possíveis graus a serem pretendidos pelos indivíduos dentro das sociedades. De maneira especial, essa realidade se constitui em verdadeiros manuais de educação para a época, sendo trabalhado pelas sociedades, como um todo, independente se a instituição seja educacional ou não.

L'ambition de ces ouvrages est plus grande: ce sont d'amples traités dont le sujet central est la civilité prise, bien sûr, comme guide de bonne tenue, mais surtout appréhendée comme une véritable "éducation" sociale (au sens où l'on parle d'éducation" civique) et accédant au rang de philosophie de l'existence (PICARD, 2014, p.3).

Entende-se que a existência de uma grande quantidade de tratados ao longo desses séculos passa a ser um termômetro para entender como a educação sempre foi um espaço privilegiado para o ensino-aprendizagem, que os franceses entendiam como o "saber-viver" (*savoir-vivre*) em sociedades que estão marcadas por formas de existir, e de atitudes exigidas pelos indivíduos, para que possam ser reconhecidos como "civilizados". Essas marcas se fazem presentes nos manuais escritos na Itália e na França, nos séculos XVI e XVII, e da Espanha, no Século XVIII. Neles, se encontram organizados certo tipo de "pedagogia" e "didática" a ser aplicada aos indivíduos que eram inscritos dentro das sociedades modernas.

O ponto importante do reconhecimento desse material e das discussões que estão sublinhadas neles é uma representação de humanidade,

proposta para ser vivida pelos grupos sociais, como um limite de civilização a ser respeitada por todos os sujeitos sociais, independente da hierarquia que o indivíduo e o seu grupo social ocupam nas relações sociais. Os tratados sobre a gentileza social manejaram os limites da vida social, da moral e dos costumes admitidos pelas instituições sociais. E que eram utilizados como regra para admissão dos indivíduos na sociedade, marcaram a exclusão dos indivíduos, os confrontos entre as diferentes culturas e a invisibilidade das diversas etnias consideradas “selváticas” por não se enquadrarem nos códigos morais, éticos e linguísticos postos pelos grupos sociais que coordenam o poder nos distintos períodos históricos.

Le savoir-vivre apparaît donc comme un moyen pour reconnaître, choisir et juger ses partenaires sociaux; et son caractère ségréatif, même s’il ne s’y réduit pas, est indéniable. Mais il se double d’une fonction agrégative tout aussi essentielle (PICARD, 2007, p.194).

Certamente, um estudo que organize o conceito de gentileza para compreender as práticas educativas sociais (em espaços não formais e informais) se faz relevante dentro do contexto da Pedagogia Social como possibilidade de entender uma das funções dos tratados sobre gentileza: o desenvolvimento dos diversos tipos de ideologias que se fundam em princípios de diferenciação entre os grupos sociais; ou melhor dizendo, “as pessoas de bem” e os “outros do social”. Esse processo ritualizado na aprendizagem social, e que acontece de maneira informal nas diversas instâncias sociais, marcam as regras particulares de promoção, ruptura e regulação dos sujeitos dentro do contexto socioeducativo. É a possibilidade de uma reflexão crítica – e pormenorizada – sobre as relações espontâneas, ou não, existentes dentro dos ambientes cotidianos, interferindo psicossocialmente nos processos educacionais não escolares.

Por isso, o desenvolvimento histórico sobre a gentileza, presente nos estudos propostos por essa autora, nos ajuda a entender a sua organização interna, e ressalta as suas contribuições para a constituição do imaginário

social das sociedades ocidentais contemporâneas. Da mesma forma, demonstra como o tema da “gentileza” traz, em si mesmo, processos de exclusão de grupos socialmente marcados pelas diferenças e diversidades entre estes mesmos grupos (étnicas, culturais, linguísticos) que não cooperam com o sistema capitalista de produção de poder econômico, social, psíquico e cultural. Como nos aponta a própria autora, “le savoir-vivre exerce toujours une fonction sociale ségrégative” (PICARD, 2007, p. 183).

Partindo da ideia de que o conceito de gentileza é composto de uma contradição, desde sua organização (de inclusão/exclusão dos sujeitos sociais), parece-nos interessante retomar algumas questões presentes no interior do mesmo conceito. Assim, podemos avaliar como essa “pedagogia” se impõe em nossa cultura para a legitimação dos sujeitos sociais, desde as atitudes e dos valores nos quais eles se movimentam para construir suas relações sociais, individual e coletivamente.

Por isso, levantamos dois pontos fundamentais para o exercício da gentileza nas relações sociais, e que são trabalhados, mesmo que não descritos concretamente, nas relações sociais nas quais se constituem as práticas socioeducativas, a saber: os *valores presentes nas regras e dos rituais sociais* (l’existence des règles et des rituels) e os *quatro pilares da “pequena ética” social* (les quatre piliers du savoir-vivre).

VALORES, REGRAS E RITOS SOCIAIS

Diferentemente do que o senso comum tende a afirmar, a gentileza não se constitui como um conjunto de cortêsias básicas. Os rituais cotidianos presentes nos processos aprendizagem social para a vivência dos sujeitos (como cumprimentos sociais, palavras respeitadas diante da presença do outro, os trabalhos coletivos em prol da partilha comum) não definem o termo gentileza. A gentileza se compreende, na história das relações sociais, como uma forma específica do “saber-viver”³ no social a

3. *Savoir-vivre* pode ser traduzido para o português como “*etiqueta*”, ou seja, “*a pequena ética*”. Contudo, para que essa palavra não seja capturada pelo senso comum como um elemento específico dos grupos elitizados da nossa sociedade brasileira, mantemos o termo “*saber-viver*” designando uma

partir da abordagem dos múltiplos aspectos da vida consensuada entre os grupos e o seu exercício do poder. Por exemplo, no início do século XX, termos como moral, estética e higiene eram alguns exemplos de valores postos como fundamentais para o trato da gentileza e eram utilizados como parâmetro para a educação e para o reconhecimento dos sujeitos e dos seus grupos dentro do enquadre da civilização.

Ila-se que o “saber-viver” é uma das manifestações visíveis e organiza os conteúdos básicos da definição de gentileza e do sistema que articula as diferentes dimensões da vida social. Ou seja, as prescrições propostas pelos grupos como termos básicos da gentileza nas relações sociais sofrem as mudanças e as variações da própria sociedade no tempo-espaço-histórico.

Por isso, o estudo sobre a gentileza dentro das relações sociais nos fazem compreender as funções, a lógica e o alcance das regras de “la petite éthique” (saber-viver), isto é, da etiqueta como marca do que seja preferível por um grupo social em relação aos demais. De maneira especial, as relações socioeducativas estabelecidas com as camadas em processos de empobrecimento.

Contrairement à ce que l'on pense parfois, les préceptes du savoir-vivre sont rarement gratuits. Ils ne font souvent qu'actualiser un système de valeurs qui les sous-tendent et leurs donnent un sens. Ainsi, si l'on doit participer aux conversations de table, c'est pour montrer son engagement dans la rencontre. Si tout salut appelle une réponse, c'est pour qu'il y ait de l'équilibre dans les relations Sociales (PICARD; MARC, 2015, p.60).

Assim, Picard e Marc inferem que esse aspecto da gentileza é composto de regras e de rituais sociais estruturados nos seguintes valores: o *engajamento*, a *adaptação*, a *harmonia*, o *respeito*, a *discrição* e a *distinção*.

forma específica de regras exigidas pelos grupos sociais dentro do contexto social considerado (pelos grupos sociais detentores do poder socio-econômico-cultural) como civilizatório.

O *engajamento* é a principal palavra-chave do saber-viver da gentileza e que mostra a atenção aos outros e a participação na vida social. Através do engajamento, os sujeitos se organizam entre o que valorizam nos contatos em sociedade: a escuta, a convivência, as conversas, as facilidades de estar no grupo etc. O questionamento realizado a esse valor é ideológico: a superioridade do social em relação ao individual. Ou seja, o outro é um ator social, e o engajamento garante um papel, uma função, um lugar e um *status* social que imprime, desde o engajamento a seu grupo social, uma identidade social.

A *adaptação* é um auxiliar indispensável do engajamento e dos processos de sociabilidade. Assim, para viver com os outros, o sujeito social tende a se adaptar a determinados aspectos do grupo social (trabalho, família, costumes, entre outros aspectos). Para essa ação se utiliza o envolvimento dos sujeitos e os seus rituais sociais específicos (por exemplo, como os de boas-vindas ou de despedidas).

A função da adaptação é manter certa equidade sobre a ordem social para que os sujeitos sociais possam se reconhecer nos valores consensuados dentro do grupo. Assim como, o equilíbrio busca promover os espaços de reciprocidade nas práticas sociais como parte de um reconhecimento simbólico entre os sujeitos, engajados à vida do grupo, e à adaptação, aos valores partilhados nos rituais sociais. Como Picard e Marc (2015, p.67) colocam, “les situations d’équilibre induisent chez les protagonistes un sentiment de justice, de stabilité et de satisfaction, alors qu’une relation déséquilibrée engendre plutôt le malaise et la frustration”.

A *harmonia* prolonga qualquer sorte de equilíbrio e adaptação. Ao se adaptar ao ambiente ou equilibrar as relações com os outros, busca-se viver em harmonia com o grupo. A harmonia pretende formar um estilo de colaboração entre os sujeitos sociais. Ao mesmo tempo, busca organizar a gestão do tempo social e os comportamentos dentro dos ambientes sociais. Embora ela seja idealizada pelo grupo, se constitui como parte do conjunto dos elementos simbólicos que buscam garantir ao grupo uma “sobrevida” diante das dificuldades conflitantes dos sujeitos e os seus

papéis sociais. Da mesma maneira, o jogo entre as diferenças individuais e os interesses daqueles que coordenam a existência das regras, dos rituais e dos valores na coletividade.

Um dos cerne peculiares da gentileza é o respeito. Dentro dessa reflexão, o *respeito* se apresenta de duas formas: o respeito ao outro e o respeito próprio.

O respeito ao outro se reflete em dois aspectos, um de qualificação positiva, no qual se manifesta a consideração diante do outro-social. E outro de qualificação negativa, que consiste na ineptidão do outro-social, vinculando à sua existência a algo que provoque a reprovação diante do estabelecido socialmente.

Nessa forma de se apresentar ao outro, surge o respeito próprio, chamado também de dignidade. Ele pressupõe uma determinada reputação positivada pelo grupo social e que coincide com o sentimento dos indivíduos diante de sua vontade de *ser-estar* diante do grupo. A vivência desse respeito (interno de reconhecimento externo) promove aos sujeitos uma função diferenciada diante de alguns temas reais vividos pelos grupos. Assim, o respeito próprio causa admiração aos outros-do-social e facilita a coesão grupal.

Os outros dois aspectos finais são a *discrição* e a *distinção*.

A primeira pode ser considerada uma manifestação do respeito. Ela auxilia a dignidade e é entendida como a arte de saber qual o seu lugar e saber entrar e sair da cena social. Nas relações sociais, essa se apresenta como uma reserva do próprio sujeito dentro do grupo sabendo, com isso, manter certa distância ótima entre si próprio e os outros como forma de manter sua individualidade diante da coletividade.

E, por fim, a *distinção* é uma forma de justificativa pela qual os sujeitos aprendem a “saber-viver” dentro do grupo social. A distinção é o domínio estético pelo qual o sujeito se apresenta a si próprio. O sujeito considerado “distinto” é aquele que consegue transitar entre o ser-sociável e o ser-moral. Como os autores apontam, “La distinction prend ainsi un caractère transversal qui donne une certaine forme de cohérence

au savoir-vivre toute entier. Elle n'est d'ailleurs pas la seule à assumer cette fonction. Cette transversalité apparaît aussi dans d'autres valeurs" (PICARD; MARC, 2015, p.79).

A ideia de distinção, nesse caso, fala a respeito da capacidade do sujeito de organizar diversos valores das regras sociais em comportamentos favoráveis ao grupo social e a si próprio. É a expressão do sujeito que consegue viver sob o sistema no qual a gentileza se apresenta como organizadora do processo socioeducativo. Este processo se constitui um dos resultados da vida cotidiana e das regras sociais presentes nos grupos sociais no tempo-espaco-histórico.

Como parte dessa reflexão, faz-se necessário recordar que esses valores constituem as regras e os rituais sociais existentes, seja no macroespectro social, seja na dimensão micro. Por isso, eles se apresentam em um sistema composto por esses mesmos valores em dois movimentos que são complementares e suplementares entre si, e ocupam um lugar fundamental nas relações sociais dentro dos contextos educacionais: os *rituais de confirmação* e os de *transição*.

O primeiro ritual, *de confirmação*, serve para exprimir os valores de um sistema e a marca, periodicamente, que se continue e infinitamente se renova nas relações sociais. O segundo, são aqueles rituais que intervem quando as mudanças internas ameaçam o equilíbrio e a existência do sistema, assumindo assim uma função de homeostase para assegurar sua permanência.

Segundo Picard (2007), a função dos rituais de confirmação pode ser resumida da seguinte forma. Através de atos rituais, afirma-se ao mesmo tempo que se passa a aderir a uma determinada ideologia fundada no princípio da dualidade (existem pessoas "boas" e as outras pessoas).

Quanto aos *rituais de transição*, esses dizem respeito a entrar em relacionamentos com os outros e modos de se apresentar e deixar um ao outro, isto é, "ils apportent une réponse nécessaire à l'inconfort d'une transition que les relations sociales nous amènent à vivre quotidiennement" (PICARD, 2007, p.131). Em uma forma particular, eles regulam as

mudanças de *status*, promoções e separações, ao permitir certo trabalho de passagem para o interessado, e, “au niveau du groupe social, ils assument une fonction régulatrice et homéostatique” (p. 137-138).

Enfim, esses rituais, existentes no interior das relações sociais, mantêm os sistemas de valores e cumpre o seu papel tanto de segregação quanto de pertença dos indivíduos e os seus grupos dentro do tecido social.

OS QUATRO PILARES DA “PEQUENA ÉTICA” SOCIAL

A segunda parte dessa análise sobre a gentileza como uma “pedagogia” nas relações socioeducativas apresenta os quatro princípios básicos que edificam o “saber-viver” que compõe o sistema interno e a lógica que organiza a “gentileza” como parte das práticas socioeducativas. Dessa forma, nos colocamos a refletir sobre a gentileza, fora do sentido dado comumente de um conjunto de valores sem conexão direta e ideológica no interior – e exterior – dos grupos.

Nesse contexto, Picard (2007, p.7) propõe os quatro “meta-princípios” que nomeiam os quatro “pilares da pequena ética” (2015, p.140): a *sociabilidade*, o *equilíbrio*, o *respeito ao outro* e o *respeito próprio* (ou *autorrespeito*).

A *sociabilidade* é considerada o principal elemento constituinte do “saber-viver”. Ela propõe a superioridade do social em relação ao individual e coloca nas regras e nos valores o lugar privilegiado dos laços sociais. Por exemplo: o engajamento, a adaptação, a escuta, a amabilidade, o senso de diálogo, entre outros. Além de ser entendido como o espaço fundamental onde os valores e os rituais se desenvolvem dentro dos grupos, a sociabilidade constitui, em sua organização, não somente os valores consensuados e preferíveis para um determinado grupo social, mas também os seus contraditórios. Por isso, o segundo elemento importante para a constituição das pequenas éticas sociais é o princípio do equilíbrio.

O *equilíbrio* é o principal regular da ordem social. Ele ancora as relações sociais nos sistemas de troca e reciprocidade. Através dele se aceita os valores contraditórios e propõe a conciliação da existência dos sentimentos e valores contraditórios dentro da vida social.

Hemos podido ver que los comportamientos, las actitudes, las posturas son percibidos en los usos sociales a partir de un conjunto de normas que se presentan a menudo en forma de parejas de opuestos, uno de cuyos términos está valorizado mientras que al otro se lo considera negativo. (...) Todo comportamiento se clasifica necesariamente en una u otra de las categorías sociales. El conjunto de los atributos valorizados constituye los mandatos de los usos sociales, mientras que los atributos negativos corresponden a otras tantas prohibiciones (PICARD, 1986, p.59-60).

Dessa forma, podemos entender que o equilíbrio dentro do contexto da gentileza não é apenas um diagnóstico social sobre o que é imposto aos sujeitos dentro dos grupos sociais. Porém, é a possibilidade de compreendermos quais os elementos contraditórios existentes dentro dos laços sociais, como eles se relacionam entre si e quais as consequências das vivências dos valores contraditórios dentro (e entre) os grupos sociais. Da mesma forma, o equilíbrio questiona de que maneira os valores dos grupos sociais detentores do poder invisibilizam processos sociais, históricos e culturais existentes na contemporaneidade.

Esse é um dos pontos relevantes deste estudo. Um olhar sobre o conceito da gentileza nos contextos educacionais, talvez, pode nos ajudar a perceber em que medida as práticas educativas contribuem para os processos de exclusão de valores que se apresentam de forma contraditórios aos postos pelos grupos que estão no poder social. Desse jeito, ao invés de cumprir o papel de socialização, os ritos sociais são utilizados para promover o contrário que é proposto por uma dita Pedagogia da Gentileza dentro dos processos educacionais não escolares.

Os outros dois últimos pilares são sobre o respeito que estão divididos em dois aspectos, ao mesmo tempo, distintos e complementares: o *respeito ao outro* e *respeito próprio* (*autorrespeito*).

O *respeito ao outro* se apresenta como um princípio relacional, que com outros valores e rituais sociais, fundam os modos das relações. A distinção é um dos valores principais deste princípio que ressalta os elementos que

marcam a diferença entre os sujeitos, assim como organizam grupos antagônicos que, ao seu tempo, marcam os limites dados às relações sociais. No entendimento de Picard (1986),

La distinción es el principio básico del comportamiento social, a la vez en tanto principio de separación y de discriminación (de los territorios, los lugares, las categorías) y en tanto principio de figuración que implica al mismo tiempo la diferencia y la uniformidad, la ostentación y su denegación (p. 61).

O *respeito próprio* se manifesta como princípio determinante de uma realidade que os sujeitos aderem como própria. Ela se manifestará através das atitudes que serão escolhidas como próprias, mas que representarão em alguma instância os elementos do seu grupo social.

Los usos sociales no llegan hasta dictar los sentimientos íntimos, pero sí dictan el comportamiento a observar y el tipo de sentimientos que se deben mostrar y que podríamos describir como una especie de suave bienestar que no revela ni alegría excesiva ni desagrado tajante (PICARD, 1986, p.54).

Portanto, o respeito próprio discorre sobre os aspectos que uma pessoa organiza para si do uso do social, construindo sua própria imagem diante dos seus grupos, a partir do que oferece os princípios dos usos sociais. Os valores e os rituais de equilíbrio e de distinção modulam a vivência do autorrespeito e, como já foi explicado anteriormente, constitui a dignidade dos sujeitos nos seus grupos sociais de pertença.

Enfim, apresentamos, de maneira esquemática, na tabela 1, o que carrega o conceito de gentileza estudada desde uma abordagem psicossocial, como propõe Dominique Picard. O objetivo é que essa esquematização possa auxiliar na compreensão das relações sociais assumidas como parte de um processo civilizatório que estabelecemos, mesmo que inconscientemente, em nossos contextos educacionais.

Tabela 1 A estrutura básica de uma Pedagogia da Gentileza no contexto de intencionalidade na aprendizagem social

Gentileza no processo social e pedagógico		
Estruturas básicas da Gentileza	Valores presentes nas Regras e nos Rituais sociais	Quatro pilares da “pequena ética” social
Elementos constituintes das Estruturas (o “Saber-viver” = a pequena ética do social)	Engajamento	
	Adaptação	Sociabilidade
	Harmonia	Equilíbrio
	Respeito	Respeito ao outro
	Discrição	Respeito próprio (Autorrespeito)
Funções principais da Gentileza	Distinção	
	<i>Psicológica:</i> Identidade Social, Reconhecimento e Reciprocidade. <i>Comunicativa:</i> Garantia dos Valores Sociais, Distinção e Respeito. <i>Sociológica:</i> Ideologia, Ritos Cotidianos e Coesão Grupal.	

Fonte: Autor (2023).

Com esta tabela, entendemos que a gentileza tem uma estrutura conceitual de socialização e uma pedagogia própria de aprendizagem social, tanto individual como grupal. As nossas práticas educativas não escolares são estabelecidas desde as relações sociais cotidianas, pressupondo as vivências distintas de código de valores e de normas preestabelecidos sócio-histórico-cultural.

Um estudo detalhado sobre a Pedagogia da Gentileza utilizada pelos grupos sociais para os processos de ensino-aprendizagem informal (ou até mesmo não formal e formal) pode nos ajudar a construir laços sociais mais efetivos em nossas práticas educacionais que considerem os aspectos individuais e coletivos das realidades sociais. Assim como, evitemos reforçar os prejuízos e os preconceitos em relação às diversas formas de funcionamento próprio dos grupos sociais e que, por muitas vezes, são estabelecidos pelos educadores sociais a partir de vínculos socioeducativos nos diversos espaços sociais.

POR FIM, GENTILEZA GERA GENTILEZA? CONSIDERAÇÕES SOBRE O INÍCIO DE UM ESTUDO SOBRE A PEDAGOGIA DA GENTILEZA

Antes de respondermos essa última pergunta, cabe recuperarmos o que estamos discorrendo até este ponto de nossa reflexão dentro do campo do saber da Pedagogia Social e Educação Social.

Nossa reflexão partiu do princípio de que Pedagogia Social e Educação Social são faces diferentes de um mesmo trabalho educativo. Embora a Pedagogia Social possa se concentrar sobre as reflexões teóricas acerca das práticas educativas sociais, o próprio exercício da reflexão e da sistematização de conceitos é uma prática educacional voltada para a construção da Ciência. De maneira igual, quando um educador social tem certo tipo de “*metacompreensão*” da realização de sua prática socioeducativa, ele também está produzindo um conhecimento específico da sua educação no e para o social.

Em vista disso, quando os autores, como Caliman (2009), Ferreira (2018) e, também, Silva, Souza Neto e Graciani (2021) falam do campo da Pedagogia Social e da Educação Social, estão indicando didaticamente dois pontos indissociáveis da intervenção educativa no contexto social brasileiro. O que discutimos, no início desse texto, é que as querelas estabelecidas entre as diversas epistemologias – e seus autores – sobre os limites entre a Pedagogia Social e a Educação Social, se, por um lado fortalecem cada uma das dimensões da ação educativa no social, por outro, reduzem o fortalecimento de um campo comum que pode ser beneficiado por uma reflexão mais sistêmica, considerando as duas formas de se entender o *saber-fazer-pensar* a Educação Social. Como nos aponta Ferreira (2018, p.40),

O desenvolvimento da Pedagogia Social no Brasil promove o reconhecimento, na sociedade brasileira, tanto das práticas educativas não escolares (não formais e informais) como a formação e o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano e cidadão. Dessa forma, o crescimento desse campo teórico valoriza as práticas socioeducativas das instituições sociais e/ou iniciativas

da sociedade civil. A identidade profissional do educador social também é contemplada na medida em que busca garantir direitos e deveres mínimos dessa classe social da educação no contexto social brasileiro.

Por isso, trazer conceitos específicos da prática concreta da educação no ambiente social, como são os casos da *convivência* (JARES, 2008) e da *hospitalidade* (BAPTISTA, 2005), contribuem para o ensino, a pesquisa e a extensão em Pedagogia Social em três aspectos relevantes.

O primeiro aspecto valoriza as diversas formas de relações sociais estabelecidas dentro do contexto educacional no qual a educação é utilizada como elemento interventivo de mudança social. O segundo, auxilia na compreensão de “pedagogias” existentes e organizadas pelos profissionais da Educação que podem ser fortalecidas e ampliadas a partir do seu reconhecimento em uma reflexão teórica mais aprofundada. E, terceiro, motiva os profissionais da Educação a investigarem sobre as suas próprias práticas dentro de critérios específicos importantes que melhoram o desenvolvimento de seus exercícios cotidianos e a comunicação de seus saberes profissionais diante de outros educadores sociais brasileiros.

Ao introduzirmos um novo tema específico para refletirmos juntos às práticas educativas não escolares, com a dimensão relacional da gentileza, estamos expandidos o nosso campo de reflexão socioeducativo e voltamos o nosso olhar aos processos de socialização que constituem territórios concretos da nossa prática socioeducativa. Ao mesmo tempo, buscamos enxergar as lógicas de ação dos sujeitos. Igualmente, como os seus grupos sociais os inscrevem, ou não, dentro dos contextos sociais que buscamos intervir com a nossa prática pedagógica.

De fato, Dominique Picard, com seus estudos sobre Gentileza como elemento de sociabilidade, descortina para nós uma nova forma de enxergar as relações sociais existentes nos grupos sociais e, conseqüentemente, educacionais. Os seus estudos nos mostram que, desde o início da modernidade, existiu uma pedagogia específica sobre a gentileza exposta nos manuais de usos sociais oriundos do contexto europeu ocidental, sendo

esses assimilados por outros continentes, como o latino-americano, ao longo da sua formação cultural. Essa prática educativa do “saber-viver” (ou etiqueta social) reafirma uma espécie de civilidade que se propõe reguladora da ordem social e que é ensinada como modelo dentro das instituições formais educacionais e da sociedade civil como um todo. Isso é, “las guías de usos sociales se presentan como manuales que responden a todas las preguntas que el lector puede plantearse con respecto a la conducta a adoptar en cada circunstancia de la vida social y en cada momento del día” (PICARD, 1986, p.30).

Por isso, desde o começo desterritorializamos o conceito de gentileza do lugar-comum de “cortesia” e “boas maneiras”, tão disseminadas dentro dos contextos sociais. Comumente, é considerado o ser socialmente “bem-educado” aquele que sabe utilizar os códigos de normas e valores dos grupos sociais detentores do poder econômico e cultural dentro das sociedades ocidentais. Contudo, essa premissa é falaciosa e não representa a totalidade de gentileza como processo de sociabilidade.

Por isso, ao se dedicar aos estudos da gentileza, deve-se entender a gentileza como um conceito estruturado que tem suas variantes e, conseqüentemente, podem servir para o estudo de relações interpessoais contemporâneas. Da mesma forma, conforme proposto por este texto, a análise das relações socioeducativas existentes nas rotinas educacionais não escolares possui o intuito de desvelar em quem medida os vínculos estabelecidos entre os educadores e educandos, tendo a gentileza como elemento-chave, interferem, ou não, nos processos cognitivos voltados, principalmente para os grupos sociais mais empobrecidos.

Ao nos debruçarmos sobre a questão da gentileza, como elemento psicossocial das relações cotidianas, desvelamos duas estruturas básicas que a compõem: os códigos de valores e os rituais cotidianos, assim como, os pilares da pequena ética social. A partir destes, podemos desnaturalizar os códigos de valores impostas pelos grupos no ambiente social como os “mais corretos” em relação aos outros. Do mesmo modo, podemos analisar de que forma os grupos, socialmente distintos, produzem atitudes,

posturas e formas de vida que podem excluir, inviabilizar, estigmatizar e discriminar os grupos que não tem detêm hegemonicamente determinados poderes, dentro do jogo social.

A gentileza, que na sua constituição inicial, teria a intenção de incluir os sujeitos no espectro social, acaba por excluir determinados grupos considerados “perigosos” aos processos de desenvolvimento do capital e daqueles que detêm o poder socio-econômico-educacional-cultural. Dentro desse contexto, os sujeitos recebem os rótulos de “civilizados” ou “perigosos” durante o processo de sociabilidade.

Diante disso, ao pensarmos a Pedagogia Social e Educação Social como um processo de intervenção social, podemos interpretar gentileza como uma via de mão dupla: ou se atende o processo de sociabilidade pautado no conceito de gentileza para classificar como “civilizados” os grupos em relação ao tecido social; ou se faz uma crítica, a partir da compreensão sociológica e psicossocial da gentileza, os laços sociais construídos pelos grupos sociais dentro do ambiente socioeducacional, com o intuito de reorganizar os vínculos estabelecidos entre educadores e educandos.

Ao nos dedicarmos a entender essa Pedagogia da Gentileza, também trazemos uma contribuição para pensar o cotidiano das práticas socioeducativas de forma a valorizar as funções da própria gentileza como elemento constituinte dos processos de socialização. Estas podem ser descritas como *função psicológica*, *função comunicativa* e *função social*.

Na *função psicológica*, a gentileza, a partir do exercício cotidiano dos seus rituais sociais, assegura a identidade de um grupo. As formas com as quais os sujeitos se relacionam cotidianamente fazem com que os grupos reconheçam as diferenças que os marcam socialmente.

Esses rituais, denominados de “ratificação” (PICARD, 2014, p.66), asseguram a existência de uma forma de ser próprio de uma sociedade, ao mesmo tempo que a renova com a sua contínua reprodução ao longo do tempo-espço histórico. Como a autora diz, “cette façon de confirmer les gens dans une image valorisée d’eux-mêmes est une forme de réponse aux enjeux relationnels” (p. 67).

As marcas da função psicológica da gentileza se encontram na reciprocidade e no reconhecimento mútuo que passam a ser uma manifestação ritualística do princípio do equilíbrio, um dos quatro pilares importantes que constituem a gentileza na sociedade.

A *função de comunicação* favorece o contato entre os sujeitos de um grupo social e busca garantir o risco mínimo de que os sujeitos sociais se afastem dos territórios (físicos, linguísticos, culturais e emocionais) em que os valores sociais são partilhados em seu grupo.

Au niveau communicationnel, la fonction du savoir-vivre est donc d'opérer cette régulation constante entre la protection des faces et celle des territoires où chacune d'elles agit comme un rempart contre les excès de l'autre afin de maintenir les relations dans un niveau d'équilibre satisfaisant (PICARD, 2014, p.57).

O “saber-viver” no social, pautado pela função comunicativa da gentileza impõe os limites entre os sujeitos dentro e fora do mesmo grupo. Assim, cumpre-se o papel de proteção dos sujeitos das adversidades que os conflitos grupais possam sugerir, quando o que se encontra em pauta, contradizem os valores vividos no interior (ou exterior) do próprio grupo. A distinção e o respeito (do outro e próprio) são valores fundamentais para o exercício dessa função.

E a *função social* é organizada – e organizadora – de todos os rituais, códigos de valores e regras existentes na vida social. Essa função da gentileza garante a coesão do grupo e permite a vivência das oposições existentes dentro e fora dos grupos sociais. A participação dos indivíduos nos ritos promove a solidariedade entre seus membros, criando certo tipo de ressentimento (e de certa antipatia) em relação aos outros sujeitos que não compartilham do mesmo rito e código de valores sociais.

O princípio da sociabilidade, junto ao equilíbrio, são fundamentais para o “saber-viver” que se impõem a essa função da gentileza. Esses dois pilares vão reforçar a ordem social com o qual os sujeitos se submetem

a partir dos valores e regras sociais, produzindo também os limites e as marcas sociais carregadas pelos indivíduos sociais. Segundo Picard (2014, p.59), “l’approche sociologique appréhende donc la politesse comme un système discriminant ayant pour rôle de renforcer l’ordre social. C’est un point de vue intéressant et en grande partie fondé, mais qu’il convient néanmoins de nuancer”.

Portanto, a função social da gentileza tanto tem uma dimensão ideológica que distingue os grupos e os sujeitos entre si. Apresenta-se como elemento de julgamento social, à medida que a gentileza, como um sistema normativo, diz respeito à aprovação de uma regra a ser vivida em um contexto grupal. Com isso, aqueles que transgredem essas regras são passivos de sanções e julgamentos que são pronunciados e aplicados com o intuito de manter o princípio do equilíbrio. Através dessa função da gentileza, os que sofrem as sanções sociais são descartados, rejeitados e excluídos dos grupos e, em certa medida, das estruturas do jogo social.

Aliás, as recompensas se atualizam para aqueles que cumprem as regras e os ritos sociais. Através dela, acontece a integração ao grupo e o reconhecimento dos sujeitos pelos seus pares. Nesse conceito de gentileza repousa a dimensão da adesão social a um grupo e a interiorização de valores a partir do exercício das relações sociais.

A partir da tabela 2, colocamos a gentileza como um campo possível de reflexão no nível da Pedagogia Social, juntamente à convivência e a hospitalidade.

Tabela 2 Três expressões dos exercícios de “Pedagogias” Sociais a partir das relações interpessoais socioeducativas nos temas: convivência, hospitalidade e gentileza

Pedagogia da Convivência	Pedagogia da Hospitalidade	Pedagogia da Gentileza
<i>Pedagogia da Convivência (2008) Xesús Jares</i>	<i>Dar Rosto ao Futuro (2005) Isabel Baptista</i>	<i>Pourquoi la politesse? (2007) Dominique Picard</i>
Convivência não é estar juntos	Hospitalidade não é acolhida	Gentileza não é cortesia
Direitos Humanos Conflitos e Educação para a Paz	Alteridade e Geografia da proximidade Construção de Laços Sociais	Valores, regras e ritos sociais Pequena ética do social
<i>“Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. Essas diferentes formas de relação e código valorativos fazem com que existam diferentes maneiras ou modelos de conviver, não apenas em sociedades diferentes, mas também em uma mesma sociedade e/ou grupo social” (JARES, 2008, p. 25).</i>	<i>“Não esqueçamos que, equacionada a partir de uma sabedoria ética, a crença na educabilidade deverá assentar numa visão positiva da alteridade. O outro não é uma ameaça, a sua presença não fecha, antes abre o horizonte da liberdade. E, sendo verdadeiramente outra pessoa, esse outro é alguém que está igualmente vocacionado para aprendizagem permanente” (BAPTISTA, 2005, p. 77).</i>	<i>“A gentileza aparece, portanto, como meio de reconhecer, escolher e julgar os próprios parceiros sociais; e seu caráter segregativo, ainda que a isso não possa ser reduzido, é inegável. Mas está associada a uma função agregativa igualmente essencial” (PICARD, 2007, p. 194).</i>

Fonte: Autor (2023).

Enfim, respondemos à pergunta que se coloca como abertura dessas considerações parciais e a esse ensaio sobre a Pedagogia da Gentileza. Não podemos afirmar, com tanta segurança como faz o senso comum, que *gentileza gera gentileza*. O que temos claro é que a gentileza, como um sistema de valores, rituais, regras e princípios sociais, se apresenta com um exercício da Pedagogia do social sobre os processos de inclusão e exclusão sutilmente internalizado no interior das relações sociais cotidianas. A Pedagogia da Gentileza se enquadra em uma pedagogia do cotidiano socioeducacional. Libertá-la dos contextos da cortesia e da ambivalência do sujeito “bem ou mal-educado” é o princípio de considerá-la em nossas reflexões sobre as nossas práticas educativas como intervenção social.

De fato, uma “nova” Pedagogia da Gentileza a ser trabalhada deve ter atenção que esse conceito contribui para reforçar a estima e a valorização do próprio sujeito social. A gentileza não deve ser reduzida ao sistema formal e superficial de regras de convivência e de palavras arbitrárias. A gentileza traz, em si, o potencial de movimentar afetos profundos dos indivíduos, as imagens coletivas dos sujeitos e a estima de si mesmo em relação com os outros-sociais. Ela é fundada nos valores e nos princípios que são considerados fundamentais para a vida social. Então, assumem-se as funções essenciais de facilitação e regulação das interações sociais que implica a adesão e a interiorização social. Ao final, abrimo-nos a descoberta do que juntos que gera a gentileza dentro dos processos de educação social no cotidiano da nossa realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético.** Porto: Profedições, 2005.
- BAPTISTA, Isabel. Lugares da Hospitalidade. In: DIAS, Célia Maria de Moraes. **Hospitalidade: reflexões e perspectivas.** São Paulo: Editora Manole, 2002.
- CALIMAN, Geraldo. A Pedagogia Social na Itália. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, José Clemente de; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social.** São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p.51-60.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). **Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social.** Curitiba: CRV, 2018. p.31-49.
- JARES, Xesús. **Pedagogia da Convivência.** Rio de Janeiro: Palas Atenas Editora, 2008.
- PICARD, Dominique. **Del código al deseo – el cuerpo en la relación social.** Buenos Aires: Paidós, 1986.
- PICARD, Dominique; MARC, Edmond. **Les conflits relationnels.** Paris: PUF, 2015.
- PICARD, Dominique. **Politesse, savoir-vivre et relations sociales.** Paris: PUF, 2014.

PICARD, Dominique. **Pourquoi la politesse?** Le Savoir-vivre contre l'incivilité. Paris: Le Seuil, 2007.

PIGNATTA, Marcelo Moraes. Pedagogía Social en Uruguay: profesionalización y contingencia. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, José Clemente de; GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social: a pesquisa em pedagogia social.** São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2021. p.183-191.

SILVA, Roberto; SOUZA NETO, José Clemente de; GRACIANI, Maria Stela Santos. A prática da pesquisa em Pedagogia Social no Brasil. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, José Clemente de; GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social: a pesquisa em pedagogia social.** São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2021. p.15-41.



QUANDO A POBREZA NÃO É SÓ ECONÔMICA: as representações sociais de pobreza no campo da Educação Social

...

Thiago Simão Dias

INTRODUÇÃO

As mazelas mais profundas que afetam os processos educativos no Brasil são históricas e diversas – elas implicam questões políticas, econômicas, sociais, culturais, dentre outras –, desnudam inúmeros desafios e projetam sinergias para distintas possibilidades de suas superações. Nesse cenário, pesquisas, debates e disputas – com o intento de tratar desses problemas – atravessam os mais variados campos epistemológicos. Dentro desses embates, contextos e inquirições, há uma temática extremamente relevante que perpassa todas essas dimensões e impacta significativamente a sociedade brasileira: a pobreza.

Dada a relevância do tema, este capítulo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento das concepções acerca do conceito de pobreza para compreendermos sua polissemia e suas possíveis manifestações psicossociais a partir das representações sociais de pobreza no campo da Educação.

Diante disso, inicialmente, abordar-se-á a pobreza no prisma econômico, fazendo as distinções entre os conceitos de *pobreza relativa*, *pobreza absoluta* e *pobreza subjetiva*. Não ficando preso ao modelo estático e tradicional de se pensar a pobreza, apresentaremos a passagem da abordagem unidimensional à concepção multidimensional concernente ao fenômeno da pobreza. Esta última visão nos permite considerar a dimensão

psicossociológica da pobreza enquanto manifestação multifacetada possuidora de várias significações.

Além disso, faremos a classificação dos enfoques principais predominantes no século passado e que foram se expandindo, sendo essas as perspectivas: da *subsistência*, das *necessidades básicas* e a da *privação relativa*. Fechando esta primeira seção, para situar os leitores e as leitoras, adentraremos no campo da Psicologia Social para explicar, sucintamente, a Teoria das Representações Sociais (TRS) e o conceito de Representações Sociais (RS), pois a nossa proposta investigativa sobre o fenômeno da pobreza encontra-se dentro desta linha de pesquisa. E, por isso, apresentaremos importantes pesquisas acerca deste paradigma articulado à temática da pobreza e ao campo da Educação.

Na segunda seção, com o intuito de propor a tese de Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018) sobre as representações sociais de pobreza para desenvolvermos investigações no campo da Educação Social, conceituaremos tais representações e descreveremos as manifestações psicossociais de pobreza e o conceito de “educandos-pobres” concebido por esse autor.

Essas formas representativas serão explicadas e articuladas às constituições das identidades dos educadores sociais, dos sujeitos empobrecidos e exemplificadas para demonstrarmos como elas podem afetar a materialização das práticas sociopedagógicas e relacionais. Assim, a escolha teórico-metodológica da TRS e das RS de pobreza, frente às ações concretizadas nos espaços da Educação Social se mostraram pertinentes, haja vista que revelam implicações na forma de se organizar e realizar as experiências educativas com as camadas empobrecidas.

A POBREZA NÃO É MAIS ESTRITAMENTE ECONÔMICA: DESLOCANDO-SE DA ABORDAGEM UNIDIMENSIONAL À PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL E PSICOSSOCIAL DA POBREZA

As discussões sobre *o que é pobreza, quem são os pobres e quais políticas* são viáveis para reduzir os níveis de empobrecimento de determinados grupos sociais têm avançado no ambiente acadêmico e nas agendas

públicas. Os cidadãos que mantiverem o foco nos jornais e acessarem as diversas mídias informacionais encontrarão noticiários e debates que estimularão a conversação cotidiana acerca deste tema. A pobreza, que não é um problema recente no mundo, é um conceito complexo que foi se transformando ao longo do tempo, indo, progressivamente, de uma abordagem unidimensional (monetária) à concepção de fenômeno multidimensional (KAGEYAMA; HOFFMAN, 2006) estudado mediante diversos critérios e instrumentos analíticos.

Si bien comúnmente la pobreza se considera puramente en términos económicos, la definición de la pobreza en la literatura del desarrollo se ha expandido gradualmente a través de los años, y ahora es generalmente considerada un fenómeno multidimensional. Eso significa que personas pueden ser pobres por diferentes razones y en diferentes maneras (BURT; SANABRIA, 2016, p. 191).

As formas mais tradicionais de se pensar a pobreza estão voltadas às questões econômicas. Costumeiramente, quando conversamos sobre o tema pobreza – ou simplesmente indagamos acerca de uma definição deste termo –, obtemos discursos articulados às disposições financeiras, “ter ou não ter dinheiro”; logo, associamos à renda dos indivíduos ou de grupos/instituições. Esse entendimento traz, por vezes, a pobreza imbricada aos conceitos de *pobreza relativa*, *pobreza absoluta* e *pobreza subjetiva*.

A *pobreza relativa* carrega em si a comparação entre os cidadãos ou grupos em referência aos atributos econômicos fundamentais. A pobreza é definida através do “ter mais” ou “ter menos” frente aos demais dentro da sociedade. A *pobreza absoluta* se traduz na privação extrema das necessidades básicas que os seres humanos podem estar condicionados, como, por exemplo, a carência severa de água, comida, saúde e moradia. “Estar pobre” é encontrar-se na situação de possuir menos que o mínimo estabelecido de modo objetivo para a vida, cujos sujeitos estão em condição de pobreza devido à falta de acesso aos recursos econômicos para sustentar essas outras dimensões capitais.

E a conceituação de *pobreza subjetiva* constitui-se conforme as subjetividades dos indivíduos ou grupos a partir das suas abstrações sobre qual é a condição de satisfação básica de suas necessidades, sem precisamente estipular parâmetros comparativos. Desconsidera, portanto, a circunstância social objetiva verificável reconhecida pela insuficiência de bens puramente concretos/materiais. “Ser pobre” é sentir ou perceber que não possui o suficiente para se viver. Essa última, como veremos na seção seguinte, já dialoga com a perspectiva psicossocial representacional das manifestações de pobreza.

Não obstante, principalmente durante o século XX, os próprios paradigmas que estudam a pobreza foram se alargando e nos permitindo criar uma plasticidade teórico-metodológica para entender por outras lentes como a pobreza se manifesta e quais são os seus “novos” (outros) enfoques analíticos. Nessa abertura para a compreensão mais ampla deste tema, conceito e representação, três óticas se distinguiram, sendo elas ligadas: à *subsistência*, às *necessidades básicas* e à *privação relativa*.

Tendo força entre o final século XIX até após a Segunda Guerra Mundial (RAITANO; RIBEIRO, 2019), a ótica da *subsistência* priorizou seus argumentos indicando que a pobreza se expressa na insuficiência do atendimento mínimo físico da pessoa. O “indivíduo pobre” é aquele que não consegue suprir as suas necessidades biológicas para sobreviver. Já no panorama das *necessidades básicas*, formulado na década de 1970, a pobreza é estudada considerando outras exigências, considerando os aspectos das áreas da Educação, transporte público, Saúde e Cultura, por exemplo. “Ser pobre” não significa enfrentar somente a escassez material, mas estar em falta do consumo básico para uma família urbana.

E a perspectiva da pobreza como *privação relativa*, formulada por Amartya Sen (2010), compreende que a pobreza se estabelece enquanto o desprovimento das capacidades do sujeito para alcançar condições satisfatórias em sua vida, ultrapassando o fator da renda predefinida conforme os índices da “linha da pobreza” e das mensurações de rendas *per capita*. Demarca-se a pobreza “como a privação da vida que as

pessoas realmente podem levar e das liberdades que elas realmente têm” (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p.6).

O pobre é aquele privado de algo ou alguma coisa. Passou-se a enfatizar o entendimento da pobreza não mais de modo limitado às necessidades fundamentais. Além da alimentação apropriada, o bem-estar dos sujeitos, suas funções sociais e os comportamentos diante dos grupos foram incluídos. Nesse sentido, “a pobreza é muito mais complexa do que os determinantes econômicos conseguem avaliar e medir. Ela é, sobretudo, um plano constitutivo da identidade individual e social” (ACCORSSI; SCARPARO; GUARESCHI, 2012, p.538).

A partir dessa compreensão, de que a pobreza não se restringe à propriedade financeira de uma pessoa ou grupo, nem ao prover da alimentação substancial dos seres humanos, este estudo parte do princípio de que a pobreza é um fenômeno de múltiplas superfícies que afetam as dimensões psicossociais dos sujeitos e interferem nos processos formativos e interpessoais na seara da Educação Social. Dessa forma, consideramos que o termo “pobreza”, de acordo com o campo epistemológico trabalhado, é passível de diversas interpretações, condição que o caracteriza como polissêmico (atravessado pela pluralidade de significados).

Por essa razão, defendemos que a Teoria das Representações Sociais (TRS) e o conceito de Representações Sociais (RS) são fecundos e podem ser adotados para investigações acerca desta temática. A TRS foi formulada por Serge Moscovici (2012) e constitui-se em uma *epistemologia do senso comum* (MARKOVÁ, 2015) que procura deslindar os laços que conectam a Psicologia às questões culturais e sociais contemporâneas cotidianas (MOSCOVICI, 2015). Considerada um empreendimento interdisciplinar, trata-se de uma teoria sobre os saberes/conhecimentos sociais que analisa as especificidades dos fenômenos sociais manifestados nos discursos públicos ordinários.

A expressão “representações sociais” pode se referir à teoria (TRS) e também aos fenômenos representacionais em si. Conforme Jovchelovitch (2008):

[...] elas são uma **teoria** que oferece um conjunto de conceitos e articulações que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. E elas podem ser também um **fenômeno**, que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que produzem e reproduzem (p. 87, grifo do autor).

Sua função está em contribuir para orientação da comunicação social aumentando o grau de consenso entre os indivíduos – mediante processos de formação de condutas – dentro dos grupos, buscando explicar os hábitos, os objetos e os fenômenos que se apresentam como “estranhos” ou desconhecidos em prol de torná-los familiar.

Abric (1998), a propósito, apresenta algumas das principais finalidades das RS estabelecendo as funções: de *saber*, *identitária*, de *orientação* e *justificadora*. A dimensão *cognitiva* (do saber) possibilita a compreensão e explicação da realidade social, volta-se ao modo como os conhecimentos são assimilados e disseminados. A função *identitária* participa das definições das identidades, contribuindo para que os indivíduos sejam reconhecidos e se posicionem socialmente, afetando o sentimento de pertença dos sujeitos e as constituições das identidades dos grupos sociais. O papel *orientador* guia nossos comportamentos, interferindo em nossas ações diárias, ajudando na organização das nossas práticas sociais e na manutenção das relações e comunicações interpessoais. E a função *justificadora* é relativa à aceitação das justificativas que temos para realizar tomadas de decisões e comportamentos dentro dos grupos sociais.

As contribuições desta Teoria e das RS são diversas para o campo da Educação Social. Em uma pesquisa materializada em campo, por exemplo, é relevante para: (a) compreendermos a dinâmica interpessoal desenvolvida em um ambiente socioeducativo, isto é, entender as relações sociais promovidas por todos os atores da Educação (educadores e educandos);

(b) analisar as práticas educacionais sobre como os educadores sociais organizam os encontros, quais as metodologias e materiais didático-pedagógicos são utilizados, além de verificarmos quais são as prioridades durante os processos formativos; (c) interpretarmos os comportamentos dos sujeitos dentro do grupo a partir das manifestações de pobreza (em nosso caso), tanto nos discursos dos educadores sociais quanto na maneira que esses lidam com os educandos.

Após essa exposição basilar sobre esse viés inserido no campo da Psicologia Social, antes de nos direcionarmos à perspectiva psicossocial das representações de pobreza que caracteriza a abordagem mais recente das linhas de pesquisa sobre pobreza articulada à Educação, é válido frisar que, além das pesquisas referenciadas neste texto, outros trabalhos relevantes sobre “TRS e Pobreza” já foram realizados.

A nível nacional, é importante citarmos Góis e Daniel (2008), que investigaram acerca das RS de pobreza e medidas de políticas sociais com grupos de beneficiários e técnicos que atuam com intervenções sociais em Anadia-AL. Leite (2008) se dedicou, mediante pesquisa bibliográfica, em apresentar a relevância das RS de pobreza aos profissionais da política social para que possam considerar a dimensão psicossocial no combate à pobreza. Silva e Souza (2010) também contribuíram com uma pesquisa bibliográfica mapeando as produções acadêmicas acerca da pobreza, analisando as RS manifestadas na produção científica em 69 periódicos publicados de 1997 a 2007. E Carvalho (2010) buscou identificar e analisar as RS de pobreza e do “usuário pobre” da assistência social, partilhadas entre os profissionais que atuaram na implantação da Política de Assistência Social da Prefeitura de Vitória-ES.

Essas investigações abordam, de maneira geral, a formação histórica e social da pobreza, tal qual a indispensabilidade de se debater com mais vigor essa temática para impulsionar políticas públicas direcionadas aos grupos excluídos socialmente, havendo o entroncamento entre as temáticas das RS e da Pobreza.

Já na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, especialmente no município de São Gonçalo, espaço central das investigações concretizadas pelo *Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão (GEPE) Fora da Sala da Aula (FSA)*, localizado na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), valiosas pesquisas foram empreendidas sobre o tema “Representações Sociais”, mas nenhuma delas fala sobre “Representações Sociais de Pobreza”. Existem articulações sutis com a temática “Pobreza”, mas a maioria não entra no assunto. Alguns exemplos são: Assis et al. (2003), abordando “*A representação social do ser adolescente*”; Costa (2017) pesquisando sobre “*As Representações Sociais: como elas moldam a realidade surda*”; Gomes (2011), acerca do “*Programa mais Educação*” e RS; Vargas (2011) dissertando sobre “*Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental*”; e Villela, Prado e Tura (2002), analisando as “*Representações sociais da disciplina escolar*”.

Esses trabalhos, fundamentados na TRS e sobre a temática da Pobreza no campo da Educação, demonstram a relevância da aplicação dessa abordagem psicossocial para investigarmos os fenômenos de empobrecimentos de caráter polissêmico em nossa contemporaneidade. É por esse caminho que propomos olhar e pesquisar as práticas efetuadas pelos educadores sociais no campo da Educação Social com as camadas empobrecidas.

Dessarte, o conceito multifacetado da pobreza possibilita nos fundamentarmos nas representações sociais como lugar conceitual que corrobora com este aspecto da definição de pobreza. Com isso, a seguir, apresentaremos os estudos de Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018) como aporte viável para desvelarmos e refletirmos acerca de possíveis representações sociais de pobreza manifestadas, principalmente, em espaços educativos não escolares, mas também dentro das instituições escolares. Esse subsídio teórico se constitui em um instrumento potente para analisarmos como são executadas as ações educativas com os educandos empobrecidos.

A POBREZA INVESTIGADA A PARTIR DA DIMENSÃO PSICOSSOCIAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE POBREZA E OS “EDUCANDOS-POBRES”

A TRS articulada à abordagem multidimensional da pobreza nos permite compreender as representações sociais de pobreza como as simbolizações, crenças, valores e significados que os sujeitos em um grupo social compartilham em relação aos outros grupos na sociedade, no qual essas imagens representacionais identificam as alteridades e as marcam enquanto sujeitos desprovidos de algo ou alguma coisa, que são ou estão pobres por, supostamente, serem pessoas que possuem determinadas “faltas” que precisam ser sanadas. As representações de pobreza são “as imagens que a sociedade [ou grupo] exterior aos pobres, têm deles, a forma como os recebe e designa” (BAPTISTA; PERISTA; REIS, 1995, p.37-38). Sendo assim:

[...] ao definir quem são os pobres, ele [o fenômeno de empobrecimento] passa a constituir a identidade individual e social (Salama & Destremau, 1999) daqueles que assim são nomeados. A pobreza (e os reconhecidos socialmente como pobres) têm ocupado diferentes lugares, conforme, basicamente, o conjunto de interesses e forças existentes no momento histórico que a constituem (ACCORSSI; SCARPARO, 2016, p.69).

Dito isso, tomaremos como base os estudos de Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018) para falar das manifestações psicossociais de pobreza no campo da Educação Social e apresentaremos o conceito de *educandos-pobres* (ou *alunos-pobres*), sendo esses os indivíduos que sofrem com as atribuições de empobrecimento mediante às relações interpessoais desenvolvidas com os participantes do grupo socioeducacional onde estão inseridos, sobretudo, dos profissionais da Educação que os atendem.

O termo ‘educando-pobre’ não carrega em si o sentido discriminatório negativo em relação a outros sujeitos do campo educacional. Ao contrário, situa o local do grupo de pertença no qual se encontram os sujeitos e suas relações,

sua realidade social e suas necessidades específicas que precisam ser atendidas na sociedade (...). O termo ‘educando-pobre’ traz em si valores, sentidos, crenças, significados, atitudes, imagens e informações que se organizam através de representações construídas pelos diversos grupos na história e que vão sendo transmitidos pelos sujeitos sociais em suas relações com os distintos grupos (FERREIRA, 2018, p.220).

Por conseguinte, ao longo das trajetórias educacionais, as representações de pobreza que os educadores sociais elaboram e partilham referentes aos “educandos-pobres” constituirão suas escolhas apresentando o campo simbólico a ser escolhido. As RS justificarão o funcionamento do modo operacional das práticas educativas e possibilitarão o estudo e a compreensão do processo de construção identitária de sujeitos que educam um grupo específico: os pobres.

Os educadores sociais, profissionais que atuam no campo da Educação Social, em contato com os “educandos-pobres” – aqueles que presumivelmente necessitam se capacitar ou aprender alguma coisa para suprir suas demandas –, irão se deparar com esses sujeitos empobrecidos tão singulares e as representações procedentes dessas relações têm o papel de criar mecanismos que auxiliam a convivência com a alteridade e no atendimento às várias formas como a pobreza poderá se evidenciar.

Essa pobreza pode ser econômica, cognitiva, social, cultural, afetiva, psíquica, motora etc., vai depender da singularidade de como se desenvolve e é partilhada em cada grupo social. Isto é, de *como, onde e quando* as representações se manifestam e são sustentadas pelos indivíduos nas interações socioeducativas no dia a dia. A pobreza “pode ser material, mas pode ser também de sentimentos, pensamentos ou ideias” (GUZZO, 2016, p.150), de uma pessoa ou de um grupo.

Em suas investigações pertinentes à constituição das identidades profissionais dos educadores sociais, Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018), ao propor o conceito de “educandos-pobres” – nos espaços não escolares e escolares –, sinaliza algumas representações de pobreza atinentes ou

atribuídas aos grupos sociais formados pelos educandos oriundos das camadas empobrecidas. As indispensáveis manifestações ou conceitos que conheceremos neste texto são: a *esteganalteridade*, a *cegueira institucional*, a *naturalização da prática com os pobres*, a *iconidentidade profissional* e a *potencialidade disciplinar*. E ainda, somando-se às principais formas representacionais de pobreza, Dias e Ferreira (2022) encontraram o processo psicossocial de *patologização* da pobreza num espaço educacional periférico em São Gonçalo-RJ.

A *esteganalteridade* – conceito composto pelo vocábulo grego “estegano”, que significa “mascarar” ou “esconder”, adicionado ao termo “alteridade”, que vem do latim “*alteritas*”, definido como “ser o outro”, ou “o outro diferente” – está associada às ações nas quais os educadores, no decurso da convivência com os pobres, ocultam as necessidades reais advindas dos educandos, passando a ofertar práticas educativas incompatíveis com aquilo que atenderá efetivamente seus públicos.

Ao encobrir o “outro” durante os processos educacionais, por meio de ordens simbólicas comuns e preferíveis ao grupo, os profissionais definem maneiras de organizar suas atividades didáticas e estabelecem formas de se relacionar com os pobres e com os demais educadores do grupo que interferirão no reconhecimento e na formação identitária desses sujeitos.

Se a relação de alteridade no processo de identidade profissional for uma representação social do grupo a respeito do ‘outro’, isto pode resultar em uma ‘estegano-alteridade’, ou seja, uma ‘imagem’ criada por um grupo em relação ao ‘outro’ da sua prática profissional, e com o qual o profissional irá construir as suas relações de alteridade, em detrimento ao ‘outro-presente’ que se encontra em seu campo de trabalho (FERREIRA, 2012, p.150).

Essas simbolizações são as manifestações das RS. Nelas, ocorrem processos de retroalimentação, nos quais, ao mesmo tempo em que as RS são a simbolização, elas também são compostas de símbolos. Dessa forma, a *esteganalteridade* resulta na incapacidade dos educadores em perceber as

demandas dos educandos, induzindo o grupo de profissionais a enxergar aquilo que eles acham que os educandos supostamente precisam. Isso fará com que não sejam identificadas as verdadeiras carências expostas, impedindo o atendimento das reais expectativas dos pobres, criando-se “pseudoeducandos” ou “pseudo-pobres”; gerando “pobres” e “pobrezas” idealizadas.

Na vivência da *esteganalteridade*, por esconder o verdadeiro “outro-pobre”, o “estegano-outro” (o educando empobrecido por uma ilusória “falta”) – desde o momento em que suas expectativas são interpretadas a partir das RS dos profissionais –, a disposição é que a prática educativa corresponda ao propósito dos educadores e atenda à representação de cada um deles ou à imagem do grupo (à “representação de si”).

Ainda, os educadores poderão desenvolver duas posturas que atendam, majoritária ou unicamente, seus desejos, ou aos objetivos que eles próprios têm, frente às suas práticas didáticas, servindo muito mais para estruturar as suas formações identitárias e para alimentar o sentimento de pertença grupal, que propriamente para contemplar as necessidades dos educandos. São elas: a *cegueira institucional* e a *naturalização da prática com os pobres*.

A *cegueira institucional* levará o grupo de profissionais da Educação a considerar o “outro” simbolizado (“estegano-outro”) como se fosse o “outro” que realmente está ali presente. Ou seja, as atuações dos educadores sociais estarão voltadas para alguém inexistente, não condizente com a realidade, apesar dos educandos estarem presentes expondo suas necessidades mais urgentes. Assim, os educadores tenderão a privilegiar demandas não concretas, ignorando o “outro-presente” que é aquele que deveras está participando das atividades socioeducativas.

Já a *naturalização da prática com os pobres* designa que a tomada de posição para organização das práticas educativas se dará em referência ao “outro” idealizado. Essa manifestação corresponde ao processo de enraizamento (internalização) que o grupo de educadores desenvolve cristalizando a concepção de que os educandos possuem certas condições de pobreza intrínsecas e indissociáveis a eles. Como resultado, as opções

prático-metodológicas direcionadas para esses sujeitos serão fundamentadas no “estegano-outro”, no “outro” alegórico que poderá evadir ou não ser ajudado sem que os profissionais percebam. Por serem práticas julgadas como “naturais”, acabam reforçando as RS de pobreza do “outro-educando”. Esses dois movimentos se dariam da seguinte forma:

[...] primeiro, uma ‘cegueira institucional’, o fará enxergar o ‘estegano-outro’ como sendo o ‘outro-presente’ de sua prática profissional. Desta forma, o profissional valorizará o primeiro como objeto de sua realização profissional, não conseguindo enxergar as necessidades do ‘outro-presente’ que é, concretamente, o sujeito que partilha de suas práticas; a segunda é a ‘naturalização de sua prática’, ou seja, as escolhas sobre as práticas profissionais serão realizadas a partir do ‘estegano-outro’ da sua relação de alteridade (FERREIRA, 2017a, p.297).

Por sua vez, na dialética educador-educando, a relação dinâmica com a alteridade poderá levar à construção de uma *iconidentidade profissional*, sendo essa a criação de uma imagem que supervaloriza o grupo de educadores feita por eles mesmos por ajudarem os “educandos-pobres”, os necessitados, aqueles que carregam a “falta”. Nisso, os educadores tendem a definir características substanciais para executar suas práticas didático-pedagógicas, legitimando, salvaguardando e justificando possíveis insucessos no processo educativo.

Mais que isso, a *iconidentidade profissional* serve para proteger os educadores em seus grupos sociais, agindo como uma “identidade preventiva” frente os problemas provenientes das relações com a alteridade no campo profissional. Não é somente uma representação social da profissão, das tarefas realizadas, e sim, uma forma de interpretar esse trabalho desenvolvido e se posicionar diante de outros grupos na sociedade.

Nessas circunstâncias, poderá surgir o fenômeno da *potencialidade disciplinar*, que é a valoração de determinadas disciplinas ou exaltação de determinados conteúdos escolares em detrimento a outros. A partir disso, os agentes da Educação vão selecionar o que deve ser ensinado para

melhor sanar a “pobreza” de determinado grupo de educandos, dando importância demasiada e compreendendo que alguns saberes são mais relevantes ou eficientes que outros.

De acordo com Ferreira (2017b, p.165), a *potencialidade disciplinar* é “a ênfase dada aos estudos de algumas disciplinas, consideradas pela sociedade capitalista como mais importante em relação a outras”. Por conseguinte, haveriam disciplinas/conhecimentos menos fundamentais ou, até mesmo, desnecessários, e os pobres não precisariam aprender, do mesmo modo, tais conteúdos, circunstância que poderia prejudicar o estímulo de reflexões críticas sobre suas condições no mundo. Frequentemente, as disciplinas de Português e Matemática são as eleitas como prioritárias, pois, alegadamente, no imaginário social, têm um poder maior na promoção da ascensão social ou no desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Por fim, a *patologização* da pobreza é a representação da transmissão de “faltas” que as “famílias desestruturadas” passam para os educandos (DIAS; FERREIRA, 2022). Esse empobrecimento supostamente “genético” dá indícios de que as RS partilhadas reforçam a crença de que existem educandos que já vêm empobrecidos (econômica, cognitiva e emocionalmente) dos outros espaços socioeducativos e do âmbito familiar. É, na dimensão psicossocial, a “pseudo-herança” da pobreza; é a “transferência da pobreza” de geração em geração.

Nessa circunstância, as representações sociais de pobreza que o grupo de educadores manifesta diante dos “educandos-pobres” contribuem para estabelecer parte da formação identitária desses profissionais e do grupo. Elas implicam o modo como as práticas (didáticas) educacionais sucederão (suas prioridades, organização etc.), justificam a forma como se constrói e se dá a manutenção do convívio com os educandos e com os demais educadores. A “pobreza reflete a privação [“falta”] e se apresenta como uma marca, como a identidade social do pobre” (ESTANISLAU; XIMENES, 2016, p.121) e dos profissionais educadores sociais que vão empreender a Educação Social.

Em vista disso, as possíveis representações sociais de pobreza poderão afetar de diferentes formas os educadores – levando-os à internalização

e à manifestação de preconceitos, estereótipos ou práticas ineficazes – e isso impactar nas construções das autonomias e emancipações dos educandos de modos variados, pois cada sujeito tem suas especificidades e cada grupo poderá criar concepções de pobreza diferenciadas. Portanto, as representações sociais de pobreza tendem a conduzir a forma de se relacionar com os “outros-pobres”, definindo o que eles precisam (ou o que imaginam que eles carecem) para reduzir ou eliminar as suas “faltas” (nas mais diversas condições).

Enfim, a abordagem psicossocial da pobreza apresenta-se como um caminho possível e vigoroso para produzirmos elucubrações no campo da Educação Social com as camadas periféricas. Essas manifestações representacionais servem: para definirmos recursos analíticos, pelos quais compreenderemos como são organizadas as práticas-didáticas com os pobres; de prisma para interpretar as relações sociais e atitudes dos sujeitos; para nos orientar as pesquisas a partir de um enfoque mais dinâmico e atual, pois não podemos nos ater unicamente a dados estatísticos e economistas que engessam as realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pobreza não é somente econômica. Nestas palavras finais, fazemos a asserção de que a rigidez do conceito de pobreza expresso em concepções mais tradicionais não nos possibilita, atualmente, entender de forma mais ampla o fenômeno da pobreza como manifestação singular de cada espaço-tempo histórico e geográfico. Faz-se primordial o deslocamento do modelo unidimensional para o horizonte multidimensional rompendo com a visão hegemônica pautada nos aspectos econômicos para deliberarmos, em um viés psicossocial, sobre: a pobreza; a educação destinada aos pobres; e quem são os profissionais que atendem essa população posta à margem da sociedade.

Os artefatos estatísticos também são de grande valia para enriquecermos nossas produções de conhecimentos e definirmos outras metodologias e teorias que irão nos embasar nossas pesquisas acerca da pobreza

no campo da Educação. Todavia, esses dados e levantamentos voltados às questões econômicas não dão conta sozinhos de compreender e explicar tal fenômeno. Exatamente por essa razão, alvitramos os estudos das representações sociais de pobreza para investigações mais pontuais e práticas educativas em espaços não escolares característicos da Educação Social.

O desenvolvimento de “novos” paradigmas que buscam interpretar e esclarecer este fenômeno nos conduziu à diversidade dos conceitos de “pobre” e de “pobreza”. Por isso, a tese de Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b; 2018) sobre as representações sociais de pobreza, enquanto manifestações psicossociais que desvelam simbolizações partilhadas por indivíduos de um grupo diante de outro grupo na sociedade, torna-se assaz considerável para contemplarmos outros recursos analíticos que a polissemia do termo “pobreza” pode agregar.

Essa pluralidade de sentidos exige esforços maiores que aqueles trazidos pelas perspectivas economicistas e a TRS surge como arcabouço notável que nos dá insumos para esmiuçar pontualmente as manifestações de pobreza em determinados grupos sociais, especialmente, em nosso caso, em práticas educativas não escolares com as camadas periféricas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Ao nos dedicarmos à valorização da concretização da Educação Social com as camadas empobrecidas e, igualmente, buscarmos as contribuições da Pedagogia Social, como Teoria Geral da Educação para estruturarmos as práticas pedagógicas com os ditos “pobres”, o campo simbólico das representações sociais ergue-se como um caminho significativo, uma vez que é capaz de ampliar o espectro da assimilação diante da profusão conceitual que as manifestações da pobreza nos exigem. Assim, poderemos começar a entendê-la e propor ações cabíveis para alcançarmos transformações sociais mais expressivas perante o cenário socioeducativo atual.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silvia Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: Editora AB, 1998. p.27-38.
- ACCORSSI, Aline; SCARPARO, Helena Beatriz. Representações Sociais da Pobreza. In: XIMENES, Verônica Morais et al. (Org.). **Implicações psicossociais da pobreza: diversidades e resistências**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p.67-94.
- ACCORSSI, Aline; SCARPARO, Helena Beatriz; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. **Psicologia & Sociedade**, Minas Gerais, v.24, n.3, p.536-546, set./dez., 2012.
- ASSIS, Simone Gonçalves de et al. A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p.669-680, 2003.
- BAPTISTA, Isabel; PERISTA, Heloísa; REIS, Ana Luiza. A pobreza no Porto: representações sociais e práticas institucionais. **Sociologia: Problemas e Práticas**, Lisboa, n.17, p.35-60, 1995.
- BURT, Martín; SANABRIA Luis Fernando. El semáforo de eliminación de pobreza y su enfoque multidimensional y psicosocial. In: XIMENES, Verônica Morais et al. (Org.). **Implicações psicossociais da pobreza: diversidades e resistências**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p.187-209.
- CARVALHO, Anailza Perini de. **Olhando uma realidade, olhando o outro: representações sociais da pobreza e do usuário entre os profissionais da assistência social**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- COSTA, Louise Mesquita. **As representações sociais: como elas moldam a realidade surda**. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudo das Linguagens) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v.1, n.2, p.2-12, jul./dez., 2002.

- DIAS, Thiago Simão; FERREIRA, Arthur Vianna. As representações sociais das professoras sobre alunos-pobres em uma escola periférica no município de São Gonçalo-RJ. **Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC)**. Rio de Janeiro, v.19, n.58, p.35-55, jun., 2022.
- ESTANISLAU, Maria Aparecida; XIMENES, Verônica Moraes. Vivências de humilhação e vergonha: uma análise psicossocial em contextos de pobreza. In: XIMENES, Verônica Moraes et al. (Org.). **Implicações psicossociais da pobreza: diversidades e resistências**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p.121-146.
- FERREIRA, Arthur Vianna. As representações sociais de ‘educando-pobre’ e a formação da identidade profissional do educador social. **Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC)**. Rio de Janeiro, v.14, n.37, p.274-299, jun./out. 2017a.
- FERREIRA, Arthur Vianna. As representações de pobreza e o processo de “lazarização” nas relações e ações socioeducativas com os educandos empobrecidos na região Sudeste do país. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XX, n.42, p.217-233, jul./dez., 2018.
- FERREIRA, Arthur Vianna. O Aluno Pobre, as Representações Sociais e as Práticas de Iniciação Científica na formação docente em História. In: COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da; MAGALHÃES, Edith Maria Marques (Org.). **Percursos de Iniciação Científica – A prática da pesquisa nos Espaços Educativos**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017b. p.148-178.
- FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e evasão em espaços educacionais não escolares**. Curitiba, PR: CRV, 2016.
- FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e Identidade Profissional: práticas educativas com camadas empobrecidas**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.
- GÓIS, Ana Cristina Góis; DANIEL, Fernanda. Representações Sociais da Pobreza e das Medidas de Política Social: Um Estudo no Concelho de Anadia. **Interações: sociedade e as novas modernidades**, Coimbra, n.15, p.53-68, 2008.
- GOMES, Estela Paula Campos Moreira. **Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São**

- Gonçalo. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2011.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo. A (des)igualdade social e a psicologia: uma perspectiva para o debate sobre a pobreza. In: XIMENES, Verônica Moraes et al. (Org.). **Implicações psicossociais da pobreza: diversidades e resistências**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p.149-163.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- KAGEYAMA, Angela; HOFFMAN, Rodolfo. Pobreza no Brasil: uma perspectiva multidimensional. *Economia e Sociedade*, Campinas, v.15, n.1 (26), p.79-112, jan./jun., 2006.
- LEITE, Izildo Corrêa. Novos olhares, novos lugares: por uma política social de combate à pobreza condizente com a construção da cidadania. **Convergencia** – Revista de Ciências Sociais, Universidade Nacional Autônoma do México, México, n.47, mai./ago., p.73-100, 2008.
- MARKOVÁ, Ivana. Ética nas Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina Rosa Parreira; LOPES, Manuel José (Org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p.80-102.
- MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais** – Investigações em Psicologia Social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- SILVA, Renata Danielle Moreira; SOUZA, Lídio de. A produção acadêmica brasileira acerca da pobreza na perspectiva da teoria das representações sociais. **Mental**, Barbacena, ano VIII, n.14, p.29-48, jan./jun., 2010.
- RAITANO, Felipe Camargo; RIBEIRO, Marcelo Gomes. Pobreza: conceitos e métodos. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (Org.). **TD Observatório das Metrôpoles** – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, n.4, 2019. p.1-24.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VARGAS, Irineu da Cunha. **Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental**: memórias e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2011.

VILLELA, Viviane Merlim Moraes; PRADO, Adonia Antunes; TURA, Luiz Fernando Rangel. Representações sociais da disciplina escolar. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p.289-296, 2002.

“ELES NÃO APRENDEM PORQUE SÃO POBRES”: a narrativa sobre os educandos da periferia de São Gonçalo-RJ

...

Clara Regina Moscoso de Avelar

INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de uma pesquisa fomentada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – *Formações, Representações e Práticas Educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo* – e tem por finalidade analisar como uma profissional da educação não escolar – que atua no *Reforço Escolar* – narra acerca da organização das suas práticas-didáticas e do seu relacionamento com os educandos pertencentes às camadas periféricas para atender suas demandas curriculares não contempladas pelas escolas no município de São Gonçalo-RJ.

Nessa perspectiva, exploraremos, em primeiro lugar, o estudo acerca das narrativas, colocando a sua relevância enquanto ferramenta de pesquisa no campo da *investigação-formação* do ponto de vista das narrativas de formação ao longo da vida. Em vista disso, discorreremos a acerca das práticas-didáticas e do Reforço Escolar junto às camadas empobrecidas.

Em razão de ser uma pesquisa inserida no campo da Educação em espaços não escolares com os sujeitos periféricos, abordaremos a Pedagogia Social como uma Teoria Geral de Educação. Particularmente, nos embasaremos na Pedagogia da Hospitalidade (PH), elaborada por Isabel

Baptista (2005a; 2005b), como uma possível vertente sociopedagógica e ferramenta para interpretar as relações interpessoais com os educandos.

Apresentaremos a conjuntura do campo investigado, descrevendo informações sobre o desenvolvimento socioeconômico e educacional da localidade, assim como caracterizaremos os indivíduos envolvidos na pesquisa. A metodologia investigativa possui abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados foram as narrativas e a confecção de diários de campo, inspirando-se na Fenomenologia de Husserl (1975), que consiste em três movimentos básicos, conforme descrito e refletido por Depraz (2011) e proposto por Ferreira (2021): o *noema*, o *noese* e a *variação eidética*.

Ao final, examinaremos as narrativas de uma educadora, onde utilizaremos a Análise Retórico-Filosófica do discurso, baseada em Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida por Reboul (2004), reestruturada por Mazzotti (2003) e Ferreira (2012), articulando com os pressupostos da Pedagogia da Hospitalidade.

AS NARRATIVAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E O REFORÇO ESCOLAR

A narrativa é uma forma de contar ou apresentar uma história, um fato ou uma situação, seja por meio da fala, da escrita, da imagem ou de outras formas de comunicação. Através dela, as pessoas podem compartilhar experiências, produzir conhecimentos e transmitir emoções, manifestando suas perspectivas sobre a vida, a sociedade e o mundo em geral, sendo parte fundamental da nossa cultura e da capacidade que temos para dialogarmos.

O uso da narrativa como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade daquele que narra enquanto sujeito de direito, capaz de expressar elementos da sua própria história e de refletir sobre ela. Ancorando-se no rigor científico da construção dos conhecimentos, as narrativas centradas na formação ao longo da vida no campo da *investigação-formação*, desdobram-se na prática ética do uso dessas fontes e na elaboração do método da

pesquisa. Por essa razão, optamos por tomar as discussões a partir dessa perspectiva fundamentada por autores como Josso (2007), Bruner (1998), entre outros.

De acordo com Bruner (1998), a narrativa se instala como uma forma de organizar o pensamento das experiências humanas no mundo social, da sua compreensão sobre ele e das relações que com ele mantêm os sujeitos. As narrativas são estruturadas a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos no que é particular e contextual, lidando com as singularidades. Pois, à medida que algo é narrado, o ouvinte pode extrair as informações e as ressignificar em outras situações ou experiências, reconfigurando novos entendimentos, concedendo a narrativa um caráter quase universal, ou que pode ser universalizado.

Diante disso, destacamos as complexas relações que o sujeito estabelece ao narrar a sua prática educativa, porque o processo da investigação-formação nas narrativas ao longo da vida estabelece-se como fenômeno e também como uma forma de inquirição das vivências cotidianas e de constituição de si, uma vez que o sujeito elabora sobre o que aconteceu e o que lhe acontece perfazendo assim um ciclo de aprendizagem a partir das suas experiências.

A narrativa do sujeito enquanto elemento principal no processo da investigação-formação demonstra a pertinência da abordagem e das apropriações do vivido e experienciado, portanto, o sujeito é ator e autor da sua própria história. Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015), a proximidade entre o pesquisador e pesquisado, está longe de ser um modo de contaminação da pesquisa, na verdade, essa relação abarca novos prismas para outras compreensões acerca das experiências vividas, sem o engessamento de uma pesquisa pré-formatada.

O uso da pesquisa narrativa em Educação nos permite colocar em evidência as experiências dos sujeitos, contribuindo para o entendimento dos processos históricos pertencentes ao campo educacional, propiciando destacar: o paradigma subjetivo dos educadores e o seu fazer pedagógico; a busca pela compreensão dos sentidos nas situações do contexto educativo;

e colaborando para a reflexão dos sujeitos envolvidos no cenário e na cultura da Educação.

Nessa situação, em consonância com o que propõem Ferreira (2019), reconhecemos a importância social do espaço escolar como parte da formação do sujeito para a sociedade, mas é de extrema relevância discutirmos as práticas docentes nos espaços não escolares, pois as ações educativas não se restringem unicamente à escola. E são nesses ambientes extraescolares que centralizamos nossas investigações e utilizaremos a pesquisa narrativa.

Ademais, o campo narrativo é uma via para a valorização de como se dão as práticas docentes nos espaços não escolares a partir da ação-reflexão dos que nela atuam. Segundo Josso (2007), a narrativa não é apenas uma forma de expressão, mas também um processo de reflexão e compreensão de si mesmo. Ao narrar, os docentes conseguem produzir conhecimentos e suas próprias identidades, inscrevendo-se em projetos de aprendizagem que os colocam como sujeitos atuantes em sua formação, atribuindo o lugar de visibilidade que lhe é merecido.

Então, procuramos o reconhecimento dessas docentes que são, corriqueiramente, chamadas de “explicadoras” por exercerem práticas docentes em espaços não escolares. Todavia, elas convivem e engendram relações sociopedagógicas com os seus alunos diante dos desafios que o sistema escolar, em muitos momentos, não consegue atender. Assim, não nos referiremos a essas profissionais como “explicadoras”, mas sim, como profissionais da educação não escolar que atuam com Reforço Escolar. Porém, não significa que elas têm menor importância, muito pelo contrário, posto que elas atuam precisamente nas demandas em que a escola não supri.

Dentro disso, o Reforço Escolar é uma prática educacional que busca auxiliar aqueles que apresentam dificuldades educacionais ou desejam aprimorar seus conhecimentos. O educando recebe orientação e suporte pedagógico para superar suas adversidades e/ou desenvolver habilidades que o permitam aprender melhor. De acordo com Bray (2014), o Reforço Escolar trata-se de um apoio adicional aos alunos por via de aulas

particulares executadas por pessoas remuneradas, em complemento ao que é estudado no espaço escolar.

Frente a isso, precisamos frisar que, ao estudarmos as camadas empobrecidas no que concerne o Reforço Escolar, outras nuances dessa prática educativa são desveladas. E o Reforço Escolar não busca imputar à escola e/ou aos seus profissionais os reverses do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, almejamos dar visibilidade aos sujeitos e às práticas educativas forjadas em espaços não escolares e como esses atuam consoantes e de modo complementar aos processos educacionais materializados no espaço escolar.

A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES (EENE) E PEDAGOGIA DA HOSPITALIDADE (PH)

Os processos educacionais ocorrem em todos os espaços sociais, sendo desenvolvidos ininterruptamente, acompanhando os sujeitos desde os seus primeiros passos, até as suas maturidades e envelhecimentos, abrangendo uma heterogeneidade profunda de métodos de ensino e mecanismos de aprendizagem.

Costumeiramente, alguns teóricos conceituam a educação e a divide em três esferas, que não estão desconectadas. Segundo Gohn (2006), a *educação formal* é desenvolvida pela escola, a partir de estruturas hierárquicas, da divisão gradual dos conhecimentos dos conteúdos programáticos pelos currículos. A *educação não formal* tem caráter intencional, estrutural e formativa. É construída de forma complementar à educação formal, manifestando, principalmente, para além dos espaços escolares e das universidades. E a *educação informal* é aquela constituída cotidianamente, de forma espontânea, decorrente dos processos de socialização (na família, com os amigos, nas ruas etc.), carregada de valores e cultura própria, porém, sem planejamentos metódicos para a sua manifestação.

Contudo, compreendendo que tal categorização gera uma classificação hierarquizada das experiências educativas e dos saberes historicamente compartilhados, por opção epistemológica, utilizaremos a expressão

“educação em espaços não escolares” (abarcando as educações *não formal e informal*) para reconhecer as práticas e profissionais que trabalham nesses espaços.

Perante o exposto, o Reforço Escolar é reconhecido como um espaço de educação não escolar, em que os saberes da vida cotidiana se encadeiam com os saberes atribuídos pela escola. Podemos compreender o Reforço Escolar como prática socioeducativa inserida no campo da Pedagogia Social (PS), uma Teoria Geral da Educação, que organiza, sistematicamente, os saberes concebidos pelas práticas educativas não escolares, com o propósito de apresentar métodos educacionais mais adequados às realidades dos grupos em situação de vulnerabilidade social visando atenuar essa conjuntura.

A PS pode ser reconhecida como uma pedagogia voltada à promoção de melhorias diante de conflitos sociais, agindo como instrumento crítico/reflexivo frente essas demandas, pautada na solidariedade social, cujo objetivo é abordar os problemas sociais e as necessidades mais urgentes a partir de uma perspectiva pedagógica. Desse modo, ela é uma ciência normativa que direciona as práticas sociopedagógicas dirigidas aos sujeitos e grupos em situação de risco ou vulnerabilidade social (CALIMAN, 2011).

Ao pensar nas práticas do Reforço Escolar a partir da PS, nos fundamentaremos na Pedagogia da Hospitalidade (PH), estruturada por Baptista (2005a; 2005b), que é uma concepção sociopedagógica desenvolvida sobre o prisma da educação enquanto compromisso ético e no reconhecimento da sociabilidade entre os sujeitos.

A proposta de Baptista nos auxilia na compreensão da construção dos laços socioeducativos construídos por educadores e educandos desde o lugar onde esses sujeitos estão inseridos em benefício de alcançarem transformações pessoais e coletivas diante das realidades e dos desafios encontrados.

Atualmente, em um mundo repleto de incertezas, a hospitalidade surge como um lugar possível para o acolhimento e a escuta sensível. Temos por *hospitalidade* “uma forma positiva de interação humana,

marcada pelo espírito de dádiva e respeito em relação ao outro” (BAPTISTA, 2017, p.20), colocando os sujeitos em posição de suscetibilidade, pois ouvir o outro na condição de hóspede é abrir-se a alteridade em um ato de “disponibilidade da consciência para receber o movimento que vem de fora para dentro” (BAPTISTA, 2005b, p.14), sendo atravessado pela alteridade radical.

A hospitalidade é um lugar de escuta socioeducacional para a construção de canais de comunicação que propiciam melhores condições ao enfrentamento dos desafios das demandas socioeducacionais mediante trocas interpessoais, pois impulsiona o diálogo entre os sujeitos alicerçados em práticas de *aproximação*, *acolhimento* e *cortesia*.

Conforme proposto por Ferreira (2020), a *aproximação* é a etapa inicial a realizarmos diante do “outro”; o *acolhimento* é o meio pelo qual o processo educativo será conduzido; e a *cortesia* “corresponde a um sinal de hospitalidade, de capacidade de acolhimento, em relação a outros modos de ser e de fazer” (Baptista, 2005a, p.48).

As práticas de hospitalidade nas relações educativas com as camadas empobrecidas favorecem o desenvolvimento dos educandos e dos educadores que, através de posturas éticas, tornam-se capazes de atuar de forma solidária e humanizada, acolhendo e ouvindo as necessidades educacionais diante das alteridades, rechaçando discriminações e segregações, porque o processo de aproximação gera a experiência do encontro.

Ferreira (2020), aliás, salienta a função da escuta nas relações interpessoais, uma vez que o educador, assumindo a responsabilidade e a consciência de sua presença em relação à alteridade, demonstra o compromisso ético profissional frente às liberdades e responsabilidades diante do “outro” como ser humano e educador, na qual a sua prática educativa não deve ser impositiva. Nesse sentido, os educandos são sempre sujeitos permeados em processos de *educabilidade*, nos quais estão aptos à aprendizagem durante os seus percursos de endoculturação.

Em vista disso, apresentados os elementos basilares da PH, na sequência, observaremos a descrição do campo investigado e os sujeitos desse

ambiente, bem como as metodologias de pesquisa e análise, e realizaremos o posterior exame do material coletado na investigação externa.

OS SUJEITOS DA PESQUISA E A METODOLOGIA APLICADA

O lugar desta pesquisa encontra-se no município de São Gonçalo (SG), Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro. SG possui uma população estimada, em 2021, em cerca de 1.098.357 habitantes, conforme os dados divulgados no site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Em relação aos ganhos econômicos, o salário médio mensal dos trabalhadores formais, em 2020, foi de 2,0 salários-mínimos, sendo o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), no ano de 2010, de 0,739.

Na educação (IDEB, 2021)¹, o município obteve um dos desempenhos mais baixos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com nota média de 5,2. Nos Anos Finais, a média foi de 4,4 (todos os dados se referem à Rede Pública de Ensino). Nisso, o município ocupa a posição de número 63, dentre 92 municípios do RJ, com taxa de escolarização de 96,7% – de 6 a 14 anos².

Essas informações são de total pertinência para entendermos o espaço-tempo em que essa pesquisa se desenvolve, no bairro do Boaçu, localizado no 1º Distrito (São Gonçalo – Sede) de SG, fazendo limite com o município de Itaboraí/RJ e a Baía de Guanabara.

Nesse contexto que reverberam contradições econômicas e socioeducacionais, marcado pela ineficiência do Poder Público, que a procura pelas profissionais do Reforço Escolar é uma prática comum. Os responsáveis recorrem às educadoras por permanecerem no trabalho o dia todo, ou por não saberem auxiliar os filhos perante as dificuldades escolares. Mesmo com pouco capital financeiro, algumas famílias buscam investir

1. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/40/78192?tipo=ranking>. Acesso em: 15 mar. 2023.

2. Dados coletados no site do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 18 mar. 2023.

em meios para que seus filhos consigam melhorar as condições diante dos seus processos formativos (de ensino-aprendizagem).

A prática educativa com as camadas periféricas, aqui investigada, ocorre na sala de estar da própria educadora. Ela recebe os alunos na sua residência, onde eles e seus responsáveis têm acesso à cozinha e ao banheiro, quando precisam. A organização do local consiste em 1 (uma) mesa retangular com 6 cadeiras e um rack, onde, junto aos pertences pessoais da professora, ficam os materiais que ela utiliza com as crianças (livros, cadernos, lápis, borrachas etc.). Nesse lugar, os alunos, de diferentes anos letivos e instituições educacionais, são recebidos, sendo majoritariamente discentes matriculados na rede pública municipal de ensino.

As aulas são organizadas em encontros de 3 horas, de 2 a 5 vezes por semana. Não há um horário fixo, as crianças vão no contraturno da escola e ficam até terminarem as suas tarefas. O trabalho, para muitas famílias das crianças atendidas, ocorre de forma gratuita. Contudo, há responsáveis que conseguem remunerar as aulas, pagando entrem R\$30,00 a R\$50,00 mensais.

Os alunos são divididos em grupos de 4 a 5 crianças, buscando a estruturação mais adequada para as estratégias didático-pedagógicas construídas pela professora. Ela organiza as crianças conforme os anos escolares e as demandas solicitadas pelos responsáveis (normalmente, correspondendo apenas à execução das tarefas oriundas da escola – fazer os exercícios).

A docente que atende essas crianças possui formação profissional no Curso Normal em Nível Médio, chegou a cursar 2 anos de graduação em Pedagogia, mas não concluiu. É uma idosa aposentada da rede municipal de ensino de São Gonçalo, tendo atuado por mais de 30 anos no magistério. Ela auxilia as crianças nas atividades escolares conhecidas popularmente como “dever de casa” e “trabalho escolar”. Ao finalizarem as tarefas obrigatórias, as crianças realizam mais exercícios se concentrando na prática dos conteúdos escolares.

Nessa conjuntura, esta pesquisa optou pela metodologia de abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados foram o recolhimento das

narrativas e a confecção de diários de campos para registro do material coletado, mediante uma postura investigativa inspirada na filosofia fenomenológica de Edmund Husserl (1975), conforme descrita e refletida por Depraz (2011) e proposta por Ferreira (2021), para observação e captação dos fenômenos no campo da Educação, consistindo em três ações em campo: o *noema*, o *noese* e a *variação eidética*.

A descrição do *noema* corresponde ao registro mais detalhado possíveis e objetivo da realidade do modo como os seus elementos são capturados. O *noese* registra as expressões íntimas do pesquisador: seus sentimentos, sua subjetividade e as experiências vivenciadas à medida que se depara com os fenômenos. E a *variação eidética* a etapa reflexiva onde o observador se coloca no lugar dos demais que vivenciaram as realidades, buscando sistematizar e expandir o espectro de percepção e de assimilação dos fenômenos para a captação das distintas formas de se sentir e compreender os fenômenos das práticas educativas.

A coleta do material se deu em 4 (quatro) visitas à casa da educadora, no qual ela narrou a respeito das atividades desenvolvidas, da sua organização metodológica e sobre o seu relacionamento com os discentes e com os seus respectivos responsáveis.

Para examinar as narrativas em questão, utilizaremos a Análise Retórico-Filosófica do discurso, baseada em Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida por Reboul (2004), reestruturada por Mazzotti (2003) e Ferreira (2012) para investigações no campo da Educação. Essa metodologia tem por objetivo analisar a intencionalidade das narrativas através das buscas das figuras retóricas existentes na narrativa da educadora, sobretudo das metáforas.

Os elementos retóricos encontrados evidenciam a relevância do que se diz – à medida que agrega valores, sentidos e significados – e acentua o poder de persuasão das mensagens transmitidas aos ouvintes. Para Aristóteles (1998, p.33), a retórica “é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão”. A partir dessa estrutura, buscaremos constatar as figuras retóricas (REBOUL, 2004) e entender

como essa educadora procura persuadir o seu interlocutor, ao passo que discursa – ao narrar – sobre as suas experiências sociopedagógicas neste encontro formativo extraescolar.

ANALISANDO A NARRATIVA: COMO OS POBRES SÃO EDUCADOS E ACOLHIDOS NESTE LUGAR?

A análise da narrativa foi realizada a partir das visitas registradas nos diários de campo. E, neste processo, manteremos o anonimato da educadora para preservar a sua identidade. Inicialmente, selecionamos alguns trechos específicos do caderno de campo para analisarmos como ela organiza as práticas-didáticas e estrutura a metodologia pedagógica a fim de atender as necessidades dos educandos, desde o proposto na escola e como ela busca auxiliar os educandos empobrecidos. Vejamos alguns fragmentos pontuais.

(...) Eu organizo as atividades de reforço a partir do que eles não conseguem fazer no colégio... Porque lá eles não aprendem nada... Como o próprio nome já diz, aqui é “reforço”... Então, eu pego e tacho os exercícios do caderno... Boto pra repetir a matéria sem parar... Pra tentar fazer algum milagre... Porque tem criança que acaba de copiar a tabuada, e você pergunta “quanto é 5x2?” e ela não sabe... (...) Menina, é uma luta pra aprender... Ainda mais com a escola acabada [sic].

(...) Eu fico só no básico... Já é duro conseguir o mínimo com esse povo... Imagina inventar a roda pra quem não tem nem chinelo pra andar a pé! [sic].

(...) Eles têm os cadernos da escola, eu tiro de lá só o dever que eles são capazes de aprender... Porque têm uns que são muito tristes, sabe?!... Dou leitura, continhas, coloco pra treinar pra ver se entra na cabeça... (...) Passo os conteúdos pra eles passar de ano... Isso pra eles já basta... É assim que se faz! [sic].

Ao examinarmos as principais figuras retóricas, encontramos a *tapinose* (figura hiperbólica que amplia em sentido negativo ou depreciativo) “eles não aprendem nada”, que expressa a incapacidade da escola em

desenvolver práticas educativas que contribuirão com a aprendizagem dos educandos. Ao aumentar em sentido pejorativo o quanto essas crianças deixam de aprender, a educadora argumenta que a educação escolar não está sendo eficiente. Manifesta-se o nível de dificuldade que as crianças possuem para aprender a partir do que é proposto no espaço escolar. A professora parece não ter muita expectativa em relação ao ensino recebido pela escola, assim, ela busca organizar as atividades propostas desde o que eles não aprenderam para pretender alcançar algum êxito.

Por sua vez, a *metáfora* (figura que consiste em designar uma coisa pelo nome de outra que se lhe assemelha) “eu pego e tacho os exercícios do caderno” demonstra o modo como a educadora organiza e põe em prática a atividade extraescolar. Ao invés de tentar elaborar algo diferente daquilo que é trazido pela escola, ela reproduz a prática escolar que, de acordo com ela mesmo, não está sendo frutífera. Nesse caso, caberia repensar se repetir essa prática improdutiva é o melhor caminho. Por ser “reforço”, aparentemente, a professora está reforçando aquilo que não está surtindo efeito positivo.

A educadora trabalha a partir dos pressupostos das Pedagogias Tradicional e Tecnicista, colocando as crianças para refazer as mesmas tarefas diversas vezes, conforme afirmado através da *hipérbole* (que exagera aumentando ou diminuindo as coisas em excesso) “Boto pra repetir a matéria sem parar”. Isto é, reproduzir sistematicamente seria, supostamente, o recurso prático definido pela professora para sanar determinadas incompreensões diante dos exercícios escolares. Contudo, verifica-se em sua fala que as dificuldades de aprendizagem permanecem, pois, ao reproduzir as mesmas práticas da escola, os problemas relativos ao entendimento dos conteúdos perduram, haja vista que a educadora não busca outra abordagem e modo de aplicá-los.

Além disso, as metáforas “tentar fazer um milagre” e “é uma luta pra aprender” caracterizam a finalidade da prática de reforço diante da condição de insucesso escolar e explicita a excessiva dificuldade apresentada pelos educandos em assimilar os conteúdos programáticos. Fica exposta

à adversidade, à medida que as crianças não aprenderem os conteúdos propostos pela escola e que exige um esforço muito grande para que elas obtenham sucesso na aquisição dos saberes atribuídos pela escola.

Já a metáfora “Ainda mais com a escola acabada” denuncia o amplo descaso com o Sistema Escolar da Rede Pública, que resulta, muitas vezes, nos insucessos escolares e na falta de aprendizagem adequada dos alunos. Nesse cenário aparentemente caótico, porque a escola é representada como uma instituição “destruída”, a consequência faz com que os responsáveis dos educandos da periferia, mesmo sendo cidadãos de menor poder aquisitivo, busquem outros espaços para complementarem o processo formativo (de ensino-aprendizagem) de seus filhos.

Diante dessa conjuntura na qual a escola não se faz presente de modo eficaz para estimular o desenvolvimento cognitivo dessas crianças, a *metonímia* (figura que consiste em designar um objeto pelo nome de outro que tem com ele um vínculo habitual) “Eu fico só no básico” traduz o que é posto em prática nos encontros do Reforço Escolar: somente aquilo que a professora acredita que os educandos seriam capazes de aprender. A crença na pobreza intelectual dos educandos implica em uma tomada de posição por parte da educadora que procede no ato de limitar os conteúdos ensinados, fornecendo, assim, um ensino empobrecido a esses discentes.

Posteriormente, temos a tapinose “Já é duro conseguir o mínimo com esse povo”, seguida da metáfora “Imagina inventar a roda pra quem não tem nem chinelo pra andar a pé!”, que reforçam a retórica anterior e amplificam a crença na pobreza cognitiva desse grupo de educandos, pois intensifica a condição da dificuldade intelectual. Parece ser um trabalho árduo pensar e materializar práticas educativas com essas crianças e, portanto, ao que tudo indica, não há muito o que fazer e este espaço extraescolar vai na direção de “dar o mínimo” para quem só conseguirá, com persistência, atingir uma aprendizagem diminuta.

De outro modo, a professora trabalha dessa forma porque entende que essas crianças não aprenderão conteúdos mais complexos, mesmo elas estando dentro do Ano (da Série) que estão cursando, porque a

profissional, aparentemente, construiu uma imagem desses discentes que faz ela acreditar que eles não são capazes de ir além do elementar. Essa postura da educadora vai no sentido oposto do princípio da educabilidade, proposto por Baptista (2005a), uma vez que fica explicitado que esses educandos não estariam aptos à aprendizagem, por supostamente serem limitótrofos. Entretanto, talvez, a falta de suporte da escola – e possivelmente dos grupos familiares –, deem pistas mais categóricas para explicar o baixo desempenho escolar revelado.

Essa simbolização que a educadora tem das crianças implica a organização e a prática do Reforço Escolar. A metáfora “eu tiro de lá só o dever que eles são capazes de aprender” torna notório a descrença frente a seus alunos. A professora entende que as crianças têm limitações e não tenta fazer com que elas aprendam além do que considera ser necessário e define com possível de ser conquistado nesse processo de estudo dos conteúdos fundamentais. Com isso, ela se concentra em ensinar o básico para que as crianças consigam a aprovação escolar.

A tapinose “têm uns que são muito tristes” corrobora com a imagem depreciativa que a educadora constrói desse grupo de educandos, à proporção que também indica a direção do seu planejamento educacional, que consiste em aplicar as tarefas mais simples propostas pela escola nos cadernos, apostilas e livros didáticos. Sendo assim, a professora parece ter algum desgosto (ou angústia) e a sua atuação no espaço não escolar apenas fortalece a postura inócua da escola, resgatando a mesma forma de organizar as práticas socioeducativas.

A metáfora “pra ver se entra na cabeça” exprime a finalidade de a professora reproduzir as práticas escolares fora do ambiente escolar: fazer as crianças aprenderem principalmente repetindo e memorizando os deveres dos livros. Por partir do princípio de que os seus educandos são empobrecidos intelectualmente – acreditando que eles enfrentam situações que geram déficits na aprendizagem –, essa profissional se circunscreve a trabalhar somente o que define como essencial e que, em sua forma de idealizar esses alunos, será o conteúdo possível de ser apreendido e aprendido.

Por fim, a metonímia “Isso pra eles já basta” conclui que, para esse grupo de crianças, o importante é alcançar o objetivo mínimo: ter sucesso no ano letivo; passar de Ano/Série. Ao que tudo indica, desenvolver a autonomia intelectual dos educandos está em segundo plano (ou é realmente desconsiderada). A concepção de pobreza intelectual pertencente aos alunos parece ser tão intensa que a educadora acaba por desconsiderar outros aspectos do processo de aprendizagem, como a criticidade e a emancipação.

Após tratarmos mais dos recortes que explicitavam as figuras retóricas que atravessam a forma como essa profissional da educação organiza e põe em prática as atividades pedagógicas concretizadas neste ambiente não escolar, agora, verifiquemos, no segundo fragmento, como a educadora se compromete (ou não) com práticas de hospitalidade diante da pobreza de seus educandos.

(...) Diferente da escola, eu sou só ouvidos... Qual é a minha estratégia? Eu encho essas crianças de atenção porque sei que eles são muito carentes... Isso é verdade! Não têm nada nem em casa, nem na escola... Se tivesse não “tava” aqui, né?! [sic].

(...) Aqui eu fico de braços abertos para me aproximar deles, pra ver se eles aprendem... Só que eles não aprendem porque são pobres...

(...) Tem criança que antes da tarefa eu dou lanche, mando lavar os pés de baixo do chuveiro e deixo se acomodar... Senão não conseguem se concentrar [sic].

(...) Aqui elas se sentem acolhidas, porque quando chegam eu deixo pegar água na cozinha, ir ao banheiro... Elas ficam à vontade na minha casa... (...) A minha casa é a casa delas, entende? [sic].

A metáfora “eu sou só ouvidos” traz em si o princípio da escuta sensível em Baptista (2005a), demonstrando como a educadora busca se aproximar dos educandos com o intuito de potencializar os processos formativos das crianças. Essa capacidade da profissional em se dispor na função de ouvir os seus alunos evidencia três aspectos relevantes no âmbito

educacional: a “diferença”, enquanto característica social da existência humana (a professora é capaz de dar atenção aos discentes sem se impor a eles); o “estranhamento”, como efeito do encontro dessas diferenças e elemento das relações sociais de reconhecimento da liberdade dos outros (indo em direção à aceitação e ao respeito à alteridade); e a “responsabilidade”, enquanto pressuposto para a compreensão de que os objetivos dos outros refletem nos demais com quem se convive (FERREIRA, 2020), na qual a professora passa ser responsável pela condução da prática educativa como autoridade, mas não sendo autoritária.

Já a metáfora “eu encho essas crianças de atenção” explicita o recurso que a professora utiliza para tentar atender a falta de acompanhamento ou suporte que os educandos não recebem nos espaços escolares ou familiares. Tanto que a hipérbole “são muito carentes” caracteriza a condição de empobrecimento afetivo desses alunos em outros ambientes, uma vez que essas crianças são apresentadas, também, no discurso hiperbólico “Não têm nada”. Ou seja, elas não teriam qualquer auxílio (ou pouquíssima ajuda) dos responsáveis em seus grupos familiares nem dentro das instituições escolares. Isso afeta a forma como a educadora os acolhe, pois os educandos, em estado de pobreza relacional, necessitam de atenção e serem ouvidos com maior sensibilidade.

Corroborando com essa ideia, a metáfora “eu fico de braços abertos para me aproximar deles” ilustra a forma pela qual a professora se coloca enquanto profissional da educação para se relacionar com esses educandos com o intuito deles construírem os conhecimentos elementares propostos pela escola.

Diante do exposto, vemos que a educadora trabalha com pressupostos oriundos da PH como a abertura e a recepção a outrem, pois a educadora desenvolve “a capacidade de acolhimento da alteridade que a interpela e a interrompe” (BAPTISTA, 2005b, p.15). As constituições dessas relações interpessoais têm como ponto de encontro um hiato, que funciona, ao mesmo tempo, como ruptura e elo de construção do espaço privilegiado dos laços de proximidade.

A proximidade, em sentido ético e antropológico, enaltece uma relação de dinâmica interpessoal, valoriza a vivência do contato, promove a solidariedade para e com os seres humanos. Ela, a proximidade, “é uma distância impossível de encurtar ou anular, mas constituindo, ainda assim, um apelo irrecusável para a experiência de encontro” (BAPTISTA, 2005b, p. 18).

Dentre desse panorama socioeducativo, a metonímia “eles não aprendem porque são pobres” ratifica as atitudes (práticas-didáticas) organizadas e materializadas pela professora e passa a resultar na própria forma de educar esses alunos empobrecidos. A educadora demonstra a crença de que a principal causa para a incapacidade de as crianças aprenderem os conhecimentos propostos pela escola é a pobreza, ocasionada pela falta de apoio da escola, já que esta não daria atenção suficiente a esses educandos. Além disso, a falta de suporte por parte das famílias, já que são crianças oriundas das camadas empobrecidas (suas famílias vivem nas áreas periféricas). Assim, a educadora manifesta a crença que essas crianças são ou estão impossibilitadas de aprender por conta das circunstâncias de empobrecimento as quais são submetidas.

Tal situação se contrapõem, novamente, ao princípio da educabilidade, que trata da postura profissional de crer que todos os indivíduos são seres educáveis e aptos ao autoaperfeiçoamento. Conforme a própria Baptista (2005a, p.77) nos diz, “a crença na educabilidade deverá assentar numa visão positiva da alteridade”, pois “o outro é alguém igualmente vocacionado para a aprendizagem permanente”, não há pessoas incapazes de serem educáveis.

A crença na educabilidade necessita de ser em absoluto, contudo sem retirar a autonomia dos educandos infringindo atitudes doutrinadoras e/ou autoritárias. A partir dos vínculos de proximidade já estabelecidos, a educadora poderá atender as demandas das crianças negociando práticas e percursos educacionais que possibilitariam o êxito nas atividades curriculares.

Diante dessa imagem e da postura da educadora, a *conglobação* (figura que consiste em acumular os argumentos em favor de uma mesma tese)

“antes da tarefa eu dou lanche, mando lavar os pés de baixo do chuveiro e deixo se acomodar” expressa algumas das ações realizadas para acolher esse grupo de crianças. Ao permitir que esses educandos entrem em sua vida cotidiana, tratando-os como hóspedes, que “significa que aceitamos recebê-lo nos nossos domínios, na nossa casa, colocando à sua disposição o melhor do que somos e do que possuímos” (BAPTISTA, 2005a, p.49), a educadora coloca em prática o acolhimento para contemplar as demandas dos estudantes, pautando-se no encontro humano construído em uma responsabilidade ética com a alteridade.

Amplificando o discurso retórico acerca de como se dá a hospedagem e o acolhimento neste espaço socioeducativo não escolar, a conglobação “quando chegam, eu deixo pegar água na cozinha, ir ao banheiro... Elas ficam à vontade na minha casa” fortalece o movimento de aceitação do outro, tendo a intenção de propiciar processos formativos mais agradáveis a partir da construção de laços sociais e de proximidade. Ao investir na prática do acolhimento, a educadora busca desenvolver com os educandos um ambiente que contribua para a aprendizagem.

Por fim, a metonímia “A minha casa é a casa delas” busca justificar a organização do espaço não escolar para atender as crianças oriundas das camadas periféricas e suas demandas escolares não desenvolvidas de modo bem-sucedido, conforme as perspectivas das famílias e da instituição escolar. A dinâmica planejada pela educadora parecer desejar atender mais as possíveis carências socioeconômicas e afetivas do que as dificuldades relacionadas aos conteúdos propostos pela escola, uma vez que a professora repete a mesma metodologia de ensino que o espaço escolar.

Todavia, diferentemente da escola, no que diz respeito ao tratamento sociopedagógico, mesmo sem os conhecimentos teóricos, ela trabalha em muitos momentos consoante aos conceitos da Pedagogia da Hospitalidade; porém, em outros não. Isso porque se preocupa em acolher, hospedar e se aproximar das crianças desde uma escuta atenta, frente às suas condições de empobrecimento cognitivo até a oferta de encontros interpessoais saudáveis à relação educadora-educandos.

Enfim, ao término desse percurso analítico, realizaremos algumas considerações acerca dos pontos mais relevantes deste texto e das conexões realizadas com os princípios concernentes à Pedagogia da Hospitalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou a narrativa de como uma professora que atua com Reforço Escolar estabelece e organiza as práticas-didáticas e as relações com os educandos das camadas empobrecidas para atender suas demandas curriculares não contempladas no espaço escolar.

Pautando-se no trabalho das narrativas de formação ao longo da vida, tanto como um fenômeno, quanto como um modo de investigação e formação, tal perspectiva se justifica em virtude de partimos das experiências humanas, pois a narrativa, além de ser uma forma de compreensão da experiência, é um meio para a aprendizagem, onde a centralidade do sujeito reside no processo de investigação-formação. Colocando-o, com isso, em evidência e conferindo destaque, frente às apropriações das experiências vividas, outorgando ao indivíduo a função de protagonismo da sua própria história. Logo, o campo narrativo passa a ser uma possibilidade para compreendermos e valorizarmos como se dão as práticas docentes nos espaços não escolares a partir da ação-reflexão daqueles que nele atuam.

Além disso, uma vez que as ações em questão pretendem auxiliar o cotidiano dos indivíduos no âmbito educativo e social, esse espaço de encontro humano pode se beneficiar da aplicação dos pressupostos da Pedagogia da Hospitalidade (PH), com o intuito de desenvolver relações interpessoais ainda mais acolhedoras.

Foi possível inferir, nessa conjuntura, que a Análise Retórico-Filosófica do discurso revelou que a educadora acaba por insistir em práticas semelhantes as exercidas na escola, não conferindo grandes êxitos. Muito pelo contrário, acabando por corroborar com os problemas já apresentadas pelos educandos, entretanto, ela vê as dificuldades dos educados como reflexo de possíveis empobrecimentos das crianças.

Desse modo, o fato dela enxergá-los como pobres afeta negativamente a prática educativa, em razão deles serem pobres – terem “faltas” nas dimensões familiares e escolares –, incorrendo nas práticas de hospitalidade. Porém, a hospitalidade centrou-se exclusivamente no que diz respeito as dimensões do relacionamento interpessoal, porque, no que diz respeito às questões de ensino-aprendizagem, essa perspectiva de intervenção sociopedagógica não se concretizou. E mais, a concepção de educabilidade é totalmente ignorada pela educadora. Portanto, a Pedagogia da Hospitalidade mostrou-se adequada neste ambiente socioeducativo não escolar, no que diz respeito ao âmbito da escuta atenta e do acolhimento dos educandos, mas não foi trabalhada para a compreensão do desenvolvimento cognitivo e de ensino-aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: EDIOURO, 1998.
- BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao Futuro: a educação como compromisso ético**. Porto: Profedições, 2005a.
- BAPTISTA, Isabel. Investigar em pedagogia social: razões, oportunidades e desafios. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v.8, n.1, p.18-25, jan./abr., 2017.
- BAPTISTA, Isabel. Para uma geografia de proximidade humana. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, ano 2, n.2, p.11-22, 2. sem., 2005b.
- BRAY, Mark. **Confrontando o sistema educacional na sombra: quais políticas governamentais para qual tutoria privada?** Trad. Viviane França; rev. Marta Luz Sisson de Castro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v.58, n.3, p.485-503, jul./set., 2011.
- DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Apontamentos teóricos da Fenomenologia como (possível) caminho metodológico para pesquisas em educação não escolar. **Revista Cocar**, Belém, v.15, n.32, p.1-19, jun./jul., 2021.

- FERREIRA, Arthur Vianna. Quando hospedar se torna uma prática de Pedagogia Social? Ensaios sobre a hospitalidade nos processos de educação não escolar. In: FERREIRA, Arthur Vianna. (Org.). **Três olhares sobre a Educação: um caleidoscópio de práticas socioeducativas**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020. p.19-44.
- FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e Identidade Profissional: práticas educativas com camadas empobrecidas**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p.27-38, jan./mar., 2006.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v.30, n.3, p.413-438, set./dez., 2007.
- LIMA, Maria Emília. Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31. n.01, p.17-44, jan./mar., 2015.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias; LOUREIRO, Marcos Córrea da Silva (Org.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, p.89-102, 2003. p.89-102.
- REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS: diálogos e perspectivas socioeducativas

...

Lucas Salgueiro Lopes

INTRODUÇÃO

Quais as possibilidades de diálogos entre dois dos fenômenos sociais mais recorrentes – e complexos – da vida humana, a violência e a educação? De antemão, eu diria que existem quatro possíveis caminhos para desenvolvermos esses elementos: 1) *as ações violentas presentes na educação*; 2) *as ações violentas oriundas da educação*; 3) *as possibilidades educativas presentes nas ações violentas*; 4) *as relações entre as ações violentas e a educação*. Para nós, neste trabalho, tomaremos como foco a quarta possibilidade. Todavia, para caráter de contextualização, vejamos, antes, o que existiria em cada um desses eixos de pesquisa.

O primeiro caminho, das ações violentas presentes na educação, traria, basicamente, de situações tidas como violentas introduzidas nos processos educativos. É o caso, por exemplo, de pesquisas que investigam sobre a violência em escolas – ou outros meios educativos. Essas violências costumam ser notadas, principalmente, em ações como as agressões físicas e verbais, o *bullying* e o *cyberbullying*, os assédios etc. Um exemplo disso poderia ser encontrado na pesquisa contida no artigo de Njaine e Minayo (2003), onde as autoras, a partir de depoimentos de educandos e educadores de escolas de três municípios brasileiros, analisam as manifestações de diferentes tipos de violências nos cotidianos escolares.

No segundo, o foco seria nas violências cometidas pela educação, ou seja, aqueles atos violentos decorrentes dos processos educacionais, escolares ou não, estabelecidos em uma dada sociedade. Uma situação mais corriqueira nesse eixo de pesquisa, para ilustrar, seria a aparição de manifestações de violências estruturais (e não só *diretas*, como são mais comuns no primeiro caminho citado), aquelas que se relacionam com as desigualdades sociais. É o famoso caso de autores importantes da Sociologia da Educação, tal como Bourdieu. Seu texto “*Os excluídos do interior*” (BOURDIEU, 1990) mostra isso, ao tratar dos processos de exclusão sofridos pelos jovens pobres mesmo quando esses conseguem entrar nas escolas.

O terceiro caminho, provavelmente menos comum de ser explorado, trataria dos possíveis processos educativos contidos em ações violentas, o que pode ser resumido por uma ideia de “aprender na violência”. Obviamente, ao buscarmos uma educação que objetive processos de emancipação e transformação social, que vise combater opressões e desigualdades estruturais, não é plausível e coerente pensar em “aprendizados violentos”. Ainda assim, eles podem existir. Poderia citar o caso de um texto relativamente atual, a “*Cruel Pedagogia do Vírus*”, de Santos (2020). Nele, o autor português mostra algumas das possíveis “lições” que a agressiva pandemia da COVID-19 poderia nos ensinar sobre nós mesmos e as sociedades que constituímos.

Como quarta possibilidade, como já adiantado, temos a perspectiva que trabalharemos neste texto, pensando os possíveis diálogos e relações existentes entre as violências e a educação. Isto é, não a prioridade para um ou outro fenômeno; a ideia é entender como as violências influenciam os processos (socio)educativos e, ao mesmo tempo, como as ações educativas podem influenciar os contextos de violências em que estão inseridos. Nesse sentido, achamos necessário aplicar uma abordagem investigativa psicossocial – como a encontrada na Teoria das Representações Sociais, preconizada por Moscovici (1978).

Dessa forma, o presente trabalho, oriundo de uma dissertação de Mestrado em Educação,¹ propõe uma discussão acerca das representações sociais de violências de educadores nas práticas ofertadas por esses em um projeto social confessional cristão-protestante no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. Esta instituição investigada, o “Instituto Impacto”, presente num contexto considerado de marginalidade – e possuindo altos índices de criminalidade – oferece oficinas de caráter educacional e assistência social para um público de crianças e adolescentes do Salgueiro. Assim, se teve como principais objetivos nesta pesquisa: investigar as representações sociais de violências partilhadas pelos educadores sociais e entender como essas representações influenciam as práticas socioeducativas ofertadas por esses educadores.²

Mas por que explorar as representações sociais de violências desse local? A partir de uma perspectiva mais ampliada da violência, consideramos que diversas situações encontradas corriqueiramente no Salgueiro podem ser vistas como violentas: a pobreza, a desigualdade social, o desemprego, a falta de acesso à educação – e demais serviços essenciais –, etc. Da mesma forma, a violência direta também se faz presente em grandes níveis nesse território, amplamente reconhecido pelo domínio de grupos criminosos e palco de confrontos desses com as forças policiais do Estado. Considerando esses pontos, veem-se as violências como elementos de grande potencial de pesquisa para melhor compreender a realidade social investigada e suas relações com as práticas educativas existentes naquele contexto.

Quanto às justificativas para realizar tal pesquisa, alguns elementos são essenciais para serem destacados. Em primeiro lugar, a escolha por

1. LOPES, Lucas Salgueiro. *A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro*. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2023.

2. Parte desta pesquisa, numa versão adaptada, foi apresentada e publicada anteriormente nos Anais do VII Congresso Internacional de Pedagogia Social em 2023.

estudar representações sociais se coloca num paradigma bastante atual nos debates teóricos acerca da violência. Segundo Misse (2016), o termo violência se encontra ainda em plena construção de sentido e, dadas tamanhas dificuldades em compreender sua abrangência, esse autor (e outros) preferem tratar a violência como representação social, e não como conceito. Somado a isso, trazendo à tona a Teoria das Representações Sociais, tal como era da intenção de seu precursor, Moscovici (2015), vê-se com maior possibilidade de uma melhor compreensão desse fenômeno, uma abordagem sociopsicológica. Quanto à escolha sobre as representações sociais de violências, trata-se do reconhecimento de tal objeto como elemento de grande potencial de pesquisa para melhor compreender a realidade social brasileira.

Por fim, a preferência pelas práticas não escolares para abordar essa problemática parte da ideia da educação como local de mediação entre o individual e o social, onde se aprendem modelos de convivência, valores morais e culturais, permitindo assim, propiciar transformações sociais. E é em diversos espaços marginalizados da nossa sociedade que a educação não escolar vem cumprir as demandas específicas que muitas vezes fogem da alçada do ensino formal. Desse jeito, as práticas em espaços não escolares são voltadas “mais para as demandas ligadas a grupos específicos, com necessidades de socialização, atingidos por situações de vulnerabilidade e de risco social”, podendo, dessa forma, privilegiar uma aprendizagem “mais voltada ao desenvolvimento de atitudes, valores, culturas do que aos processos cognitivos” (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.22).

Assim, este capítulo tem como objetivo principal apresentar um recorte específico da já mencionada pesquisa de Mestrado, expondo os principais resultados encontrados a partir da análise dos diários de campo e das entrevistas realizadas, tal como, trazendo novas considerações que dialoguem, especialmente, com a proposta do presente texto. Na sequência, o trabalho se organiza da seguinte forma: apresentação dos principais referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa; resultados encontrados

e exemplos de análises realizadas a partir do material levantado na investigação; inferências finais (ou melhor, parciais) acerca do tema principal deste texto, a relação entre as violências e a educação, sobretudo, em contextos socioeducativos.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para melhor compreender o conteúdo debatido, alguns referenciais teóricos e metodológicos foram essenciais ao fornecer os conceitos adequados para este estudo. A primeira delimitação necessária é sobre o próprio campo que essa pesquisa se insere: a Pedagogia Social (PS). No Brasil, ainda que essa seja um “campo em construção”, opta-se aqui por entender a PS a partir da linha defendida por Caliman (2011), que, em síntese, defende a perspectiva dessa como campo de fundamentação teórica para a atuação prática do educador social, sendo entendida como uma ciência pertencente às Ciências da Educação, 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” (CALIMAN, 2011, p.486).

Outro elemento teórico de grande relevância é a delimitação na abordagem das representações sociais. A partir de Moscovici, o conceito de representação social foi introduzido no início da década de 1960, onde o psicólogo social rompe com as características hegemônicas desse campo em sua época, se filiando a corrente de pensamento sociopsicológica. Com o desenvolvimento e a diversificação dos estudos das representações sociais nos anos subsequentes, a teoria ganhou alguns desdobramentos, entre elas, a abordagem societal de Doise, que foi mais pertinente para a presente pesquisa. Desse modo, a partir de uma perspectiva que dá maior atenção acerca das condições que as representações são produzidas (e por quais locais das sociedades essas circulam), podemos inferir em Doise (2001) um enfoque em que a posição e a inserção social dos indivíduos e grupos se convertem num determinante primordial das representações que eles produzem.

Sendo mais específico, serão trabalhadas as representações sociais de violências que os indivíduos e grupos a serem investigados produzem. Em relação a uma tipologia da violência, considera-se o mais adequado para servir de “ponto de partida” para esta pesquisa o modelo proposto por Galtung (1969; 2016), com as violências se dividindo em direta, estrutural e cultural. Além dos três tipos apresentados, uma violência sistêmica, mais ligada ao tempo histórico atual, é de importante destaque: a violência da positividade. Pensada por Han (2017a; 2017b), a violência da positividade seria a manifestação de violência (praticada de uma pessoa contra ela mesma) dos tempos atuais, de uma sociedade do cansaço que orienta a vida, cada vez mais, para um superdesempenho que acaba favorecendo o desgaste das relações sociais e o cansaço psíquico entre os seus integrantes. Com base nesse entendimento acerca das violências na modernidade, foi produzido para o trabalho a seguinte imagem.

Ilustração 1 Triângulo das violências na modernidade.



Fonte: Lopes (2023, p.47).

Por conclusão, para serem realizadas todas as análises e investigações elencadas até aqui, a metodologia utilizará como instrumento de pesquisa a realização de entrevistas semiestruturadas e a escrita de diários de campo – com base na observação de campo inspirada na fenomenologia de Husserl (2020) – relatando as visitas realizadas no Instituto Impacto durante o ano de 2021. Já para analisar o material levantado, buscando as representações sociais de violências, tem-se a análise retórico-filosófica do discurso, com base em Aristóteles (2015) e desenvolvida por Reboul (2004), Mazzotti (2003) e Ferreira (2012).

ANÁLISES E RESULTADOS PRINCIPAIS

As representações sociais de violências partilhadas pelos educadores do Instituto Impacto possuem um núcleo figurativo que pode ser denominado a partir da metáfora “uma curva numa reta”, que tem como significado principal a noção de que as violências funcionam como um “desvio” de uma normalidade. A metáfora que utilizamos para designar esse nosso núcleo é parte de uma declaração de “Educador A”, diretor e fundador do Impacto, em sua entrevista concedida. Também a inserção específica de “Educador A” no instituto é de grande relevância aqui, visto que, por seu status, suas posições acabam sendo mais influentes dentro desse grupo social. Isso faz parte da terceira hipótese basilar da abordagem societal, considerando as outras realidades simbólicas que os indivíduos de um grupo fazem parte. Veja o trecho no qual o diretor explica o porquê de as violências serem vistas como desvio para ele:

Trecho de entrevista com “Educador A”: Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021, às 11 h.

Lucas: A gente tá falando bastante que tá num local violento, que a violência atrapalhou nesse sentido seu trabalho, mas, o que é a violência?

EA: Então, violência é... aquilo... *é um distúrbio da sociedade. A violência é um... uma curva numa reta. É... aquilo que desvirtua, é... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma*

atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal. E a violência tira também pessoas de sua rota, né?! De sua meta, de seu propósito... é... seja a própria pessoa que comete violência ou a pessoa a qual tá sendo vítima da violência. Então a violência é... ela é ruim para dois lados, né, não só pra pessoa que é afetada, mas pra pessoa que comete também; ela sai do seu propósito, de sua rota quando ela comete violência. Então, a violência é um distúrbio da sociedade, eu entendo assim. (grifos nossos).

Na primeira resposta dada, é possível observar o farto uso de metáforas por parte do entrevistado para argumentar sua visão acerca das violências. Podemos considerar como uma *metáfora expandida* a sequência do trecho: “[a violência é] *um distúrbio da sociedade, uma curva numa reta*”. Ora, toda essa figura remete para um mesmo sentido, de desvio, visto que o distúrbio é uma alteração (geralmente patológica) de algo que se espera ser normal, tal como uma “curva numa reta” remete a uma “mudança de caminho”, algo que se desvia do esperado. Ou seja, a violência é um desvio do que se espera da sociedade, e não só dela, mas também dos indivíduos.

Podemos notar isso no trecho seguinte, combinando a figura de pensamento da *congloração* com a figura de construção da *gradação*, que coloca termos em ordem crescente: “[violência é] *aquilo que desvirtua... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal*”. O sentido segue a lógica do desvio, mas agora aplicando-o não só para a sociedade como todo, mas aos indivíduos. Isso vai se acentuar na segunda resposta, na qual “Educação A” argumenta que percebe a violência como individual e coletiva. O discurso acerca dessa questão se encerra em sua terceira resposta, em que reitera na *metonímia* presente na noção da violência como “*algo fora de uma natureza*” (em que “natureza”, nesse sentido, designa um termo que possui com ele um vínculo habitual, o de “normalidade”), que sua posição é de estranheza às violências – individuais ou coletivas.

Por conseguinte, as representações sociais são construídas por temáticas, que geram os argumentos que vão defender o núcleo figurativo. Tais

temáticas, recorrentes nas representações de violências partilhadas por esses educadores, vão variar em argumentos, ora pendendo mais às explicações de ordens sociais, ora às de base psíquicas. Essas formas de argumentar, por sua vez, podem partir desde uma crença comum partilhada por esse grupo social (no caso, a religião cristã protestante), quanto por um filtro sociocognitivo (como visto na segunda hipótese do paradigma das três fases de Doise) próprio, oriundo das experiências particulares de cada membro do instituto.

Desse modo, o núcleo figurativo aqui apresentado vai passar pelas quatro temáticas presentes nas representações sociais de violências encontradas; são elas:

Quadro das temáticas de análise das metáforas dos discursos retóricos

Temática	Figura correspondente
1. Violência como patologia	“A violência é uma doença,”
2. Ausência de poderes	“... uma criança abandonada,”
3. A vulnerabilização	“... uma criança com medo,”
4. A criminalidade	“... por se envolver com meninos do tráfico.”

Fonte: Lopes (2023).

Nos discursos analisados, uma das figuras que melhor condensam o significado implícito na primeira temática, de violência como patologia, está presente na *metáfora* usada pela “Educatória B” em sua entrevista para esta pesquisa. Quando a integrante do Projeto foi solicitada a resumir sua prática no Impacto em duas palavras ou imagens, ela respondeu o seguinte:

Trecho de entrevista com “Educatória B”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08/2021, às 10 h.

EB: Eu nunca pensei nisso. É... eu vou falar palavras, porque se elas já são difíceis, imagina imagens. Como imagem... eu... eu vou colocar um *hospital*, que já é uma palavra. Eu acredito muito que estamos aqui também, né, *como uma cura para essas pessoas. Até porque a violência é uma doença. Isso não é normal.* Eu acredito muito nisso. (grifos nossos).

Antes mesmo da *metáfora* principal que analisaremos, chama a atenção uma primeira *metonímia*, expressa pelo símbolo “*hospital*” atribuído ao Instituto Impacto. Ora, o hospital serve, logicamente, para receber aqueles afetados por alguma doença ou mal-estar específico. Tal figura serve de preparação para a importante metáfora utilizada na sequência do discurso: “*a violência é uma doença*”. Por quê? Porque “*isso não é normal*”. Nota-se, aqui, que a violência, como dito, não é enxergada como algo normal, mas como um desvio daquilo que era o esperado por aquele grupo social.

Na sequência, o trecho que melhor exemplifica a segunda temática, da ausência de poderes como possível causa desse desvio que é a violência, manifestada de forma patológica, está contida no termo “... *uma criança abandonada*”, parte da entrevista do “*Educador C*”:

Trecho da entrevista com “Educador C”. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 10/06/2021, às 12h30.

Lucas: E por último, duas palavras ou imagens que pra você representam o que é violência.

EC: Ah... a maior violência que eu vejo aqui... e que *é de partir o coração, é quando uma criança é abandonada*. E aí eu falo, talvez... *trazendo uma imagem de uma criança que é abandonada*. Ela pode ser abandonada pelos pais... do ponto de vista de incentivo, de afeto, pela sociedade. Porque você vê, as pessoas falam... que... que o menino tem cara de bandidinho. *Eu costumo dizer que pessoas de bem são muito perigosas* e são capazes de fazerem coisas muito ruins... e ofenderem crianças de formas terríveis. Então *as crianças podem ser abandonadas por quem elas amam, pelo governo, pelo... pelo sistema*. Elas podem ser abandonadas de diversas formas. E o abandono da criança é a pior coisa que pode acontecer. (grifos nossos).

Há algumas figuras retóricas importantes para entendermos a estrutura do argumento desse educador. A primeira delas, referente ao que ele diz sentir ao ver uma criança abandonada, se expressa na *hipérbole* “*é de partir o coração*”. Na sequência, “*Educador C*” condensa sua imagem de violência

na metonímia “*uma criança que é abandonada*”, em que esse “abandono” simboliza diversos tipos de omissões e ausências de poderes – e por isso se caracterizando como uma figura retórica. Ele explica: “*abandonada pelos pais (...) de incentivo, de afeto, pela sociedade*”.

Na terceira temática, aparece a metáfora da “criança com medo”. Considerando também o núcleo figurativo das representações sociais de violências, apontando para uma noção de desvio, tal como as temáticas da patologia e do abandono já desenvolvidas, podemos afirmar que tal figura aqui trabalhada se torna “anormal” (ou “desviada”, para manter o termo) quando a criança perde seu caráter de inocência e fragilidade, por exemplo, ou o medo deixa de ser um simples estado e se torna patológico.

Em resumo: o medo não é, necessariamente, atípico, mas pode ser percebido (ou mesmo se tornar) uma patologia quando em níveis inaceitáveis aos parâmetros de um determinado grupo. Muito desse inaceitável pode nascer quando se trata de crianças, já que a visão moderna sobre essas lhe atribui um sentimento de pureza. Observemos na sequência um exemplo:

Trecho da entrevista com “Educador D”. Encontro virtual. Data: 27/07/2021, às 16 h.

Lucas: E agora... pra encerrar de vez, duas palavras ou imagens que representam a violência pra você:

ED: Eu acho que a melhor imagem que eu posso pensar disso aí é um... a melhor não, a pior, na verdade, é de que *a violência é uma criança com medo*.

L: Uma criança?

ED: É... porque eu acredito que ela causa isso em algumas pessoas, o medo, *mas por trás daquela arma tem alguém com medo também*. Aí, quando vejo um pai batendo numa criança, é outro, uma pessoa com medo que tá batendo também. Entendeu? *Quando eu vejo um cara com uma arma na mão, no Salgueiro, é uma criança com medo, com arma na mão*. É complicado pensar nisso, é muito complexo pra mim, mas... eu só vejo isso.

L: Acho que foi uma imagem ótima! Ainda mais que você aplicou em várias situações.

ED: *Uma criança com medo não me bota medo! Aí eu não tenho medo de violência...* (grifos nossos).

No relato destacado, o discurso de “Educador D” tem como base a metáfora “*a violência é uma criança com medo*”. Na sequência, peço para ele explicar de maneira mais aprofundada o que ele entende como isso. Por que uma criança? O educador desenvolve o argumento: “... *porque eu acredito que ela [violência] causa isso [medo] em algumas pessoas... mas por trás daquela arma tem alguém com medo também*”. Nesse trecho em destaque, “*aquela arma*” funciona como uma espécie de *sinédoque*, simbolizando da parte para o todo, o que “Educador D” entende como criminalidade (aqui tratada como uma manifestação de violência). Ao dizer que “*por trás*” (*metonímia*) disso existe “*alguém com medo também*”, ele revela sua percepção não sobre a criminalidade em si, mas sobre as pessoas envolvidas no crime: alguém traumatizado também, frágil, vulnerabilizado.

O raciocínio fica sintetizado na *metáfora* seguinte, variação da primeira: “*Quando eu vejo um cara com uma arma na mão, no Salgueiro, é uma criança com medo, com arma na mão.*” (também o termo “*arma na mão*”, repetido na frase, funciona como *epanalepse*). Isso significa que a violência mais bem percebida por ele (aquela *direta*) é a criminalidade, expressa pela arma de fogo. Essa, por sua vez, é protagonizada por alguém mais frágil do que aparenta ser. Por isso, o diretor do Impacto conclui, novamente utilizando, combinadas, as figuras da *metáfora* e da *epanalepse*: “*Uma criança com medo não me bota medo! Aí eu não tenho medo de violência...*”.

Frente às dificuldades de desenvolver práticas socioeducativas num espaço onde o domínio do crime organizado é bastante evidente, os integrantes do Impacto assumem as adversidades encontradas nos seus trabalhos. É o que observamos na quarta temática. Pensando nas entrevistas do nosso grupo social investigado, não são poucos os discursos que apontam para o “*aliciamento*” sofrido pelas crianças do Salgueiro por parte dos criminosos. Todo esse processo é visto como uma espécie de “*potencializador*” de violências. Vejamos um exemplo:

Trecho de entrevista com “Educadora E” Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 12/06/2021, às 12 h.

Lucas: Você acredita que a sua prática pode interferir na violência observada no local?

EE: Parece um... trabalho de formiguinha, aos pouquinhos. Mas eu acredito que sim, *mesmo que a gente não consiga mudar a estrutura de uma hora para outra*, né. Mas... eu vejo que, *que quando a violência é alimentada aqui, na questão do tráfico, é com crianças que são aliciadas*. E se a gente se esforçar para quebrar isso lá no início, eu acredito que isso vai ter um impacto, de alguma forma vai. O nosso desejo é que tudo isso mude, *mas tudo o que podemos fazer... a gente faz*. Isso porque não adianta ter um desejo de ver tudo diferente, mas... mas não estar disposto a fazer isso, nem que seja por uma pessoa ou uma família. (grifos nossos).

No trecho de “Educadora E”, a profissional utiliza-se do *símile* “trabalho de formiguinha” para designar o tipo de ação que realiza na comunidade para combater às violências, reconhecendo que, ainda que “*não consiga mudar a estrutura*” (com uso de uma *metonímia* ao usar o termo “*estrutura*”), seu papel no Salgueiro é eficiente. Na sequência, faz uso do termo “alimentar” em sentido metafórico e de “tráfico” como *metonímia* para caracterizar a relação entre a violência e a criminalidade: “*a violência é alimentada aqui, na questão do tráfico*”. Por fim, vale destacar também, ao retomar seu argumento inicial (*expolição*), que o plano educativo dela seria tentar ajudar “*nem que seja por uma pessoa ou uma família*”.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Desse modo, como pudemos perceber a partir dos resultados da pesquisa, muito se tinha de “estranheza” por parte dos educadores do Impacto ao ter experiências no Complexo do Salgueiro, sobretudo, pela intensa presença de uma criminalidade armada (entendida muitas vezes como correlata à violência em si). Diante disso, que explicação foi criada por esse grupo? A partir de suas relações sociais e cognitivas estabelecidas,

tal como das suas crenças comuns anteriores, o grupo social passou a entender essa violência contida no local como uma forma de desvio. Esse desvio, por sua vez, pode ser entendido tanto a partir de critérios sociais e culturais, quanto por valores religiosos.

Claro, ainda que essa noção de desvio esteja bastante presente em todos os discursos relatados acerca da violência, existiram diferenças entre uma fala e outra, mostrando variações entre as formas que os indivíduos se relacionavam com nosso objeto de pesquisa. Isso se dá pelos diferentes filtros cognitivos de cada uma dessas pessoas. Que filtros são esses? Também como visto, o corpo de integrantes do Instituto Impacto é bastante heterogêneo. Sendo uma instituição onde o trabalho é feito integralmente por voluntários, o perfil dos educadores é distinto: existem trabalhadores da educação, estudantes, pessoas com experiência missionária religiosa, profissionais da saúde, entre tantos outros casos. Isso fez com que, ainda que houvesse certo consenso de entendimento acerca da violência – e outros temas importantes para aquele contexto –, existissem variações entre um membro do grupo e outro.

Considerando todos esses aspectos, as práticas socioeducativas do Impacto ficam marcadas por essas representações de violências, como também pudemos acompanhar no desenvolvimento das quatro temáticas do tópico anterior. Na primeira delas, acerca das violências como patologias, entende-se, por parte dos educadores, que o Salgueiro passa por certa “desorganização social”, que muitas vezes vai “contaminar” as crianças do local e desviaram-nas do que deveria ser suas infâncias – na compreensão do que é preferível para aquele grupo. As práticas, quando influenciadas por essa noção, vão tentar demonstrar aos educandos indícios desses supostos “desvios” aos quais eles são induzidos pelo contexto em que vivem, servindo por vezes, potencialmente, para uma desnaturalização de violências no ambiente.

Na segunda temática, sobre a ausência (ou pouca efetividade) dos poderes na comunidade, o Estado e a família são apontados como principais “culpados” pelo “abandono” de muitas das crianças do Salgueiro. A

atitude do Instituto nessas situações é de tentar suprir o que eles acreditam que seria o “necessário” na vida dessas crianças, o que elas deveriam estar recebendo para seguir um caminho mais adequado. Isso vai ser demonstrado tanto na organização de práticas que beiram à assistência social (em momentos que, obviamente, o poder público que deveria estar agindo – mas não age), ou na tentativa de servir aos educandos como meio de uma socialização que se julga mais “saúdável”, considerando que suas relações familiares não suprem tais demandas.

Em relação à vulnerabilização das pessoas do Complexo do Salgueiro – terceira temática –, enxergada maiormente nas crianças, notou-se a percepção, por parte dos educadores, de um atípico (e sistemático) sentimento de medo na comunidade. Aqui, a maior influência na tomada de decisões dos educadores foi a visão que eles construíram de que precisariam agir de modo a oferecer maior confiabilidade para a comunidade como um todo. Isso se amplificava quando se tratava de crianças, visto que essa vulnerabilização de suas vidas lhes afastavam de sua essência – de pureza, fragilidade, etc.

Por fim, na quarta temática, acerca da criminalidade, é percebida uma noção de que essa ampliaria as manifestações de violências num dado local. Sendo assim, o projeto educacional do Impacto atuaria como uma espécie de “rival” dos grupos criminosos daquele espaço, buscando influenciar as meninas e os meninos do Salgueiro com valores opostos aos desses indivíduos. Esses criminosos, por sinal, também foram representados muitas vezes a partir da figura do “menino” pelos educadores, indicando que esses também poderiam ser, sobretudo, pessoas patologizadas, abandonadas e vulnerabilizadas – ou, para sintetizar tudo isso: desviadas de um “propósito virtuoso”.

Se pudéssemos, então, criar uma metáfora que condensasse o que são as representações sociais de violências partilhadas pelos educadores sociais do Instituto Impacto – organizadas a partir do núcleo figurativo de “*desvio*” (de uma normalidade) – utilizaríamos a seguinte metáfora expandida (combinada com uma conglobação e uma gradação): *A violência,*

entendida como um desvio, é uma doença, uma criança abandonada e com medo, por se envolver com meninos do tráfico.

Podemos inferir então, a partir dos resultados alcançados na já referida investigação que embasa este capítulo, que a *violência direta*, como era previsível, foi a mais notada no trabalho. Todos os entrevistados enxergavam que existiam situações de agressão frontais à vida do outro em larga escala naquele ambiente de pesquisa. De forma um pouco mais surpreendente, pudemos concluir também que a *violência estrutural* é percebida (e representada como tal) pelo grupo de entrevistados. Em diversas práticas e relatos, foram identificados por esses educadores que os moradores da favela investigada na pesquisa – o Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ – tinham condições e chances de vida desiguais.

Por outro lado, violências dos tipos *culturais* e *da positividade* apareceram menos nesse material de pesquisa (diários de campo somados às entrevistas), não havendo recorrência suficiente para serem consideradas representações sociais dentro daquele grupo. Isso faz com que elas sejam menos importantes? De forma alguma. Na verdade, certos silêncios – como nesse caso – dizem ainda mais sobre determinado objeto. Podemos concluir, a partir do caso que exemplificamos aqui, que esses dois tipos de violências precisam, mais que nunca, serem mais discutidos em nossas realidades – sejam elas educacionais ou não.

Da mesma maneira, reforçamos (e esperamos ter conseguido estimular) com este capítulo o compromisso em termos mais investigações acerca das violências e de suas relações com a educação, especialmente, nos contextos sociais mais marginalizados e vulnerabilizados – objetivando sempre caminhos e possibilidades de transformações sociais relevantes para esses.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1990. p.218-227.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v.58, p.485-503, 2011.
- DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.187-204.
- FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e Identidade Profissional: práticas educativas com camadas empobrecidas**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.
- GALTUNG, Johan. Violence, Peace and Peace Research. **Journal of Peace Research**, Noruega, vol.6, n.3, p.167-191, 1969.
- GALTUNG, Johan. La violencia: cultural, estructural y directa. **Cuadernos de estratégia**. Espanha, n.183, p.147-168, 2016.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.
- HAN, Byung-Chul. **Topologia da Violência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.
- HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia: Cinco Lições**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- LOPES, Lucas Salgueiro. **A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro**. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2023.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p.89-102.
- MISSE, Michel. Violência e Teoria Social. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v.9, n.1, p.45-63, 2016.

- MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais** – Investigações em Psicologia Social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- NJAINE, Kathia; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v.7, n.13, p.119-34, 2003.
- PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia da Alteridade**: para viajar a Cosmópolis. Brasília: Liber Livro, 2014.
- REBOUL, Olivier. Introdução à retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, Pandemia Capital, 2020.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: o papel da Pedagogia Social na formação da Segurança Pública em Niterói-RJ

...

Antonio José de Lucena Romão Júnior

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo principal compreender de que maneira a Pedagogia Social, entendida aqui como campo teórico e prático da Educação, pode contribuir na formação das forças de policiamento ostensivas. Dessa forma, se busca debater o ensino dos Direitos Humanos voltados a uma Educação para a Paz como parte fundamental da formação desses profissionais, gerando assim, um policiamento mais humanizado e próximo da população. Isso se dá, sobretudo, a partir de reflexões envolvendo estudos teóricos dessas áreas, tal como, dos relatos de experiências do autor do presente capítulo como educador social no curso de formação para a Guarda Civil Municipal de Niterói-RJ.

Com base nisso, objetiva-se uma educação centralizada nos Direitos Humanos como princípio norteador das ações preventivas realizadas pelas forças de Segurança Pública, promovendo assim, uma cultura de respeito aos direitos e garantias fundamentais e evitando abusos de poder, discriminações, entre outras práticas antidemocráticas. Entende-se desse jeito que preparar as forças de Segurança Pública para uma atuação mais humanizada significa basear a sua formação educativa e profissional em princípios éticos e valores democráticos, considerando uma educação

voltada para a paz, em especial, respeitando grupos sociais que são constantemente invisibilizados e violados nos seus direitos fundamentais.

NOS TÚNEIS DA CIDADE, A LUZ DA CIDADANIA ILUMINA O CAMINHO

Utilizar a figura do “túnel” no imaginário carioca¹ é extremamente simbólico, pois, nesse cenário, muitas vezes o morador do Rio de Janeiro pode presenciar momentos de “terror”, seja na volta para a casa, na ida para a faculdade, ou no caminho para o trabalho, por exemplo. A imagem da Segurança Pública no Rio de Janeiro é comumente atrelada a uma representação de repressão social, carregada ainda por uma herança do Império (1822-1889), onde a polícia estava atrelada primeiramente aos interesses do imperador, da nobreza, e tinha uma função social ligada à “vigilância sobre os vagabundos”² (COTTA, 2009).

Não tendo nenhuma noção de proteção da população, mas sim de controle, fruto também da legislação da época, com forte influência de um caráter inquisitorial – devido a raiz católica e a noção cristã de pecado – um exemplo claro disso é o “*V das Ordenações Filipinas*” (1603), onde se atrelava à ideia da culpa à noção pecaminosa e a pena à tentativa de expiação³. Tal ordenação foi substituída pelo Código Criminal de 1830, sendo essa a primeira codificação penal brasileira, que foi dividida em quatro partes: dos crimes e das penas; dos crimes públicos, dos crimes particulares; e dos crimes policiais.

Para os cariocas, não é difícil fazer memória de situações emblemáticas que violaram os Direitos Humanos: casos de abuso da força policial, como o de Amarildo Dias de Souza⁴, de Rodrigo Alexandre da Silva Serrano⁵

1. Carioca vem do tupi e significa “casa de branco”. Denomina-se carioca a pessoa que nasce na cidade do Rio de Janeiro.

2. Termo pejorativo, utilizado para descrever pessoas que vagueiam, pessoas que não possuem ocupação e/ou objetivos; andarilhos, malandros.

3. Penitência, castigo, cumprimento de pena; sofrimento compensatório de culpa.

4. Amarildo Dias de Souza foi um ajudante de pedreiro que ficou conhecido nacionalmente por conta de seu desaparecimento após uma ação policial em sua comunidade.

5. O garçom Rodrigo Alexandre da Silva Serrano, 26 anos, levou três tiros e faleceu após o seu guarda-chuva ser confundido com uma arma de fogo durante uma operação policial.

e de tantos outros corpos vitimados por ações ostensivas. Desse jeito, torna-se fundamental para a construção da problemática da violência utilizarmos a pesquisa conduzida pela “*Rede de Observatórios da Segurança*”, onde foi constatado que o Rio de Janeiro figura na sétima posição no tocante à taxa de letalidade policial do Brasil, sendo assim, uma das localidades com o maior número de ocorrências de mortes, tanto entre os policiais militares, quanto entre a população geral, do nosso país. Dessa forma, podemos entender a atuação da polícia na sociedade brasileira como

[...] o produto de uma reflexão iluminada, uma “ciência normativa”, que tem por objetivo o controle de uma população sem educação, desorganizada e primitiva. Os modelos jurídicos de controle social, portanto, não tem nem poderiam ter como origem “a vontade do povo”, enquanto reflexo de seu estilo de vida, mas são o resultado destas formulações legais especializadas, legislativa ou judicialmente. (LIMA; KANT, 1999, p.24).

Diante disso, é necessário nos questionarmos se essas ações envolvem a forma com que esses agentes da Segurança Pública são instruídos em seus espaços formativos, ou se tal fenômeno passa por uma lógica estatal cruel que privilegia uma *necropolítica*, que afeta principalmente as “minorias” – como os negros e as populações empobrecidas –, gerando uma “marca social” nesses grupos, definindo seus indivíduos como “sujeitos matáveis” (MISSE, 2010).

Ao compreendermos essa categoria, de pessoas que são “alvos” do Estado, percebemos que existe uma população que não tem acesso a todas as gamas de direitos, tendo as suas cidadanias “mutiladas” e fazendo parte de uma marginalidade – ou seja, estando à margem de uma sociedade que se faz excludente, orientada por classe social, cor, orientação sexual e renda. Para tal, entender essa “cidadania negativa” como uma ausência da proteção estatal se faz um caminho natural para debatermos, também, a atuação policial no estado do Rio de Janeiro, especialmente, com indivíduos socialmente marginalizados.

Venho usando o termo “outsiders” para designar aquelas pessoas que são consideradas desviantes por outras, situando-se por isso fora do círculo dos membros “normais” do grupo. Mas o termo contém um segundo significado, cuja análise leva a um outro importante conjunto de problemas sociais: “outsiders”, do ponto de vista da pessoa rotulada de desviante, podem ser aquelas que fazem as regras de cuja violação ela foi considerada culpada. Regras sociais são criação de grupos sociais específicos. As sociedades modernas não constituem organizações simples em que todos concordam quanto ao que são as regras e como elas devem ser aplicadas em situações específicas. São, ao contrário, altamente diferenciadas ao longo de linhas de classe social, linhas étnicas, linhas ocupacionais e linhas culturais. (BECKER; HOWARD, 2008, p.27).

Nesse sentido, podemos utilizar para essas populações marginalizadas o conceito de “outsider”, apresentado acima; ou seja, o desviante constitui um ponto-chave para compreendermos a ação policial em uma lógica de garantia de direitos, visto que a função primeira da polícia é o policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública, disposto no artigo 144 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1990), exercendo o papel de prevenção de crimes. Assim, de acordo com uma lógica social excludente das sociedades capitalistas, aqueles indivíduos que são considerados desviantes, que fogem de um “padrão social” preestabelecido, são comumente estigmatizados. Nesse caso específico, pode-se perceber que é atribuído também um caráter negativo a esses grupos, o que pode impactar diretamente nas abordagens policiais.

Por conseguinte, compreender que a abordagem da polícia passa pela via da garantia dos Direitos Humanos garante uma igualdade perante a lei, que estabelece que estes sujeitos não sejam tratados de maneira desigual devido ao seu *status* social. De fato, se analisarmos de forma democrática que existe um grupo que não faz parte do “jogo social”, ou seja, que a ele não é atribuído um *status* de cidadania – e logo, não seriam seus indivíduos “sujeitos de direito” –, podemos rapidamente concluir que, para a força policial, como braço do Estado nesses territórios periféricos, tais

sujeitos serão considerados “corpos estranhos”. Desse modo, temos em vista então que a polícia não agirá como um braço protetor do Estado, mas sim, como um violador de garantias individuais, causando insegurança, medo e falta de previsibilidade em suas ações.

Assim, quando a atividade policial gera uma insegurança, ocasionando uma suspeita na população relativa à legalidade de seus atos, pode se questionar as práticas realizadas pela força de segurança, contribuindo para uma desconfiança e um desconforto por parte da sociedade. Isso impactaria nas ocorrências policiais que, por sua vez, podem se tornar menos eficazes. Tal situação se daria pela falta de confiança na atuação policial, resultando na perda da legalidade, transparência e previsibilidade que essa deveria ter, ou seja: a pessoa que está sendo abordada não tem a tranquilidade ou a certeza que será abordado pelo fato que cometeu (crime), mas baseado nas suas características físicas, sociais ou econômicas.

Contudo, quando o uso concreto da força adquire centralidade a ambiguidade dos procedimentos multiplica as possibilidades de ação violenta, ou melhor, as oportunidades para ao uso amador, ilegítimo, ilegal da força. Ao contrário do que espera o falso bom senso, isto é mais grave ainda naquelas interações corriqueiras entre policiais e cidadãos – situações de baixa visibilidade e que não envolvem o emprego da arma de fogo. Normalmente inscritos no universo difuso e volátil dos conflitos e das desordens, esses episódios escondem o amplo uso inadequado da força. Geralmente, estes episódios aparecem nos registros de ocorrência ora como “desacato à autoridade”, ora como “abuso de autoridade” (MUNIZ; PROENÇA JÚNIOR; DINIZ, 1999, p.3).

Sendo assim, se faz necessário que a polícia assuma um caráter de previsibilidade nas suas ações, que a população como um todo consiga observar nesses agentes, de fato, um braço do Estado que utiliza a mesma “régua social” para todos os grupos sociais, não realizando distinção, mas aplicando as leis em concordância às garantias individuais. Para tal, é necessário criar ambientes formativos que debatam temáticas que são caras à democracia,

sobretudo, no sentido de ser um governo “do povo para o povo”. Ora, se o poder normativo emana da população, a polícia precisa ser um espelho que reflete os costumes sociais aceitos por esta sociedade, de forma que essa possa olhar para a polícia e identificar uma “figura de segurança”.

Dessa forma, a participação da sociedade civil na formação das forças policiais se faz um caminho natural para a democratização da Segurança Pública. Este artigo retrata justamente este ponto: as experiências que tive enquanto educador social no curso de formação para a Guarda Civil Municipal de Niterói e a importância de uma pedagogia preocupada com a realidade social, os Direitos Humanos e uma educação voltada para a paz.

CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO DE NITERÓI DENTRO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Niterói vem enfrentando desafios na área da Segurança Pública. Apesar de ser uma cidade com baixos índices de violência, especialmente, se comparados com a capital do estado, a cidade do Rio de Janeiro, esse município ainda registra problemas considerados graves, como assaltos, roubos, violência policial e furtos. Em contrapartida, o município de Niterói tem aumentado significativamente o seu investimento em ações de prevenção e combate à violência. Um exemplo disso é o fornecimento de treinamentos em Direitos Humanos com o intuito de formar forças policiais mais atentas com as demandas sociais, fruto da parceria desenvolvida entre a Guarda Municipal e a Secretaria de Direitos Humanos de Niterói.

Além disso, Niterói tem implementado medidas de Segurança Pública que envolvem novas tecnologias de controle, como a instalação de câmeras de monitoramento e a criação de um Centro Integrado de Segurança Pública da Prefeitura de Niterói (CISP), que permitem a troca de informações de forma mais dinâmica com as instituições responsáveis pela Segurança Pública e Social⁶ na cidade.

6. Sendo a Segurança Social um conceito que se refere à proteção do bem-estar social das pessoas que enfrentam dificuldades, sejam elas, sociais ou econômicas, visando garantir direitos básicos, como saúde, educação, previdência, assistência social e Segurança Pública, de forma democrática.

É importante lembrarmos que a Segurança Pública é um tema que, durante anos, foi tratado de forma velada, no obscurantismo dos quartéis, sendo a população civil totalmente excluída dos processos decisórios. Atualmente, no entanto, imaginamos que a Segurança Pública deve ser pautada na participação da sociedade e das autoridades para ser construída de forma mais efetiva. Nesse sentido, o município de Niterói tem buscado dialogar com a população através de consultas populares e do Conselho Comunitário de Segurança, a fim de estimular a participação da sociedade em ações de prevenção e combate à violência, bem como, mapear as principais demandas da população, escutando de maneira ativa as queixas e propostas em busca de uma cidade mais segura e tranquila.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, Niterói tem uma área territorial de 133,757 km², possui uma população estimada de 516.981 pessoas, escolarização de 6 a 14 anos em torno de 97%, segundo dados de 2010, e Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,837, dividindo-se em cinco áreas que compreendem 52 bairros: Praias da Baía; Norte; Oceânica; Pendotiba; Leste.

De forma geral, Niterói pode ser visto como ser uma espécie de “bolha econômica”, que possui uma renda média alta, especialmente, se comparado com os outros municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, segundo dados do “Mapa da Desigualdade”, produzido pela “Casa Fluminense” em 2020. Porém, esses dados podem ser interpretados também de forma alarmante, visto que traduzem o nível de desigualdades sociais presentes na cidade.

A GUARDA CIVIL MUNICIPAL DE NITERÓI

Criada em 1937, a Guarda Municipal de Niterói é uma instituição que compõe a Segurança Pública do município, possuindo cerca de 700 agentes (em 2021) e dividindo-se em diversos serviços oferecidos à sociedade, garantindo a segurança e a proteção da população. Esses serviços incluem: patrulhamento ostensivo; fiscalização de trânsito; guarda

ambiental; Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU); Serviço de Proteção ao Patrimônio Histórico e Cultural.

Visto isso, entende-se a formação da força policial é um elemento fundamental para garantir a defesa dos direitos sociais. Nesse sentido, a Educação para a Paz pode desempenhar um papel importante na formação dos policiais, formando para uma defesa dos Direitos Humanos como princípio basilar. Desse jeito, a Educação para a Paz pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades consideradas cruciais para o ofício policial, tais como a *empatia*, podendo essa ser um dos frutos da convivência em outros espaços educativos e auxiliando na forma de administrar os conflitos, ou a lógica de *não violência* com ênfase no respeito aos Direitos Humanos – a fim de contribuir para uma abordagem mais humanizada e efetiva na resolução de conflitos e no enfrentamento das mais diversas formas de violência e violações de direitos.

Assim, o curso de formação da guarda deve ser visto como a primeira etapa de um longo percurso, sendo fundamental que esta preparação seja continuada, seja através de cursos, seminários, eventos formativos ou treinamentos específicos em Direitos Humanos, que podem abordar temáticas que são preciosas ao campo da Segurança Pública e da garantia de direitos, tais como: resolução de conflitos; justiça social; Educação para a Paz. Sobre esses aspectos, como visto em Jares:

No sólo consideramos al conflicto como natural e inevitable a la existencia humana, sino que le otorgamos, en segundo lugar, una característica realmente antitética a la concepción tradicional: su necesidad. En efecto, el conflicto no sólo es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en educación, sino que también es necesario afrontarlo como un valor, «pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras» (Escudero, 1992:27). Desde la teoría no violenta del conflicto se enfatiza la idea de que el conflicto no tiene que ser necesariamente negativo, ni comportar destrucción u odio.

Por el contrario el elemento central en la aproximación gandhiana al conflicto reside en el hecho de ser considerado como «un don, una gran ocasión, potencialmente un beneficio para todos» (JARES, 2002a, p.82).

Essas temáticas podem ser abordadas de forma não só teórica, por meio de uma instituição formal de educação, mas, para além disso, de forma prática, fazendo com que os agentes de Segurança Pública exerçam suas atividades em outros espaços, vivenciando outras realidades sociais. De tal forma, o próprio campo de atuação da guarda se transformaria em um espaço educativo, já que transmitiria um saber ético e moral, estabelecido através das normas positivadas e da cultura. Do mesmo jeito, tais práticas ajudariam a fornecer ferramentas que permitiriam que os policiais e agentes ligados à Segurança Pública desenvolvessem habilidades e competências para lidar com situações conflituosas de forma pacífica e respeitosa, compreendendo a parte positiva do conflito.

Assim, utilizar o espaço educativo de atuação da guarda como uma forma de promover uma Educação para a Paz pode ajudar a promover uma cultura de *empatia e respeito*, bem como, desenvolver diálogos saudáveis e colaborativos entre diversos setores da sociedade – incluindo as instituições policiais –, contribuindo para a formação de agentes de Segurança Pública mais comprometidos com a garantia de direitos.

Pensando nisso, os Direitos Humanos são fundamentais em todas as áreas de uma sociedade democrática que busca a igualdade e a justiça social, incluindo a educação da guarda municipal. A Educação em Direitos Humanos pode ajudar a garantir que os membros da guarda estejam cientes dos seus deveres e responsabilidades sociais e, desse modo, é importante reconhecer esse movimento inclusivo das forças de segurança. Sendo uma forte aliada na defesa dos direitos dos grupos mais vulneráveis, se faz fundamental citar que o Curso de Formação Profissional de Niterói-RJ é baseado na Matriz Curricular Nacional para Formação de Guardas, segundo a Lei Federal nº 13.022/2014, contendo 534 horas.

Durante a minha experiência enquanto docente da disciplina de Direitos Humanos nesse curso, a partir de convite recebido da Secretaria Municipal de Direitos Humanos de Niterói, pude trabalhar, à luz da Pedagogia Social, em 4 tempos de aula (50 minutos), conceitos imprescindíveis para a construção de uma força policial humanizada, como a construção de políticas públicas e a relação da Segurança Pública com outras áreas da vida pública, como saúde, saneamento básico, educação, entre outros.

E, fundamentalmente, pudemos refletir durante essa formação acerca do papel da guarda na aplicação dos direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988, trabalhando uma visão positiva da ação policial, sendo eles “garantidores de direitos”, e não “cerceadores de liberdades”. Para tal, trabalhamos também os artigos da Declaração de Direitos Humanos, trazendo esses para a realidade vivenciada no cotidiano de atividades da guarda municipal, de forma que tais profissionais identificassem em suas práticas situações em que houvessem violações de Direitos Humanos. A partir daí, construindo posturas de enfrentamento da realidade através de uma Educação para a Paz, propusemos uma visão positiva do conflito, que respeite as individualidades de cada pessoa e que possa trabalhar os direitos de forma isonômica, ou seja, baseados na igualdade.

Podemos entender então que a formação em Direitos Humanos destinada a guarda municipal deve estar atenta em formar agentes capazes de atuar de forma humanitária nas ações de policiamento ostensivo, priorizando, sobretudo, uma postura profissional que seja atenta às desigualdades sociais, às pessoas em vulnerabilidade, e devendo prezar pela igualdade plena, defendendo minorias – sejam elas étnicas, religiosas ou sexuais – e tendo uma postura de promoção da igualdade – com o intuito de colaborar, assim, para uma sociedade mais justa e igualitária.

O TÚNEL DA REVOLUÇÃO: A PEDAGOGIA SOCIAL COMO CAMINHO DE TRANSFORMAÇÃO PARA HORIZONTES EXTRAORDINÁRIOS

A Pedagogia Social é uma abordagem educativa que visa promover a inclusão de indivíduos marginalizados – no sentido de estarem à margem

de uma sociedade – por meio da educação escolar e não escolar. Essa prática direciona suas práticas educativas, especialmente, para grupos vulneráveis, que vivem em situação de pobreza e exclusão social.

Todavia, antes de serem abordadas as potenciais aplicações da Pedagogia Social nas atividades formativas da Guarda Municipal de Niterói-RJ, é preciso compreendermos as raízes históricas desse campo, visando racionalizar seu fundamento pedagógico e a sua ligação com a promoção dos direitos das populações em vulnerabilidade social. Nesse entendimento, remontamos o seu surgimento na Europa, sendo estruturada e implementada na Alemanha nos anos finais do século XIX, como disposto por Hans-Uwe Otto (2011).

Por educação, entendemos todos os processos de formação humana que se dão formal, informal e não formalmente na sociedade e sua relação com o trabalho como condição de humanização; enquanto a pedagogia é uma ciência que se preocupa com a cientificidade das práticas educativas que se processam no campo da educação, ela busca investigar essas práticas em busca de aspectos epistemológicos e metodológicos e sua relação direta com a sociedade. (PEREIRA, p.46, 2011).

Desse jeito, de forma sintética, podemos considerar que a Pedagogia Social é um campo abrangente, que inclui diversas estratégias metodológicas para melhorar as realidades de populações em vulnerabilidade. Diante disso, surgiram algumas vertentes com a intenção de instrumentalizar essas práticas socioeducativas aplicadas pelos educadores sociais, como é o caso da Pedagogia da Convivência e da Educação para a Paz (JARES, 2002a; 2002b; 2008).

A Pedagogia da Convivência é um modelo sociopedagógico que valoriza a defesa dos Direitos Humanos, estando sua abordagem centralizada no respeito às diferenças e na valorização das relações humanas constituídas democraticamente. Assim, tal vertente incentiva diferentes pontos de vista e o respeito às opiniões conflitantes como um pilar democrático.

Trazendo isso para o campo da Segurança Pública, podemos compreender algumas das vantagens da sua aplicação na formação dos agentes policiais. De tal modo, essa abordagem possibilita um trabalho mais próximo da comunidade, propiciando uma melhor convivência com grupos considerados marginalizados, tendo o intuito de ressignificar alguns possíveis preconceitos baseados em *status* social, renda, cor, orientação sexual etc.

Ao adotar uma abordagem pedagógica centrada no diálogo, as polícias tendem a construir ações mais plurais, retomando a confiança da população e, com isso, impactando diretamente na efetividade de suas ações.

Concebimos la Educación para la Paz (EP) como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos definidores de paz positiva, la perspectiva creativa del conflicto, la concepción amplia del desarrollo y en los derechos humanos-democracia, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (JARES, 2004, p.246 *apud* JARES, 2002b, p.148).

Dialogando com a Pedagogia da Convivência, podemos observar que a cultura da paz, propiciada pelo modelo da Educação para a Paz, também pode atingir diversos âmbitos do fazer policial e da Segurança Pública como política social, visto sua potência em formar agentes mais humanizados, e tendo como intuito impactar diretamente na distribuição de direitos sociais, na diminuição do número de prisões e na forma com que os agentes públicos agem em suas abordagens, ocasionando um movimento de reflexão sobre a ação policial, de tal modo que as condutas sejam vistas através de uma ótica popular e participativa, não isolando a Segurança Pública como assunto do Estado, mas construindo essas ações de forma coletiva.

Dessa maneira, podemos concluir que formar profissionais da Segurança Pública com um senso crítico sobre as mazelas sociais e sobre a desigualdade social – que servem como “combustível” para gerar diversos tipos de violações aos Direitos Humanos –, tal como, formar pessoas comprometidas com a paz social e a garantia de direitos, é fundamental para a manutenção de uma sociedade mais cidadã.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS PARA O FINAL DO TÚNEL

Entender a Segurança Pública como garantia fundamental é de extrema importância. Isso se dá especialmente a partir do momento que compreendemos essa temática a partir de uma lógica “do todo”, ou seja, tendo em vista que ela parte do geral para o particular. Segurança Pública não é somente “assunto de polícia”, mas sim, um elemento que se constitui em vários aspectos da vida social, dialogando com campos como o da saúde, educação, lazer, alimentação, moradia etc. Dessa forma, enquanto a sociedade civil não se empoderar dos processos decisórios desse campo de atuação, não conseguiremos avançar de forma democrática esse debate em nossa sociedade.

Consequentemente, preparar a guarda municipal para lidar com situações de violação de Direitos Humanos faz sim parte de um governo interessado em cuidar de sua população, em aplicar, de fato, políticas públicas inclusivas, democráticas, e não somente se utilizar de estratégias coercitivas. Assim, poderemos vislumbrar uma realidade onde cidadão não é somente aquele que paga IPTU⁷ ou que tem poder de compra, *status* social, mas também o morador de comunidades, a pessoa com deficiência, o ambulante, o sujeito em situação de rua e todos aqueles que são injustamente excluídos do processo democrático.

7. O Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana ou Imposto Predial e Territorial Urbano é um imposto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Howard S. **Outsiders**. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 13.022/2014**, de 8 de agosto de 2014. Dispõe sobre o Estatuto Geral das Guardas Municipais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014
- CASA FLUMINENSE. **Mapa da Desigualdade**. Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://casافلuminense.org.br/mapa-da-desigualdade/>. Acesso em 08 abr. 2023.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Niterói**. Cidades IBGE. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>. Acesso em 10 abr. 2023.
- JARES, Xesús R. Aprender a Conviver. **Revista Interuniversitária de Formação do Professor**, p.79-92, 2002a.
- JARES, Xesús R. **Educação para a Paz**: sua teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2002b.
- JARES, Xesús R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- LIMA, Roberto. Polícia, Justiça e Sociedade no Brasil: Uma Abordagem Comparativa dos Modelos de Administração de Conflitos no Espaço Público. **Revista de Sociologia e Política**, n. 13, p.23-38, nov., 1999.
- MISSE, Michel. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria. “bandido”. **Lua Nova**, n.79, p. 15-38, 2010.
- MUNIZ, Jacqueline; PROENÇA JÚNIR, Domício; DINIZ, Eugênio. Uso da força e ostensividade na ação policial. **Conjuntura Política – Boletim de Análise**. Belo Horizonte, Departamento de Ciência Política/UFGM, n.6, p.22-26, 1999.
- OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. vol. 1. 2. ed. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p.29-41.
- PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.10, p.38-55, jan./dez., 2011.

AS POSSÍVEIS TROCAS ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E A PRÁTICA DE EDUCADORES QUE ATUAM NOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES

...

Alan Navarro Fernandes

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como premissa a ideia de que os cursos Pré-Vestibulares Populares (PVPs) são meios de transformação social. As atividades educativas que são desenvolvidas nesses espaços tendem a transcender o aspecto mecanicista das práticas educativas, as quais Freire (1987) denunciou como *bancárias*, pois não se limitam a ensinar “macetes” para fazer uma prova. Estes, historicamente, representam um movimento social de crítica às desigualdades e emancipação das classes populares, tendo um papel relevante para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil – um país desigual.

Vale ressaltar que esses “cursinhos”, que podem ser chamados de Pré-Vestibulares Sociais, Populares ou Comunitários, dirigem-se ao exercício de “uma função política ao denunciar a discriminação racial e desigualdades escolares e sociais” (ZAGO, 2008, p.159). Nesse texto, optou-se pelo termo Pré-Vestibular Popular para designar esses grupos que se dedicam às atividades educativas para as camadas populares. No entanto, sob este ponto de vista, as outras nomenclaturas não são inadequadas, uma vez que são comumente usadas por esses coletivos que compartilham as premissas citadas.

É possível notar que os PVPs são um movimento sociopedagógico comum às realidades periféricas fluminenses. Esse fenômeno está intimamente relacionado às práticas educativas promovidas por movimentos sociais, que, por sua vez, podem ser apoiadas pelo guarda-chuva teórico da Pedagogia Social (SILVA, 2009; CALIMAN, 2011; RIBAS MACHADO, 2014). O campo teórico em questão pode ser relevante para pensarmos, por exemplo, na formação de educadores para atuar em espaços *não escolares* (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020, p.593), como o Pré-Vestibular Popular (PVP). À vista disso, é possível sugerir caminhos para a promoção de diálogos mais aprofundados entre a prática em questão e o campo da Pedagogia Social.

Para tal, realizou-se uma revisão bibliográfica da produção teórica sobre a origem dos Pré-Vestibulares Populares e as diretrizes fundamentais associadas a esse movimento. Dessa maneira, será feito um resgate histórico da experiência dos PVPs em sua origem. Posteriormente, será apresentada uma amostra de como esses cursos estão dispostos no Leste Fluminense¹, pontuando, de forma particular, o município de São Gonçalo-RJ – principal território de pesquisa do *Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão (GEPE) Fora da Sala de Aula*. Ao final, este estudo apresentará percepções iniciais que podem relacionar às atividades desenvolvidas por esses sujeitos que atuam como educadores no PVP com a Pedagogia Social.

A ORIGEM DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES: OS MOVIMENTOS SOCIAIS DOS ANOS 1980.

Trataremos, aqui, de conversarmos sobre os movimentos dos Pré-Vestibulares Populares fluminenses. Esses cursos são uma síntese de muitos dos requerimentos de grupos heterogêneos pertencentes às camadas populares que, ainda nos anos 1970, se constituíam como movimentos sociais emergentes. Sendo assim, é preciso considerar a ligação intrínseca que os

1. O que chamamos Leste Fluminense refere-se à região onde se localizam os municípios de Araruama, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Casimiro de Abreu, Iguaba Grande, Itaboraí, Maricá, Niterói, Rio Bonito, Rio das Ostras, São Gonçalo, São Pedro da Aldeia, Saquarema, Silva Jardim e Tanguá. Mais informações em <https://www.sindicem.com.br/perfil-da-regiao/>.

PVPs têm com os movimentos sociais desde sua origem. Antes de mais nada, é importante enfatizar o que se compreende como movimentos sociais neste estudo.

Os movimentos sociais são percebidos como uma ação coletiva protagonizada por atores sociais que compartilham ideias identitárias e, com base em seus respectivos repertórios de ação, tentam enfrentar a cultura hegemônica e as estruturas sociais vigentes (ALONSO, 2009). Nos últimos anos, no Brasil, os mais variados grupos sociais se tornaram importantes porta-vozes pela garantia de direitos fundamentais como Saúde e Educação de qualidade, expansão da cidadania, respeito às diferenças, além das suas pautas particulares.

Cabe salientar que os movimentos sociais se apresentam de modo cíclico, e suas concepções estão diretamente ligadas ao contexto histórico-geográfico no qual estão inseridos. Dessa forma, podemos compreender os valores, as pautas e as necessidades ligadas a cada um desses movimentos, especialmente aquele apontado como o movimento dos PVPs fluminenses. Logo, é relevante considerar o contexto ao qual este estudo atribui a origem do fenômeno mencionado: os movimentos sociais dos anos 1980.

Diante da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) – período caracterizado pelo Golpe de Estado, por forte autoritarismo e pelo cerceamento dos Direitos Humanos e, posteriormente, por um lento processo de redemocratização –, grupos de movimentos sociais diferentes atuavam como uma resistência não somente à conjuntura política. Havia também uma crítica incisiva aos problemas estruturais da sociedade brasileira, que datam da sua concepção, como as desigualdades sociais. Assim, as diferenças de raça, classe e outras mais são acentuadas em um contexto de regime militar no Brasil, bem como a intensidade das manifestações desses movimentos de caráter contestatório.

Antunes (2011, p.85) pondera que a *explosão operária*, representada pelo que se convencionou chamar de Novo Sindicalismo, ressignificou as manifestações políticas no país. O autor compreende que as lutas de

um longo passado histórico da classe operária brasileira por melhores condições de vida, no final dos anos 1970, ganham novos contornos. Dessa forma, foi possível estabelecer novos diálogos sobre os acessos e privações no país que afetavam a classe operária e as camadas populares de uma forma geral. Como aponta Gohn:

A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano. (GOHN, 2011, p.335).

Sem dúvida, os movimentos de abertura política, as lutas pelas eleições diretas para presidente e, sobretudo, a conquista de uma nova Carta Magna (BRASIL, 1988) são símbolos de uma luta travada por esses grupos de caráter libertário que buscavam a garantia de direitos fundamentais e um Brasil, no mínimo, menos desigual. Nessa reflexão, há uma ênfase nos aspectos que esses grupos realizavam em relação à temática do acesso à Educação Superior pelas camadas populares, especialmente o ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Como apontado por Vasconcelos (2015), essas demandas ganham relevância em um momento em que a Constituição de 1988 – também conhecida como a Constituição Cidadã – correspondia parte das reivindicações em voga no debate público do país naquele final de anos 1980. Dessa forma, além do Novo Sindicalismo, as Comunidades Eclesiais de Base – associada a ala mais progressista do catolicismo –, os movimentos estudantis, os movimentos negros, e outros mais, passaram a pontuar a Educação como pauta ao notá-la enquanto ferramenta transformadora da realidade social dos sujeitos que compunham esses movimentos contestatórios e seus pares.

Além disso, é bem verdade que esses movimentos vão adquirindo tais contornos, uma vez que dialogam de modo constante com as práticas

de Educação Popular, estruturadas ainda na década de 1960 pelo educador Paulo Freire (1921-1997). Arroyo (2012) aponta uma ligação histórica e política profunda entre o movimento de Educação Popular e os movimentos sociais. As discussões e *práxis* do patrono da educação brasileira forneciam uma importante base teórico-epistemológica para se pensar a educação para as camadas populares de forma transgressora e crítica, permitindo a possibilidade de *inéditos-viáveis* para esses sujeitos (FREIRE, 1987).

O governo ditatorial brasileiro, contudo, buscou prejudicar significativamente o modelo que vinha sendo criado e executado por educadores como Paulo Freire e Darcy Ribeiro (1922-1997). Esses educadores, que são importantes nomes para pensarmos o processo de democratização da educação brasileira para as camadas populares, não apenas foram perseguidos, mas também tiveram suas ideias cerceadas, demonstrando um claro movimento por parte do Estado brasileiro de conter os avanços teórico-metodológicos abordados por referenciais teóricos que ainda são precípuos.

Nesse contexto, de ações e eventos sociopolíticos, o movimento dos Pré-Vestibulares Populares começa a se desenvolver. Segundo Santos (2010) e Vasconcelos (2015), no Rio de Janeiro, nos anos 1970, houve uma importante movimentação para a criação de cursos pré-vestibulares com foco nas camadas populares, a partir do Centro de Estudos Brasil-África. O grupo, naquele momento, visou promover um curso de preparação para o vestibular voltado para o ingresso da juventude negra na universidade, sem, contudo, deixar de trazer uma consciência crítica e emancipatória para os indivíduos que compunham o seu alunado em relação à questão racial.

Outros cursos surgiram, como o da Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos anos 1980. Nascimento (1999) aponta que, para além de oferecer acesso ao conhecimento acadêmico, o curso tinha como objetivo primordial formar os servidores para intervir e atuar de forma crítica na sociedade. Dessa forma, o projeto buscou fazer isso, incorporando ao seu cronograma de aulas estudos sobre política, economia

e sociedade, para, nas palavras do autor, “contribuir para o melhor e mais crítico entendimento da realidade social” (NASCIMENTO, 1999, p.69).

Os debates a respeito do acesso ao ensino superior gratuito intensificaram-se em 1990, para contrapor à ordem neoliberal que prevaleceu no país nos primeiros anos de redemocratização. Nessa década, houve um aumento de matrículas na Educação Básica. Isso pode ter sido um fator que aumentou a procura por vagas no ensino superior nos anos seguintes. Fato é que, o crescimento de alunos matriculados na Educação Básica não significou o aumento do número de jovens das classes populares nas universidades, como aponta Vasconcelos (2015). Isso aumentou as demandas desse grupo para os PVPs, que, por sua vez, ainda tinham a difícil tarefa de convencer esses sujeitos a enxergarem como uma possibilidade se projetarem em uma atuação profissional com ensino superior. Muitos desses estudantes, geralmente, tinham como opção o ingresso no mercado de trabalho formal, ou até mesmo informal, que não requeria ensino superior (VASCONCELOS, 2015).

Percebemos as primeiras experiências de PVPs organizados por ONGs, associações, pastorais e outras organizações coletivas. Inicialmente, o objetivo era democratizar o acesso ao ensino superior, reconhecendo as dificuldades da Educação Básica ofertada às camadas populares. Segundo Candau (2000, p.99), essa fragilidade demonstrava de forma clara as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos nessa jornada da Educação Básica para a Educação Superior. Surgido como um movimento ligado à ala mais progressista do catolicismo e associado a correntes do movimento negro, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes simboliza de modo significativo esse movimento dos PVPs no Rio de Janeiro inseridos nesse contexto.

O primeiro coletivo foi criado em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, em 1993. A partir de 1994, com o sucesso e repercussão do trabalho realizado no ano anterior², outros grupos (entidades populares,

2. Segundo informações coletadas por Nascimento (1999, p.78), naquele ano, o projeto obteve 34% de aprovados para a UERJ, UFRJ, UFF e PUC-RJ.

entidades do movimento negro, igrejas, educadores e ex-alunos) organizaram novos coletivos do Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes. O projeto chegou a atingir quase 100 núcleos de atuação no final dos anos 1990. Ainda, corroborou na criação de outros projetos como Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro), a Associação de Professores para o Vestibular (Aprove) e o Núcleo da Consciência Negra. Esses projetos são constituídos por meio das atuações dos já mencionados movimentos sociais, que auxiliam na contação de uma mesma história: a democratização do acesso ao ensino superior de forma crítica e emancipatória.

UM PANORAMA DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES FLUMINENSES NA ATUALIDADE

Quando consideramos a experiência desses Pré-Vestibulares Populares atualmente, é possível pressupor que muitos desses cursos ainda buscam exercer uma prática educativa que visa a transformação social e formação do pensamento crítico. Todavia, Santos (2005, p.189) aponta que muitos desses cursos, por estarem inseridos em contextos diversos e com agendas sociopedagógicas diferentes, acabam por lidar com o binômio “conscientização política & treinamento para o vestibular”, de forma que as discussões políticas podem não ter mais o mesmo protagonismo que tinham antes.

Além disso, é importante considerar que Santos (2005) já apontava novas tendências nos PVPs, revelando algumas possíveis mudanças de motivações, sobretudo pelo caráter voluntário, e sua aproximação ao cumprimento de paradigmas inerentes aos espaços formais de educação:

Os “prés” vem sendo incorporados como lugares “formais”, pois muitas instituições, diante da ampliação da carga horária de Práticas Pedagógica – exigência das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura – têm apontado o estabelecimento de convênios e a regulamentação do trabalho nos pré-vestibulares como um momento de prática pedagógica integrada aos seus currículos. Com isso o trabalho nos “prés” deixa de ter aquele caráter

estritamente voluntário, para envolver outros interesses por parte dos professores que neles atuam. Só o tempo permitirá uma análise mais aprofundada dos impactos daí resultantes – junto aos “prés”, formandos e à universidade. (SANTOS, 2005, p.203, grifo nosso).

Esse ponto de vista pode evocar a experiência dos Pré-Vestibulares Universitários. Esse tipo de projeto, geralmente associado a atividades de extensão universitária, oferece aos alunos licenciados a oportunidade de experimentarem a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, aproximando-se das camadas populares. Esse fenômeno pode ser relevante para pesquisas, sobretudo, quando pensamos na formação docente dos sujeitos que atuam nesse espaço como educadores de forma voluntária ou, até mesmo, na condição de professor-bolsista. Questiona-se como a universidade tem realizado essas atividades e quais têm sido os referenciais teórico-metodológicos desses educadores, assim como seus paradigmas – algo que poderá ser aprofundado em investigações futuras.

Com relação ao tempo presente, é possível notar que esses cursos, com diferentes nomenclaturas e concepções sociopedagógicas, se espalharam pelo Rio de Janeiro em suas diferentes regiões. A seguir, é possível ver uma tabela extraída da dissertação intitulada “*Pensando estratégias para o enfrentamento da evasão em pré-vestibulares populares: um estudo de caso na Maré – Rio de Janeiro/RJ*”, de Santos (2020), que conseguiu traçar um panorama da forma como esses cursos são distribuídos no estado. Destacam-se aqui os dados referentes à Região Metropolitana, que, consoante a pesquisadora, concentra 84% dos cursos PVPs voltados para as camadas populares. Esses indicativos incluem as experiências de Pré-Vestibulares Comunitários, Sociais, Populares, e outras nomenclaturas mais, além dos Pré-Vestibulares Universitários.

Cursos Pré-Vestibulares Populares localizados na Região Metropolitana do RJ

Municípios da Região Metropolitana	Quantidades de pré-vestibulares populares localizados	Percentual
Rio de Janeiro	177	60%
Belford Roxo	4	1,4%
Cachoeira de Macacu	0	0,0%
Duque de Caxias	14	4,7%
Guapimirim	1	0,3%
Itaboraí	4	1,4%
Itaguaí	1	0,3%
Japeri	0	0,0%
Magé	5	1,7%
Maricá	3	1,0%
Mesquita	3	1,0%
Nilópolis	4	1,4%
Niterói	21	7,1%
Nova Iguaçu	17	5,7%
Paracambi	1	0,3%
Queimados	2	0,7%
Rio Bonito	1	0,3%
Rio das Ostras	1	0,3%
São Gonçalo	19	6,4%
São João de Meriti	15	5,1%
Seropédica	2	0,7%
Tanguá	1	0,3%
Total	296	100%

Fonte: Santos (2020).

Para esse breve comentário, destaca-se nesses dados o fato de o Leste Fluminense ao todo contar com 50 cursos Pré-Vestibulares. Esse fator demonstra a relevância de estudos que analisem as demandas que esses grupos enfrentam, sobretudo, quando consideramos a conjuntura socioeconômica em que estão inseridos, bem como os fatores que podem justificar o significativo número desses na região.

É importante considerar esses espaços como possíveis espaços para a construção de uma *leitura-crítica do mundo* (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995) e militância pela garantia de direitos fundamentais.

Essas demandas ainda são persistentes e isso nos ajuda a compreender o papel que os Pré-Vestibulares Populares podem ter na atualidade. É pertinente ter uma ideia de como esses cursos PVPs estão organizados no Leste Fluminense, com foco no município de São Gonçalo, onde estão localizados 19 desses grupos.

Há uma preocupação com a formação docente para práticas não escolares. Dessa reflexão, pretende-se pensar na formação docente para atuar no Pré-Vestibular Popular, bem como no sujeito que ocupa o papel de educador nesses espaços em regiões periféricas. Logo, é esperado estabelecer uma relação de trocas entre o campo da Pedagogia Social e as práticas desenvolvidas nesse espaço, para que os profissionais que atuam nos PVPs possam trocar experiências para reforçar a função social desses cursos.

ENCONTROS DA PEDAGOGIA SOCIAL COM OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES

É crucial que o Pré-Vestibular Popular seja considerado uma prática de Educação Popular – algo que Santos (2005) reitera. Contudo, considerar essa relação não impede o diálogo do campo da Educação Popular com a Pedagogia Social, pelo contrário. Sobre essa ligação entre esses dois campos, Silva (2016) pondera que Freire não usou a segunda terminologia, mas salienta que toda a obra do patrono da educação brasileira é voltada para o objetivo de “Desenvolver no ser humano a vocação de ser mais, tendo como pressupostos teóricos e práticos para a transformação social a liberdade, a autonomia, a emancipação, a consciência de si, do outro e do seu lugar no mundo” (SILVA, 2016, p.189).

Dessa forma, é importante salientar que os valores sociopedagógicos supracitados dialogam com as práticas educativas apoiadas pela Pedagogia Social. De acordo com Caliman (2010), a Pedagogia Social procura estabelecer uma ponte entre os processos de ensino-aprendizagem e a dimensão sociopedagógica. Na concepção do autor

A Pedagogia Social emerge, no Brasil, como uma ciência que oferece as bases metodológicas e teóricas para a Educação Social. A Educação Social, por sua

vez, constitui-se em uma dimensão prática onde acontece a aplicação das técnicas, metodologias, dinâmicas geradas no diálogo com a Pedagogia Social. (CALIMAN, 2010, p.351).

Caliman (2010) ainda sustenta que a Pedagogia Social é uma corrente que também se concentra na transformação social promovida por práticas educativas não escolares, conhecidas consagradamente como não formais ou informais (TRILLA, 2008; LIBÂNEO, 2010; GOHN, 2010; SILVA, 2009). O termo *não escolar* é usado nesta reflexão, pois, compreende-se que a classificação em formal, não formal e informal “desvaloriza os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem fora do ambiente escolar” (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020, p.593). A educação nos espaços formais, por outro lado, “tem objetivos claros e específicos, sendo representada principalmente pelas escolas e universidades” (GADOTTI, 2005, p.2). Enfim, a “educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática” (LIBÂNEO, 2018, p.81). Ainda, Caliman (2011) definirá as práticas não escolares como as

Atividades de cuidado e ajuda que se situam tanto no âmbito da assistência social como da educação social (...); que respondem a necessidades específicas de determinados setores da sociedade (...); que, em boa parte, se utilizam do *trabalho voluntário*. (CALIMAN, 2011, 486, grifo nosso).

As práticas de Educação Social podem proporcionar novas perspectivas para o saber-fazer pedagógico dos educadores que atuam nos Pré-Vestibulares Populares, o que pode contribuir para novas perspectivas para as práticas educativas em espaços não escolares. É preciso pensar nas possíveis interações entre o campo e as práticas de trabalho voluntário que ocorrem nos Pré-Vestibulares de cunho social. Esse movimento é relevante, uma vez que muitas das práticas de educadores sociais também estão presentes na realidade desses sujeitos que estão atuando em

um ambiente não escolar de forma voluntária. Portanto, a Pedagogia Social, e as práticas advindas desse campo, podem auxiliar a prática dos educadores que atuam nos Pré-Vestibulares Populares.

De maneira a pensar em caminhos iniciais para essas trocas, estima-se notar a relação educador-educando nesse ambiente. Conforme Gohn (2010, p.15-16), “na educação não formal, há a figura do educador social, mas o grande educador é o ‘outro’, aquele com quem interagimos ou nos integramos”. Logo, uma proposta pedagógica, como a Pedagogia da Hospitalidade (PH), que é uma vertente da Pedagogia Social de Isabel Baptista, pode ser um potencial elemento para pensar as relações de alteridade entre os sujeitos no seio das práticas educativas dos PVPs, tema que já foi abordado pelo *GEPE Fora da Sala de Aula* em trabalhos anteriores (FERREIRA; LOPES; DIAS, 2020).

Baptista (2005) é um importante referencial teórico para pensarmos as relações de alteridade entre o “eu” e o “outro” que se dão em um PVPs, especialmente, na figura do educador que se faz presente nesse espaço. A Pedagogia da Hospitalidade pode ser um caminho para a promoção de diálogos entre as atividades educativas desenvolvidas nos PVPs e a Pedagogia Social, uma vez que a perspectiva sociopedagógica da PH pode trazer subsídios teóricos a essas práticas que se dão em espaços sociais não escolares, buscando alcançar transformações diante das realidades desses sujeitos. Diante disso, os elementos relacionados à PH podem ser entendidos como um ponto de partida para os diálogos entre o campo teórico em questão e a prática dos profissionais que executam suas práticas-didáticas nesse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o seu surgimento, é possível inferir que os PVPs têm um grande apelo para a transformação social. São importantes para o acesso de grupos periféricos às universidades e, de forma direta ou indireta, corroboram para um prisma institucional estabelecido, colaborando para cumprir o artigo 205 da Constituição Federal.

Art. 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).

Mais que tudo: educação é um direito. Além disso, assegurar o acesso – e também a permanência dos sujeitos – à universidade é um dever do Estado e um compromisso social.

É preciso ter em mente que algumas das razões possíveis para o surgimento de cursos Pré-Vestibulares estão relacionadas a problemas estruturais da Educação Básica no Brasil. Tais problemas vão desde a desvalorização dos profissionais da educação, o sucateamento dos espaços públicos, a estreita relação candidato-vaga de universidades públicas, até as graves desigualdades sociais. Com efeito, é preciso frisar que o movimento dos PVPs é fruto de uma série de lutas e de conquistas que não findam com a carta constitucional conquistada.

Dessa forma, é relevante investigar como as pautas atuais estão presentes nesses cursos, que, apesar de serem diversos, têm uma gênese fortemente ligada a movimentos sociais que defendiam uma prática educativa emancipatória e crítica para com as estruturas sociais hegemônicas do Brasil. A Pedagogia Social pode ser um importante elemento nas trocas, especialmente para a prática educativa, desses educadores que atuam nesse espaço. Dessa maneira, será possível fazer mais análises sobre como os educadores que trabalham em PVPs em contextos periféricos pensam as suas práticas-didáticas e como isso tem um impacto no grupo social.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, São Paulo, n.76, p.49-86, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, Márcia Santos; SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos; NOBRE, Domingos; ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores** – outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p.29-45.
- BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético**. Profedições. Porto, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de out. 1988.
- CALIMAN, Geraldo *et al.* Formação do Educador Social através do Ensino a Distância. In: AMPARO. Deise Matos et al. (Org.). **Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos psicossociais e educacionais**. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v.58, p.485-503, 2011.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação** – UNISAL, Americana/SP, Ano XII, n.23, 2º Semestre, p.341-368, 2010.
- CANDAUI, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/CNPq, 2000.
- FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão (Org.). **Educação, Hospitalidade e Pobreza**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.
- FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. Para além da significação “formal”, “não formal” e “informal” na Educação Brasileira. **Interfaces Científicas-Educação**, v.8, n.3, p.584-596, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?** Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GOHN, M. G. **Movimentos Sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, v.16, n.47, p.333-361, 2011.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- NASCIMENTO, do Alexandre. **Movimentos Sociais Educação e Cidadania: Um estudo sobre os pré-vestibulares populares**, 1999. 111f. Dissertação (Mestrado), UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.
- RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. 2014. 300f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.
- SANTOS, Angela Cristina da Silva. **Pensando estratégias para o enfrentamento da evasão em pré-vestibulares populares: um estudo de caso na Maré – Rio de Janeiro/RJ**, 2020. 317f. Dissertação (Mestrado), UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2020.
- SANTOS, Renato Emerson dos. De movimentos sociais a políticas públicas: quinze anos de trajetória dos pré-vestibulares populares. In: SANTOS, Renato Emerson dos et al. (Org.). **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010. p.85-106.
- SANTOS, Renato Emerson dos. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de.; FILHO, Hércio Alvim; COSTA, Renato Pontes. (Orgs.). **Cursos Pré-vestibulares Comunitários – Espaço de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio, 2005. p.188-203.

- SILVA, Roberto da. Os Fundamentos Freireanos. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria*. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: Espanha, n.27, p.179-198, 2016.
- SILVA, Roberto da. As Bases científicas da Educação não formal. In: SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p.163-175.
- VASCONCELOS, André Tinoco de. **Pré-vestibulares populares**: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.
- ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n.2, 149-174, jan./jun., 2008.

A MONITORIA COMO EXPERIÊNCIA E PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

...

Grazielle da Costa da Conceição Galvão

INTRODUÇÃO

Pautada na Lei n.º 5.540, de 28 de novembro 1968, e determinada no artigo 41, “As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina” (BRASIL, 1968). Consequente a isso, estabelecido em parágrafo único: “As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior”. Assim, a monitoria, além de se tratar de uma prática que permite estimular o interesse do aluno à docência, também pode ser entendida como uma prática educativa não escolar que contribui para uma formação acadêmica ampliada.

E para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), instituição na qual estamos inseridos, o que é a monitoria? “A monitoria compreende a participação de alunos da graduação em atividades de ensino e pesquisa, supervisionadas por um professor-orientador, tendo em vista o desenvolvimento de potencialidades para a docência universitária e a investigação científica” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2022). No entanto, a prática da monitoria acadêmica vai além do destacado no trecho, podendo também dialogar principalmente com a

Pedagogia Social, onde é possível identificar a representação da realidade do sujeito no qual a educação escolar não é capaz, por si só, de estabelecer uma relação clara desse contexto. Então, como trazido por Libânio, uma prática educativa não escolar pode ser aplicada como método complementar as deficiências acadêmicas existentes:

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. (LIBÂNIO, 2001, p.7).

Como é no caso de boa parte das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ, onde foi realizada a pesquisa de campo, o processo seletivo para atuar na monitoria costuma ser por meio de prova de seleção e entrevista. Como exigência, o aluno deve ter proficiência na disciplina escolhida, possuir tempo para participar junto ao professor-orientador das atividades em sala de aula e participar de atividades de extensão junto a grupos de pesquisa. Dentre algumas atividades a serem desempenhadas pelo monitor estão: a correção de trabalhos produzidos pelos alunos; a participação ativa nas atividades promovidas pelo orientador; o reforço no processo de ensino-aprendizagem junto aos educandos; e o auxílio aos alunos com dificuldades no conteúdo.

Pensando nisso, o presente capítulo possui o objetivo de investigar a organização da prática pedagógica da monitoria como experiência de educação não escolar no ensino superior, visto que ela pode ser entendida como o exercício de uma prática de docência ampliada. Para além disso, tem-se como objetivo demonstrar a importância e as possibilidades do uso da fenomenologia de Edmund Husserl no desenvolvimento de investigações voltadas para a área da Educação.

Cabe destacar ainda que esta é uma pesquisa ainda em andamento, que visa apurar a prática da monitoria a partir de diários de aula e relatos de experiência de monitores de diferentes disciplinas dos cursos de Licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, dentro do período do mês de abril de 2023.

O CAMPO DE ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL

Partindo dos princípios da Pedagogia Social (PS), temos como objetivo aqui compreender o desenvolvimento humano a partir do duplo processo de “entender-se” e “aceitar-se”, onde as práticas socioeducativas podem servir na socialização dos sujeitos respeitando sua história de vida e o contexto em que está inserido. Assim, a Pedagogia Social, entendida como um âmbito teórico, tem a meta de formar educadores sociais capacitados a construir propostas de Educação Social que proporcionem um melhor progresso do sujeito dentro da realidade na qual ele faz parte. Nesse caso, o monitor torna-se um “facilitador”, expondo ao docente as dificuldades e “déficits” que os alunos podem possuir, agindo como uma “ponte” entre professor e aluno, diminuindo assim o espaço que pode haver entre ambos.

A Pedagogia Social feita no Brasil busca se constituir como base de atuação do educador social valorizando especificamente as novas formas de ser e estar “educando” fora dos modelos impostos pela sociedade através dos cursos de formação docente no Brasil. O trabalho dos teóricos dessa área de conhecimento é sistematizar as práticas socioeducativas que priorizam a educação realizada no encontro com outro e na possibilidade de aprenderem simultaneamente pela troca e convivência sociopedagógica. (FERREIRA, 2018, p.35-36).

Por possuir a capacidade de aproximar o educador da realidade social dos indivíduos, dialogando com suas demandas principais, a Pedagogia Social detém um amplo conhecimento da relação entre sujeito e sociedade. Ainda, partindo do contexto da Pedagogia da Convivência,

modelo específico dentro do campo da PS, vemos com destaque ainda maior a importância das relações sociais, a interação e a convivência às diferenças, dando grande relevância, principalmente, aos grupos socialmente marginalizados.

É importante destacar que a potencial afinidade entre monitor e aluno, em decorrência da possível proximidade de faixa etária e da “condição de aprendiz” de ambas as partes, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem tanto de um, como do outro, facilitando a comunicação e agindo como uma espécie de “reforço”. Assim, atuando fora do ambiente acadêmico, podemos caracterizar a monitoria como prática educativa não escolar, denotando a presença do monitor como uma possibilidade de Pedagogia Social (e Pedagogia da Convivência). Desse jeito, podemos salientar aqueles que se encontram socialmente marginalizados e excluídos, promovendo ações socioeducativas capazes de promover a esses sujeitos, reflexões e críticas, para que assim sejam capazes de reconhecer e reivindicar seus direitos e, conseqüentemente, melhorias em suas condições de vida (cf. JARES, 2008).

Também é de suma importância ressaltar que, a partir da exposição das ações socioeducativas e pedagógicas realizadas com base na Pedagogia Social, priorizam-se valores, culturas ou ideologias que atuem principalmente nos contextos que tratam de jovens expostos a situações de direitos violados ou em situações de risco, assim como em conflitos com a lei, o que torna esse campo capaz de elaborar práticas que auxiliem no processo sociopedagógico.

Tratando-se da universidade, para os estudantes, a assistência de um monitor em sala auxilia na manutenção do trabalho de retenção de alunos na disciplina em questão ao longo do semestre. Também o fato de serem disponibilizados canais de tecnologia (caso de redes sociais, aplicativos de mensagens como o *WhatsApp* ou o sistema AVA PR1 UERJ) como ferramenta de auxílio para o processo de ensino-aprendizagem contribui significativamente para o trabalho educativo desempenhado pela monitoria. Para o monitor, essa prática possibilita, simultaneamente, o contato

com toda organização do trabalho pedagógico e o melhor desempenho no cotidiano em sala de aula, visto que disciplinas que necessitam de auxílio de um monitor geralmente possuem um número elevado de alunos inscritos.

METODOLOGIA

A metodologia usada para a realização do presente trabalho é de abordagem qualitativa, utilizando-se de diários de campo que foram organizados a partir de uma prática inspirada na filosofia fenomenológica de Edmund Husserl e reorganizada por Depraz (2011) e Ferreira (2021), que abordam as formas de evidência do *noema*, *noese* e da *variação* (redução) *eidética* no processo de escrita dos referidos diários. Além disso, posterior aos momentos da observação de campo, foram enviados (de forma *online*) questionários estruturados aos monitores investigados.

Segundo Depraz (2011 *apud* FERREIRA, 2015), o método redutivo fenomenológico e suas consequências buscam considerar a realidade de outra maneira a partir da experiência que ativa a consciência do ser em relação aos fenômenos. O processo fenomenológico visa apanhar o material a ser analisado, a fim de obter uma organização daquilo que vem sendo investigado no projeto de pesquisa pelos pesquisadores, partilhando toda uma experiência para além da realidade que é observada. Assim, o método redutivo fenomenológico procura considerar a realidade de uma maneira diferente, partindo da experiência ativa do ser em relação ao fenômeno (FERREIRA, 2020).

Podemos destacar também que o uso da inspiração fenomenológica como metodologia contribui para o desenvolvimento de pesquisas na área de Educação, amparando sua reflexão acerca do assunto, buscando o olhar do “outro” e de sua própria experiência a partir dos episódios observados. Para exemplificar, trouxemos os diários de campo de duas disciplinas ministradas na Faculdade de Formação de Professores. O material passou pela análise da prática da monitoria dentro da sala de aula e da relação do monitor com os demais envolvidos na prática pedagógica:

professor e alunos. A análise foi realizada tendo como base o modelo da Pedagogia da Convivência de Xesús Jares (2008) e a organização das práticas educativas a partir das estruturas de conflitos e da Educação para a Paz, conforme esse mesmo autor.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS POR MONITORES

A fim de exemplificação, a partir de trechos das aulas, apresentamos inicialmente o *noema*, que é a descrição da realidade tal qual ela é entendida pelo sujeito a partir do seu tempo, espaço e história pessoal (e social):

A primeira aula é da disciplina “Alfabetização”, do Departamento de Pedagogia. A aula acontece na sala 337 nas dependências da Faculdade de Formação de Professores e se inicia às 9h30min. A aula começa ainda com poucos alunos em sala, dando andamento, a professora anota no quadro a pauta de discussão do dia e solicita que dois ou três alunos fiquem responsáveis por redigir um diário da aula em questão. A monitora chega em sala por volta das 9h45 e em seguida faz anotações em seu caderno da pauta que será trabalhada em aula. A maior parte da aula, a monitora permaneceu sentada ao lado do quadro e observando a turma. A professora faz a leitura de um texto intitulado “Qual é a palavra?”. Na metade da aula, a turma é dividida em grupos a fim de iniciar uma discussão com base em texto lido pela professora. Logo após, a mesma se retira de sala e a monitora se aproxima de cada grupo e anota em seu caderno o nome de cada componente do grupo e se dispõe sanando dúvidas a respeito da atividade. Já se aproximando do fim da aula, alguns alunos trazem questionamentos sobre o texto e em seguida a monitora faz anotações em seu caderno. Às 12 h a aula termina. (NOEMA1).

A segunda aula observada foi da disciplina de “Latim I”, do Departamento de Letras, também ministrada nas dependências da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. A aula se iniciou às 18 h na sala 406. Trata-se de uma turma com cerca de 20 alunos do curso de Letras, tanto de Português-Literaturas, como também de Português-Inglês. A aula começa com o professor

colocando todo o conteúdo no quadro e em seguida o mesmo se retira de sala deixando os alunos com o monitor. Minutos depois, o professor retorna à sala e começa a explicação do conteúdo e apresenta o monitor a turma, fazendo um adendo de que, ao surgirem dúvidas, podem entrar em contato para auxiliá-los com a matéria. Em seguida, ele faz uma breve revisão do conteúdo apresentando na aula da semana anterior. Após, o professor solicita que o monitor fotografe o quadro e disponibilize a foto no grupo de *WhatsApp* da turma. Ao final, ele propõe uma atividade a partir do conteúdo explicado e avisa que aqueles que não tiverem dúvidas e terminarem de fazer a atividade, estão liberados. Com o início da atividade, o monitor permaneceu até o final da aula ao lado de uma aluna que tinha muitas dúvidas e estava tendo dificuldades para compreender a matéria. Às 21h05, a aula termina (NOEMA2).

Como apresentado nos trechos acima, o *noema* é exposto de forma descritiva, proporcionando da maneira mais “fria” possível a realidade vista em campo. É feito também de forma cronológica, a fim de apresentar como narrativa o decorrer da aula. Não são apresentados juízos de valor ou opiniões sobre o que ocorre dentro da sala de aula. Esta descrição permite, por exemplo, que análises posteriores possam ser feitas a partir da observação e descrição do ambiente de uma forma mais objetiva.

Ambos os *noemas* acontecem nas dependências da FFP, no entanto, pode-se observar que, por serem disciplinas diferentes, tanto em conteúdo como em sua abordagem, as demandas que aparecem são distintas. No “Noema1”, por ser tratar de uma aula de leitura e debate, a atividade corre de maneira mais livre, sendo possível observar que os alunos não solicitam a ajuda do monitor com a mesma frequência observada no “Noema2”.

Seguindo com o trabalho de campo, apresentamos a *noese*, que corresponde ao aspecto subjetivo da realidade, visando aprender o objeto (*fenômeno*) vivido – assim como, perceber, lembrar, sentir esse (cf. FERREIRA, 2021). Apresentamos os dois exemplos de *noese* com base nas duas aulas observadas e citadas nos trechos anteriores:

Minha posição em sala é de apenas observar, sento-me no canto e próximo à mesa da professora, misturada aos alunos. Os discentes vão chegando aos poucos. Grande parte da turma se mostra participativa, apenas alguns parecem dispersos. Como observadora, percebo alguns mexendo no telefone, outros fazem anotações, alguns comem. Pude perceber que alguns se destacam mais ao longo da discussão, mostram-se mais participativos. A monitora relaciona-se com a turma e sugere que façam anotações de pontos importantes para a discussão a partir de um roteiro já proposto pela professora no grupo de *WhatsApp*. Percebo algumas alunas me observando e talvez questionando a minha presença em sala. No geral, por ser tratar de uma turma universitária e de uma matéria com conteúdo postos em discussão, trabalhando com a opinião dos alunos, há pouca interação com a monitoria em sala. As demandas da disciplina me pareceram tranquilas e simples, ao menos para o trabalho em sala. (NOESE1).

Como observadora da aula, pude notar que a dinâmica é bem objetiva. Com atividades para copiar e, em seguida, exercícios para serem trabalhados em sala. A posição do monitor nessa disciplina em questão é bastante ativa: ele auxilia diversos alunos ao longo da aula e tem participação ativa no compartilhamento de conteúdo através de mídia social (*WhatsApp*). Além de dar suporte em sala, observei o mesmo monitor combinando aulas extras com uma aluna que demonstrava bastante dificuldade com conteúdo. Na minha percepção como observadora, é notório que a monitoria de “Latim I” pode ser entendida como uma prática não escolar, visto que seu suporte ultrapassa os limites da sala de aula (NOESE2).

Desse jeito, entende-se que a monitoria representa um desafio ao aluno monitor, pois exige uma postura mais “séria” para esse saber lidar com as diversas demandas que podem surgir ao longo de sua trajetória docente. O monitor pode se deparar com a falta de interesse de alguns alunos e, diante disso, necessita elaborar ferramentas pedagógicas capazes de estimular o interesse desses educandos. Essas práticas elaboradas acabam atravessando os limites da sala de aula, como, por exemplo, por meio das

atividades extracurriculares e dos grupos de estudo, que também podem se caracterizar como práticas educativas não escolares.

Em ambos os trechos da *noese* percebe-se que se tratam do mesmo tempo e espaço apresentados no *noema*, no entanto, seu foco agora é apresentar a realidade a partir de outra perspectiva do *fenômeno*: diferente do *noema*, que traz a visão descritiva do relato, a *noese* nos traz a visão “por detrás” do olhar do observador, a relação da turma, do professor e do monitor entre si.

E, por fim, temos a *variação eidética (redução)* que se trata da fase em que ocorre a reflexão a partir do olhar do outro, ou seja, daqueles envolvidos no *fenômeno* (professor, alunos e monitor). A partir da *variação eidética* há novas possibilidades de interpretação do *fenômeno*, por este motivo, é mais um meio que se destaca a importância da utilização da inspiração fenomenológica para pesquisas na área da Educação (LOPES; FERREIRA, 2019). A seguir, mostramos trechos da *variação eidética* a partir do que foi observado nos mesmos dias dos tópicos anteriores apresentados:

A professora inicia a aula, no entanto, a sala ainda se encontrava com poucos alunos, que vão chegando aos poucos. No decorrer da aula, com a exposição do texto e a formação de grupos para o debate, alguns alunos se destacam. Trazem questões à tona, e debatem com diferentes reflexões sobre o texto. Alguns mostram-se desinteressados e passam boa parte da aula dispersos, mexendo no celular e não demonstrando interesse em participar da discussão. No geral, por se tratar de uma turma de universitários, temos uma sala mista, com alunos numa faixa de 20 a 60 anos, o que parece impactar um pouco no comportamento apresentado, visto que os alunos que mais se destacaram e participaram ativamente são os mais velhos (VARIAÇÃO EIDÉTICA1).

Logo que o professor inicia a explicação do conteúdo, diversos alunos aparentam estar com dificuldade em compreender a matéria. Uma aluna em questão menciona não ter entendido desde a aula anterior, e solicita ao monitor uma aula particular para esclarecer dúvidas e conseguir assimilar a temática. O professor se mostra solícito, esclarece as dúvidas e ajuda individualmente

os alunos com mais complexidade. Em determinado momento da aula, o monitor transita pela sala auxiliando os educandos, percebe-se que a presença dele tem grande importância para turma e que todos não parecem hesitar em lhe solicitar ajuda. (VARIACÃO EIDÉTICA2).

Citando como exemplo, a partir do primeiro trecho da *variação eidética* apresentado, podemos refletir como o monitor aplicando uma prática pedagógica não escolar poderia amenizar o desinteresse presente entre alguns alunos da turma. Assim, o monitor poderia buscar a causa do distanciamento que certos alunos demonstram, e propor atividades para diminuir o impacto no rendimento destes, visto que sua falta de interesse e participação podem afetar negativamente suas performances ao longo do período etc.

Essas propostas, vale destacar, tendo como base as ações socioeducativas desenvolvidas no campo da Pedagogia Social, considerariam a importância de preservar os contextos dos educandos envolvidos na situação. Assim, considerando a Pedagogia da Convivência de Jares (2008), o primeiro aspecto a ser destacado é o *respeito*; é impossível construir práticas sem respeito. O compromisso e o respeito com as atividades educativas e com os alunos é de suma importância. O segundo aspecto que enfatizamos nesse modelo é a *solidariedade*, atestando a plena garantia de direitos a quem quer que esteja em situação de vulnerabilidade social. Outro aspecto, não menos importante, é a *dinâmica do perdão* que os educadores devem procurar introduzir em suas práticas, considerando-se assim, ações educativas mais “afetuosa”. E, finalmente, a *felicidade*, o exercício de preocupação com o outro, acarretando a expectativa de uma mudança de vida.

A fim de aprofundarmos nosso estudo, como dito no tópico anterior, também foi realizada uma pequena pesquisa em forma de questionário com ambas as monitorias, coletando de maneira qualitativa as informações extraídas. A partir de uma entrevista ou questionário, é possível compreender melhor como os monitores observam a atuação do *fenômeno*, sua organização, as demandas, sua interação com a turma e com o professor regente. Vejamos alguns trechos:

ENTREVISTA COM MONITORA DE ALFABETIZAÇÃO

Pesquisadora: Para você, qual a função do monitor?

R: Auxiliar o professor nas atividades com a turma, participar das aulas e dar suporte na questão da organização de trabalhos e notas.

Pesquisadora: Quais demandas a monitoria desta disciplina atende?

R: Auxílio nas dúvidas dos alunos, apoio na realização do trabalho final (planejamento) e ajuda no lançamento de presenças e notas.

Pesquisadora: Como a prática da monitoria pode contribuir para a sua formação docente?

R: De maneira fundamental! Aprendo toda aula com a professora. Aprendo acompanhando e observando a maneira como ela ensina e lida com as turmas. Também aprendo com os ensinamentos que ela me traz como monitora. Percebo as modificações dos planejamentos para cada turma.

Pesquisadora: Quais as funções o monitor costuma atender dentro de sala de aula? E fora dela?

R: Na sala: presença e auxílio nos debates e discussões com os alunos. Fora da sala: lançamento de notas e presenças, além de apoio no grupo de WhatsApp e auxiliando em dúvidas e dificuldades.

Pesquisadora: Você acredita que a monitoria pode ser vista como uma prática que vai além da sala de aula? Por quê?

R: Sim. Porque parte do que se aprende é em sala e outra em casa através da realização dos trabalhos e leituras. O apoio do monitor aos alunos é bastante interessante.

ENTREVISTA COM MONITORA DE LATIM I

Pesquisadora: Para você, qual a função do monitor?

R: Auxiliar os estudantes na assimilação de conteúdo, tirando dúvidas e reforçando alguns tópicos.

Pesquisadora: Quais demandas a monitoria desta disciplina atende?

R: Conhecer os conteúdos trabalhados, ter horário disponível para estar presente durante as aulas, disponibilidade também para marcar encontros

para tirar dúvidas dos alunos, como lives ou encontros presenciais, gostar da disciplina e ter paciência e tolerância quando os alunos não entendem.

Pesquisadora: Como a prática da monitoria pode contribuir para a sua formação docente?

R: A monitoria oferece uma pequena experiência na área da docência, contribuindo para que o monitor possua um contato primário com sua futura atuação profissional ao explicar os conteúdos e tirar dúvidas.

Pesquisadora: Quais as funções o monitor costuma atender dentro de sala de aula? E fora dela?

R: Tirar dúvidas dos alunos e auxiliar o professor em algumas funções, como realizar chamada e corrigir provas. Fora das salas, o monitor costuma agendar horários para, novamente, auxiliar os alunos nos últimos momentos antes das avaliações.

Pesquisadora: Você acredita que a monitoria pode ser vista como uma prática que vai além da sala de aula? Por quê?

R: Sim. A monitoria aprofunda os conhecimentos da disciplina, faz com que o monitor trace diferentes didáticas para facilitar o conteúdo para os alunos e trabalha a timidez e a vergonha de falar em público.

Com base nos questionários, é notório que, para o monitor entregar com êxito sua atuação, há a necessidade de aprofundamento e atualização dos conteúdos ministrados nas aulas. Como foi visto no diário da monitoria de “Latim I”, a ajuda do monitor tem sido requisitada frequentemente, dentro e fora de sala de aula. Pensando a partir da Pedagogia Social e dos princípios da Pedagogia da Convivência, vemos que quando o monitor utiliza de uma aproximação da realidade do aluno, ele consegue se conectar e construir uma relação de aperfeiçoamento maior, trocando experiências e vivências, tratando com hospitalidade e sendo capaz de influenciar de maneira positiva o desenvolvimento socioeducacional desse educando.

CONCLUSÃO GERAL

Com o material coletado através de diários de campo e um questionário abordando a prática da monitoria vista pela vivência do monitor, pode-se afirmar que a monitoria acadêmica ultrapassa as barreiras de um simples auxílio em sala de aula, com atividades, notas e trabalhos. O monitor reforça e ajuda significativamente o aluno com todo o conteúdo, muitas das vezes, fora da sala, que é onde está a nossa investigação.

Mais que estar presente em sala, é essencial que o monitor demonstre domínio do conteúdo, como também paciência e tolerância com alunos com maiores “complexidades” em aprender. A monitoria, assim, pode oferecer um contato primário do monitor com o processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, preparando-o para o seu futuro como docente. Por fim, podendo ser vista como uma prática não escolar, a monitoria é capaz de traçar diferentes abordagens educativas para facilitar todo o trabalho socioeducativo, aprofundando-se na vivência que o educando traz e de toda sua realidade social.

Em suma, enseja-se, partindo de tais práticas pedagógicas, que novas habilidades técnicas e aperfeiçoamentos teóricos sobre esses temas sejam desenvolvidos para o enriquecimento acadêmico. Enquanto a monitoria proporciona ao aluno a ampliação do seu conhecimento, despertando seu interesse à docência, desenvolvendo seu senso prático e habilidades dentro do campo de ensino, ela auxilia também os alunos em seus processos de aprendizagem dentro da universidade, colaborando, de forma dialética, com monitores, docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Lucélia Costa et al. **A pesquisa em educação e suas possibilidades para a formação docente**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022.
- BRASIL. **Decreto-Lei BR nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Diário Oficial da União, Brasília, 1968.

- CETREINA Estágio e Bolsas. **Monitoria – MON**. 2022. Disponível em: <http://www.cetreina.uerj.br/p/sobre/bolsas/mon/>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Apontamentos teóricos da Fenomenologia como (possível) caminho metodológico para pesquisas em educação não escolar. **Revista Cocar**. Pará, v.15, n.32, p.1-19, 2021.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). **Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social**. Curitiba: CRV, 2018. p.31-49.
- FERREIRA, Arthur Vianna. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. **REBES – Rev. Brasileira de Ensino Superior**. Passo Fundo. v.1, n.2, p.5-14, 2015.
- GONÇALVES, Maria Fiuza; GONÇALVES, Alberto Magno; FIALHO, Beatriz Fiuza; GONÇALVES, Ilda Machado Fiuza. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, [S. l.], v.3, n. 1, p.1-12, 2020.
- JARES, Xesús. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athenas, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba, n.17, p.153-176, 2001.
- LOPES, Lucas Salgueiro; FERREIRA, Arthur Vianna. A FENOMENOLOGIA COMO POSSIBILIDADE DE MÉTODO INVESTIGATIVO EM PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Movimento-Revista de educação**, v.10, p.219-238, 2019.
- MATOSO, Leonardo Magela Lopes. A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO MONITOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. **Catussaba – Revista Científica da Escola da Saúde**. Mossoró, v.3, n.2. p.77-83, 2014.
- PINHEIRO, Fernanda Maria Monteiro. A Educação Social em Contexto Escolar: Uma Reflexão sobre a Formação. **Revista Interacções**. Pará, v.17, n.56, p.68-86, 2021.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **MONITORIA DE FFP04-09071 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**. 2022. Disponível em: <http://www.aval.cetreina.uerj.br/#/projeto/imprimir/583269483334>. Acesso em: 01 de mai. 2023.

CONHECENDO O LOCAL PARA EDUCAR O SOCIAL: um mapeamento do trabalho socioeducativo do município de Itaboraí-RJ

...

Emanuelle Cristine Santos da Silva

INTRODUÇÃO

Este capítulo visa pesquisar espaços e ambientes sociais no qual estão inseridas as populações de extrema vulnerabilidade social dos bairros do município de Itaboraí, localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Tal pesquisa foi desenvolvida pelo *Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão intitulado Fora da Sala de Aula*, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), com o propósito de aprofundar os trabalhos já desenvolvidos sobre as instituições socioeducativas e suas atividades desenvolvidas em Niterói e São Gonçalo.¹

Por isso, foi desenvolvido o mapeamento dos bairros de Itaboraí para identificar a presença de escolas públicas e instituições socioeducativas e também, a existência de aglomerados subnormais no Município. Dessa forma a pesquisa, possui embasamento sociopedagógico e histórico, procurou se desenvolver a fim de compreender as relações das instituições sociais e os aglomerados subnormais localizados em Itaboraí e de que maneira tais localidades são atravessadas pela ausência de investimento

1. Para contribuir com os mapeamentos feitos anteriormente, esta atividade se espelha no mapeamento de São Gonçalo realizado por Ferreira e Silva (2017) e no mapeamento de Niterói elaborado por Mendes e Lopes (2019).

por parte do Poder Público e também pelo predomínio de facções criminosas nos bairros analisados. Nesse contexto, utilizar-se-á a Pedagogia Social como uma teoria geral, a qual possibilitará intervenções socioeducativas que possam contribuir para a transformação do indivíduo que se encontra em extrema vulnerabilidade social.

O CAMPO DA PEDAGOGIA SOCIAL

A Pedagogia Social (PS) teve seu início na Alemanha, no final do século XIX e início do século XX, período fortemente marcado pelo pós-guerra (FERREIRA, 2018). Dessa forma, procurava-se um caminho que pudesse solucionar os problemas sociais e as urgências das populações em extrema vulnerabilidade social. Devido ao contexto, a Pedagogia Social se constitui como resposta as populações empobrecidas, buscando promover a transformação no meio social.

No Brasil, as contribuições e debates epistemológicos sobre a PS continuam em constante desenvolvimento e estruturação acadêmica e profissional. Através das contribuições de Paulo Freire na Educação Popular, a Pedagogia Social se desenvolve no Brasil no século XX, com o objetivo de ser uma educação “sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados.” (CALIMAN, 2010, p.343). Sendo assim, é possível refletir a importância da Pedagogia Social no desenvolvimento de trabalhos sobre a população empobrecida e as instituições socioeducativas em Itaboraí-RJ. Essa prática está inserida no campo da PS a qual estritamente, Caliman destaca, “algumas características básicas dessas atividades e/ou instituições socioeducativas é que elas: são atividades de cuidado e ajuda que se situam tanto no âmbito da assistência social como da educação social” (CALIMAN, 2010, p.344).

A HISTÓRIA DE ITABORAÍ E O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM ITABORAÍ

Ao iniciar os estudos sobre *Itaborahy* e sua formação como município, a partir de seu nome, que em tupi significa “Pedra bonita escondida na água”, oriunda da herança indígena presente na fundação de Itaboraí.

Segundo Oliveira Souza e Polito (2019), a predefinição territorial de Itaboraí (RJ), bem como seu crescimento, surgiu após a doação de Sesmarias nas circunvizinhanças da baía de Guanabara, em 1567, dois anos depois da instauração de São Sebastião do Rio de Janeiro.

A fundação de Itaboraí ocorreu em 1672, com a inauguração de uma capela dedicada a São João Batista, a qual foi substituída tempos depois, em 1693. Como reforçam as autoras, entre 1700 a 1800, a freguesia de São João de Itaboraí apresentou um notável desenvolvimento, tornando-se um grande centro agrícola e um dos principais exportadores de açúcar, produzidos pelos inúmeros engenhos existentes na freguesia.

Com a Independência do Brasil, em 1822, o País caminhou a passos lentos de uma emancipação completa de Portugal. Autores como Vieira e De Oliveira (2020, p.131) ilustram que a partir do processo de Independência surgiu um espaço para questões inacabadas da formulação de nação que se formava e tais ideias refletiam na necessidade da construção de uma constituição. Os autores reforçam que com base em acordos políticos de interesse da classe dominante, a primeira Constituição Brasileira, a Carta de 1824, ao estabelecer quem era brasileiro, não envolvia todos os presentes no território brasileiro.

Como reflete Carvalho (1972, p.2), tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política. Ainda que tal formação educacional fosse totalmente voltada para as elites e classe dominante, presentes no território nacional.

Em sua dissertação de mestrado “*Processos de Escolarização em Itaboraí: Um Estudo sobre a Constituição da Instrução Pública Primária (1880-1911)*”, Regina Coeli Alcantara Silva relata que a 1ª legislação educacional, instaurada pela Constituição de 1824 assegurava no artigo 179, parágrafo 32: “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”² (BRASIL, 1824).

2. Manteve-se a escrita original.

Silva destaca que, após 12 anos da validação da legislação educacional pela Constituição de 24, o Rio de Janeiro ainda apresentava uma disparidade de instituições públicas para a quantidade de residentes daquela província. O Relatório dos Presidentes de Província do Rio de Janeiro Souza (1839:33) expressou a existência de 25 escolas públicas, dentre elas, 4 para meninas o qual deveria abranger uma população de 13.825 habitantes.

Com relação à Itaboraí, estima-se que a primeira instituição pública de Itaboraí surgiu em 1840, ministrada pelo professor José Antônio da Silva Rocha. Apesar de o município possuir grande influência nas cidades vizinhas pela massiva exportação de açúcar, a região possuía apenas 6 escolas para meninas, sendo estas ministradas por professoras mulheres³. Silva relata a existência de uma deliberação solicitando a construção de mais 4 escolas que incorporasse o declarado na legislação de 1824. A inserção de instituições públicas e a escolarização de mulheres, crianças, negros e indígenas.

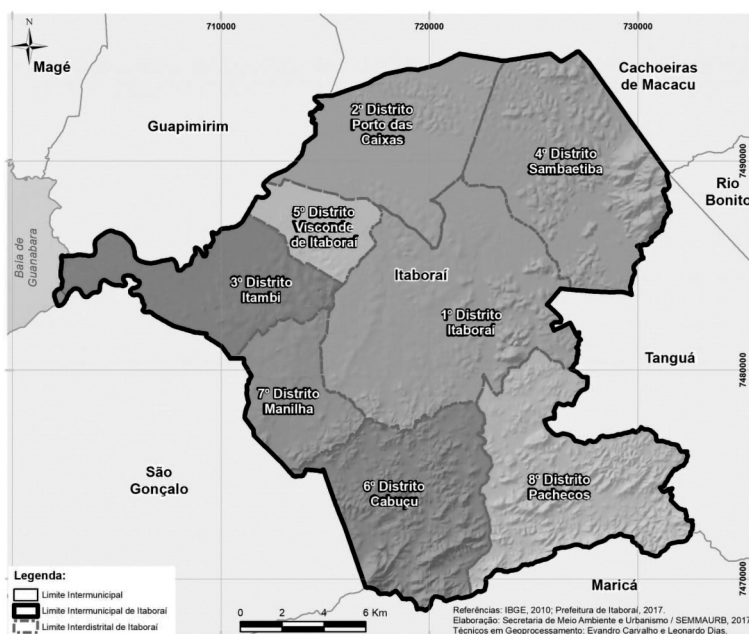
Um dos elementos fundamentais para entender a situação atual da educação em Itaboraí, é analisar a forma como os espaços educacionais foram fundados. Faria Filho destaca que o processo de escolarização em Itaboraí, iniciado por volta de 1830, denota duas interpretações;

[...] primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à ‘organização’ de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. (...) Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. (FARIA FILHO, 2000, p.135).

3. Informação extraída do Relatório Pres. De Província, 1851:16. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/184#?c=4&m=0&cs=0&ccv=0&r=0&xywh=-533%2C-112%2C3143%2C2217>. Acesso em 20 jan. 2023.

A partir dessas concepções e dos autores apresentados, essa análise se desenvolve nos registros que formaram as primeiras escolas públicas no município, que servirão para compreender a situação que a educação se encontra em Itaboraí. Segue abaixo, o mapa de Itaboraí, apresentando suas divisões distritais.

Mapa 1 Cidade de Itaboraí.



Fonte: Disponível em: <https://portal.ib.itaborai.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/Mapa-de-Divis%C3%A3o-Distrital-p%C3%A1gina-36.jpg>. Acesso em: 23 set. 2022.

CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DE ITABORAÍ

A partir de dados recolhidos do IBGE⁴, estima-se que a população de Itaboraí possuía uma população aproximada de 244.416 pessoas, em 2021,

4. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaborai/panorama>. Acessado em: 23 set. 2022.

distribuídos em um espaço de 430,4 km², no ano de 2010, com densidade demográfica de 506,55 habitantes por km². A respeito da mortalidade infantil, Itaboraí registra 9.14 para 1000 nascidos vivos, onde ocupa a posição 59^o entre os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro. Quanto ao PIB (Produto Interno Bruto), o município de Itaboraí registrou per capita R\$ 20.484,24, no ano de 2019, ocupando a posição 65^o no Estado do Rio de Janeiro e 2453^o no Brasil. Em 2020, o salário mensal do itaboraiense era de 2,3 salários-mínimos, sendo a proporção de pessoas ocupadas à população total de 14,0%.

ESTATÍSTICAS DO ENSINO

A taxa de escolarização entre os alunos de Itaboraí de 6 a 14 anos de idade é de 97,1%, baseado nos dados do último censo do IBGE de 2010. De acordo com a última avaliação do IDEB de 2021, Itaboraí atingiu a pontuação de 5,2 sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental e também de 4,5 sobre os anos finais do Ensino Fundamental na rede pública. De acordo com o IBGE (2010), o número de matrículas no Ensino Fundamental foi de 30.448 e no Ensino Médio, 6.432, no ano de 2021. Destaca-se também, o número de docentes no Ensino Fundamental sendo de 1.916 e no Ensino Médio, 566. Aproximadamente, Itaboraí possuía em 2021, 122 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 30 estabelecimentos de Ensino Médio.

METODOLOGIA E RESULTADOS OBTIDOS

As informações levantadas que possibilitaram a confecção desse trabalho foram extraídas do site do Portal Oficial da Prefeitura de Itaboraí⁵ e da SEEDUC (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro). As ONGs foram localizadas por meio do site *Ongs Brasil* e intensa busca pelo *Instagram*.⁶ Além disso, o *Google Maps* auxiliou na busca de CIEPs

5. Disponível em: <https://portal.ib.itaborai.rj.gov.br/>. Acessado em: 9 set. 2022.

6. Disponível em: <https://www.ongsbrasil.com.br>. Acessado em: 23 set. 2022.

e na confirmação dos dados, como o endereço e telefone de cada instituição. A identificação dos Aglomerados Subnormais em Itaboraí, foi feita através de conversas informais com moradores e lideranças locais de diversos bairros. Segue as informações encontradas através do mapeamento: Tabela 1, com as divisões de bairros por distritos; Mapa 2, com as localidades das escolas públicas em Itaboraí; e Tabela 2, com as escolas públicas presentes no Município. O município de Itaboraí, está dividido em 8º Distritos e 91 bairros. São eles; 1º Distrito: Centro, 2º Distrito: Porto das Caixas, 3º Distrito: Itambi, 4º Distrito: Sambaetiba, 5º Distrito: Visconde de Itaboraí, 6º Distrito: Cabuçu, 7º Distrito: Manilha, 8º Distrito: Pachecos.

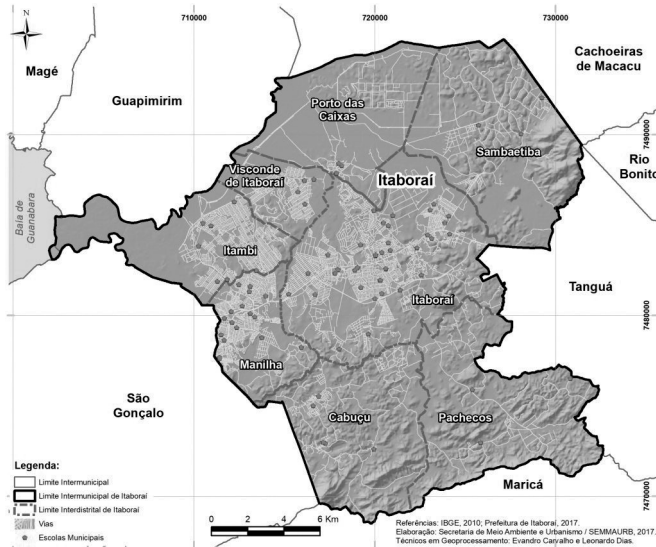
Tabela 1 Distritos de Itaboraí e seus Bairros

1º Distrito		2º Distrito	3º Distrito	4º Distrito
Centro	Jardim Ferma	Porto das Caixas	Itambi	Sambaetiba
Ampliação	Joaquim de Oliveira	Jardim Itajubá	Gebara I	Agro Brasil
Areal	Jardim Progresso	Nossa Senhora da Conceição	Grande Rio	Alto do Jacu
Badureco	Nancilândia		Jardim Itambi	Chácaras Bela Vista
Bela Vista	Nova Cidade		João Caetano	Parque Nova Friburgo
Bonfim	Outeiro das Pedras		Morada do Sol I	Quinta dos Colibris
Caluge	Picos		Morada do Sol II	
Calundu	Quissamã		Parque Aurora	
Areal	Retiro			
Colônia	Retiro			
Engenho Velho	São Joaquim			
Esperança (Reta Velha e Reta Nova)	Rio Várzea			
Chácaras	Santo Expedito			
Iguá	Sapê			
Itaville	Sossego			
Vila Rica	Três Pontes			
	Venda das Pedras			

5º Distrito	6º Distrito	7º Distrito	8º Distrito
Visconde de Itaboraí	Cabuçu	Aldeia da Prata	Pachecos
Jardim Itamarati	Curuzu	Manilha	Granjas Mirassol
Maravilha	Pitangas	Apolo II	Parque Novo
Vila Visconde	Recanto dos Magalhães	Granjas Cabuçu	Montevidio
Village do Sol	São José	Helianópolis	Itaporá
Vila Moraes	São Sebastião	Monte Verde	Perobas
Vila Esperança	Vila Verde	Novo Horizonte	Muriqui
		Santo Antônio	Morro do Chapéu
		São Miguel	Bibinha
		Vila Brasil	Fonte dos Bambus
		Marambaia	Guindaste
		Vila Gabriela	Lobos
		Nova Capital	
		Jardim Shangrilá	
		Nova Aldeia	
		Aldeia Velha	

Fonte: Disponível em: <https://portal.ib.itaborai.rj.gov.br/>. Acessado em: 9 set. 2022.

Mapa 2 Localização das Escolas Públicas na cidade de Itaboraí.



Fonte: Disponível em: <https://portal.ib.itaborai.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/Mapa-de-Localiza%C3%A7%C3%A3o-das-Escolas-Municipais-p%C3%A1gina-72.jpg>. Acesso em: 23 set. 2022.

Tabela 2 Escolas Municipais, Centros educacionais e CIEPs, separados por distritos

1º Distrito (Itaboraí)

São Joaquim	E.M. ADHEMÁRIO RODRIGUES DE OLIVEIRA, Dr. – Educação Infantil ao Ensino Fundamental I – Rua Prefeito João Augusto de Andrade, s/nº São Joaquim – Itaboraí
Areal	E.M. ACÁCIO CAMPOS SANTOS – Educação Infantil (Creche) ao Ensino Fundamental I – Rua Pedro Goettbauer, nº 134 Areal – Itaboraí E.M. SUZETE PEREIRA GOETTNAUER, Profª. – Educação Infantil (Pré-escola) à Ens. Fundamental I Avenida Carlos Lacerda, s/n.º – Lotº Parque Lagoa Encantada – Areal – Itaboraí E.M. MILTON RODRIGUES ROCHA, Prof. – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental II /EJA – Avenida Carlos Lacerda, s/nº – Areal – Itaboraí
Calundu	E.M. ARQUIMEDES DE ANDRADE – Educação Infantil (Pré-escola) o Ensino Fundamental I – Estrada de Calundu, s/nº Calundu – Itaboraí.
Vila Rica	E.M. AYRES JOSÉ DA SILVA – Educação Infantil (Creche) ao Ensino Fundamental I – Rua 11, s/nº, Chácara Vila Rica – Itaboraí.
Outeiro das Pedras	E.M. CECÍLIA AUGUSTA DOS SANTOS, Profª – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental II/EJA – Rua Presidente Dutra, s/nº, Outeiro das Pedras – Itaboraí CEMEI MARIA DAS DORES PEREIRA BEZERRA – Rua Jose Sally, 166 Outeiro Das Pedras. 24812-344 Itaboraí
Nova Cidade	E.M. CLARA PEREIRA DE OLIVEIRA – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental II – Rua Dr. José Bastos de Barros, s/nº – Nova Cidade – Itaboraí CIEP Brizolão 308 – Pascoal Carlos Magno – Av. Américo da Costa, sem número – Nova Cidade, Itaboraí – RJ CEMEI Geny Soares Sant’Ana – Educação Infantil (Creche e Pré-escola) Rua José Bastos, nº200, Lt. 1872/ 1874, Nova Cidade – Itaboraí
Venda das Pedras	E.M. E.S. MANOEL NAZARENO DA COSTA BARROS – Educação Infantil (Pré-escola) à Ens. Fundamental I – Rodovia Amaral Peixoto, Km 34, Venda das Pedras – Itaboraí E.M. NATÉRCIA RODRIGUES ROCHA – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua Alberto Torres, s/nº, Jardim Progresso – Venda das Pedras – Itaboraí E.M. ONZE DE JUNHO – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II / EJA Rodovia Amaral Peixoto, Km 34, Venda das Pedras – Itaboraí E.M. PEDRO ANTONIO NOVAES – Ensino Fundamental I Rua F, Qd. 09 B. São Pedro, Reta Velha – Venda das Pedras – Itaboraí
Venda das Pedras	CEMEI Odília de Miranda Rosa – Educação Infantil (Creche e Pré-escola) Rua Maria Mangueira Saraiva, Lote 02, Casa 09 – Venda das Pedras – Itaboraí Clínica Escola do Autista – Ensino Fundamental I Rua Comandante Ary Parreiras, nº 327, Venda das Pedras – Itaboraí

Rio Várzea	E.M. FRANCISCO LUIZ GONZAGA – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua Francisco Tavares, Lt. 20, Qd. 103 – Rio Várzea – Itaboraí E.M. MARIA ANA MOREIRA, Prof. – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II / EJA Rua Tiradentes, Lt. 1 a 9/21 a 27 – Rio Várzea – Itaboraí E.M. THEREZINHA DE JESUS P. DA SILVA – Educação Infantil (Pré-escola) à Ens. Fundamental – Avenida Papa João XXIII, nº 43 – Rio Várzea – Itaboraí
Esperança	E.M. GENESIO DA COSTA COTRIM – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental II / EJA – Rua Theopista do Nascimento Galdino, Qd. 10, s/nº, Ltº Parque Industrial – Esperança – Itaboraí CIEP Brizolão 129 – José Maria Nanci – Avenida Flávio Vasconcelos, sem número, Av. Flávio Vasconcelos – Esperança, Itaboraí
Parque Royal	E.M. GUILHERME DE MIRANDA SARAIVA – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental II / EJA – Avenida Antônio Gomes, 1.120 – Parque Royal – Itaboraí
Engenho Velho	E.M. JOÃO BAPTISTA CÁFFARO, Prof. – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua 11, Lt. 123 a 125 – Ltº Itaville – Engenho Velho – Itaboraí
Retiro	E.M. JORGE ANTONIO PINTO DE ARAUJO – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua Fagundes Varela, Lt. 10 – Retiro – Itaboraí
Ampliação	E.M. LUIZ CARLOS CÁFFARO, Promotor – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I / EJA – Avenida Raimundo de Farias, s/nº – Ampliação – Itaboraí CEMEI Isaías Nunes – Educação Infantil (Creche e Pré – escola) Rua Afonso Celso Campista, n º 9 1, Lote 07, Qd. 91, Ampliação – Itaboraí
Picos	E.Mz. MARIA DAS DORES ANTUNES, Prof.ª – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Estrada da Posse dos Coutinhos, s/nº – Picos – Itaboraí
Nancilândia	7. E.M. MARLY CID ALMEIDA DE ABREU, Prof.ª – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II / EJA – Av. Hedeilson Barreto Cardozo, Bairro Nancilândia – Itaboraí Associação Pestalozzi de Itaboraí – Educação Especial Rua José Carlos Soares, Lt. 09 a 11, Qd.02, Nancilândia – Itaboraí
Joaquim de Oliveira	E.M. NANETE LIMA CHAGAS – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua 01, s/nº Joaquim de Oliveira – Itaboraí
Bela Vista	E.Mz. OUTEIRO DAS PEDRAS – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I Rua 06, Lt. 13, Qd. 23, Ltº Bela Vista – Itaboraí
Jardim Imperial	CEMEI Clélia Casemiro Nanci – Educação Infantil (Creche e Pré-escola) Rua Andréa C. dos Santos, 1.066, Jardim Imperial – Itaboraí
Parque Industrial	CEMEI Francisca Mendes da Silva – Educação Infantil (Creche e Pré – escola) Rua Coronel Fontenelle, Lotes 19 e 20, Qd. 12, Parque Industrial – Itaboraí
Centro	CEMEI Visconde de Itaboraí – Educação Infantil (Creche e Pré – escola) Rua Desembargador Ferreira Pinto, s/nº, Centro – Itaboraí
Caluge	E.M. GASTÃO DIAS DE OLIVEIRA – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental II – Estr. Ademar Ferreira Torres, 2884 – Caluge – Itaboraí

2º Distrito (Porto das Caixas)

Porto das Caixas	E.M. ENÉRITO COSTA – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I Rua São José, nº08 – Porto das Caixas – Itaboraí
	E.M. SÍMACO RAMOS DE ALMEIDA, Pref. – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – Avenida Nossa Senhora da Conceição, s/nº – Porto das Caixas – Itaboraí
	CEMEI Lar Sagrada Família – Educação Infantil (Creche e Pré-escola) – Avenida Nossa Senhora da Conceição, nº346 – Porto das Caixas – Itaboraí

3º Distrito (Itambi)

Grande Rio	E.M. IZAURA ZAINOITTI PECCINI – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua 42, Lotes 17, 18 e 19 – Qd. 82, Grande Rio, Itambi – Itaboraí
	E.M. PATRÍCIA LOURIVAL ACIOLI, Jz. – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua José Hinnó Viana, Lot. Grande Rio – Itambi – Itaboraí
Parque Aurora	E.M. JOSÉ FERREIRA – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – Estrada do Contorno, Br 493, Km 2,5, Bairro Parque Aurora, Itambi – Itaboraí
João Caetano	E.M. LUZIA GOMES DE OLIVEIRA – Ensino Fundamental II e EJA – Rua Nestor Vianna, s/nº, Bairro João Caetano, Itambi – Itaboraí
	E.M. PEDRO ALVES DE ARAUJO, Prof. – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua Cléa do Valle, 754 – João Caetano – Itambi – Itaboraí
Gebara	E.M. SANTOS DUMONT – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Avenida II – Gebara – Itambi – Itaboraí
Jardim Itambi	E.M. SIDNEI DA SILVA, Pref. – Ensino Fundamental I – Rua 14, Lote 19, Ltº Jardim Itambi – Itaboraí
	CEMEI Irani Rosa da Silva – Educação Infantil (Creche e Pré-escola) – Rua 14, Lote 19, Loteamento Jardim Itambi – Itaboraí
Itambi	CEMEI Ilda Alves dos Santos – Educação Infantil (Creche e Pré-escola) – Rua 61, Lote 89, Qd. 39, Itambi – Itaboraí
	CEMEI Maria José Pugian Ribeiro – Educação Infantil (Creche e Pré-escola) – Rua Augusta de Jesus, 256, Itambi – Itaboraí

4º Distrito (Sambaetiba)

Agro Brasil	E.M. AMÉLIA GUIMARÃES FERNANDES – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rodovia RJ 116, Km 9,5 – Agro-Brasil – Sambaetiba – Itaboraí
Sambaetiba	E.M. GEREMIAS DE MATTOS FONTES – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental II /EJA – RJ 116, Km 07 – Sambaetiba – Itaboraí
Alto do Jacu	E.M. JOÃO AUGUSTO DE ANDRADE – Educação Infantil (Creche) ao Ensino Fundamental I Rua Vasco da Gama, s/nº – Alto do Jacu – Sambaetiba – Itaboraí

5º Distrito (Visconde)

Visconde de Itaboraí	E.M. ADELAIDE DE MAGALHÃES SEABRA – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua Drauzio Lemos, nº 137, Visconde de Itaboraí – Itaboraí CIEP 424 Pedro Amorim – Rua Manoel Morel Peçanha Nº – Visc. de Itaboraí, Itaboraí – RJ.
Jardim Itamarati	E.M. DIMAS MONTEIRO NOGUEIRA, Ver. – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental II – Rua Pres. Médice, s/nº, Jardim Itamarati, Visconde – Itaboraí
Visconde	E.Mz. JOÃO DE MAGALHÃES, Prof. – Ensino Fundamental I / EJA – Rua Drauzio Lemos, 19 – Visconde – Itaboraí

6º Distrito (Cabuçu)

Curuzu	E.M. ANGELO BURICHE COUTINHO – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua Olhos D'água – Curuzu – Itaboraí
Badureco	E. M. ANTÔNIO LEAL, Cel. – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Estrada Ademar Ferreira Torres, nº 72, Badureco – Itaboraí
São José	E.M. MARIA CRISTINA SOARES FRÓES, Prof. ^a – Ensino Fundamental I – Praça Nuno Duarte, s/nº – São José – Itaboraí CEMEI Liliosa Lea de Azeredo Cotrim – Educação Infantil (Creche e Pré-escola) Rua Arlindo da Conceição, Lote 05, Qd.03, São José, Cabuçu – Itaboraí
Cabuçu	E.M. PIMENTEL DE CARVALHO – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Estrada de Cabuçu, s/nº – Cabuçu – Itaboraí CEMEI Luiz Antônio Mira de Souza – Educação Infantil (Creche e Pré-escola) – Estrada de São José, nº 56, Cabuçu – Itaboraí

7º Distrito (Manilha)

Manilha	CIEP Brizolão 453 – Dr. Milton Rodrigues Rocha – Rua Av. Prefeito Milton Rodrigues da Rocha, 40 – Manilha, Itaboraí – RJ E.M. ANTONIO JOAQUIM DA SILVA – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II / EJA – Rua Alfredo Salles, Lt. 18, Qd. 02 – Jardim Floresta – Manilha – Itaboraí CEMEI Hortair da Silva – Educação Infantil (Creche) – Rua Arthur Souto, nº 58, Qd. 04 – Manilha – Itaboraí
Aldeia da Prata	E.M. AFONSO SALLES – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental II – Alameda I, s/nº, Aldeia da Prata – Manilha – Itaboraí
Santo Antônio	E.Mz. ALDEIA VELHA – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – Rua Brígida Moreira da Silva, s/nº, Santo Antônio – Manilha – Itaboraí E.M. ANA LÚCIA PINHEIRO DA CUNHA MONTEIRO, Prof. ^a . – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua 21, Lote 14, Qd.22, Bairro Santo Antônio – Manilha – Itaboraí
Jardim Itália	E.M. ALBERTO TORRES, Jornalista – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – Avenida Prefeito Gilberto Antunes, Lt. 01, Qd. 01 – Jardim Itália – Itaboraí

Apolo II	<p>E.M. ANTONIO ALVES VIANNA – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II / EJA – Rua Projetada I, Qd. 04 – Jardim das Acácias – Apolo II – Itaboraí</p> <p>E.Mz. JOAQUIM PEDRO DE ANDRADE, CIEP 452 – Educação Infantil (Pré-escola) à Ens. Fundamental II Rua Alfredo Silva Batista, s/nº – Apolo II – Itaboraí</p> <p>E.M. ROBERTA MARIA SODRÉ DE MACEDO – Educação Infantil (Creche) ao Ensino Fundamental I – RJ 104, Vivenda Nova Capital – Apolo II – Itaboraí</p> <p>CEMEI Jovita dos Santos Mesquita – Educação Infantil (Creche e Pré-escola) Rua D, Qd. 04, Jardim das Acácias – Apolo II – Itaboraí</p> <p>E.M. ROBERTA MARIA SODRÉ DE MACEDO – Educação Infantil (Creche) ao Ensino Fundamental I – RJ 104, Vivenda Nova Capital – Apolo II – Itaboraí</p>
Morada do Sol	E.M. ANTONIO CARLOS DA SILVA – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II / EJA – Avenida do Contorno, Qd.BS, Loteamento Morada do Sol – Manilha – Itaboraí
Vila Brasil	<p>E.M. ANTÔNIO CARLOS RODRIGUES MORORÓ – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Praça Rio de Janeiro, s/nº, Vila Brasil – Manilha – Itaboraí</p> <p>E.M. SAMUEL DA SILVA GARCIA, Dr. – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – Estrada de Aldeia Velha, s/nº, Vila Brasil – Manilha – Itaboraí</p>
Jardim Planalto	E.M. AUTO RODRIGUES DE FREITAS – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – Rua Jonathas Pedrosa, nº02 – Jardim Planalto – Manilha
Vale da Marambaia	E.Mz. CASA DA CRIANÇA DO VALE DA MARAMBAIA – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I / EJA Diurno – Rua 16, Qd. 16, Vale da Marambaia – Apolo III – Itaboraí
Granjas Cabuçu	E.Mz. DELTA DE SOUZA PINTO – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Avenida Prefeito Milton Rodrigues Rocha, s/nº – Granjas Cabuçu – Itaboraí
Vale do Sol	E.M. HUGO MONTE DÔNIO RÊGO, Pe. – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II / EJA – Avenida Laurindo Gonzalez, s/nº, Vale do Sol – Manilha – Itaboraí
Monte Verde	E.M. JOSÉ OLIVEIRA FILOCO, Ver. – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua D, Lote 23, Quadra 27, Lt. Monte Verde – Manilha – Itaboraí
Marambaia	<p>E.M. MARIA CECÍLIA COUTINHO BARROS, ProfªProf.ª. – Educação Infantil (Creche) ao Ensino Fundamental I Estrada da Conceição, nº671, Marambaia – Itaboraí</p> <p>E.M. ODILON BERNARDES CIEP 478 – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II / EJA – Rua 01, s/nº – Marambaia – Manilha</p>
Sapê	E.M. MARIANA DA GLÓRIA – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – Estrada do Sapê, s/nº, Sapê – Manilha – Itaboraí
Vila Gabriela	E.M. NEUSA DA SILVA SALLES – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Rua Américo Salles, s/nº, Vila Gabriela – Manilha – Itaboraí
Shangri-lá	E.M. ROMEU SIMÕES DA FONSECA – Educação Infantil (Creche) ao Ensino Fundamental I – Rua Fauna Maurício da Rocha, Qd. 13 Lt. 07, Shangri-lá – Manilha – Itaboraí

8º Distrito (Pachecos)

Muriqui	E.M. ALFREDO TORRES – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental II / EJA – Praça Prefeito Alfredo Torres, s/nº, Muriqui – Pachecos – Itaboraí
Pachecos	E.M. JOSÉ LEANDRO – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I RJ 116, Km 11 – Fonte dos Bambus – Pachecos – Itaboraí E. M. ADILSON RODRIGUES SOARES – Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Fundamental I – Estrada de Pachecos, s/nº, Pachecos – Itaboraí
Perobas	E.M. JOSÉ MARIA DE OLIVEIRA – Educação Infantil (Creche) ao Ensino Fundamental I – Estrada de Perobas, s/nº – Pachecos – Itaboraí

Fonte: Disponível em: <https://portal.ib.itaborai.rj.gov.br/>. Acessado em: 9 set. 2022.

AS ONGS E OS AGLOMERADOS SUBNORMAIS EM ITABORAÍ

Em referência ao Brasil, são mais de 50 anos da presença de organizações que trabalham o humanitarismo, a caridade e o assistencialismo. Suas ações nas áreas da Educação, Saúde e Cultura, estritamente ligadas a Igreja, auxiliaram a compreender as práticas socioeducativas baseadas nas atuações assistencialistas para com pobres, inclinam-se as adaptações de acordo com o meio e a época que estão inseridas (Ferreira, 2016, p.24, *apud* Bezerra, 1979).

As instituições não governamentais (ONGs), incluídas no Terceiro Setor (TS), que representa as instituições sem fins lucrativos. Sendo assim, compreende-se que o TS está se desenvolvendo e se diversificando na medida em que atua nas áreas da educação, saúde, cultura e meio ambiente. Esse setor se inseriu como importante ator social na busca pela melhoria das condições da sociedade, pela capacidade de geração de empregos, participação democrática, exercício da cidadania e responsabilidade social.

Após o crescimento das ONGs no Brasil, foi notório as transformações político-sociais por meio de seus trabalhos sociais que através de seus trabalhos, procuram preencher as lacunas desenvolvidas pelo próprio Estado. Ferreira (2016) aponta uma nova função social para as ONGs que consiste em atuar em desenvolvimento de projetos comunitários, de prestação de serviços, e na construção de espaços que promovam a defesa das camadas populares. Partindo dessas atuações que o Governo reconheceu o trabalho dessas instituições por meio da lei nº9.790/99.

Apesar da ampla mobilização em legalizar as ONGs, percebe-se que em Itaboraí, grande parte das organizações atuam na informalidade, ou seja, não possuem suas funções reconhecidas pelo Estado. Tal fator dificultou o levantamento de dados para o mapeamento. Os dados encontrados foram fruto de busca ativa no *Instagram* e de informações recolhidas pelo MOVIT (Movimento Estudantil de Itaboraí). Por meio da escassez de informações, todo o trabalho foi redirecionado a investigar tal indagação: entendendo o trabalho das ONGs como um caminho para erradicar a pobreza na sociedade, e também, destacando as dificuldades em localizar as ONGs em Itaboraí, a quem está atribuído esse trabalho?

A resposta para essa indagação está refletida nas ações dos CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) no município de Itaboraí. Nesse caso, um órgão municipal recebe a função social a qual, inicialmente, estava direcionada às ONGs. Segundo o Portal da Prefeitura de Itaboraí⁷, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDS), sendo administrada pelo Secretário Marcos Antônio Oliveira de Araújo; “é responsável pela gestão e coordenação da Política Nacional de Assistência Social na cidade, por meio de programas, projetos e serviços, com a finalidade de promover a implementação e execução de políticas públicas que garantam àqueles cidadãos que se encontram em situação de risco e/ou vulnerabilidades sociais e relacionais o acesso aos direitos socioassistenciais”.

Entre os serviços ofertados pela SEMDS, os CRAS têm se destacado por causa de suas intensas ações no Município e ampla divulgação pelas redes sociais, principalmente pelo *Instagram*. Como destaca a Prefeitura de Itaboraí⁸, essa organização é responsável “pela organização e ofertas de serviços da Proteção Social Básica nas áreas de vulnerabilidade e risco

7. Além do mais, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social também atua na proteção dos direitos fundamentais e de cidadania, agindo contra todo tipo de violação. Disponível em: <https://portal.ib.itaborai.rj.gov.br/estrutura/>. Acessado em 9 de setembro de 2022.

8. Informações retiradas do Site da Prefeitura de Itaboraí. Disponível em: <https://portal.ib.itaborai.rj.gov.br/estrutura/>. Para mais informações sobre a SEMEDS ou os CRAS, acessar o *Instagram* da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Disponível em: <https://www.instagram.com/socialitaborai/>.

social. É oferecido o acompanhamento das famílias por meio do PAIF e o grupo de convivência e fortalecimento de vínculos SCFV para as crianças e adolescentes, bem como oficinas direcionadas para os diversos segmentos sociais”.

São as atividades realizadas pelos CRAS do Município; inscrição no CadÚnico para inclusão em programas sociais federais e municipais, tais como Bolsa Família e Pedra Bonita (Moeda Social de Itaboraí), orientações sobre documentação e retirada da 2ª via, oferecimento de atendimento com psicólogo e assistente social, oficinas sobre diversos temas abertos a população, dentre outros.

Com o objetivo de disseminar os trabalhos desenvolvidos nas unidades e levar o CRAS até a população, em parceria com a Prefeitura que a SEMEDS desenvolveu o *CRAS Itinerante*, um ônibus que percorre diversos bairros em Itaboraí, realizando as mesmas funções de uma unidade física.

Sendo assim, é necessário destacar o esforço dos CRAS e de seus profissionais em dirradicar a desigualdade no Município, através de medidas que procuram atender as urgências da população. Destaca-se, também, o importante trabalho das ONGs e instituições socioeducativas em Itaboraí, seja formalizada perante a lei, seja atuante na informalidade. Pelas palavras de Ferreira (2016, p.25), o trabalho das organizações não governamentais pode ser definido como algo: “(...) que somam forças humanas físicas e econômicas, criando um ambiente propício para a propagação de atividades educacionais que atendam às necessidades básicas e imediatas da população empobrecida”.

Além das instituições socioeducativas e suas complexidades, o mapeamento também abordou os aglomerados subnormais e as facções criminosas presentes em Itaboraí. Aglomerado subnormal⁹ é uma definição utilizada pelo IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, para definir “ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos

9. Disponível em: <https://dadosgeociencias.ibge.gov.br/portal/apps/webappviewer/index.html?id=67c70e701c624c63a6f1754a8b8bce4a>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas com restrição à ocupação.” No Brasil, esses assentamentos irregulares são popularmente conhecidos por diversas nomenclaturas como loteamentos irregulares, comunidades, vilas, favelas, palafitas, loteamentos irregulares, mocambos, entre outros.

Para examinar os aglomerados subnormais em Itaboraí, foi necessário analisar os últimos Censos Demográficos do IBGE anteriores à pandemia de COVID-19, utilizando como suporte o Mapa Interativo desenvolvido pelo próprio Instituto com o intuito de disseminar informações de domicílios e distâncias às unidades de saúde de assistência primária, bem como às unidades com serviços de suporte de observação e internação. Além disso, foram recolhidas através de conversas informais com moradores de diversos bairros em Itaboraí e também, foi desenvolvido um formulário pelo *Google Forms* para esquadrinhar as facções criminosas presentes nesses bairros.

Seguem, abaixo, as tabelas 3 a 6, com as informações obtidas com o levantamento sobre as ONGs, os CRAS, os Aglomerados Subnormais e as Facções Criminosas em Itaboraí.

Tabela 3 ONGs (Organizações Não Governamentais)¹⁰

Distrito 1

Bairro: Sossego	Instituição: Creche Comunitária Isabel/ Associação Abrigo Rainha Sílvia
Bairro: Areal	Instituição: Projeto Crianças no Caminho

Distrito 7

Bairro: Apolo II	Instituição: Coletivo Ponte Cultural
------------------	--------------------------------------

Fonte: Autora (2023).

10. A fim de disponibilizar mais informações sobre as ONGs em Itaboraí, foram ofertados os *Instagram's* de cada instituição: Instagram do Projeto Crianças no Caminho: <https://www.instagram.com/criancasnocaminhooficial/>.

Tabela 4 CRAS (Centro de Referência e Assistência Social)

1º Distrito

CRAS	Endereços	Áreas Abrangentes
CRAS Ampliação	Rua Miguel Ângelo Gimenes, Lote 01, Quadra 66	Ampliação, Calundú, Caluge, Dona Lucinda, Joaquim de Oliveira, Nova Cidade, Outeiro das Pedra, Retiro São Joaquim, Rio Várzea, Santo Expedito, Quissamã, Pacheco, Beira Rio, Perobas, Fonte dos Bambus, Granja Marisol
CRAS Jardim Imperial	Rua Eurídice Nascimento Pinho, Lote 684, Quadra 29	Areal, Campo Lindo, Jardim Imperial, Nancilândia, Barreiro, Bonfim, Retiro, Sem Terra, Sossego, Vila Rica, Jardim Ferma, Itaboraí-Centro
CRAS Reta	Rua Pedro Ferreira Pinto, Lote 10, Quadra 06, Esperança	Agro Brasil, Alto do Jacú, Chácara Iguá, Chácara Bela Vista, Colônia, Conjunto Habitacional Neuza Brizola, Duques, Engenho Velho, Horto Florestal, Itapacorá, Itavile, Jacuba, Lili, Lobos, Loteamento Santo Antônio, Montevídiu, Muriqui, Parque Industrial, Parque Nova Friburgo, Quinta dos Colibris, Reta Nova, Reta Velha, Sambaetiba, Venda das Pedras, Vila Esperança, Vila Progresso, Pico.

3º Distrito

CRAS Itambi	Rua Osvaldo Maria, Lote 09, Quadra 119, Grande Rio	Bácia, Bairro Amaral, Gebara I, Gebara II, Grande Rio, Iamagata, Itambi, Jardim Itambi, Jardim Santa Luzia, João Caetano, Morada do Sol I, Morada do Sol II, Parque Aurora, Rio Fundo, Vila Itambi, Village do Sol.
-------------	--	---

5º Distrito

CRAS Visconde	Rua Dráuzio Lemos, nº 835.	Bacia, Beco da Silva, Bolívia, City Areal, Jardim Itamarati, Jockey Clube, Madureira, Maravilha, Nossa Senhora da Conceição, Nova Aliança, Porto das Caixas, Usina, Vila Esperança, Vila Moraes, Vila Portuense.
---------------	----------------------------	--

6º Distrito

CRAS Cabuçu	Estrada Vereador Antônio, lote 12, Cabuçu	Cabuçu, São Miguel, Mangueira, Chácara São Miguel, Largo São Sebastião, Recanto dos Magalhães, Badureco, Penedo, Vila Verde I, Vila Verde II, Pitangas, Vila Tatiana, Loteamento Sandra Regina, São José, Serrinha, Curuzu.
-------------	---	---

7 Distrito

CRAS Apolo	Rua Antonieta Rodrigues Viana, Lote 19, Quadra 05	Aldeia da Prata, Apolo II, Bela Vista, Boa Vista, Fátima, Helianópolis, Shangrilá, Jardim das Acácias, Jardim Floresta, Jardim Maicon, Jardim Miramar, Jardim Paulista, Jardim Planalto, Jardim Progresso, Jardim Teresópolis, Manilha, Marambaia, Monte Verde, New Park, Nova Capital, Novo Horizonte, Santo Antônio, Três Pontes, Granjas Cabuçu, Sapê, Vila Brasil, Vila Gabriela I, Vila Gabriela II.
------------	---	---

Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/socialitaborai/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Tabela 5 Aglomerados Subnormais em Itaboraí

Bairros (1º e 7º distrito)	Aglomerado Subnormal
Ampliação I	Favela do Rato Molhado
Sossego	Favela do Barreiro
Engenho Velho	Favela do Beira do Guainã
Cabuçu	Favela Buraco da Cobra
Itaville	Favela de Itaville

Fonte: Disponível em: <https://dadosgeociencias.ibge.gov.br/portal/apps/webappviewer/index.html?id=67c70e701c624c63a6f1754a8b8bce4a>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Tabela 6 Facções Criminosas em Itaboraí

Distrito: 1º

Bairros: Reta Nova e Velha, Nova Cidade, Ampliação.	Facção atual: Comando Vermelho
---	--------------------------------

Distritos: 1º, 2º, 3º e 5º

Bairros: Areal, Outeiro das Pedras, Visconde de Itaboraí, Porto das Caixas, Itambi.	Facção atual: Milícia
---	-----------------------

Distrito: 6º

Bairro: Cabuçu.	Facção atual: Terceiro Comando
-----------------	--------------------------------

Fonte: Disponível em: https://docs.google.com/forms/12Nw7_QcRDYeFB-4C4Xkygm-JEgP3evSOoFNBOik/Eq/edit#responses. Acesso em: 20 jan. 2023.

ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Através das informações apresentadas nos quadros anteriores, é possível analisarmos algumas questões sobre a distribuição de escolas, ONGs e CRAS em camadas empobrecidas no município de Itaboraí, proporcionando uma reflexão sobre a presença do Poder Público mediante a educação no município.

Por meio das informações obtidas pelo site do IBGE, o número de escolas públicas em relação ao número de bairros aparenta abranger com necessidades do município. Em dados gerais, são 93 escolas públicas (municipais e estaduais), divididas entre 8 distritos, sendo 39 escolas no 1º distrito, 3 escolas no 2º distrito, 9 escolas no 3º distrito, 3 escolas

no 4º distrito, 3 escolas no 5º distrito, 6 escolas no 6º distrito, 29 escolas no 7º distrito e 4 escolas no 8º distrito. A discrepância quantitativa de escolas entre o 1º distrito (Centro) e o 5º distrito (Visconde de Itaboraí), por exemplo, que revelam o desinteresse por parte do Poder Público em investir em áreas distantes da parte central de Itaboraí.

Além disso, destaca-se a disparidade de dados recolhidos sobre a distribuição das instituições sociais em Itaboraí; foram encontradas 3 ONGs, legalizadas no município, divididas por 2 distritos, estando distribuídas; 2 associações no 1º distrito e 1 instituto no 7º distrito. Novamente, destacam-se os distritos de Itaboraí e Manilha com mais atuação estatal e com maior presença de institutos socioeducativos em seus bairros. Essa disparidade pode ser refletida na maneira como os CRAS vem atuando em bairros onde não existam ONGs ou que não estão legalizadas no município.

Os CRAS têm atuado de forma constante em bairros de extrema vulnerabilidade e risco social e estão distribuídos em 5 polos distritos e abrangem mais de 15 bairros. Portanto, é primordial o desenvolvimento desse tópico para analisar os impactos da ausência de instituições sociais no município de Itaboraí, e, os trabalhos feitos pelo CRAS em áreas de vulnerabilidade social. Dos 91 bairros do Município, 8 possuem áreas controladas por facções criminosas divididas por 6 distritos e 5 favelas distribuídas por 2 distritos.

Tabela 7 Síntese final com as informações resumidas do mapeamento

Números totais	
Número de Bairros	91
Quantas escolas municipais e estaduais	93
Quantas ONGs identificadas	3
Quantos Aglomerados subnormais identificados	5
Quantas bairros dominados por facções	4 bairros pelo Comando Vermelho, 4 bairros pela Milícia e 1 bairro pelo Terceiro Comando
Quantos bairros não possuem aglomerados	79
Quantos bairros não são dominados por facções	82
Quantos CRAS	5

Fonte: Autora (2023).

Em um panorama, a partir das análises abordadas acima, é possível desenvolver algumas observações que surgiram ao longo da pesquisa e podem ajudar a compreender a relações entre o Poder Público, instituições sociais e a população empobrecida, são elas:

1. Onde tem mais escolas são os lugares que tem mais pobres? Itaboraí é um município com diversos bairros distantes um do outro, sendo necessário recorrer aos ônibus municipais para transitar de um ponto para outro. A partir das informações reunidas no Mapa 2 e na Tabela 1, os distritos 1º (Itaboraí) e 7º (Manilha) são os mais que possuem escolas. Apesar de possuírem mais escolas, os distritos citados possuem bairros classificados como áreas em extrema vulnerabilidade social e também predominância de facções criminosas, como na Reta Velha (1º distrito) e Santo Antônio (7º distrito).

Os distritos: 2º (Porto das Caixas), 3º (Itambi), 4º (Sambaetiba), 5º (Visconde de Itaboraí), 6º (Cabuçu) e 8º (Pachecos) são os lugares com menos escolas em comparação ao 1º distrito (Itaboraí) e 7º (Manilha). Esses bairros se destacam por estarem em áreas de extrema pobreza e com maior atuação de facções criminosas.

2. As escolas estão perto dos aglomerados subnormais? As escolas, por todo o município, estão distribuídas de maneira que não conseguiram acompanhar as mudanças urbanísticas e estruturais de Itaboraí ao longo das décadas. Portanto, até o presente momento da pesquisa e pelo suporte oferecido pelo IBGE, notamos uma expressiva distância de uma escola para um aglomerado subnormal. Por exemplo, os estudantes do ensino médio que moram no aglomerado subnormal, localizado no bairro Aldeia Velha, titulado “Buraco da Cobra” precisam recorrer aos ônibus municipais para chegarem no Centro de Manilha e caminharem por 15 minutos até o CIEP Brizolão 453 – Doutor Milton Rodrigues Rocha. Sendo assim, todo trajeto dura em torno de 30-40 minutos, ida e volta, em um dia sem trânsito. Foi utilizado o *Google Maps* para construir esse exemplo.

Através das informações expostas, entende-se que este primeiro bloco de investigações ajudará na construção dos próximos trabalhos que discutem a relação de regiões empobrecidas e a atuação da Pedagogia Social em Itaboraí. É claro que esta pesquisa possui algumas lacunas. E isso foi mantido, para que os próximos pesquisadores, bolsistas e educadores sociais consigam respondê-las através de suas novas investigações.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Aída. As atividades em Educação Popular. **Revista Tempo e Presença**, n.23, p.35-56, 1979.
- BRASIL. **Constituição**. Lei nº9790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas sem fins lucrativos (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público). Diário Oficial da República do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de março de 1999.
- BRASIL. Constituição (1824). Lex: **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação – UNISAL**, Americana/SP, Ano XII, n.23, 2º Semestre, p.341-368, 2010.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização. In: Encontro Internacional de Estudos Brasileiros. **Anais**, p.165-204, 1972.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar No Século XIX. In: LOPES, Eliana; VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e evasão em espaços educacionais não escolares**. Curitiba, PR: CRV, 2016.
- FERREIRA, Arthur Vianna; SILVA, João Vitor de Andrade. A Pedagogia Social e os espaços educativos em São Gonçalo: encontros e desencontros da pesquisa e formação continuada. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). **Dentro**

- ou fora da sala de aula?** O lugar da pedagogia social. Curitiba: CRV, 2018. p.261-281.
- MENDES, Letícia da Silva, LOPES, Lucas Salgueiro. Conhecendo o centro para educar a periferia: mapeamento das áreas empobrecidas e sua relação com práticas socioeducativas em Niterói-RJ. In: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão. **Fora da Sala de Aula: Formação Docente e Pesquisas Sobre Pobreza e Educação**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p.163-192.
- OLIVEIRA SOUZA, Pâmella Victória; POLITO, Jéssica de Almeida. Noções de Urbano: uma construção da memória (e da cidade) de Itaboraí – RJ. **Revista de Arquitetura IMED**, v.8, n.2, p.74-96, 2019.
- RIO DE JANEIRO (PROVÍNCIA). **Relatório Presidenciais Provinciais (1835-1889)**.
- SILVA, Regina Coeli Alcantara. **Processos de escolarização em Itaboraí: um estudo sobre a constituição da instrução pública primária e sua cultura escolar (1880-1911)**. 2019. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- VIEIRA, Renata Guimarães. DE OLIVEIRA, Paulo Roberto. A Construção da Nação no Brasil Imperial: uma análise sob a luz dos estudos decolonias. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v.14, n. 1, p.123-144, 2020.



PEDAGOGIA SOCIAL E A PESSOA AUTISTA: interfaces sociopolítica, sociopedagógica e sociocultural

...

*Raphael Aguiar Leal Campos
Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira*

INTRODUÇÃO

Quais as possíveis relações entre o campo da Pedagogia Social e as demandas do público autista? Elaborar uma resposta teórica a esse problema é o objetivo do presente capítulo. A escrita deste artigo justifica-se pelo fato de a Pedagogia Social estar em expansão no cenário nacional, investigando e aprimorando as abordagens socioeducativas em contextos não escolares para melhor atender grupos populacionais que vivenciam processos de exclusão social, como pode acontecer com as pessoas autistas se não lhes for prestada a devida assistência.

Para tanto, as reflexões apresentadas ao longo do texto foram organizadas em três seções: na primeira seção, é feita uma introdução ao campo da Pedagogia Social e aos seus domínios sociopolítico, sociopedagógico e sociocultural; na segunda seção, são apresentadas as perspectivas legal, biomédica e da neurodiversidade acerca da pessoa autista; na terceira e última seção, são propostas interfaces que correlacionam os domínios da Pedagogia Social e as perspectivas sobre o autismo.

O CAMPO DA PEDAGOGIA SOCIAL E SEUS DOMÍNIOS

Entender que fora do espaço escolar existem diferentes formas de educação e que essas são geradas em face das necessidades provenientes do convívio social caracteriza um pressuposto para a Pedagogia Social. Abordar os tipos de educação com o mesmo grau de importância é, portanto, um aspecto fundamental a se considerar. O sistema escolar, sem dúvida, é indispensável para a formação do indivíduo, mas há diferentes âmbitos formativos não contemplados pela escola, que não se esgotam tão somente com recursos didático-pedagógicos. O sistema formal de ensino não abrange a totalidade da educação em seus aspectos sociais, psicológicos, culturais, religiosos e políticos, entre outros, razão pela qual se faz necessária a articulação com uma “(...) importante área fora do sistema escolar” (CALIMAN, 2011, p.486).

Ferreira, Sirino e Mota (2020) defendem a complementaridade entre os diferentes tipos de educação. Os autores recusam uma divisão hierárquica entre os processos educativos “formais” e aqueles considerados “não formais” ou “informais”. Frente a isso, eles propõem como alternativa classificar a educação em “escolar” e “não escolar”. Trata-se de dois contextos educacionais que requerem abordagens distintas e merecem igual atenção tanto das políticas públicas, quanto das pesquisas acadêmicas. Com esta classificação, abre-se a possibilidade de um campo de estudos próprio da Pedagogia Social: o trabalho socioeducativo em contextos não escolares.

A Pedagogia Social é uma ciência que teve origem na Alemanha do século XX. Naquele período, a sociedade industrial e a crise bélica conformavam o cenário político europeu, e a educação parecia uma interessante solução para as demandas sociais, tais como a migração, o desemprego, a pobreza, o abandono e a delinquência. Segundo Díaz (2006), foi neste contexto que o educador Adolph Diesterweg empregou pela primeira vez os termos “pedagogia social” e “educação social”, mas sem maiores elaborações conceituais. Porém, foi o filósofo e educador Paul Natorp quem de fato produziu a primeira fundamentação teórica acerca da Pedagogia Social. Compreendendo o homem individual como uma abstração,

uma vez que todo homem está inserido e convive em uma comunidade, Natorp propôs que toda educação e toda pedagogia devem ser, portanto, sociais (DÍAZ, 2006).

A Pedagogia Social é um campo dentro das Ciências da Educação que investiga os processos socioeducativos em contextos não escolares. Nesta direção, Silva, Neto e Moura (2011) estabelecem uma distinção entre as Ciências da Educação em função do tipo de processo educativo que cada campo estuda. Enquanto a Pedagogia Escolar investiga a educação escolar, a Pedagogia Social é uma teoria geral da educação social. Em suas palavras:

Temos então que Pedagogia Escolar/Educação Escolar e Pedagogia Social/Educação Social são áreas de concentração de uma mesma área de conhecimento, as Ciências da Educação. Não são sinônimas, não são dicotômicas nem contraditórias, apenas acontecem em espaços e contextos distintos, sendo uma complementar da outra. (SILVA; NETO; MOURA, 2011, p.306)

Caliman (2011) apresenta outra definição igualmente esclarecedora da Pedagogia Social. Para ele, esse campo também é um ramo situado dentro das Ciências da Educação. Contudo, o autor distingue a Pedagogia Social da Educação Social. Enquanto a primeira corresponde ao aspecto teórico e investigativo, a segunda está ligada à prática educativa não escolar – as duas juntas configuram a *práxis*. Ele descreve:

A Pedagogia Social emerge, no Brasil, como uma ciência que oferece as bases metodológicas e teóricas para a Educação Social. A Educação Social, por sua vez, constitui-se em uma dimensão prática onde acontece a aplicação das técnicas, metodologias, dinâmicas geradas no diálogo com a Pedagogia Social. 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: uma constrói e alimenta a outra. Sem prática não tem teoria; sem teoria a prática arrisca a se tornar um ritual sem sentido. (CALIMAN, 2011, p.493-494).

No âmbito prático, a Educação Social e suas práticas não escolares são realizadas em prol do desenvolvimento individual e social de pessoas que vivenciam ou podem vivenciar situações de vulnerabilidade social. Organizações não governamentais, abrigos, associações, clubes, empresas, clínicas, hospitais, centros culturais, projetos sociais, entre outros espaços, oferecem atendimento socioeducativo a este público, a fim de lhe proporcionar lazer, cultura, recuperação e aprendizagens que apoiem seu desenvolvimento e ajam não somente como forma compensatória ou de remediação de necessidades, mas também atuem através de ações preventivas relacionadas à cidadania, sob a missão de garantir a educação para todos. Para Caliman (2011), a Pedagogia Social no Brasil consegue, por vias socioeducativas, agir em espaços que a escola não consegue alcançar. As ações promovidas por atividades não formais atuam “(...) nas relações de ajuda a pessoas com dificuldade, (...) que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais” (CALIMAN, 2011, p.486).

As experiências, estudos e técnicas utilizadas nas práticas socioeducativas correspondem, na íntegra, a um amplo espaço de desenvolvimento de pesquisas que podem contribuir de forma teórica ou avaliativa para futuras intervenções e aperfeiçoamentos. Este é o papel central da ciência sociopedagógica. Caliman (2011) relata que, por meio destas práticas, as pesquisas em Pedagogia Social no Brasil têm avançado substancialmente, instigando reflexões no campo teórico por meio de congressos internacionais e da divulgação de técnicas e métodos que possuem um caráter formativo para a educação social e para os educadores sociais.

Dentro do escopo da Pedagogia Social, existem quatro linhas de pesquisa e de interesse científico, alinhados aos aspectos políticos, pedagógicos, culturais ou epistemológicos da Educação Social. Silva, Neto e Graciani (2021) chamam essas linhas de pesquisa de “domínios da Pedagogia Social”, sendo: o domínio sociopolítico, o domínio socioeducativo, o domínio sociocultural e o domínio epistemológico. Os três

primeiros são de especial interesse para o início do debate com o segmento social autista.¹

DOMÍNIO SOCIOPOLÍTICO

O domínio sociopolítico abrange as diferentes formas de participação política, promoção do protagonismo, do associativismo, do cooperativismo, do empreendedorismo, da geração de renda e da gestão social entre os sujeitos. Seu propósito é qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade. São exemplos de espaços para a intervenção sociopolítica: grêmios estudantis, associações de pais e moradores, conselhos de escola e de direitos, movimentos sociais, organizações não governamentais, sindicatos, partidos políticos etc. (SILVA; NETO; GRACIANI, 2021).

DOMÍNIO SOCIOPEDAGÓGICO

Por sua vez, o domínio sociopedagógico engloba as fases da vida (infância, adolescência, juventude e terceira idade) e os grupos que têm alguma dessas fases comprometidas por vivenciarem situações de marginalidade, violência, pobreza e/ou outros processos de exclusão social. A intervenção sociopedagógica visa desenvolver habilidades e competências sociais que possibilitem a transformação de tais condições. Exemplos de locais onde o trabalho sociopedagógico pode acontecer são os abrigos, as unidades de internação de adolescentes autores de ato infracional, asilos para idosos, instituições psiquiátricas, unidades prisionais, a rua, a família e a empresa. (SILVA; NETO; GRACIANI, 2021).

1. O domínio epistemológico se dedica a sistematizar métodos e técnicas de intervenção em Educação Social e a produzir modelos teóricos explicativos dentro da Pedagogia Social (SILVA; NETO; GRACIANI, 2021, p.17-18). No entanto, não é possível sistematizar métodos, nem produzir modelos teóricos em Pedagogia Social com o público autista, pois não há na literatura científica nacional relatos de experiências de intervenção socioeducativa com este segmento. Por essa razão, não nos debruçamos sobre o domínio epistemológico neste capítulo. Intentamos neste texto tão somente apontar caminhos para as práticas socioeducativas, relacionando-as com os outros domínios destacados.

DOMÍNIO SOCIOCULTURAL

Já o domínio sociocultural aborda a diversidade das formas de manifestações e expressões humanas a partir da arte, da cultura, da música, da dança, do esporte etc. A intervenção sociocultural pode acontecer tanto em locais públicos quanto privados, isto é, em qualquer espaço onde as expressões culturais possam ser incentivadas. Seus objetivos envolvem recuperar aspectos históricos, culturais e políticos, bem como recuperar seus significados coletivos por meio de atividades artístico-culturais (SILVA; NETO; GRACIANI, 2021).

Dada a conceituação de Pedagogia Social e explicados os seus domínios de pesquisa, segue-se com a reflexão sobre as relações entre este campo e o autismo. A seguir será apresentado o que diferentes perspectivas teóricas dizem sobre o autismo.

AS PERSPECTIVAS SOBRE A PESSOA AUTISTA

A palavra autismo vem da contração entre as expressões “auto” (relativo a si mesmo) e “ismo” (condição patológica) e foi utilizada pela primeira vez por Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, em sua obra *“Dementia Praecox, or the Group of Schizophrenias”*, publicada originalmente em 1911, para se referir a um sintoma presente em pessoas esquizofrênicas. Segundo suas observações, os esquizofrênicos mais graves tinham maior dificuldade de contato com o mundo exterior e por isso viviam em um mundo próprio. “Esse distanciamento da realidade, juntamente à predominância relativa e absoluta da vida interior, nós chamamos de autismo”, escreveu Bleuler (1969, p.63, tradução nossa).

Somente em 1943 o autismo passou a ser considerado uma categoria nosológica à parte, e, portanto, um modo particular de funcionamento psicossocial. A publicação do texto *“Autistic disturbances of affective contact”*, de autoria do psiquiatra infantil Leo Kanner, inaugurou esta ideia. Neste artigo, Kanner descreveu um modo de funcionamento psicossocial comum a onze de seus pacientes, com idade entre 2 e 11 anos. Conforme constatou, “Todas as atividades e expressões das crianças são governadas

rígida e consistentemente por uma poderosa vontade de isolamento e uniformidade” (KANNER, 1943, p.249, tradução nossa).

Sobre a manifestação da “vontade de isolamento”, Kanner (1943) observou os seguintes sinais: todas as crianças investigadas possuíam atraso no desenvolvimento da linguagem; ecolalia e dificuldade na comunicação não verbal podiam estar presentes; havia dificuldade no uso dos pronomes pessoais – por exemplo: eu, você; havia ausência ou dificuldade de interesse por outras pessoas.

Acerca da “vontade de uniformidade” ou de padronizar, manter as coisas imutáveis, permanentes, tal como estão, Kanner (1943) constatou: autistas estabeleciam boa e inteligente relação com objetos, apesar de o interesse restrito por alguma temática; novos alimentos podiam lhes parecer intrusivos; fortes ruídos e movimentos de objetos podiam provocar reações de horror nestas pessoas; comportamentos e movimentos repetitivos eram muito comuns; havia obsessão ou insistência em padrões e rotinas.

Destaca-se que, ao longo do tempo, o conceito de autismo se tornou uma construção social. A partir das primeiras formulações de Bleuler e Kanner, diferentes perspectivas passaram a disputar o saber sobre a população autista. Há uma perspectiva legal (relativa aos direitos e deveres), biomédica (relativa ao saber centrado no médico e nos manuais diagnósticos), da neurodiversidade (relativa à visão social construída pelos próprios autistas), da psicanálise, dos familiares de autistas, além da perspectiva veiculada pelas mídias (filmes e séries, TV, internet, redes sociais, jornais etc.). Apesar dessas se influenciarem ou distanciarem em diferentes medidas, cada perspectiva apresenta certa concepção de autismo e, por consequência, avalia certas demandas educacionais e sociais. Serão aprofundadas três perspectivas a fim de fundamentar as discussões a seguir.

PERSPECTIVA LEGAL

Segundo a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o sujeito autista é considerado uma pessoa

com deficiência (BRASIL, 2012, art. 1, § 2). Precisamos, portanto, definir o que se entende legalmente como pessoa com deficiência e como TEA.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) –, dispõe que pessoa com deficiência é aquela com algum tipo de impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial que, ao interagir com barreiras ambientais ou sociais, têm sua plena participação na sociedade dificultada (BRASIL, 2015, art. 2).

Mais especificamente sobre o TEA, a Política Nacional da Pessoa com TEA o define como uma síndrome clínica caracterizada por:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, art. 1, § 1, incisos I e II).

Adiante, pode-se observar uma grande proximidade entre a perspectiva legal e a perspectiva biomédica, pois a legislação nacional entende que os estudos quantitativos e randomizados realizados pelo campo biomédico comprovam cientificamente os padrões comportamentais do público autista e isso auxilia a fundamentar seus aspectos jurídicos.

PERSPECTIVA BIOMÉDICA

O progresso tecnológico dos exames de neuroimagem e da ciência biomédica possibilitou a elaboração de manuais que universalizam a linguagem e os pré-requisitos diagnósticos de doenças, transtornos e

incapacidades. Além disso, tal progresso ampliou e atualizou as descobertas feitas por Kanner na década de 1940.

Os manuais diagnósticos mais recentes são a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), publicada pela primeira vez em 2008 pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), e a 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), publicada em 2019 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019).

Os dois manuais classificam o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento. Ou seja, o TEA é percebido como um conjunto de déficits no desenvolvimento humano que trazem prejuízos ao pleno funcionamento pessoal, social e produtivo do indivíduo (APA, 2014; OMS, 2019). A CID-11, por exemplo, define:

O transtorno do espectro do autismo é caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e sustentar a interação social recíproca e a comunicação social, e por uma série de padrões restritos, repetitivos e inflexíveis de comportamento, interesses ou atividades que são claramente atípicos ou excessivos para a idade e o contexto sociocultural do indivíduo. (OMS, 2019, tradução nossa).

De modo geral, os critérios necessários para diagnosticar um indivíduo com TEA também são similares nos dois manuais e envolvem: 1) déficits na comunicação social e na interação social; 2) padrões restritos, repetitivos e inflexíveis de comportamento, interesses ou atividades; 3) os sintomas devem aparecer precocemente no desenvolvimento; 4) os sintomas devem gerar comprometimento na vida pessoal, social, acadêmica e profissional (APA, 2014; OMS, 2019).

Por fim, o DSM-V faz uma distinção mais detalhada. O manual da APA (2014) divide o TEA em três níveis, com base na quantidade de suporte necessário ao indivíduo com esse diagnóstico. O nível 1 exige apoio, o nível 2 exige apoio substancial e, o nível 3 exige apoio muito substancial.

PERSPECTIVA DA NEURODIVERSIDADE

Para a socióloga e ativista autista Judy Singer (1998), a perspectiva da neurodiversidade surge como alternativa ao olhar biomédico. Para ela, além de produzir uma visão negativa e deficitária do autismo, o campo biomédico estabelece padrões absolutos que devem ser encontrados em todos os indivíduos que se enquadram no modelo diagnóstico, ignorando os diferentes modos de ser, estar e funcionar. A autora define:

Para mim, o significado do “Espectro Autista” reside em seu apelo e antecipação de uma “Política de Neurodiversidade”. Os “Neurologicamente Diferentes” representam uma nova adição às categorias políticas familiares de classe/gênero/raça e aumentam as compreensões do Modelo Social de Deficiência. (SINGER, 1998, p.13, tradução nossa).

Tal qual existem a biodiversidade (diferenças da vida na Terra) e a diversidade cultural (diferenças nos aspectos religioso, econômico, sexual, de gênero, étnico etc.), há também a neurodiversidade. A neurodiversidade engloba as infinitas configurações neurológicas possíveis na espécie humana, dentre elas: o autismo, o déficit de atenção, a hiperatividade, a dispraxia, a dislexia etc. Portanto, considerar a neurodiversidade humana pressupõem a compreensão e o respeito por cada uma dessas diferenças neurológicas, bem como a valorização de suas marcas identitárias.

Singer (1998) destaca que o avanço do movimento da neurodiversidade está assentado e respaldado em outros movimentos sociais. O feminismo, por exemplo, reforçou o lugar de fala das mães de pessoas autistas. Houve um aumento do número de grupos e associações de suporte a pessoas autistas. O saber e a autoridade médica passaram a ser questionados devido ao acesso à internet e a consequente formação de redes sociais e de compartilhamento de informações sobre o autismo. Os movimentos de autodefesa e advocacia que visavam garantir os direitos das pessoas com deficiência também requisitaram a visibilidade sobre a pessoa autista. Além da mudança na própria concepção de deficiência,

entendida não mais como inabilidade física ou mental do indivíduo, mas enquanto a incapacidade da sociedade em promover acesso e oportunidades de forma igualitária.

Assim, a perspectiva da neurodiversidade evoca a necessidade de olharmos “de dentro” do funcionamento autista para melhor compreendê-lo. É o que busca Temple Grandin, psicóloga, zootecnista e ativista autista, por meio de seus livros e palestras. Através de seus trabalhos, a autora esclarece ao público leigo como funciona o cérebro autista narrando suas experiências diárias, suas dificuldades e potencialidades.

Em uma curiosa conversa entre Grandin e o neurologista Oliver Sacks sobre o funcionamento psicossocial do autista, Sacks lhe pergunta:

Como reagia aos mitos, ou aos dramas? Quanto de sentido tinham para ela? Perguntei-lhe sobre os mitos gregos. Mas constatei que o amor dos deuses [gregos] não a emocionava e a confundia. O mesmo ocorria com as peças de Shakespeare. Ficava desconcertada, ela disse, com Romeu e Julieta (“Nunca entendi o que queriam”), e Hamlet, com suas idas e vindas, deixava-a perdida. Embora atribuísse esses problemas a “dificuldades sequenciais”, pareciam vir de sua dificuldade de estabelecer uma empatia com os personagens, de acompanhar o jogo intrincado de motivos e intenções. Disse-me que podia entender emoções “simples, fortes, universais”, mas que ficava confusa com as mais complexas e os jogos em que as pessoas se envolviam. “A maior parte do tempo”, ela disse, “eu me sinto como um antropólogo em Marte”. (SACKS, 2006, p.260).

Grandin também nos esclarece sobre sua necessidade de repetição e padronização. “Quando era criança” – ela diz –, “meu comportamento repetitivo favorito era escorrer areia pelos dedos. Ficava fascinada com as formas; cada grão parecia uma pedrinha. Sentia-me como uma cientista trabalhando num microscópio” (GRANDIN, 2015, p.132).

Acerca de seu processamento sensorial, a autora descreve que, ainda quando criança, devido à sobrecarga de estímulos, não reagia bem às

tentativas de abraço de sua mãe. Sua mãe, por achar que não havia reciprocidade no ato de abraçar, se afastava de Grandin. “Porém, o problema não era que eu não a quisesse. Era que a sobrecarga sensorial de um abraço fazia meu sistema nervoso pifar” (GRANDIN, 2015, p.13). Os estímulos táteis também incomodavam Grandin, especialmente com relação à sensação do toque das roupas na pele, fazendo com que ela fosse extremamente seletiva com as texturas de suas blusas (GRANDIN, 2015). Os barulhos do secador de mãos nos banheiros públicos e do toailete a vácuo nos aviões faziam-na sentir “(...) uma sensação dentro do meu crânio como a dor de um obturador” (GRANDIN, 2015, p.76).

Com as descrições feitas até aqui é possível intuir que o olhar sob cada perspectiva percebe diferentes demandas sociais e educacionais da pessoa autista, o que abre possibilidades para o trabalho de educação social com este público. Assim sendo, as possíveis articulações entre Pedagogia Social e autismo serão mais bem exploradas na seção seguinte.

AS INTERFACES ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E O PÚBLICO AUTISTA

Explicados os domínios de pesquisa da Pedagogia Social e as perspectivas acerca do público autista, defende-se a existência de possíveis interfaces entre eles. Essas interfaces se baseiam na correlação entre cada domínio de pesquisa da ciência da educação social (sociopolítico, sociopedagógico e sociocultural) e os tipos de demandas socioeducacionais focalizadas por perspectiva sobre o autismo (legal, biomédica e neurodiversidade). Ressalta-se que as interfaces são dinâmicas e podem se sobrepor, abrindo espaço para novos encontros e comunicações teóricas e práticas.

A Figura 1 ilustra as possíveis interfaces entre domínios-perspectivas. A Pedagogia Social se encontra ao centro da imagem conectando todos os aspectos em prol do público autista. Cada interface será detalhada a seguir.

Figura 1 Interfaces entre a Pedagogia Social e as demandas do público autista.



Fonte: Autores (2023).

INTERFACE SOCIOPOLÍTICA: A GARANTIA DE DIREITOS EDUCACIONAIS

Do ponto de vista legal, a demanda da população autista se relaciona com a elaboração, promoção e garantia de direitos educacionais. Pois, tal como estabelecem a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), o acesso à educação é um direito de todo cidadão com deficiência, bem como de todo cidadão diagnosticado com autismo.

O recorte da Pedagogia Social que melhor se relaciona a esta perspectiva é o domínio sociopolítico. Porque, para Silva, Neto e Graciani (2021), este domínio tem por função qualificar a participação na vida política da comunidade onde o sujeito está inserido. Nesse sentido, pontua-se que a participação política da população em questão está condicionada ao cumprimento dos direitos educacionais previsto na legislação – além, claro, do cumprimento de todos os outros direitos.

A abordagem da Pedagogia Social para atender a essa demanda deve estar alicerçada também em premissas políticas. Assim, recorre-se ao Projeto de Lei (PL) mais recente que visa regulamentar a profissão de

educador social. Segundo os Artigos 2 e 3 do PL nº2.941 de 2019, o profissional de educação social deve realizar ações afirmativas, mediadoras e formativas a partir das políticas públicas definidas em nível federal, estadual, distrital ou municipal (BRASIL, 2019). O Artigo 4 do mesmo PL estabelece ainda, enquanto atribuições do educador social, o desenvolvimento de “ações de educação e mediação que envolvam os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social...” (BRASIL, 2019).

Para Freire (2022), o educador voltado às questões sociais deve estar sempre implicado a transformação da realidade desigual vivenciada por seu público. Por isso, o autor defende que o trabalho do educador é também um trabalho sociopolítico. Em suas palavras, “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outros nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança” (FREIRE, 2022, p.81).

INTERFACE SOCIOPEDAGÓGICA: O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS

A perspectiva biomédica enxerga como demanda da população autista o desenvolvimento de habilidades sociais porque, nessa ótica, os déficits originados pelo TEA no âmbito da comunicação, da interação e dos comportamentos restritos trazem prejuízos ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Além disso, o grau de comprometimento funcional gerado pelo transtorno exigirá um maior ou menor nível de assistência.

Considera-se que o domínio sociopedagógico da Pedagogia Social se articula diretamente com esta perspectiva sobre o autismo. Como escrevem Silva, Neto e Graciani (2021, p.17), “a ação sociopedagógica nesse domínio tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades e competências sociais...”

Uma possível abordagem da Pedagogia Social à demanda por habilidades sociais da pessoa autista deve estar assentada em uma teoria do desenvolvimento e da aprendizagem socialmente relevante. Nesse aspecto, as ideias de Vygotsky podem servir de fundamento para a prática

do educador social, pois, para ele, “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito², não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKY, 2022, p.31). Da mesma maneira, o educando autista também possui um processo singular de desenvolvimento e aprendizagem, especificamente no que diz respeito às suas capacidades de interação social. Portanto, o processo educativo deve rejeitar qualquer ideia determinista ou fatalista do sujeito autista.

O educador é um mediador social que, através de sua intervenção, auxilia o educando a sair do nível de capacidades já estabelecidas e atingir seu nível potencial de capacidades que estão em vias de aquisição, mas ainda necessitam de adaptação ou mediação para serem realizadas. Sobre esse aspecto, Vygotsky (2007, p.98) admite que “(...) aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

INTERFACE SOCIOCULTURAL: A INTEGRAÇÃO AO MEIO SOCIAL

A demanda da pessoa autista por integração ao meio social é a maior problemática para a perspectiva da neurodiversidade. Entendendo que o autismo é uma característica constituinte do sujeito e não um transtorno que pode ser tratado ou curado, a neurodiversidade propõe o autismo como parte da identidade social. Essa marca identitária deve, portanto, ser respeitada e acolhida em todos os segmentos de convivência social, enfrentando processos de estigmatização.

O domínio sociocultural da Pedagogia Social se alinha com as premissas da neurodiversidade, uma vez que, segundo Silva, Neto e Graciani (2021), esse domínio determina o trabalho com os diferentes modos de

2. “Defeito” é um termo utilizado por Vygotsky à moda de sua época, que pode ser entendido como sinônimo de “deficiência”. Reproduzimos a citação tal qual se encontra na edição da obra utilizada como referência. Neste ponto, a nossa concordância com Vygotsky é estritamente epistêmica e não terminológica.

expressão humana. Por isso, os campos privilegiados de trabalho neste domínio são a arte e a cultura.

A educação voltada para a integração social da diferença é um requisito para o desenvolvimento de uma cultura onde os ditos “neuroatípicos” possam ser mais bem acolhidos pelo segmento “neurotípico”³. Aqui, Pieroni, Fermino e Caliman (2014) ajudam a elucidar o papel do educador social. Para eles, o trabalho educativo com a diferença pode se basear no conceito de integração social, que exprime “a capacidade de recompor a fragmentação, de modo a fazer conviver algumas culturas diferentes, sem que sejam obrigadas a dissolver-se na cultura dominante e/ou a homologar-se a ela, por causa dos processos de assimilação” (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.72). A integração social e a alteridade – entendida enquanto reconhecimento das diferenças identitárias entre os indivíduos – confluem no trabalho do educador social.

Porém, não é possível pensar em uma integração social eficiente sem considerar uma transformação moral e ética. Consonante com as ideias de Baptista, defende-se que o educador social é responsável por criar espaços educativos de hospitalidade. De acordo com a autora, “Por definição, os lugares de hospitalidade são lugares abertos ao outro” (BAPTISTA, 2008, p.6). Hospitalidade significa hospedar, convidar à entrada do outro, oferecendo a ele acolhimento, ajuda ou conforto. O ato de hospedar é, por conseguinte, um princípio ético que deve nortear a prática socioeducativa e a relação de receptividade ao outro em sua integralidade, em suas diferenças e individualidades. Por essa razão, postula-se que os espaços de educação social não são lugares físicos, mas relações sociais pautadas sob a égide da hospitalidade.

3. As expressões “neurotípico” e “neuroatípico” são empregadas em diferentes meios sociais ligados à população autista, especialmente, entre os profissionais de saúde, os familiares e os próprios membros da comunidade autista. O significado dessas expressões não é um consenso, podendo ter dois sentidos. O primeiro sentido distingue o desenvolvimento humano padrão e saudável (neurotípico) do desenvolvimento patológico (neuroatípico). O segundo sentido estabelece marcas identitárias, diferenciando o indivíduo sem autismo (neurotípico) do indivíduo autista (neuroatípico). Pretendemos utilizar as expressões em seu segundo sentido.

CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

Ao longo do capítulo buscou-se conceituar a Pedagogia Social e seus domínios, apresentar as diferentes perspectivas sobre o autismo e, por último, propor interfaces epistemológicas entre os domínios e as perspectivas.

Considera-se que a problemática levantada no início do texto, “Quais as possíveis relações entre o campo da Pedagogia Social e as demandas do público autista?” foi discutida. Mas não de forma a oferecer uma solução unilateral ou definitiva. Objetivou-se apresentar as discussões como interfaces sociopolítica, sociopedagógica e sociocultural entre a Pedagogia Social e autistas. Ressaltou-se, como as interfaces são dinâmicas, e possuem margem para novas conexões. Espera-se, portanto, que novas pesquisas possam explorar mais detidamente as dimensões abordadas neste texto, levantar novas questões acerca da relação entre Pedagogia Social e autistas ou propor abordagens de trabalhos socioeducativos.

Por fim, com o intuito de orientar a continuidade do debate sobre o tema proposto neste capítulo, deseja-se indagar sobre alguns potenciais desafios na área: Qual o espaço para a inserção do público autista diante dos temas já consagrados na Pedagogia Social brasileira como a pobreza, o trabalho com jovens infratores e a Educação para a Paz? E, ainda, a formação dos educadores sociais é suficiente para promover reflexões e práticas condizentes com as demandas vivenciadas pelo público autista?

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAPTISTA, Isabel. Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda os lugares. **Revista Hospitalidade**, ano V, n.2, p.5-14, 2008.
- BLEULER, Eugen. **Dementia Praecox, or the Group of Schizophrenias**. New York: International Universities Press, 1969.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 07 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.941, de 2019**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2093383. Acesso em: 24 mar. 2023.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v.58, n.3, p.485-503, 2011.
- DÍAZ, Andrés Soriano. Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, v.7, n.7, p.91-104, 2006.
- FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. Para além da significação ‘formal’, ‘não formal’ e ‘informal’ na educação brasileira. **Interfaces Científicas**, v.8, n.3, p.584-596, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022.
- GRANDIN, Temple. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

- KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. **The Nervous Child**, p.217-250, 1943.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **ICD-11 for mortality and morbidity statistics**. Geneva: WHO, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia da Alteridade: para viajar a Cosmópolis**. Brasília: Liber Livro, 2014.
- SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; GRACIANI, Maria Stela Santos. A prática da pesquisa em Pedagogia Social no Brasil. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social: a pesquisa em pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2021. p.15-18.
- SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério. Pedagogia Social como nova área de concentração. In: NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2011. p.305-319.
- SINGER, Judy. **Odd People – The Birth of Community amongst people on the Autistic Spectrum**. A personal exploration based on neurological diversity. 1998. Thesis (Bachelor of Arts Social Science) – Faculty of Humanities and Social Science, University of Technology, Sydney, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.



EDUCAÇÃO SOCIAL E EMANCIPAÇÃO DIGITAL: um diálogo para educadores em Tecnologia

...

Adam Alfred de Oliveira

INTRODUÇÃO

Pretendo iniciar este diálogo, trazendo duas passagens de minha experiência, para auxiliar na percepção dos desafios que deverão ser enfrentados pelos educadores sociais no atual contexto onde as tecnologias digitais estão irremediavelmente a nossa volta.

Em 2016, fui convidado para coordenar pedagogicamente o projeto *Ler & Saber na Comunidade*. Criado em 2015 por Vanessa Daya, esse projeto foi desenvolvido visando promover atividades recreativas e possibilitar o acesso à literatura infanto-juvenil para crianças de comunidades nos bairros de Madureira e Vaz-Lobo.

Vanessa, como moradora do complexo Buriti-Congonha por mais de duas décadas, pôde acompanhar de perto a difícil realidade enfrentada pelas crianças e adolescentes da região. Ao longo dos anos, testemunhou a ausência do Estado na educação e a falta de empenho na promoção da dignidade desta comunidade.

Com base nessa urgência, o *Ler & Saber na Comunidade* foi criado junto a amigos e conhecidos. O objetivo era promover momentos recreativos em uma lona de circo erguida na quadra da comunidade. Conforme as atividades do projeto foram evoluindo, Vanessa entendeu que as necessidades educacionais na região eram ainda maiores do que imaginava. Foi

nesse momento que fui convidado para assumir o papel de coordenador pedagógico da instituição.

Durante o período como coordenador, inauguramos a nossa biblioteca comunitária e trabalhamos para garantir que as crianças recebessem uma complementação educacional, além de criar um pequeno projeto de inclusão digital. Tudo dentro das possibilidades de uma pequena instituição em nossa experiência de educação popular construída no dia a dia.

No ano de 2019, durante uma das atividades em nossa biblioteca, fui abordado por um irmão mais velho de um dos alunos, um jovem rapaz que claramente estava deixando a adolescência. Ele tinha um simples problema: a recuperação de uma conta de e-mail. Orientei a “jogar no Google” e seguir os passos necessários para a recuperação, porém, notei sua estranheza ao não compreender a minha indicação. Percebendo a dificuldade do jovem, aproximei-me e questionei sobre a existência de um e-mail em sua conta, ao que ele prontamente respondeu que não sabia o que era. Inquieto com a situação, perguntei-lhe sobre o uso cotidiano de seu celular e descobri que seu acesso se limitava a um site de vídeos, uma rede social famosa e um aplicativo de comunicação instantânea. Compreendi, então, que para esse jovem, o acesso às tecnologias digitais se resumia a apenas três recursos.

A falta de compreensão sobre a importância e a necessidade de um e-mail torna-se um obstáculo para desbloquear todas as operacionalidades de um celular. Mas não só isso. Resumir sua presença digital a apenas três recursos é ter a sua *autonomia digital* restrita, não sendo capaz de acessar uma conta bancária, dar entrada em programas do governo, acessar oportunidades de emprego e/ou lazer, saber onde estão cursos interessantes ou mesmo se informar sobre algum assunto em uma enciclopédia virtual.

Outro momento que desejo trazer para esta reflexão ocorreu no dia 27 de fevereiro de 2023, quando uma mulher fez uma postagem em uma famosa rede social, com o seguinte relato: “Vim trazer a minha avó para tirar sangue e caí em um pesadelo futurista: tudo é feito pelo celular. A minha avó não tem um, nem *e-mail*, não sabe o que é *QR code*. Me

pergunto: o que vai ser dos que não têm uma rede de apoio (que tb [sic] é digital)? Não adianta ser moderno se é excludente”.

A dificuldade de um jovem com o e-mail para a liberação de todas as funcionalidades de seu aparelho, ou mesmo de uma senhora para que possua um atendimento de saúde digno, demonstram uma realidade que submerge uma parcela significativa da humanidade, constituída em uma sociedade em rede¹ e cibercultural². A constatação desta nova realidade, onde as TDICs³ constroem e reconstroem as relações humanas, precisa ser compreendida, em certa medida, por todos os educadores sociais e instituições que atuam com as tecnologias em importante ponto: não há mais volta, não há retorno.

As tecnologias, a cada dia, estarão mais presentes em nossas vidas e não haverá formas de se esquivar delas sem um enorme ônus. Seria como um entusiasta dos antigos bondes querer andar nestes charmosos veículos de transporte. Mas como tomar um bonde se não há mais linhas, trilhos e carros para tal? E mesmo que um indivíduo se mobilize e o Estado cumpra seu papel, demoraria alguns anos para que um novo sistema fosse instalado. Ninguém esperaria tanto tempo para se deslocar de um ponto a outro. Da mesma forma, um professor interessado em manter as suas aulas com o antigo mimeógrafo ou quem sabe uma secretária querendo manter a sua antiga máquina de escrever. Por mais que as tecnologias do passado tenham a sua relevância, as condições dos tempos presentes trazem outras necessidades e dinâmicas que pelos mais diversos motivos – otimização de tempo, didatização, deslocamento, custos, operacionalidade e inclusive interesses macroeconômicos – não é possível mantê-los.

1. *Sociedade em rede* é um conceito dentro da sociologia para designar uma sociedade organizada a partir de um sistema comunicacional mediado por tecnologias.

2. *Cibercultura* seria o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente ao crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17), influenciando, impactando, estruturando e transformando todas as sociedades que a ela estão conectadas.

3. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – categoria de recursos tecnológicos que contemplam equipamentos que possuem *hardware* e *software*, o que os tornam digitais, assim como os *smartphones*, *laptops*, *tablets* e outras.

Portanto, à medida que o tempo passa, as tecnologias se aprofundam na existência e na imbricação de nossas vidas, e de acordo com o avanço da cibercultura, as tecnologias digitais têm se tornado parte da própria existência, das relações humanas, do trabalho, do estudo e da cidadania. É muito difícil estar alienado a ela.

Durante a pandemia, vivenciamos processos que propiciaram avanços no uso e na popularização de certas tecnologias, porém, também acentuaram desigualdades excludentes que evidenciam a necessidade de avançarmos em certas questões educacionais e sociais que abrangem o acesso às tecnologias digitais.

Além disso, não se tem a plena dimensão de outros problemas decorrentes do curto período histórico, como as dificuldades de acesso das populações mais pobres aos serviços e as aulas remotas. Talvez, com o tempo, será possível que essas questões sejam identificadas e, quem sabe, verdadeiramente enfrentadas.

Independentemente deste impacto em nossas vidas, o educador social que atua com as tecnologias digitais está ante a um enorme desafio que perpassam por vários contextos. Neste sentido, este texto intenta tratar de alguns deles.

Em primeira medida, este capítulo objetiva demonstrar, através de alguns dados, a dificuldade de acesso enfrentado pela população brasileira, aos equipamentos digitais e as redes telemáticas. Um problema que afeta principalmente as camadas mais vulneráveis economicamente.

Em seguida, o capítulo discorrerá sobre a importância de se compreender a realidade que acomete a população brasileira e a realidade a ser enfrentada pelos educadores sociais no Brasil. Após, será debatido os desafios da Educação Social em tecnologia, auxiliando o educador social a desenvolver outra forma de atuação que não esteja somente ligado ao ensino de processos tecnodigitais. Na sequência será argumentado sobre a importância do educador social e sua atuação neste processo de educação emancipatório, o prolífico na manutenção e na garantia de direitos e, por fim, seguem as considerações finais.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM TECNOLOGIA

Em 2011, a ONU, por meio do Conselho dos Direitos Humanos, emitiu um relatório reconhecendo o acesso à internet como um direito humano fundamental. O relatório destacou a importância do tema em relação ao 19º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que protege a liberdade de opinião e expressão. Este garante o direito de buscar, receber e compartilhar informações e ideias por qualquer meio e independentemente das fronteiras.

Da mesma forma, no Brasil, a importância da internet para a cidadania é garantida pelo “Marco Civil da Internet”, uma legislação de 2014 que busca regular o uso da rede mundial de computadores no país. O artigo 7º dessa lei enfatiza a essencialidade da rede para o exercício pleno da cidadania, reconhecendo que a falta do acesso pode aprofundar as desigualdades sociais, especialmente em uma época em que a tecnologia digital está fundamentalmente presente em nossas vidas.

Assim, o “Marco Civil da Internet” representa um importante avanço para garantir o acesso à internet como um direito fundamental dos cidadãos brasileiros, e reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão digital e reduzam as disparidades socioeconômicas decorrentes da exclusão digital. Em resumo, a legislação reconhece a importância da internet para a sociedade e a sua influência em diversos aspectos da vida moderna, incluindo o acesso à informação, o exercício da cidadania, a participação política e o desenvolvimento econômico. As garantias estão na lei, mas como transformá-las em realidade?

Isto perpassa, por políticas públicas de acesso, como a criação de tele-centros⁴, laboratórios escolares, isenção/corte de impostos para a compra de equipamentos voltados para os mais pobres ou para instituições *não escolares*⁵ que intentam desenvolver um trabalho para este fim. Afinal, não se pode garantir o acesso à rede mundial de computadores sem os devidos equipamentos digitais que permitam tal acesso.

4. Espaços públicos de acesso à internet.

5. São os espaços educativos que não estão atrelados, necessariamente, ao sistema regular de ensino.

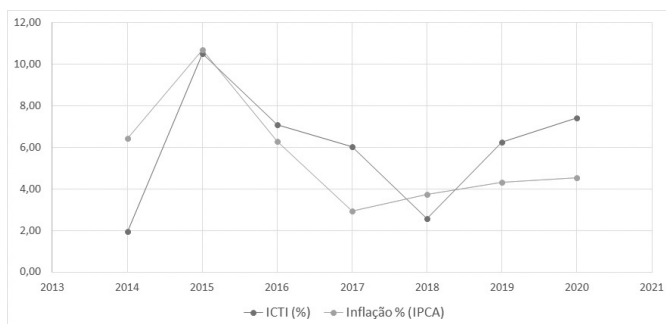
Da mesma forma, além do acesso, faz-se necessário o fornecimento dos recursos e suporte para que as pessoas possam desenvolver suas habilidades e conhecimentos que lhes permitam utilizar as tecnologias digitais de forma significativa. Para Warschauer (2006), isso inclui, por exemplo, o conhecimento da língua e de sua comunidade, bem como o apoio social necessário – dos educadores, instituição, governos e seus pares – para que os participantes do processo educacional possam utilizar as tecnologias digitais para finalidades verdadeiramente significativas. Desta forma, as instituições que atuam para permitir o acesso de forma emancipatória precisam, portanto, caminhar na direção de ajudar as pessoas a participar plenamente da era da informação e da sociedade em rede, proporcionando-lhes as habilidades e os conhecimentos necessários para poderem utilizar as tecnologias digitais de maneira significativa e transformadora. Somente assim será possível superar as limitações das práticas atuais e promover um processo educacional que seja significativo e os educadores sociais podem contribuir, e muito, para este fim.

Neste contexto, é importante perceber os desafios que as populações empobrecidas economicamente enfrentam para ter o acesso garantido a estes dispositivos tecnológicos. Nos últimos anos os itens de informática têm tido aumentos significativos acima da inflação, o que dificulta o acesso, como mostrado pelos dados no gráfico abaixo (Imagem 1) do Índice do Custo da Tecnologia da Informação⁶ – ICTI – (IPEA, 2022), onde a partir de 2015 há um salto de um pouco mais de 10% no custo dos insumos e serviços nas áreas de tecnologia, tendo um reajuste não abaixo dos 6% a cada ano desde então, com exceção do ano de 2018, ou seja, um aumento significativo dos preços ao longo dos últimos anos, e quase todos acima do valor da inflação com base no IPCA⁷.

6. ICTI – O Índice de Custo da Tecnologia da Informação (ICTI), calculado pelo Instituto de pesquisas aplicadas (IPEA).

7. IPCA – Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo. Controlado pelo IBGE, este são os números que indicam a inflação no Brasil. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplio.html?=&t=o-que-e>.

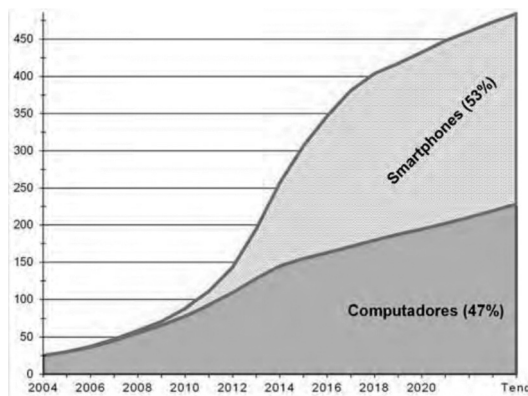
Imagem 1 Relação ICTI e Inflação.



Fonte: IPEA, Carta Conjuntura 2022; IBGE. Elaborado pelo autor.

Com o encarecimento dos equipamentos informacionais e a diferença de valor entre os computadores e dispositivos móveis, além do desenvolvimento da usabilidade *easy way*⁸, uma extensa gama de aplicativos e serviços voltados para os *smartphones* acabaram por permitir a expansão destes aparelhos sobre os computadores. Isso pode ser constatado na pesquisa “Uso da TI – Tecnologia de Informação” realizado pela FGV/EASP (2021) presente logo abaixo (Imagem 2).

Imagem 2 Dispositivos em uso no Brasil – Smartphones e Computadores (Milhões).



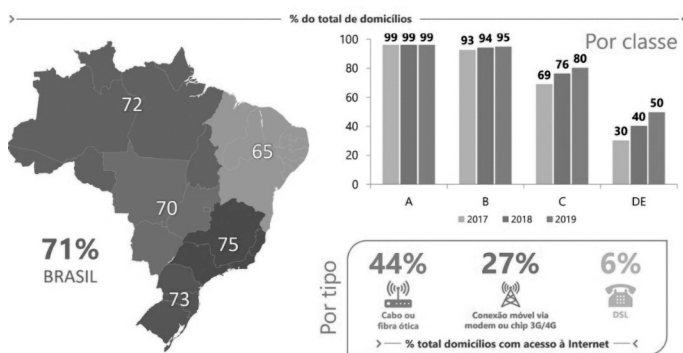
Fonte: Uso da TI – Tecnologia de Informação (FGV/EASP, 2021).

8. Termo utilizado no desenvolvimento da operacionalidade de aparelhos, de forma a facilitar a sua utilização mesmo que o usuário entenda muito de tecnologia.

A pesquisa demonstra que dos 440 milhões de dispositivos digitais, hoje presentes no Brasil, mais da metade é composta por celulares (53%). Desta maneira, pode-se inferir que o empobrecimento da população tem afetado o acesso das pessoas aos computadores desktop e laptops, e alargando o acesso aos aparelhos móveis.

Com a expansão dos *smartphones*, houve uma expansão do acesso às redes pela população, atingindo a 71% dos lares com acesso à rede mundial de computadores, conforme a imagem 3. Infelizmente, o abismo está nas faixas ‘D’ e ‘E’, onde apenas metade dos lares (50%) possuem alguma conexão. O gráfico abaixo, demonstra que houve um avanço significativo a partir de 2017, saltando de 30% para 40% em 2018, e outro salto em 2019, chegando aos 50%, mas, mesmo assim, percebe-se que o acesso à internet está claramente relacionado a questão de classe, sendo as camadas ‘D’ e ‘E’ mais prejudicadas neste sentido.

Imagem 3 Domicílios com acesso à internet.



Fonte: TIC Domicílios 2019 (CGI.BR/NIC.BR, 2020).

A pesquisa TIC Domicílios 2019 (CGI.BR/NIC.BR, 2020) também demonstra que uma entre quatro pessoas, no campo, não acessa as redes digitais, chegando ao número de 47 milhões de brasileiros desconectados, cerca de 26% da população total. O levantamento também apresenta o celular como o aparelho mais utilizado para o acesso à internet, chegando a 99% dos usuários. Desses, 58% acessam somente por estes aparelhos,

enquanto as classes ‘D’ e ‘E’ possuem o índice de 85%, utilizando o celular de forma exclusiva para navegar nas redes.

É importante frisar que os dados apresentados pela TIC Domicílios 2019 nos convidam a refletir e trazer certas inferências. Uma delas é a presença forte do celular como o único aparelho a ser utilizado para o acesso à internet. Isto mostra a capilaridade destes dispositivos e a sua maior presença na população rural (79%), a população Norte e Nordeste (66%), o feminino (63%), indígenas e pretas (75% e 66%, respectivamente), as crianças e idosos (65%) e as classes ‘D’ e ‘E’ (85%), ou seja, todas as populações mais vulneráveis, conforme a estratificação apresentada, possuem uma maior dependência destes aparelhos para o acesso às redes.

Neste sentido é importante considerar que o acesso à internet pelo celular, em certo ponto, facilita as interações e a troca de informações das mais diversas áreas. Porém, o celular – salvo os modelos de alto padrão – ainda não dispõe de todas as capacidades produtivas, principalmente em relação ao estudo, a criação de conteúdos informacionais mais complexos, a edição de vídeos mais elaborados, a capacidade de armazenamento, a facilidade para a elaboração de grandes textos e a criação de programas e aplicativos.

Com o tempo, a tecnologia tem avançado, mas os dispositivos de alto padrão ainda não são amplamente acessados pelas camadas empobrecidas. Mesmo com o barateamento dos dispositivos móveis, os modelos mais básicos, podem ser facilmente adquiridos pelas camadas mais vulneráveis economicamente, mas, ainda assim, as tarefas realizadas pelos computadores são mais assertivas por conta da capacidade de processamento e de sua usabilidade.

Desta forma, garantir o acesso das populações empobrecidas a computadores e a equipamentos digitais, para fins educacionais, podem ser a alternativa operada por instituições não escolares que auxiliem no processo de acesso, permitindo a disponibilidade de equipamentos a oportunidade de acessar plenamente à rede mundial de computadores.

Mesmo assim, os acessos às tecnologias digitais à internet não são o suficiente para uma profícua operação destes equipamentos. De acordo

com Sorj (2003, 2005) e Warschauer (2006), muito além do acesso, é fundamental que os cidadãos e usuários se apropriem de competências e conhecimentos que lhes permitam aproveitar as potencialidades oferecidas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, de forma que propiciem a troca rápida de informações, a capacidade de pesquisa praticamente infinita e na possibilidade de alcançar as contribuições geradas pelas transformações nas áreas de trabalho, produção, pesquisa científica, educação, cultura, governança e saúde (SORJ, 2003, p.42-50). Portanto, o profissional que pode auxiliar e atender uma comunidade em uma perspectiva emancipatória, a partir das necessidades latentes e de forma significativa é o educador social que atue com as tecnologias digitais, ou seja, um *e-educador*.

REFLEXÕES SOBRE O EDUCADOR SOCIAL EM TECNOLOGIA

Conforme Ferreira (2016), o educador social é o profissional responsável por organizar atividades educativas em instituições do terceiro setor para atender às necessidades de uma população em certa vulnerabilidade. Para isso, ele considera as demandas específicas desses grupos, busca conteúdos adequados e mantém uma relação de diálogo com outros especialistas e com as pessoas atendidas para que os objetivos construídos em conjunto, possam ser atendidos.

Durante quase 15 anos de atuação na educação não escolar, frequentemente observo educadores sociais sem a devida formação para desempenhar suas funções, seja mesmo na área técnica ou na área pedagógica. Nesse sentido, podemos perceber que alguns educadores possuem o curso técnico ou algum curso livre área tecnológica, enquanto na área pedagógica costuma ser ainda mais difícil. Da mesma forma, educadores sociais formados em Pedagogia ou em alguma área tecnológica em nível superior são ainda mais difíceis de se encontrar.

Esta realidade pode estar ligada ao desprestígio que os educadores sociais têm enfrentado ao longo do tempo, e que podem ser minimizados pela formação acadêmica na área, além do reconhecimento profissional

do educador social que está sendo buscado pela categoria através da lei nº 2.941, de 2019.

Independente disso, além de conhecimento na área tecnológica, é fundamental que o educador social em tecnologia, ou seja, o *e-educador*, compreenda claramente a importância e os objetivos de seu trabalho enquanto educador social e qual a importância da inserção das tecnologias digitais junto às comunidades onde atua.

Diferentemente dos professores que trabalham com as tecnologias no contexto escolar, estes profissionais contam com o apoio de secretarias municipais, estaduais, ministérios, além das legislações como LDB⁹, PCNs¹⁰, BNCC¹¹, e inclusive uma base comum voltada para a computação¹². Em outra medida, as instituições não escolares não possuem um documento externo ou um órgão que balize o processo educativo realizado ou aquilo que vai ser ensinado, debatido e tratado nas oficinas e núcleos que abordam as tecnologias durante o desenvolvimento da ação social educativa em tecnologia que está sendo intencionada.

Apesar de um educador poder se basear nestes documentos para, de certa forma, ajudar a desenvolver as suas ações, na realidade, este profissional contará mais com o apoio a partir dos valores da instituição em que trabalha e a sua formação através daquilo que é defendido pela Pedagogia Social e pela Educação Social. Portanto, um educador social que atue no ensino das tecnologias digitais não pode cair na ilusão de desenvolver um trabalho somente proporcionando aos seus educandos os conhecimentos

9. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº 9.394, que define todos os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino, abrangendo todas as suas esferas e setores.

10. Parâmetros Curriculares Nacionais – uma organização de documentos que atribuem parâmetros que podem compor a grade curricular de uma instituição educativa.

11. Base Nacional Curricular Comum – documento de caráter normativo que intenta atribuir de forma orgânica e progressiva as competências e habilidades a serem desenvolvidos por todos os educandos em caráter nacional na Educação Básica.

12. Homologado pelo MEC no dia 03 de outubro. O documento trata das normas sobre a computação na Educação Básica, ou seja, um complemento à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (CNE/CEB nº 2/2022).

técnicos-informacionais que garantam a utilização de algum programa, aplicativo ou a utilização de alguma rede social. Eles são importantes e fundamentais, mas não o suficiente. É preciso mais que isso.

Neste sentido, a Pedagogia Social é uma área que estuda as práticas educativas em contextos sociais, políticos e culturais diversos, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos. No contexto atual, em que a tecnologia digital está cada vez mais presente em nossas vidas, a Pedagogia Social se torna uma ferramenta importante para compreender os desafios advindos da utilização e da educação, voltados para as camadas empobrecidas.

Enquanto campo prático da Pedagogia Social, a Educação Social¹³ pode auxiliar a desenvolver metodologias de ensino que considerem a realidade social dos alunos e que permitam uma aproximação crítica e reflexiva em relação às tecnologias digitais. Uma relação que possibilite uma abordagem mais ampla, que considere não apenas o uso técnico das tecnologias, mas também a sua relação com a sociedade e com as questões políticas e culturais.

Para Nuñez (2009), a Educação Social tem como objetivo promover a participação social dos indivíduos, um direito fundamental de todos os seres humanos. Em um processo de exclusão, muitos elementos culturais, sociais e econômicos são negados às populações menos favorecidas pelos grupos hegemônicos. Desta forma, para a pesquisadora, a Educação Social pode contribuir para que os sujeitos excluídos participem socialmente daquilo que lhes é negado. Para a pesquisadora, quando um processo de Educação Social se desenvolve, a sua ética leva a política, ou seja, no caminho do exercício enquanto cidadão pleno, o “reconhecimento do direito ao exercício da cidadania. Uma cidadania como possibilidade de exercício de direitos e deveres” (NUÑES, 2009, p.231).

13. A abordagem metodológica e prática da Educação Social é estudada pelos teóricos da Pedagogia Social, e ambas estão intimamente relacionadas, sem uma separação radical ou dicotômica entre elas. Alimentando e organizando a teoria e a prática dos seus agentes diretos: os educadores sociais.

Em vista disso, Nuñez salienta a importância de pensar as práticas da Educação Social a partir da promoção da participação social dentro das próprias escolhas dos indivíduos, inclusive com caminhos que não sejam definidos de antemão como ementas, currículos e programas preestabelecidos. De acordo com a pesquisadora, os conhecimentos advindos da Educação Social encorajam a trilhar por caminhos difíceis e não traçados e favorecem a confiança para tentar seguir por esta trajetória.

Portanto, para a participação cidadã, é necessário que os indivíduos façam as suas escolhas e um *e*-educador através da Educação Social desenvolva a capacidade de proporcionar a participação social aos indivíduos, ao distribuir e tornar acessível o patrimônio cultural. Posto isto, as oportunidades de inclusão e emancipação são criadas para aqueles que enfrentam a exclusão social e que muitas vezes são relegados a um destino já traçado. Assim, a inclusão é entendida como um processo que permite aos excluídos, participar ativamente das ações educativas, contribuindo com suas vivências e conhecimentos. Esse processo envolve tanto o direito de receber informações e recursos, como também o direito de contribuir, denunciar, comunicar e notificar, numa perspectiva de emancipação, apropriação, participação e transformação do conhecimento adquirido (NUÑES, 2009, 231).

Como pode se perceber, o educador em tecnologias não deve intentar em educar para a simples tarefa de suprir seus alunos com os conhecimentos técnicos, portando manuais, currículos, seja com o intuito de educar meramente para o mercado de trabalho ou para responder a um anseio do profissional atuante ou da instituição patrocinadora do trabalho realizado. O desafio de um *e*-educador é incentivar os sujeitos a participarem ativamente na escolha da prática social. Uma participação baseada na consciência crítica e reflexiva do sujeito, permitindo-lhe participar ativamente no campo social – por ser um direito – em que estão inseridos ou que desejam se inserir.

Assim, o trabalho realizado com o aporte das tecnologias digitais com base na Pedagogia Social e na Educação Social pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de utilizar

as tecnologias de forma responsável e ética, sob a ótica da garantia de direitos. Além disso, pode ajudar a reduzir as desigualdades sociais e a promover a inclusão, uma vez que as metodologias utilizadas consideram as diferenças sociais e culturais dos alunos, garantindo que todos tenham acesso aos conhecimentos e às habilidades necessárias para atuar com estas tecnologias em uma perspectiva social. Em suma, um trabalho realizado por um *e*-educador que não está somente preocupado com o ensino das tecnologias digitais, mas também nos processos emancipatórios participativos e atuantes na manutenção busca por direitos que os acessos às tecnologias, em uma perspectiva educacional, podem proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em inclusão, emancipação e garantia de direitos, estamos nos referindo à ocupação de espaços que, por uma série de fatores, foram negados a determinadas populações por questões econômicas, raça, gênero, orientação sexual, de saúde, deficiência, entre outras. Para Nuñez, “participação como direito: é direito de todo ser humano fazer parte e participar da cultura plural de seu tempo, acessar as regras do jogo social, ser participante” (NUÑES, 2009, p.232).

A internet tem se mostrado um espaço cada vez mais importante para a garantia de direitos e para a promoção da inclusão social. Isso se deve, em grande parte, à sua capacidade de conectar pessoas e de ampliar o acesso a informações e recursos que antes eram restritos a determinados grupos ou regiões. Segundo Lévy na “*web*, tudo está no mesmo plano. Como dizia um consultor americano a um dirigente da IBM, uma criança encontra-se aí em situação de igualdade com uma multinacional” (1998, p.48).

Ao ocupar estes espaços virtuais, as pessoas podem exercer sua cidadania de maneira mais ampla e efetiva, compartilhando informações, expressando suas opiniões e reivindicando seus direitos. Além disso, a ocupação desses espaços também pode contribuir para a construção de comunidades virtuais mais engajadas e solidárias, que se unem em torno de causas comuns e trabalham juntas em prol de objetivos coletivos.

Para que o trabalho do educador social seja efetivo junto às populações das comunidades em situação de vulnerabilidade social, é fundamental que este profissional tenha uma clara compreensão dos conceitos, valores, crenças e representações que permeiam sua prática. Por isso, é importante que os trabalhos a serem realizados e os educadores atuantes tenham a Pedagogia Social e a Educação Social como lastro de sua formação enquanto educadores sociais.

Além disso, permitir o acesso às tecnologias não pode ser um fim em si. A ação educativa deve ser um processo fundamental para o desenvolvimento humano e social em um mundo cada vez mais interconectado. A capacidade de utilizar tecnologias digitais não se restringe apenas ao acesso físico a equipamentos e a conectividade, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para participar plenamente da era da informação e da sociedade em rede em uma perspectiva da garantia de direitos. Nesse sentido, as instituições que buscam promover uma educação de forma emancipatória, têm o desafio de fornecer recursos e suporte para as pessoas poderem utilizar as tecnologias digitais de maneira significativa.

Da mesma forma, o educador social atuante precisa estar em constante formação, seja nos pressupostos pedagógicos e/ou informacionais. Mesmo assim, é na realidade da sociedade, em seu tempo histórico e na relação direta com os grupos em situação de vulnerabilidade social, que este profissional forjará *práxis* e desenvolverá as competências necessárias para atender às demandas e necessidades dessas comunidades.

Portanto, a formação do educador social deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo seja pelo cuidado com a prática pedagógica, pela constante atualização dos programas ou dos aparatos digitais, um contexto que deve se estender ao longo de toda a carreira deste profissional. A busca constante pelo aprimoramento e pela atualização é de fundamental importância para que *e-educador* possa desempenhar sua função de maneira ética, crítica e comprometida com a emancipação e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014.** Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.
- CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador.* **Revista de Ciências da Educação**, Americana (SP), n.23, 2010.
- CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas.* **Orientamenti Pedagogici**, v.58, p.485-503, 2011.
- CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2019.** [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.
- CGI.BR/NIC.BR. Comitê Gestor da Internet no Brasil, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **TIC Domicílios 2019 – Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros.** São Paulo [s.n.], 2020. Disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.
- FERREIRA, Arthur Vianna. *A construção da profissão de educador social no ensino superior brasileiro: novas possibilidades de formação?* **REBES – Rev. Brasileira de Ensino Superior**, v.2, n.4, p.70-79, out.–dez., 2016.
- FREIRE, Paulo. **A Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV)/ESCOLA ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS (EASP). **Uso da TI – Tecnologia de Informação nas Empresas.** 32ª Edição, 2021. Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/pesquisa-anual-uso-ti>. Acesso em 15 jan. 2023.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Índice de Custo**

- da Tecnologia da Informação (ICTI) 2021.** Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/tag/icti/>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- LÉVY, Pierre. A Revolução contemporânea em matéria de comunicação. *FAMECOS*. Porto Alegre: nº9, dezembro, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.
- NUÑES, Violeta. Participación y Educación Social, In: SILVA, Roberto da (Org). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p.231-238.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. Conselho dos Direitos Humanos. **Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression, Frank La Rue**. Agenda item 3. 11 maio 2011. Disponível em: https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/a.hrc.17.27_en.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- OTTO, Hans Uwe. Origens da pedagogia social. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. Vol. 1, 2. ed. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.
- SORJ, Bernardo. **brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: Unesco, 2003.
- SORJ, Bernardo.; GUEDES Luís Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos**. n.72, julho, p.101-117, 2005.
- WARSCHAUER, Marc. **Tecnologia e inclusão digital: a exclusão digital em debate**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.



O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS

...

Larissa Lopes Mattos

Melissa Lopes Dias Corrêa dos Santos

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, iremos desenvolver reflexões acerca de algumas consequências que a pandemia acarretou a formação de Educadores Sociais. Durante o surto de coronavírus, vimos que a construção do educador social foi prejudicada pela doença possuir uma necessidade de preservação e distanciamento social. Com isso, vimos a OMS (Organização Mundial de Saúde) recomendar aos chefes de Estado esse isolamento, com intuito de evitar que a transmissão do vírus, diante da sociedade, fosse prejudicial à vida de todos os indivíduos.

Ao longo do texto, desenvolveremos e apresentaremos alguns conceitos como TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), Ciberespaço, Fadiga Digital e um aprofundamento de alguns termos que naturalmente utilizamos sem mesmo saber o real significado da palavra. Este trabalho é baseado a partir das percepções e análises feitas através do estudo e observação dos resultados oriundos da aplicação do projeto *Fora da Caixa* nas mídias sociais e da formação dos Educadores Sociais no Brasil no cenário pós-pandêmico. Faremos um recorte temporal e falaremos do cenário pós-pandêmico, o período que se inicia em vinte e dois de abril de dois mil e vinte dois, dia em que o Ministério da

Saúde decretou o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pela COVID-19, até hoje. Durante o exposto, usaremos autores e biografias que auxiliaram no desenvolvimento de todo o conhecimento acerca das mudanças e consequências que a pandemia deixou na vida dos cidadãos, uma vez que o mundo foi tomado por uma doença que obrigou as pessoas a se preservarem em suas casas para não correrem o risco de infecção.

O uso de tecnologias teve uma crescente ascensão durante o surto do vírus da COVID-19, uma vez que o único meio de transmissão de comunicação e desenvolvimento foi por meio das Tecnologias Digitais. Nesse momento, as TDICs tiveram um papel muito importante para a construção de um canal de comunicação que fosse acessível para o desenvolvimento do educador social e em como esses docentes teriam o acesso para ajudar os seus alunos nesse cenário tão difícil. Nessa ocasião, as tecnologias tiveram o poder de auxiliar no trabalho e aprendizado do mesmo, por mais que essa tarefa não era de responsabilidade exclusiva, desses meios, a mesma possibilitou um canal de comunicação que ficou interrompido em virtude da crise sanitária. Porém, nesse período foi preciso ter um olhar mais apurado sobre as necessidades humanas que os indivíduos desenvolveram em razão da conjuntura que a pandemia proporcionou na sociedade e no comportamento humano, pois alguns deles fazem parte do coletivo de sintomas que permeiam o conceito de Fadiga Digital.

O USO DAS TDICs COMO OBJETO DE ESTUDO

O avanço tecnológico condiciona os sujeitos a mudarem sua forma de pensar, agir e se relacionarem com os outros e com o ambiente ao seu redor. O surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs e o uso delas auxiliam na aproximação de pessoas que ao compartilhar dados promovem novas reflexões e conhecimentos necessários para construir mudanças significativas em várias áreas da sociedade (VICTORINO DA SILVA, 2020, p.145). Mas, de acordo com Victorino

da Silva (2020), o acesso às redes e as informações fornecidas por elas não garante habilidades educativas, podendo acarretar o consumo de tempo do indivíduo, criando um comportamento de procrastinação e prejudicando seu processo de ensino aprendizagem. Partindo deste ponto, observamos a importância de se pensar a TDICs como objeto de estudo por parte dos educadores.

A importância de se compreender a tecnologia e o papel que ela está ocupando na sociedade atualmente é fundamental. Diante deste aspecto, consideramos valioso trazer uma breve explicação sobre os conceitos de *ciberespaço* e *cibercultura*. O *ciberespaço* surge como um meio ou rede de comunicação entre a interconexão mundial de computadores, abrigando um universo de informações através de seus navegadores, criando novos comportamentos, modos de pensar, valores que se desenvolvem com o conceito da *cibercultura* (LÉVY, 1999, p.17).

O *ciberespaço*, portanto, é um ambiente que não se limita a um espaço físico de tempo convergindo variadas informações e concepções de mundo, gerando novas possibilidades e comportamentos, desenvolvendo uma cultura própria. O espaço virtual, desenvolve novos modos de conduta e interação social, criando comunidades virtuais ao qual a uma troca de experiências e informações, esse processo é conceituado pela *cibercultura* que cria uma nova organização social.

Dadas essas pontuações, observamos que o uso das TDICs na sociedade contemporânea se torna indispensável, pois, os meios de comunicação já estão interligados ao modo de vida do sujeito. Partindo deste ponto, observamos a importância de se ter uma prática de ensino que caminhe junto a essas transformações.

O conhecimento sobre as TDICs, seus conceitos e características, podem ser um auxílio no processo de ensino-aprendizagem do aluno e também como ferramenta de trabalho para os educadores. Ter o domínio necessário da tecnologia possibilita ao educador a escolha do melhor método de ensino, ou seja, opções que caminhem com o seu processo didático sem que os sistemas tecnológicos sobreponham o conhecimento

a ser passado. Um dos métodos mais comuns é a utilização das tecnologias para a preparação das aulas como, por exemplo, a utilização de imagens, vídeos, textos e entre outros.

Segundo Valente (2014), as tecnologias precisam ser compreendidas através de um *foco educacional*, pois somente o seu uso não auxiliará o aprendiz na construção de conhecimento. A comunicação com os alunos é essencial para que o educador tenha conhecimento prévio sobre a realidade do aluno e o seu acesso aos meios tecnológicos, para que juntos possam desenvolver caminhos educacionais através das redes.

O avanço da tecnologia trouxe novas possibilidades de ensino. O sistema remoto e o Ensino a Distância (EaD) trazem uma flexibilidade no ensino sem que haja uma interação física entre os sujeitos. Vale salientar que o EaD, já é um método utilizado no Brasil desde 2005, ao qual, propõe o ensino através de meios tecnológicos possibilitando ao estudante um acesso flexibilizado de tempo e espaço variados. Já o ensino remoto se caracteriza como um modelo adaptado ao período da pandemia do coronavírus, onde as aulas eram em sua maioria online (síncronas) e com atividades desconectadas (assíncronas), o objetivo era que os estudantes e docentes pudessem interagir no espaço virtual em tempo real.

De acordo com Victorino da Silva (2020) a utilização das TDICs é essencial para que esse sistema aconteça, o uso de videoconferência, *chats*, entre outras ferramentas aplicadas ao método de aula “síncrona”, possibilitam que as estratégias didáticas se mantenham independente da distância. Já o Ensino a Distância se utiliza do *ciberespaço* para que o processo educativo e a interação entre os sujeitos ocorram em horários, e dias diferentes.

Dada as múltiplas possibilidades de ensino através das redes, considera-se pertinente reforçar a importância do uso das TDICs como objeto de estudo por parte dos educadores em diferentes áreas do conhecimento. O estudo não só auxilia no processo da prática educativa, como também na tomada de conhecimento deste universo e de quem tem acesso a ele.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL ATRAVÉS DAS REDES

A Educação Social possui um papel importante na sociedade, ela busca por bases pedagógicas mediar conflitos sociais, políticos e ideológicos, preparando e auxiliando os sujeitos que se encontram em contexto de vulnerabilidade social a melhorar sua relação e sua posição na sociedade. O educador social intervém em situações emergentes, orientando e ajudando os indivíduos de forma mútua, promovendo a solidariedade humana, tomando medidas prévias e auxiliando os sujeitos a tomarem posturas sociais independentes (SOUZA NETO, 2010).

Segundo Silva Azevedo (2021) a especialização acadêmica na área da Educação Social, publicações em congressos, livros e revistas possibilita uma preparação mais profunda do educador social, atribuindo novas competências no campo da investigação. A experiência prática estimula o desenvolvimento da teoria, ao qual permite o reconhecimento de novas perspectivas educacionais.

Partindo deste ponto, observamos a importância de pensar a formação do educador social, para além de reflexões práticas. O campo tecnológico fornece uma vasta diversidade e oportunidades de se promover uma educação social para além de um espaço físico. A utilização das redes sociais como o *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, entre outros, são exemplos de espaços que podem ser usados para promover o diálogo e a troca de conhecimentos preexistentes e reflexões de novas concepções sobre o campo da Educação Social.

O ensino através do espaço virtual propõe a profissionalização e a especialização do educador social e promove a flexibilidade do ensino, atribuindo novas reflexões conceituais e metodológicas acerca da realidade socioeducativa, como o uso das ferramentas TDICs que possibilitam trocas de informações e conhecimento sobre a realidade de outros profissionais que atuam na área de Educação Social. As redes promovem interconexões de saberes e relações com diversas regiões do mundo e possibilita não só o acesso a informações, mas o aprimoramento dos conhecimentos metodológicos no campo da Educação Social.

DESAFIOS EM FORMAR EDUCADORES SOCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia do coronavírus trouxe mudanças significativas no âmbito social e, conseqüentemente, no modelo educacional que precisou emergencialmente utilizar a tecnologia como ferramenta de ensino. O contexto veio para mostrar que o acesso aos meios tecnológicos precisa ser estruturado democraticamente no Brasil (FLAUZINO, 2021).

É importante ressaltar que, mesmo com o auxílio tecnológico, o novo sistema de ensino não foi capaz de abranger toda a população docente. De acordo com Boaventura (2021) a pandemia do coronavírus reforçou ainda mais a desigualdade social causada pelo sistema econômico neoliberal, ao qual, parte da população viveu o isolamento em pleno conforto, com recursos materiais necessários para combater o sofrimento causado pelo vírus. Estas pessoas possuíam aparelhos tecnológicos que possibilitaram trabalhar e estudar se adequando ao período de isolamento. Já uma boa parte da população vivia na precariedade financeira com falta de recursos básicos de higiene e muitas das vezes não possuíam moradias com saneamento adequado, a maioria era trabalhadores informais, ou seja, o isolamento social era algo impossível diante da necessidade econômica, deixando-os vulneráveis a propagação do vírus.

A vulnerabilidade socioeconômica no período pandêmico gerou diversos debates, inclusive dentro do campo dos educadores sociais. O *espaço virtual* possibilitou o conhecimento e a comunicação entre os profissionais. Os cursos de extensão universitária *on-line*, foram uma alternativa de promover a qualificação para diversas comunidades ao redor do Brasil. Observamos que dentro do ciberespaço, a cultura das *lives*, proporcionaram discussões acerca da realidade do país naquele momento. O distanciamento social reforçou ainda mais o desafio dos educadores sociais que antes trabalhavam e desenvolviam metodologias a partir da prática a se reinventarem durante a pandemia dentro do campo virtual.

A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS POR MEIO DAS MÍDIAS SOCIAIS

Sabe-se que, durante a pandemia, o espaço virtual virou um ambiente de relações, desde conversas com amigos até reuniões de trabalho. Junto a isso, neste período, muitos indivíduos se viram perdidos em relação às suas perspectivas de vida, pois os seres humanos não estavam preparados para viver um isolamento social em larga escala e por um tempo indeterminado. De acordo com a FORBES¹, o Brasil pode ser considerado um dos países que mais utilizam as redes sociais, com isso podemos ver que a interação entre os usuários e as redes está ligada ao existencialismo digital, uma vez que a necessidade de estar conectado às mídias é diretamente ligada à vivência social do indivíduo, ou seja, coexistem.

Em consonância com os fatos citados acima, o crescimento do “Ciberespaço”, citado ao longo do capítulo, ganhou uma notoriedade relevante ao longo dos anos, contribuindo para a transformação comportamental da sociedade. Com isso, a adesão desses meios de comunicação se tornou uma forma de sobrevivência social durante o isolamento.

Neste panorama, foi possível analisar que o surto da COVID-19 pelo mundo intensificou o número de pessoas conectadas às redes sociais, implementando a necessidade dos indivíduos de se inserirem no mundo digital e suas tecnologias. Assim, se desenvolveu a necessidade de fazer parte dessa comunidade digital, para que o mesmo não se sentisse excluído de uma sociedade que dialogava a todo tempo sobre como viver em isolamento, mas conectado com o outro, usando as redes sociais como essa ferramenta.

De acordo com o Ministério da Economia, a pandemia afetou cerca de dez setores sociais que são as atividades artísticas, transporte aéreo, ferroviário, transporte público urbano, serviços de alojamento, alimentação, fabricação de veículos automotores, fabricação de calçados e o comércio

1. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-consome-redes-sociais-em-todo-o-mundo/>. Acesso em: mai. 2023.

de veículos. Assim, podemos perceber que a economia nacional, ficou prejudicada por conta de o comércio estar trabalhando de forma remota para assegurar que a transferência do vírus fosse à menor possível, já que os hospitais se encontravam lotados devido ao alto índice de contágio, dessa forma muitos setores profissionais foram afetados diretamente. Na educação, surgiu uma grande necessidade de se adequar ao novo método de aprendizagem ofertava no momento sendo feito com o auxílio da tecnologia para continuar o ensino dos alunos.

No processo de formação dos educadores sociais não foi diferente, já que os docentes tiveram que se adequar a essa realidade, colocando-os em um dilema compreendido entre como transmitir os saberes através dos meios de comunicação digital de maneira inclusiva, de forma que pelo menos os seus alunos tivessem o acesso ao conteúdo a ser transmitido e como essa relação poderia ser desenvolvida.

A formação dos educadores sociais durante a pandemia proporcionou muitos benefícios, pois o número de indivíduos conectados em busca de aperfeiçoamento profissional e estudantil nas redes sociais teve um ótimo crescimento e com isso a formação desses educadores contribuiu para um aumento quantitativo na classe dos Educadores Sociais. Em vista disso, durante esta pesquisa, surgiu o seguinte questionamento: por que no cenário pós-pandêmico a formação de educadores sociais pelas mídias sociais não está sendo mais procurada? Após os fatos citados, discutiremos, ao longo do texto, quais foram os motivos para esse impacto, no cenário pós-pandêmico. Seguiremos uma linha temporal em que falaremos de como a formação foi influenciada durante a pandemia e como ela se restabeleceu no cenário pós-pandêmico.

Com a pandemia, os indivíduos foram forçados a se adaptarem em como pensar na reprodução do seu lazer e do seu entretenimento durante o isolamento, mesmo que os meios de comunicação como as mídias digitais já existissem, a interação de maior parte da população só foi intensificada por conta desse colapso sanitário. Sendo assim as redes sociais entraram em ascensão, atraindo um maior número de consumidores,

ocasionando o aumento do que chamamos de “Cyberespaço”, pois o mesmo possui como integrantes as mídias sociais. No entanto, as redes sociais desencadearam o uso excessivo em seus usuários, possibilitando uma maior naturalização do mundo digital no dia a dia. Além disso, as mídias sociais passaram a se tornar o mecanismo de comunicação mais prático e com um alcance maior de interação entre as pessoas.

Neste momento, as *lives* tiveram um papel significativo para a interação dos indivíduos e a formação de educadores sociais, uma vez que o ensino remoto na modalidade online se tornou um ponto de encontro entre conhecimentos e trocas de informações.

No decorrer dos estudos que o grupo *Fora da Sala de Aula* implementa nas mídias sociais, vimos que a formação de educadores sociais pelos meios digitais ganhou um espaço significativo durante a pandemia, onde o consumo de nossos conteúdos, em uma *live*, chegou a mais de oitenta telespectadores. Esse mesmo público constitui uma parcela da sociedade que obtém interesse pela Pedagogia Social e na formação do educador social. Com isso, realizamos uma pesquisa acerca dos acessos às redes sociais do grupo, vimos que a maioria das pessoas que possuem interesse sobre o aprofundamento do assunto está presente nos cenários acadêmicos que envolvem a Pedagogia Social.

Esse fato ficou evidente através do projeto *Fora da Caixa* que, tinha como foco a busca por compreender, através de publicações sobre textos produzidos pelo grupo, no qual todas as bibliografias estão localizadas no site *Socializando Pedagogias*², em como a Pedagogia Social estava presente nas práticas educativas que o educador apresentava e em como a mesma estava inserida na formação desse educador. De início, pensou-se em fazer uma construção de relações a partir de leituras e reflexões acerca dos textos que o grupo produzia, porém, se viu que a interação no *Instagram* foi muito pouca, nos informando que a comunidade acadêmica não possuía seus participantes presentes nesta rede.

2. Disponível em: <https://socializandopedagogias.wordpress.com/>. Acesso em: mai. 2023.

O principal resultado que se esperava, era que os indivíduos buscassem saber mais sobre o conteúdo, se aperfeiçoar no assunto e consumindo os materiais disponíveis no site. Infelizmente, o resultado obtido foi que, durante a pandemia, o interesse acerca dessa Pedagogia aumentou de forma grandiosa, porém, no cenário pós-pandêmico vimos que essas mesmas pessoas, não demonstram um interesse maior pelo aprendizado contínuo dessa pedagogia.

Esse “desentusiasmo” nos mostrou que muitos indivíduos chegaram a sua saturação digital, depois de muito consumir as mídias como meio de educação e formação. Óbvio que, para muitos, esse cenário, ainda é favorável, porém, para a maior parcela consumidora desse conteúdo, não se interessa esse estímulo pelo meio digital, e sim pela busca pelo aprimoramento desse conceito de forma presencial.

A partir disso foi possível analisar resultados mais significativos em páginas específicas para o meio acadêmico. Esse fator pode ser correlacionado em como a sociedade civil, em sua grande maioria, não dialoga com as instituições de ensino ao redor do país, contribuindo para que as pesquisas de suma importância e contribuição social, fiquem restritas somente a classe acadêmica, alargando esse distanciamento entre sociedade e academia que prejudica o desenvolvimento da população.

A partir dos estudos de interação entre as publicações e os usuários, onde a relação entre os conteúdos ofertados e o diálogo proposto entre os utilizadores deste tipo de estudo, não foi eficaz, pois a falta de interatividade entre os indivíduos e o material foi nula, ou seja, não obteve em mais de 30% do público-alvo. Foi possível analisar que o público que mantém interesse no estudo e aprimoramento da Pedagogia Social, está restrito a um grupo de pessoas que se interessam por esse aprendizado, porém, esse núcleo de estudo não está presente de forma concisa nas mídias sociais de larga escala como *Instagram*.

É justamente nesse ponto que se vê que a formação de Educadores Sociais através das mídias sociais não está atendendo ao desejo de alguns estudantes, pois uma parcela deles prefere a experiência de ter esse estudo com apoio das construções das relações entre educador e aluno.

A partir de estudos e análises produzidos por Spolon, Panosso Neto e Baptista (2015), infere-se que a hospitalidade precisa ser mais discutida e trabalhada no meio acadêmico. Isso já nos mostra que durante a formação do educador social esse conceito precisa ser desenvolvido durante o seu processo formativo profissional.

O educador social, ao longo do seu trabalho, irá desenvolver experiências de acordo com as vivências dos seus alunos, nas quais serão baseadas no comportamento em que seus discentes se apresentarem em relação à sociedade. Estes agentes educacionais, deverão se adequar às transformações sociais e estar presente na vida de seus alunos mostrando para os mesmos que as experiências humanas são aprendizados para a construção do ser social.

Um ponto de extrema relevância para a pesquisa é que existem duas tensões permanentes no processo de formação dos educadores que é em como estes agentes se formam enquanto educadores das ruas e das instituições, pois o papel do educador social deve ser presença forte tanto em lugares em que a vulnerabilidade social está presente quanto nas instituições que tem o poder de influenciar diretamente na sociedade, como as governamentais. Essa preocupação precisa está presente no cenário pós-pandêmico, pois como as camadas sociais sofreram um alargamento populacional nas suas dimensões, o preconceito social com os pobres será mais latente, com isso quando esse agente estiver trabalhando em áreas governamentais ele precisa entender as necessidades de todos os cidadãos pertencentes aquele núcleo que o mesmo estará direcionando o seu trabalho.

Durante o estudo, vimos que no *Instagram* a interação com os usuários e o projeto foi muito pouca, fazendo com que o resultado do entrosamento fosse atender sempre a no máximo duas ou três pessoas de fora do quadro de indivíduos que fazem parte do grupo. Portanto, nessa rede específica, se viu que depois da pandemia o núcleo de indivíduos que se interessaram por esse tipo de estudo não está localizado nessa rede social. Em contraponto, sabe-se que essa rede foi a que mais expandiu durante esse período, tanto que no período da pandemia o *Instagram* ganhou

bastante espaço no mundo acadêmico. Já no cenário pós-pandêmico esse meio de comunicação ficou desgastado para fins de estudos acadêmicos e a procura por exposições de conteúdos de forma presencial vêm despertando um interesse maior das pessoas.

Em outro momento, o estudo dos conteúdos disponibilizados pelo projeto *Fora da Caixa* no *Facebook* proporcionou um panorama diferente em relação à outra mídia social, pois vimos que no *Facebook* postagens soltas, que são aquelas publicações em páginas comuns, geram uma interação razoável que em números chega a cerca de 5 a 10 interações por conteúdo, uma diferença perceptível em relação aos dados que o *Instagram* disponibilizou. Porém, quando realizamos as postagens em grupos fechados que possuem como foco um estudo e diálogos voltados à Pedagogia Social e ao educador social se viu uma interação muito maior entre os participantes. Com isso, nós vimos que o grupo de indivíduos que possuem interesse nesse tipo de estudo está presente no *Facebook* e não no *Instagram*. Esses resultados nos proporcionam a seguinte análise acerca das consequências que a pandemia teve na formação do educador social:

- O uso excessivo das redes sociais durante a pandemia gerou uma fadiga digital social nos grupos de indivíduos que durante esse período buscaram um aperfeiçoamento profissional através das mídias sociais;
- Houve um movimento natural de mudança de comportamento dos indivíduos em relação às redes sociais, onde o deslocamento de fonte de interesse foi direcionado para o Facebook, causando uma evasão de usuários com interesse em estudos acadêmicos nas redes sociais;
- Outro ponto estudado foi à faixa etária dos estudantes que fazem parte ou integram a comunidade de estudantes presentes nas redes sociais que possuem o foco de estudar e discutir assuntos que são do interesse dos Educadores sociais;
- Notamos também que em virtude da pandemia, essa mudança de comportamento foi vista por meio da falta de comunicação entre os indivíduos

e o meio acadêmico, pois muitas estudantes se sentiram desamparados social e financeiramente, para terem condições de perpetuar os seus estudos acerca da formação e aprimoramento dos conceitos e práticas que facilitam o aprendizado dos estudantes e aperfeiçoamento de métodos para que os profissionais tivessem condições de passar os conteúdos para os seus alunos de forma inclusiva e satisfatória.

Em vista disso, vimos que as mídias sociais possibilitam um maior alcance de circulação de informações entre as pessoas, porém, antes de querer expressar e transmitir esses conhecimentos é preciso fazer um estudo sobre o público-alvo que se pretende atingir nas redes sociais. Esse estudo auxilia no melhor aproveitamento do projeto e em como esses conteúdos podem influenciar a carreira e a formação do educador social, uma vez que sem o estudo percebe-se que a interação com o projeto *Fora da Caixa* nas mídias sociais de maior alcance atualmente, *Instagram* e *Facebook*, não surtiram efeitos consideráveis, em decorrência do público-alvo não está presente nessas mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, refletimos sobre o avanço da tecnologia e de como ela ocupa um papel importante na sociedade atual, compreendemos a importância de se pensar a TDICs como objeto de estudos por parte dos educadores e de como as redes sociais podem ser um espaço agregador de conhecimentos. Abordamos como a tecnologia pode auxiliar na formação de Educadores Sociais para além de uma reflexão prática e de como as redes sociais podem contribuir para o aprimoramento metodológico destes profissionais.

A partir da análise do período pandêmico, observamos a necessidade de se pensar uma tecnologia inclusiva ao qual possibilite a população vulnerável o acesso às ferramentas tecnológicas e educação de qualidade. Observamos também como a tecnologia possibilitou o aumento da profissionalização dos educadores sociais mesmo em meio aos desafios causados

pelo distanciamento social e de como as redes sociais contribuíram para esta comunicação e trocas de experiências.

Compreendemos a partir dos dados expostos durante o capítulo, que mesmo com as contribuições qualitativas do espaço virtual na difusão de conhecimentos e profissionalização dos Educadores sociais, temos uma defasagem no período pós-pandêmico em relação a estes profissionais com o acesso às redes sociais. Portanto, consideramos pertinente que haja uma reflexão por parte da Educação Social, em relação ao acesso e construção deste espaço digital que possibilite a democratização e incentivo em difundir estes conhecimentos para além de um espaço físico.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Sílvia. Educação Social: profissão ou ciência? Contributos para uma discussão científica. **Revista Interações**, n.1, p.50-67, 2021.
- FLAUZINO, Victor Hugo de Paula et al. As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ed. 03, v.11, p.05-32, 2021.
- INFO CHANNEL. **Fadiga digital é um problema cada vez mais frequente, apontam dados da Twilio**. 2022. Disponível em: <https://inforchannel.com.br/2022/06/14/fadiga-digital-e-um-problema-cada-vez-mais-frequente-apontam-dados-da-twilio/>. Acesso em: 6 mai. 2023.
- INFOJOBS. **Burnout e Fadiga Digital: entenda o esgotamento profissional**. 22 de janeiro de 2021. Disponível em: https://www.infojobs.com.br/blog/burnout_e_fadiga_digital__15742.aspx?t=2. Acesso em: 6 mai. 2023.
- GOVERNO FEDERAL DO BRASIL. **Ministério da Economia divulga lista dos setores mais afetados pela pandemia da Covid-19 no Brasil. 15 de Setembro de 2020. Disponível em:** <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2020/setembro/ministerio-da-economia-divulga-lista-dos-setores-mais-afetados-pela-pandemia-da-covid-19-no-brasil>. Acesso em: 6 mai. 2023.
- GOVERNO FEDERAL DO BRASIL. **Ministério da Saúde declara fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pela**

- Covid-19.** 22 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/ministerio-da-saude-declara-fim-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-nacional-pela-covid-19>. Acesso em: 6 mai. 2023.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SOUZA NETO, João Clemente de. **Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação**. PPGE/UFES, 2010.
- VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v.1, n.1, p.141-166, 2014.
- VICTORINO DA SILVA, Leo. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários – REU**, Sorocaba, SP, v.46, n.1, p.143-159, 2020.



EDUCANDO ENTRE AS VEIAS ABERTAS: por uma Pedagogia social, crítica e política na América Latina

...

Débora Simeão Ortman Pereira

Ler criticamente o mundo é um ato político-pedagógico; é inseparável do pedagógico-político, ou seja, da ação política que envolve a organização de grupos e de classes populares para intervir na reinvenção da sociedade (Paulo Freire).

INTRODUÇÃO

No livro do *Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula*, publicado no ano de 2022, especificamente no capítulo intitulado como “*Transgredir para Emancipar: reflexões e caminhos para a prática de educadores sociais*”, afirmamos que, para qualquer prática educacional – mas, de forma especial, para a Educação Social –, a dimensão do contexto em que estão inseridos os indivíduos é crucial no exercício da função dos educadores. Com isso, fenômenos como a crescente desigualdade socioeconômica ou as questões cada vez mais debatidas de raça e gênero, “são marcadores sociais que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem” (PEREIRA; MATTOS; RODRIGUES, 2022, p. 132).

Dando continuidade as reflexões feitas sobre as práticas educativas, voltadas, especialmente, para a emancipação e a liberdade, este capítulo objetiva promover reflexões sobre a necessidade de uma Pedagogia Social

– crítica e política – na América Latina. O contexto histórico da América Latina, apresentado por Eduardo Galeano (1971) na obra “*As Veias Abertas da América Latina*”, evidencia que as vulnerabilidades sociais, ainda presentes no continente, foram constituídas pelos processos de exploração e violência reproduzidos pela colonização, sendo reforçados por políticas neocoloniais no decorrer do tempo. Para Galeano, tais violências trouxeram modificações nas esferas econômicas, sociais e culturais, e até hoje se perpetuam na região latino-americana.

Dessa forma, neste presente trabalho, a partir das reflexões feitas por Galeano sobre o contexto histórico e social latino-americano, juntamente às contribuições teóricas de Jorge Camors e de Paulo Freire, faremos a análise de possíveis práticas educativas que assumem um caráter pedagógico e político, visando não apenas a emancipação dos indivíduos, mas também a libertação da América Latina das heranças coloniais que ainda se perpetuam na região latino-americana – ainda que com novas nomenclaturas.

A AMÉRICA LATINA E SUAS VULNERABILIDADES

A obra de Eduardo Galeano, intitulada como “*As Veias Abertas da América Latina*”, publicada em 1971, certamente é uma das obras essenciais para entender o processo histórico de mudanças ocorridas na região latino-americana. Galeano, em sua análise, faz a exposição de uma América Latina que foi constituída por um passado de explorações e violências. Para além do passado colonial, o autor aponta que a exploração do continente latino-americano se perpetuou em sistemas que, embora recebessem novas nomenclaturas, carregam consigo resquícios da cultura colonial:

É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. (GALEANO, 1971, p. 14).

Sejam nos sistemas coloniais ou neocoloniais – estabelecidos e justificados pela missão evangelizadora ou pela expansão da civilização e do progresso –, de acordo com Galeano, a história de subdesenvolvimento da América Latina é inerente a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Afinal, “na alquimia colonial e neocolonial o ouro se transfigura em sucata, os alimentos em veneno” (GALEANO, 1971, p. 15).

Contudo, para além da esfera econômica, o escritor destaca que um dos pilares que ainda sustenta a subjugação dos povos latinos é a dominação cultural. Essa dominação se trata de um controle, que nos condiciona a valorizar culturas estrangeiras em detrimento a cultura local. Nesse cenário de dominação, se torna inviável pensar sobre a própria realidade em uma perspectiva crítica e política.

Galeano sintetiza que as veias abertas da América Latina derivam da realidade e que é fundamental conhecer o que somos para saber o que podemos ser; é preciso averiguar “de onde viemos” para uma melhor compreensão de “para onde vamos” (1971, p.442). A causa latino-americana é social. Desse modo, por ser social, logo concluímos que é uma causa pedagógica também e, a partir disso, trabalhamos dentro do seguinte questionamento: se toda educação é política, ao passo que ela pode contribuir para a adaptação, para o conformismo ou para a mudança da sociedade, qual Pedagogia Social queremos para a América Latina?

A PEDAGOGIA SOCIAL E A REGIÃO DAS VEIAS ABERTAS

A Pedagogia Social – como teoria – surge da necessidade de propor metodologias educativas específicas para grupos em vulnerabilidades sociais. Já a sua *práxis*, entendida como Educação Social, busca apaziguar os impactos causados pela desigualdade social, tendo como finalidade integrar os indivíduos menos favorecidos a práticas socioeducativas específicas. Para Érico Ribas Machado (2013), há diferentes perspectivas que contribuem para a fundamentação teórica e metodológica da Pedagogia Social.

Machado, ao destacar os processos sociais e educacionais ocorridos no final do século XIX e no início do Século XX no continente europeu, destaca

os contextos sociais da Alemanha e da Espanha. O autor argumenta que a educação do século XIX estava intimamente ligada aos acontecimentos políticos e sociais de sua época, e por isso, ela se adapta às condições históricas dos diversos países que, no século XIX, estabeleceram seus sistemas nacionais (RIBAS MACHADO, 2013, p.29). Ao falar também sobre o processo de desenvolvimento da Pedagogia Social, Arthur Vianna Ferreira afirma que:

A Pedagogia Social, como um campo teórico a ser aprofundado atualmente, foi organizada na Alemanha do final do século XIX. Paul Natorp (1854-1924) foi um dos primeiros teóricos da educação a cunhar o termo *Socialpädagogik* que se traduz como “Pedagogia Social” utilizado para designar essa teoria... De fato, Natorp (cf. OTTO, 2009, p.29) utiliza esse termo em um contexto social alemão específico. No início do século XIX os trabalhadores alemães sofriam com as mudanças sociais e econômicas do país que não garantiam as políticas de bem-estar social e as estruturas sociais mínimas para atender as demandas da população operária e suas famílias. (FERREIRA, 2019, p.32).

A Pedagogia Social, nesse contexto, passa a ganhar traços e contrastes de uma teoria e prática educativa voltada a denunciar as estruturas curriculares formais que não atendiam as demandas trazidas por essas populações de trabalhadores alemães. Outros países do continente europeu, como Itália, Portugal, Espanha e Inglaterra, deram continuidade a esse campo teórico, proporcionando novas reflexões e perspectivas com base nas situações econômicas ocasionadas após o processo de guerra, ainda que esses mesmos países “não tenham utilizado o termo ‘Pedagogia Social’ para designar a sistematização sobre essa temática” (FERREIRA, 2019, p.33). De acordo com Ferreira (2019), nos países latino-americanos a preocupação a respeito do ambiente escolar também recebeu certo destaque.

A realidade social vivida pelos grupos empobrecidos se tornou foco de diversos estudos na área da Educação. O contato com as camadas populares, os sujeitos em vulnerabilidade social e um sistema escolar que não atendia às necessidades básicas desses sujeitos se tornaram os grandes

expoentes da construção de uma nova forma de se pensar a organização educativa no contexto latino-americano.

Por isso, entendendo que o princípio do trabalho educativo na América Latina passa a estar enraizado no olhar para as classes populares – identificando suas vulnerabilidades econômicas, sociais e culturais –, a partir das contribuições teóricas de Jorge Camors e de Paulo Freire, se torna possível refletir sobre uma possível Pedagogia Social para a América Latina, com um caráter crítico e político.

JORGE CAMORS E PAULO FREIRE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

O educador Jorge Camors, ao falar sobre o contexto latino-americano, afirma que o processo de colonização nos séculos XVI, XVII e XVIII, gerou fortes impactos na cultura latino-americana, aonde “la conquista primero, y luego la colonización fueran procesos devastadores de las culturas existentes” (CAMORS, 2020, p.98). Paulo Freire, de forma mais assídua, ao falar sobre o processo de colonização, afirma que o passado pode ser compreendido, recusado ou aceitado, mas jamais mudado. Dentro dessa compreensão sobre o passado, Freire reitera que a colonização nada teve a ver com o “descobrimento”, mas sim com a conquista:

Não penso nada sobre o “descobrimento” porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-la invasão de vê-la como uma espécie de presente ‘civilizatório’ do chamado Velho Mundo” (FREIRE, 2000, p.34).

O contexto latino-americano – apresentado por Camors e Freire – aponta para a necessidade de uma Pedagogia crítica e política, onde sua

teoria e *práxis* estejam voltadas para o questionamento, a transformação, a intervenção e a ação no mundo. Uma Pedagogia que tenha um olhar crítico sobre os antecedentes históricos, que envolva os processos políticos e sociais da América Latina e, a partir disso, construa práticas educativas comprometidas com a transformação da sociedade em uma posição crítica e política.

Em seus trabalhos, particularmente na “*Pedagogia da Autonomia*” (1996), Paulo Freire já apresentava bases para uma análise social e política das condições vividas pelos indivíduos das classes pobres e excluídas. Muito dos seus escritos são até hoje base para novas pedagogias que visam atender questões e necessidades contemporâneas.

Os referenciais teóricos produzidos pelo Educador e Filósofo contribuíram não apenas para a formação docente, mas também para a reafirmação da educação como prática humanizadora, política e ética. Compreende-se que o impacto causado pelas obras de Freire permitiu a ampliação dos debates educativos, chamando a atenção para a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia ética preocupada com a mudança social. (PEREIRA; MATTOS; RODRIGUES; 2022, p.135).

Freire sempre reafirmou a educação como uma prática humanizadora, política, ética, histórica e cultural. Em seu livro “*Pedagogia da Autonomia*”, embora a ideia central do livro seja voltada para as reflexões acerca das práticas educativas em favor da autonomia dos educandos, os escritos também contribuem para reflexões sobre a prática educativa como um ato de intervenção no mundo, atribuindo a essa a responsabilidade de mudanças sociais através dos sujeitos atuantes que, ao se moverem aprendendo, também “movem” o mundo.

Nesse contexto, para a atuação dos sujeitos, no ato de reflexão e intervenção no mundo, Freire pontua que é fundamental não apenas o respeito ao saber desse educando, mas também a rejeição de qualquer forma de discriminação que não contribua para o reconhecimento e para a valorização das identidades culturais:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos, quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 1996, p.19).

Freire aponta como fundamental o respeito pelas substantividades e subjetividades que compõem e constituem a identidade cultural de cada indivíduo dentro das práticas educativas. Nesse sentido, o autor assegura que a resolução de violências presentes na sociedade, sejam elas configuradas de maneira estrutural, cultural e/ou social, só é possível mediante a assunção dos sujeitos e de suas identidades culturais e sociais, anulando então práticas elitistas e autoritárias que obstaculizam a busca de aceitação e de acolhimento de tais sujeitos.

Outro ponto a ser destacado é que Freire, ao colocar o homem como ser histórico e socialmente condicionado, afirmando que “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p.26), atribui ao homem a responsabilidade de questionar os fatores condicionantes e, a partir das informações e das novas concepções, intervir no seu destino e no mundo, tornando-se não objeto, mas sujeito atuante da história.

Dessa forma, é essencial que o indivíduo condicionado historicamente tenha ciência das condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas do mundo, pois é a partir da consciência do mundo e da consciência de si mesmo, como ser inacabado, que o indivíduo se coloca em um movimento de reflexão e ação:

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem

cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p.30).

Outro ponto enfatizado é a consciência sobre os conflitos presentes no mundo não como algo inexorável, pois, se “o mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p.39), a intervenção do homem não se trata apenas de constatar para se adaptar, mas sim para mudar. E, mediante a intervenção do homem no mundo – visando a mudança –, para o autor se torna importante a crença na potencialidade da prática educativa-crítica. Justamente nesse contexto, Freire sinaliza a impossibilidade de a educação assumir uma posição de neutralidade. “Neutra, ‘indiferente’ a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser” (1996, p.51).

Freire enfatiza sua recusa aos fatalismos quietistas que absorvem as transgressões (violências) ao invés de condená-las. Por isso, ao pontuar a educação como intervenção, ele se refere tanto à intervenção, que aspira mudanças radicais (não apenas nos indivíduos), quanto também à sociedade e suas estruturas econômicas, sociais e culturais.

De forma semelhante, o educador Jorge Camors, ao falar sobre o campo educacional –reconhecendo que nesse campo ainda existem resquícios coloniais que contribuem para a manutenção das desigualdades e vulnerabilidades –, propõe uma prática educativa com posicionamento político e social. Nesse sentido, se trata de uma educação que se utiliza de uma proposta metodológica e pedagógica que, além de ajudar na emancipação dos sujeitos e na conquista de benefícios concretos de natureza material e espiritual, contribui também para a conscientização desses sujeitos no processo de construção da cidadania.

Trata-se, assim, de uma pedagogia que ajuda homens e mulheres concretos, com consciência crítica, a se organizarem, reivindicarem e construir seus próprios projetos de transformação coletiva – e não apenas individual:

La educación popular está planteada como uma respuesta activa ante las situaciones de injustiça del modelo económico, social y político predominante. Es uma propuesta teórica y metodológica, em permanente construcción, com uma Concepción metedológica dialéctica siempre em referencia su própria práxis, com um flerte componente ético y comprometida com la transformación de la sociedade desde uma posición crítica, política y social. (CAMORS, 2020, p.110).

Para Camors, é fundamental que se compreenda a função social da educação e suas diferentes perspectivas, para que possam ser desenvolvidos outros arcabouços conceituais, que permitam projetar e articular outros fundamentos e conhecimentos. Dessa forma, é crucial falar de outras formas de educação, para além dos espaços escolares, onde possamos enfatizar a função social da educação na história e na cultura dos povos.

O educador uruguaio, de forma sintetizada, fala de uma Pedagogia Social que reconheça os patrimônios cultural e diversos, para que todas as identidades possam ser incluídas. Por isso, é crucial recuperar a história, fazer contato com ela, analisá-la e discuti-la, entendendo que a partir da história dos povos partilhada é possível conhecer e assimilar o passado, para que os sujeitos do tempo presente possam construir um futuro em uma dimensão crítica e política (CAMORS, 2020, p.113).

Para além da emancipação, o autor aponta para a potencialidade de uma Pedagogia Social que possa contribuir para a construção de sujeitos autônomos e ativos que, com identidade própria, perspectiva histórica e enraizamento cultural, sejam capazes de proporem e realizarem mudanças. Jorge Camors fala de uma América Latina que contém uma grande diversidade cultural, de uma região cujos países são formados por diversas realidades e, ao mesmo tempo, compartilham de algumas especificidades em comum. Justamente por isso, o autor reafirma que possíveis avanços nos processos educativos estão alinhados aos impactos sociais e culturais:

Estamos ante desafíos y búsquedas, después de décadas de subordinación to económico, y por concepción y por los resultados alcanzados, ahora que hay que darle una oportunidad a la cultura. En esta perspectiva, la pedagogía social puede contribuir a la reconstrucción de las relaciones entre educación y cultura. Por todo lo anteriormente expresado considero que habría que torcer la vara, desde el economicismo predominante, hacia una perspectiva culturalista alternativa. (CAMORS, 2020, p.114).

Para Camors, já não se trata mais de continuar a insistir nas reformas educativas, mas sim, de propor uma “revolução educativa” no seu sentido mais amplo e profundo; uma revolução para construir uma sociedade de aprendizagem para todos, ao longo da vida. Assim, o educador enfatiza que entre os povos latino-americanos há uma tradição de luta e, entre seus educadores, há também um compromisso político.

Esse cenário, aponta para a solidariedade, para a capacidade de resistência, para o acúmulo de reflexões e experiências e para a vontade de participar ativamente. Apesar das diversidades sociais e culturais, no que se refere as possíveis práticas críticas e políticas, na educação encontramos um enclave popular que une a América Latina e nos permite falar não de fatalismos, mas de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um fenômeno complexo. E quando falamos dessa complexidade, reconhecemos que se trata de um fenômeno composto por diversas concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas (GADOTTI, 2012, p.10). Sendo assim, é fundamental enfatizar que, tão importante quanto as características das práticas educativas, é a finalidade que se busca alcançar por meio delas. Dessa forma, reafirma-se que “toda educação é política ao passo que ela pode contribuir para a adaptação, para o conformismo ou para a mudança da sociedade” (PEREIRA; MATOS; RODRIGUES, 2022, p.135). E é dentro dessa perspectiva que visamos responder ao questionamento feito no início desta discussão.

O passado – embora não possa ser mudado – ainda se faz presente. Seja o passado do conquistador ou o passado do conquistado. Paulo Freire afirma que a conquista atual se dá pela dominação econômica, pela invasão cultural, pela dominação de classe, e por outros diversos instrumentos que os neoimperialistas utilizam no processo de manutenção das opressões (2000, p.35).

Nesse processo, os poderosos de hoje, como os de ontem, contam com algo de importância fundamental: a convivência dos dominados enquanto seres duais. Freire e Camors – ainda que não uníssonos – apontam como crucial que a educação seja fundamentada numa percepção crítica e política sobre a realidade. Dessa forma, ambos referenciais teóricos apontam para possíveis práticas educativas que atuam não apenas na resolução dos conflitos educacionais, mas também para a anulação e a perpetuação das desigualdades.

Se os que negam a libertação da América Latina negam também nosso único renascimento possível, e de passagem absolvem as estruturas em vigência (GALEANO, 1971, p.21), a partir das contribuições teóricas de Jorge Camors e Paulo Freire podemos pensar em uma Pedagogia Social – para a América Latina – que visa uma libertação coletiva das heranças coloniais, nas esferas econômicas, sociais e culturais.

Camors e Freire apontam para a responsabilidade dos sujeitos no processo de transformação da sociedade. Para Galeano, embora haja pessoas que acreditem que o destino descansa nos “joelhos dos deuses”, a verdade é que esse mesmo destino “trabalha, como um desafio candente, sobre as consciências dos homens.” (1971, p.438). Outro ponto destacado por Galeano é que tanto os isolamentos quanto as fronteiras contribuem para o senso de unidade na América Latina.

Não se trata aqui de reduzir a América Latina a um continente, com uma só cultura ou uma só realidade, mas sim, de refletir que, histórica e socialmente, as veias abertas da América Latina são projetos políticos dos mesmos algozes coloniais e neocoloniais. Por isso, encerramos este capítulo com a afirmação de Orestes Quércia, exposta no Memorial da

América Latina em São Paulo: “O sentimento da unidade latino-americana é o limiar de um novo tempo. O esforço de organização para eliminar as opressões dos poderosos e construir um destino maior e mais justo é o compromisso solene de todos nós”

REFERÊNCIAS

- CAMORS, Jorge. A Pedagogia Social na América Latina. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs). **Pedagogia Social**. 4. ed. São Paulo: Expressão & Arte Editora, v.1, 2020. p.97-117.
- FERREIRA, Arthur Vianna. **Convivência e Itinerância**: uma abordagem psicossocial para revitalização das relações agostinianas. Maringá: A. R. Publisher Editora, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. **IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico**. Brasília, v.18, n.1, 2012.
- GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- PEREIRA, Débora Simeão Ortman; MATTOS, Larissa Lopes; RODRIGUES, Mariana Nogueira. Transgredir para Emancipar: Reflexões e Caminhos para a prática de Educadores Sociais. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). **Pedagogia social: da indignação à emancipação**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p.131-147.
- RIBAS MACHADO, Érico. **Fundamentos da Pedagogia Social**. Paraná: Editora Unicentro, 2013.

A PEDAGOGIA SOCIAL, A EDUCAÇÃO SOCIAL E O EDUCADOR SOCIAL NO BRASIL

...

Thiago Simão Dias
Lucas de Paulo Silva

INTRODUÇÃO

Esta produção textual trata-se de um ensaio sobre uma reflexão acerca das terminologias Pedagogia Social, Educação Social e da construção dos sujeitos que irão atuar neste campo, designados como Educadores Sociais. Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apresentar a Pedagogia Social enquanto Teoria Geral da Educação que fundamenta a Educação Social e dá subsídios às práticas dos educadores sociais. Esses profissionais ainda não têm claro quais seriam as bases para os seus processos formativos, devido a não legitimação da regulamentação do trabalho dos educadores sociais, apesar de eles apresentarem múltiplas formações para as materializações dos seus exercícios empíricos.

Diante disso, inicialmente, contextualizaremos acerca da história deste campo teórico, tanto na Europa quanto no Brasil. Em nosso cenário socioeducativo, traremos as contribuições de Paulo Freire para dar insusmos a construção da sistematização de uma Pedagogia Social crítica, ainda em amplo debate em nossa sociedade e Academia.

Na segunda seção, ressaltaremos a relevância e as características da Pedagogia Social e da Educação Social, conceituando-as, distinguindo os dois termos, e abordando suas finalidades. Além disso, descreveremos

as funções do educador social, demarcando o seu espaço principal de atuação, à medida que discutiremos sobre a constituição da sua identidade, defendendo a valorização da sua formação e prática profissionais.

Por fim, no terceiro tópico, abordaremos alguns pontos que dificultam as construções dos perfis desses profissionais (sem desconsiderar suas diversidades). Ainda, tocaremos nas questões sobre quem pode ser educador social no Brasil e onde este ator social pode trabalhar. Nesse sentido, apresentaremos os Projetos de Lei de nº 5.346 e nº 2.941, que versam acerca da formação e regulamentar a profissão de educador social no Brasil.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO SURGIMENTO DA PEDAGOGIA SOCIAL

Enquanto campo teórico, a Pedagogia Social, desde o final do século XIX, já começou a ser organizada na Alemanha (FICHTNER, 2009). Conforme as investigações de Caliman (2006), o termo Pedagogia Social originou-se com K. F. Magwer, em 1844, posto na revista “*Padagogische Revue*”, e pretendia, inicialmente, caracterizar o conceito de ajuda profissional, educativa e cultural à juventude (PAIVA, 2015). Posteriormente, foi utilizado por A. Diesterweg, em 1850, e, mais a frente, em 1898, pelo filósofo alemão Paul Natorp, um dos mais significativos teóricos deste campo, que registrou e sistematizou os fundamentos teóricos primários da Pedagogia Social na obra “*Pedagogia Social: teoria da Educação e da vontade sobre a base da comunidade*”.

O contexto vivenciado por Natorp foi caracterizado por problemas relativos ao processo de industrialização e mudanças na sociedade, cujas condições econômicas, sociais e educacionais não atendiam minimamente a população alemã, sobretudo as camadas operárias mais empobrecidas que não eram contempladas por políticas que garantissem um estado de bem-estar social.

Diante de matrizes curriculares estruturadas pelo Governo alemão, que se preocupava com a escolarização obrigatória direcionada para formação para o trabalho (OTTO, 2009), a Pedagogia Social foi se delineando

como uma concepção que buscava enfrentar as mazelas da sociedade que assolava a classe trabalhadora. Concomitantemente, defendia a oferta de uma educação que atendessem as demandas dos sujeitos abandonados pelas políticas locais e se comprometesse com direitos, deveres e aspectos sociais mais justos para estes grupos marginalizados.

Acreditando que os conteúdos programáticos oficiais estabelecidos pelas instituições escolares não davam conta sozinhos de suprir a formação cidadã e profissional, a proposta da Pedagogia Social não rejeitou os processos formativos implementados nesses espaços. Porém, conjecturava que outras formas de organização de atividades socioeducativas poderiam oportunizar melhores condições de vida aos sujeitos menos favorecidos economicamente para que pudessem se emancipar e tentar mudar suas realidades sociais.

Disseminando-se por outros países, com o tempo, durante a primeira metade do século XX, a Pedagogia Social foi se expandindo pelo Leste Europeu – na Suécia, Noruega e Finlândia – com enfoques semelhantes aos instrumentalizados na Alemanha, apesar desta perspectiva, por sua característica própria, direcionar-se à especificidade de cada contexto e grupo social.

Outros países – Espanha, Itália, Inglaterra e Portugal – com o esfacelamento generalizado causado pela trágica Segunda Guerra Mundial (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2018, p.20), passaram a introduzir a Pedagogia Social para agregar esforços junto às bases educacionais formais em prol de ofertar procedimentos que viessem promover algum tipo de melhoria e amparo para os sujeitos em estado de vulnerabilidade social.

Já no Brasil, o desenvolvimento da Pedagogia Social está diretamente ligado às reflexões teóricas e ações práticas de Paulo Freire, a partir da segunda metade do século XX. A educação de caráter político e popular defendida pelo patrono da Educação brasileira, voltada democraticamente ao povo flagelado, aos esfarrapados do mundo, se ergueu dentro dos grupos de educadores que forjavam, com os educandos socialmente excluídos, ações socioeducativas pautadas na ação-reflexão.

Apesar de Freire não ter utilizado a nomenclatura “Pedagogia Social”, tampouco ter teorizado acerca deste campo, suas atividades educativas buscavam contemplar os grupos negligenciados pelo poder público e seus conceitos são, com grande expressão, ainda hoje, instrumentos para pensarmos a organização da Pedagogia Social no Brasil. Freire “jamais usou em seus escritos o termo Educador Social ou Educação Social” (RIBAS MACHADO; PAIVA; MÜLLER, 2019, p.59), mas suas contribuições já englobavam as ideias centrais da Pedagogia Social, assim, mesmo “sem pensar nessa terminologia, concretiza suas principais reflexões a partir de suas práticas e conceitos sobre a educação das classes em vulnerabilidade social em todo o país” (FERREIRA, 2018, p.34).

Graciani (2014, p.33) indica a colaboração de Freire à área da Pedagogia Social nacional destacando o seu posicionamento de natureza política, histórica e social atribuído na Educação, tal qual o compromisso que o educador precisa ter diante das transformações sociais e para a redução da distância entre a ação verbal e a concretude da prática social.

Nessa perspectiva, Moacir Gadotti (2012), ao salientar a importância do paradigma educacional de Paulo Freire, traduz de forma objetiva seu prisma sociopedagógico forjado com comunhão com as parcelas oprimidas socialmente:

Paulo Freire (1967) pode ser considerado um grande inspirador da Pedagogia Social mesmo sem ter usado esse termo em seus escritos. Para ele, a pedagogia social caracteriza-se como um projeto de transformação política e social visando o fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares (GADOTTI, 2012, p.26).

Portanto, a pedra angular do trabalho de Freire aparece imbricada na concepção de práxis, ou seja, na redução da distância e ação conjunta entre teoria e prática, tendo com o intuito expor os conflitos sociais e as contradições político-econômicas que impactam nas vidas das populações empobrecidas para que essas – por intermédio do exercício reflexivo,

da conscientização crítica sobre os seus lugares no mundo e compreensão da realidade social – possam lutar pela ascensão social e alcançar suas autonomias.

Em nosso país, diferentemente da Pedagogia Escolar, a Pedagogia Social, ainda hoje, permanece buscando sua legitimação como Teoria Geral da Educação. Caracterizada pela dialogicidade, tem influência direta da Educação Popular, da Educação Comunitária, Educação Sociocultural, Educação e Direitos Humanos e dos movimentos sociais. Ambas não se contrapõem, mas sim, atuam de forma complementar. “A primeira tem toda uma sua história e é amplamente desenvolvida pela didática, ciência ensinada nas universidades. A segunda, a pedagogia social, se desenvolve dentro de instituições não formais de educação” (CALIMAN, 2006, p.5).

A Pedagogia Social surge, a princípio, para atender, por meio de intervenções socioeducativas intencionais, as demandas de crianças e adolescentes em situação de pobreza e exclusão social, tentando alcançar melhorias para que possam suprir suas carências. Ela é relativamente nova em nosso país, contudo, isso não quer dizer que não tenhamos organizado práticas educativas com as camadas empobrecidas a partir de inúmeras formas e vertentes materializadas no âmbito extraescolar e que foram (e são) consideráveis no processo educacional brasileiro e na vida dos cidadãos.

Dito de outra maneira, a Pedagogia Social ganhou força e começou a ser estudada de forma mais estruturada a partir dos anos 2000. Mas a Educação Social já se concretizava bem antes, tendo desde o final da década de 1970, em especial a partir do início dos anos 1980, as ações mais significativas e coordenadas pelos grupos de Educadores Populares de Rua, que agiam em prisões, abrigos etc. (RRIBAS MACHADO; PAIVA; MÜLLER, 2019).

O campo teórico da Pedagogia Social no Brasil começou a ser refletido mais enfaticamente para a construção de uma sistematização que considera algumas questões relevantes: as experiências e contribuições de Freire e dos grupos de educadores que o acompanhava, como influência

inegável para este campo; a Pedagogia Social concebida e estudada em outros países, para compreendermos suas possíveis contribuições; e a relação entre as propostas educativas e seus benefícios, frente às condições reais que se manifestam na sociedade brasileira a partir das suas múltiplas particularidades.

Enfim, esta sucinta abordagem de parte da história da Pedagogia Social e da Educação Social para se pensar no educador social no Brasil nos mostra uma dissemelhança no desenvolvimento das discussões sobre esse campo. Contudo, não tencionamos comparar os investimentos teóricos ou os avanços práticos desses profissionais em cada país, mas sim, desejamos suscitar reflexões sobre como podemos dar continuidade aos estudos nesta área. E as produções acadêmicas, os debates políticos e as lutas pela legitimação do campo teórico e pelo reconhecimento desses profissionais são fundamentais, assim como a disseminação da temática também é um caminho viável para expandirmos as discussões. Em tal caso, para termos um aporte teórico que nos dê respaldo, fica o convite à leitura da seção seguinte, que fará a distinção entre estes conceitos/expressões para que possamos entender as suas principais finalidades.

A DIFERENÇA ENTRE PEDAGOGIA SOCIAL, EDUCAÇÃO SOCIAL E EDUCADOR SOCIAL

Não se atendo somente ao espaço escolar, este campo teórico, ainda hoje, é associado, aqui no Brasil, às ONGs, aos movimentos sociais, à educação não formal, bem como aos projetos sustentados por parcerias público-privadas que elaboram propostas socioeducativas que realizam algum tipo de intervenção em problemas sociais fora e dentro das escolas. A Pedagogia Social pode ser caracterizada como uma pedagogia direcionada à assistência diante de circunstâncias de conflitos sociais, sendo preventiva e/ou compensatória; ou agir como ferramenta crítica diante das demandas sociais de caráter solidário através da ação do voluntariado em instituições de prevenção, recuperação, acolhida e reinserção social (CALIMAN, 2010).

Devido à sua importância, os ambientes acadêmicos e científicos vêm identificando esta forma de educação como efetiva, possuindo estrutura, organização e valor para uma formação integral dos indivíduos. Por isso, a Pedagogia Social deve ser forjada como um campo teórico que atua como embasamento e reflexão para a Educação Social sem distanciarmos um do outro, porém, sem colocarmos ambos como sinônimo. Diante disso, precisamos pensar numa educação concebida fora da escola que esteja ancorada em pressupostos teórico-metodológicos densos, pois é incabível que os educadores sociais desempenhem práticas educativas que estejam apartadas de dimensões conceituais consistentes.

Nessa compreensão, nos cabe fazer a diferenciação conceitual de Pedagogia Social, Educação Social e educador social. Advertimos que a separação aqui apresentada não é hegemônica, havendo outras interpretações desses termos, da mesma forma que nem todas as linhas de pesquisas demarcam desta maneira. Com isso, a configuração adotada segue os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o *Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão (GEPE) Fora da Sala de Aula (FSA)*, localizado na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A conceituação de Pedagogia Social é bastante diversificada e vai se formular a partir da especificidade de cada cultura, dos grupos e conforme as demandas das suas respectivas populações. Mas é possível aproximar suas definições considerando a intenção de que é concebível agir sobre as questões sociais mediante processos educativos. Logo, A Pedagogia Social não consegue se desvencilhar a Educação do Social.

[...] a Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação. Assim, a Pedagogia Social começa com esforços em confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática (OTTO, 2009, p.31).

Sendo assim, a Pedagogia Social que militamos, de caráter crítico, busca impulsionar a melhoria de vida dos indivíduos mais desamparados

e promover a transformação da realidade social na qual esses se encontram, isto é, ela atua “através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente a risco, objetiva provocar mudanças nas pessoas e na sociedade” (CALIMAN, 2010, p.349).

A Pedagogia Social é uma Teoria Geral da Educação e está relacionada aos subsídios teóricos que adota a educação como força motriz para desenvolvermos mediações sociais. É uma área do conhecimento que discute a magnitude de pensarmos em outros espaços a partir de diferentes ações socioeducativas revolucionárias e emancipadoras (GRACIANI, 2006) para atender, de modo mais completo possível, os processos formativos (nos mais diversos níveis) dos seres humanos, considerando suas necessidades mais imediatas.

[...] a pedagogia social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (CALIMAN, 2011, p.494).

Sua finalidade é abordar os problemas sociais e as necessidades mais urgentes por meio do ponto de vista pedagógico. Ao alterar as práticas educativas em cenários não escolares servindo de aporte à Educação Social, compreendemos a Pedagogia Social como dimensão teórico-reflexiva que trata de fundamentar relações socioeducativas, sendo capaz de suscitar problematizações que contribuam para mediações a partir das vivências no âmbito da educação em variados contextos sociais.

Superando a tendência pedagógica tecnicista, afastando-se de pressupostos educacionais tradicionais pautados que promovem a competitividade, a Educação Social corresponde ao dinamismo concreto da Pedagogia Social, ou seja, é a efetivação do exercício sociopedagógico desta concepção de Educação mais abrangente. Trata-se de materializar, de forma deliberada, intervenções de caráter deveras transformador diante

dos conflitos sociais que afligem os sujeitos/grupos mais empobrecidos e vulneráveis. Consiste em priorizar conteúdos voltados às questões temáticas dos Direitos Humanos, da cidadania e de relações sociais democráticas (dentro outros) em encontros socioeducativos planejados em espaços escolares e, precipuamente, em ambientes não escolares.

Educação Social compreende a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social. O educador social atua no âmbito da Educação de adultos, Educação parental, Educação de deficientes, Educação laboral e ocupacional, Educação para o tempo livre, Educação cívica, Educação comunitária, Educação para a saúde, Educação penitenciária, Educação intercultural, Educação ambiental e outros (GADOTTI, 2012, p.17).

Segundo Paiva (2015, p.65), a Educação Social tem caráter ativo, flexível e hábil, servindo como ferramenta para viabilizar a libertação dos indivíduos e das comunidades, colaborando para termos mais justiça no mundo. E, corroborando com esse pensamento, Souza Neto (2010, p.32) afirma que a sua finalidade é “ajudar a compreender a realidade social e humana, melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nas quais vivem ou sofrem as pessoas”.

Nesse contexto, cabe frisar que as atividades socioeducativas de assistência aos grupos empobrecidos sempre existiram no Brasil. Isso se dá devido ao contexto histórico de exclusão, descaso e negação dos direitos sociais perante os grupos postos em situação de vulnerabilidade econômica e social. Por isso, para contemplar os sujeitos vilipendiados, uma vez que a educação escolar (dita “formal”) não é capaz de suprir essas demandas, os educadores sociais (sejam eles inseridos no contexto comunitário, religioso, popular etc.) vêm atuando para proporcionar alguma ajuda humana.

Fundamentado (ou não) nos pressupostos teóricos da Pedagogia Social, o educador social é o profissional que coloca em prática as atividades da Educação Social. Sendo o agente desta última, ele atua sobre o social – tendo a compreensão de que os processos educativos não se limitam à formação escolar – e, em parceria com os educandos, criam sinergias para superação das contradições e injustiças sociais.

As funções fundamentais do educador social estão voltadas para a oferta de cuidados, alento, orientação e intervenções relacionais e educativas multifacetadas junto aos diferentes sujeitos para potencializar seus processos formativos e superar as dificuldades encontradas suas vidas, respeitando suas particularidades e desejos. Nisso, “é fundamental uma postura de acolhimento e manifestação de amor e respeito ao outro, expressada na disponibilidade para o diálogo e na valorização das relações solidárias” (GRACIANI, 2011, p.95).

Com a incumbência de mediar e impulsionar processos de emancipação, autonomia, transformação e de ensino-aprendizagem, o educador social, de forma intencional, anseia alcançar – conjuntamente com os sujeitos em condições de conflitos sociais, pois ele passa a vivenciar determinadas realidades – uma educação possibilitadora de “respostas às novas exigências sociais” (SOUZA NETO, 2010, p.35) impostas pelo neoliberalismo vigente no contexto brasileiro.

Nessa conjuntura, o educador social precisa empreender uma postura distinta, personalizada pelo olhar diligente (pela análise compenetrada) e pela escuta delicada (zelosa, disposta realmente a ouvir e sentir a alteridade), distanciando-se de discriminações e interpretações equivocadas e nocivas ao seu trabalho e aos educandos. Assim, a aproximação, a aceitação sincera e os criação de laços corteses são condutas indispensáveis que os educadores sociais devem adotar.

O educador social precisa estar sempre atento à possibilidade de mudanças, não somente pela inquietude, mas pela indignação com práticas educativas equivocadas e discriminatórias que também fazem parte do cotidiano

educativo, a fim de que, durante o processo educativo, possa corrigir as rotas, redefinir caminhos e rever posturas inadequadas, construindo permanentemente o conhecimento (GRACIANI, 2014, p.31).

Dessarte, precisamos defender a constituição (acadêmica e profissional) dos educadores sociais no Brasil que, já no século XXI, mostra-se laboriosa e divergente. Dessa forma, a seguir, discutiremos sobre a formação dos educadores sociais em nosso país.

INDÍCIOS SOBRE QUEM SÃO OS EDUCADORES SOCIAIS BRASILEIROS E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS

Já de início, é possível expor alguns pontos que justificam as dificuldades para constituir os perfis dos educadores sociais pelo Brasil: a falta de percepção das suas próprias funções sociais e falta de reflexão de muitos educadores sobre as suas identidades; a falta de formação específica, na maioria dos centros de estudos; às múltiplas atribuições que exercem em diversas instituições sociais que não os reconhecem como tais profissionais, rotulando ou dando a eles outros cargos, embora exerçam funções de educadores sociais.

O Educador Social é hoje um educador das margens que também de alguma forma está à margem e nela caminha precariamente, sem formação oficial, são brasileiros que se propõem a caminhar com os oprimidos, inserir-se em seu cotidiano, mas não possuem sequer uma titulação que os constitua como Educadores Sociais (PAIVA, 2015, p.83).

Nesse árduo percurso profissional, para ser educador social, muitas vezes, não se exige uma formação específica. Podem atuar como educadores sociais aqueles que se formaram em cursos como Serviço Social, Pedagogia, Psicologia, Ciências Sociais, Artes Cênicas, Leigos (sem formação específica) entre outros. A desvalorização em face da formação deste profissional é muito danosa, pois ele se depara com um ofício exaustivo

diante da complexidade de desenvolver atividades sociopedagógicas. Esse trabalho que exigem metodologias, didáticas e relações sociais diferenciadas construídas e (re)pensadas nos cotidianos, que estão imbricadas em ações coletivas e necessariamente imbuídas na reciprocidade para prosperar práticas mais equitativas.

No Brasil, na contemporaneidade, os educadores sociais atuam em Políticas de Assistência Social, em ONG, ou órgãos governamentais, por via de concursos, ou contratos temporários. Aliás, por meio de variadas designações, há educadores sociais exercendo serviços profissionais em variados campos, a depender dos grupos de cidadãos e seus estados de conflitos ou problemas: na saúde, na educação, no âmbito social, na assistência econômica etc., além de ter educadores sociais que desempenham funções em atividades de lazer, esporte e cultura. Dessa forma, na defesa da identidade socioprofissional do educador social e da Pedagogia Social, Silva (2011) afirma que:

A institucionalização da Pedagogia Social no Brasil, como área de formação do educador social, educador comunitário, educador popular ou outra denominação que se queira usar, deve ter em vista sua formação pedagógica e o compromisso com a regulamentação de sua atividade como profissão, com vistas à superação da falta de identidade profissional, da precariedade das condições de trabalho e da insegurança jurídica em que milhares de homens e mulheres são obrigados a trabalhar enquanto profissionais da educação com os diversos grupos da sociedade brasileira (p. 169).

Em consonância com essa asserção, a EdusoBrasil (Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social) – formada por pesquisadores e indivíduos que trabalham neste campo –, desde 2017, batalha pela legitimação das identidades dos educadores sociais e pelo reconhecimento (valorização) destes sujeitos enquanto profissionais da Educação.

Somando-se a essa luta, como destaca Ribas Machado (2014), sobre a regulamentação da profissionalização do educador social no Brasil,

e, também, Ferreira, Sirino e Mota (2019), existem (ou havia) 2 (dois) Projetos de Lei (PL) em trâmite. O primeiro é de 2009, PL nº 5.346, que diz respeito à formação do educador social em nível formal no Ensino Médio, dispondo sobre “criação da profissão de educador e educadora social”¹, de autoria do ex-parlamentar Francisco Lopes da Silva (PCdoB/CE). Este Projeto de Lei está parado e teve sua última Ação Legislativa, em 09/10/2017.

O outro PL é de 2015, sob nº 328, tinha a pretensão de criar um Curso Superior (tecnólogo) para o educador social e regulamentar a “profissão de educadora e educador social”. Na verdade, esse último foi alterado para o PL nº 2941², de 2019, de autoria do Senador Telmário Mota (PDT/RR), que objetiva regulamentar a profissão de educador social a nível nacional. Essa mudança de Projeto fez com que o trâmite voltasse à Câmara dos Deputados, retrocedendo o andamento da proposta, não avançando efetivamente na esfera do Poder Público, não contribuindo no âmbito político para entendermos quem é o educador social neste país.

Isso aponta que não temos um dispositivo, aprovado por completo a nível Federal, que explicita quem é este profissional. Quando ocorre esse retrocesso para a Câmara Legislativa para discutir um documento que já estava posto, isso mostra uma morosidade, uma falta de interesse em regulamentar a profissão do educador social. O problema dessa delonga é que não temos definidas, de forma organizada, quais são as suas incumbências, quais são as atribuições necessárias para a constituição de uma identidade socioprofissional, situação que afeta diretamente o reconhecimento e a formação docente dos educadores sociais.

Esses projetos acaloram muitos debates entre os pesquisadores e teóricos da Pedagogia Social (sobre qual é a melhor proposta e como os Cursos deveriam ser estruturados) e temos a valorização e inserção deste

1. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>. Acesso em: 23 jan. 2023.

2. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2203739>. Acesso em: 25 jan. 2023.

grupo de profissionais em políticas que se importam com a formação dos educadores sociais que, majoritariamente, atenderão as demandas que o sistema escolar não dá conta, marcando, assim, a posição de atuação e a identidade desses profissionais nos contextos socioeducativos brasileiros.

Atualmente, a formação acadêmico-profissional do educador social dá-se mediante Cursos de Extensão (em Universidades brasileiras públicas e particulares), de Especialização, Tecnólogo Educador Social, em Mestrado e Doutorado. Entretanto, exige-se, dos educandos, uma formação inicial em Institutos ou Universidades para que possam receber os educadores sociais (RIBAS MACHADO; PAIVA; MÜLLER, 2019).

A profissionalização do educador social e a organização sólida do campo teórico da PS promoverá – seja qual for a prioridade na ação prática socioeducativa – a formação de um profissional mais bem preparado que será identificado e prestigiado enquanto autoridade em seu ambiente de trabalho. Com isso, o crescimento da compreensão sobre o que Pedagogia Social se propõe está ligado também ao reconhecimento social dos seus profissionais, das suas práticas educativas extraescolares (não formais e informais) e do processo formativo desses sujeitos enquanto agentes capacitados para atuar na Educação Social. Ademais, esses profissionais poderão reivindicar pelos seus direitos e cumprir seus deveres, conforme à legislação brasileira.

O “ser profissional” educador social no cenário brasileiro está se fortalecendo diante da profusão de desafios que requisita uma diversidade de ações para atender as camadas empobrecidas.

[...] na constituição do ser do educador social busca-se a superação da imagem social – e por muitos educadores, um sentimento profissional – de equilibradores de pratos das distintas demandas e conflitos sociais que lhes são colocados para serem solucionados na relação entre os sujeitos empobrecidos e a sociedade civil (FERREIRA, 2016, p.77).

Assim, o fortalecimento do campo teórico da Pedagogia Social e o seu reconhecimento – tanto legal quanto pelos próprios agentes da educação – é condição *sine qua non* para pensarmos as constituições identitárias dos diversos grupos de educadores sociais encontrados no Brasil e nas suas diferentes formas de organização das práticas profissionais com as populações mais carentes.

Diante do panorama educacional que encontramos em nossa sociedade, é compreensível que os grupos de educadores sociais espalhados pelo país busquem formas de *ser, estar e fazer* com os educandos e se apropriem de metodologias e formações distintas para o empoderamento das suas práticas educativas.

Afinal, como podemos ver, há muitas conquistas ainda para alcançarmos em relação à formação dos educadores sociais em nosso país. Os embates sobre quem são esses profissionais serão permanentes, haja vista que os processos constitutivos identitários são incessantes e negociados em cada espaço-tempo experienciado. Igualmente, as lutas pela valorização desses agentes da Educação precisam continuar. O seu reconhecimento se expressa também na efetivação das suas atividades cotidianas, além do trâmite em lei, definindo as bases que organizam as suas funções enquanto trabalhador qualificado.

NÃO HÁ CONCLUSÕES DEFINITIVAS; EXISTEM CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIRMOS REFLETINDO JUNTOS

Nestas palavras finais, reforçamos que este texto é um ensaio para a compreensão de quem é o profissional educador social no Brasil e, também, começamos a entender os possíveis sentidos atribuídos à pedagogia Social e à Educação Social. Nesse sentido, fizemos distinções entre essas terminologias, sabendo que essas últimas não se contrapõem em si. Elas se complementam para dar respaldo aos educadores sociais, embora cada uma – teoria e prática, respectivamente – tenham finalidades diferenciadas.

A Pedagogia Social volta-se à compreensão de um conjunto de reflexões com respeito às práticas educativas no social. E a Educação Social é a expressão da prática educativa em ação dentro do campo do social, que vai abarcar várias formas se concretizar, como a Educação Popular, Educação Comunitária, Educação Sociocultural, Educação e Direitos Humanos, dentro outras concepções orientadas à intencionalidade de contribuir para emancipação e libertação os sujeitos.

A Pedagogia Social, que surgiu como forma de suprir a formação cidadã e profissional dos indivíduos empobrecidos, não rejeita os processos formativos considerados “formais” pelas instituições sociais e de ensino. Ela é uma forma de elaborar meios para atender as demandas dos sujeitos em situação de exclusão social por intermédio de intervenções socioeducativas. Para isso, o profissional educador social tem que ser o agente que busca perceber as determinadas circunstâncias onde se manifestam conflitos sociais e as particularidades dos locais em que atuará.

Ao analisarmos a conjuntura da Educação Social e da Pedagogia Social em nosso país, podemos entender algumas formas pelas quais elas são concebidas e quais são seus objetivos. E, apesar de o campo teórico se apresentar como “novo” do espaço acadêmico, sua materialização vem sendo efetuada há décadas no Brasil.

Além disso, apontamos que, para exercício dessa prática educativa no social e para as reflexões que estão feitas dentro do campo da Pedagogia Social, existe um profissional da Educação específico que está sendo denominado de “educador social”. E que, neste país, tem várias formações, várias funções e desafios, apesar de não termos claro qual deve ser realmente a formação desse sujeito para melhor qualificá-lo e contemplar as suas práticas socioeducativas.

Precisamos, perante o exposto, dar continuidade as lutas políticas que dizem respeito às Leis que versam sobre os processos formativos acadêmicos e acerca da regulamentação da profissão do educador social no Brasil, uma vez que marcará parte da sua identidade e estabelecerá

diretrizes à sua prática socioeducativa. Com isso, irá legitimar ainda mais o seu exercício profissional e valorizará este educador em nossa sociedade, reconhecendo-o enquanto ator social importante pertencente à área da Educação.

Este ensaio, finalmente, não é um texto fechado com questões acabadas que já foram esgotadas em suas problematizações. Na verdade, ao tecermos estas considerações, não temos o intuito de encerrar esta temática, muito pelo contrário: desejamos prosseguir com este debate e, tão substancial quanto, objetivamos convidar os leitores – profissionais do campo da Educação, pesquisadores, e demais cidadãos – a darem continuidade a esta reflexão sobre estes três temas ou espaços investigativos: a Pedagogia Social, a Educação Social e o educador social como pontos relevantes para continuação e construção deste campo do saber no Brasil, principalmente no início do século xxi.

REFERÊNCIAS

- CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, ano 1, mar., 2006. **Anais eletrônicos**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação – UNISAL, Americana/SP, Ano XII, n.23, 2º Semestre, p.341-368, 2010.**
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v.58, n.3, p.485-503, jul./set., 2011.
- FERREIRA, Arthur Vianna. A construção da profissão de educador social no ensino superior brasileiro: novas possibilidades de formação? **REBES – Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v.2, n.4, p.70-79, out./dez., 2016.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). **Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social**. Curitiba: CRV, 2018. p.31-49.

- FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. A Pedagogia Social e a Educação Integral em Tempo Integral: uma conexão conceitual para o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação. In: FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia (Org.). **Teorias e Práticas da Pedagogia Social no Brasil** (Coleção Práticas e Teorias da Pedagogia Social – Volume 2). Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p.7-29.
- FERREIRA, Arthur Vianna; Sirino, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flavia. ESTUDO SOBRE DOCÊNCIA AMPLIADA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM BRASILEIROS. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**. CAEDU/UFPI. Teresina, Brasil, v.1, n.1, p.174-193, jan./abr., 2019.
- FICHTNER, Bernd. Pedagogia social e Trabalho Social na Alemanha. In: SILVA, Roberto; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p.43-50.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v.18, n.2, p.10-32, 2012.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In: RAMOS, Marcos Fadanelli; ROMAN, Artur (Org.). **Educadores Sociais: a Importância da Formação na Implementação de Tecnologias Sociais**. 1. ed. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2011. p.91-99.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006, **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- OTTO, Hans Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SILVA, Roberto da; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p.29-41.
- PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

- RIBAS MACHADO, Érico. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. 2014. 300f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.
- 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, Roberto da. Visões e Concepções necessárias a uma Teoria Geral da Educação Social. In: SILVA, Roberto da et al. **Pedagogia Social** – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. São Paulo: Expressão de Arte, 2011. p.166-189.
- SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v.16, n.3, p.29-64, jul./dez., 2010.



O “ESTADO DA ARTE” DA PEDAGOGIA SOCIAL EM SEUS MEIOS, FINS E (RE)COMEÇOS: o que dizem as pesquisas

...

Alan Navarro Fernandes

Thiago Simão Dias

Lucas Salgueiro Lopes

Arthur Vianna Ferreira

INTRODUÇÃO

O último capítulo desta produção visa apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam as pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão (GEPE) Fora da Sala de Aula na atualidade. Para tanto, torna-se indispensável apresentar o perfil dos educandos-pesquisadores que compõem o projeto e as perspectivas que contextualizam suas pesquisas. Assim, o objetivo desta breve reflexão é perceber esta obra como parte do processo de formação docente inicial e continuada desses sujeitos, em processos que estão sempre em sintonia: produção e formação.

Portanto, cabe salientar que a presente obra, “*Os meios, os fins e os (re)começos da Pedagogia Social*”, representa um marco no amadurecimento das pesquisas – e dos pesquisadores – deste coletivo que, desde 2016, tem promovido atividades extensionistas, formações docentes ampliadas e investigações sobre as práticas educativas promovidas, sobretudo, por aqueles sujeitos que atuam nos espaços não escolares. De lá para cá, foram realizadas outras produções bibliográficas que acompanham o

desenvolvimento das discussões do grupo, em um processo marcado por avanços, retornos e ressignificações a partir de novos questionamentos.

Em particular, esta obra é caracterizada pelas trocas entre indivíduos em diferentes estágios de formação em torno das discussões do campo da Pedagogia Social. Há a presença de 7 (sete) educandos-pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, que puderam compartilhar desde as propostas de pesquisa, aos resultados parciais e finais de suas respectivas investigações. Destes, 3 (três) tem realizado pesquisas com o Fora da Sala de Aula desde a graduação.

Contudo, essa quantidade de mestres e futuros-mestres não impede o protagonismo das investigações articuladas por graduandos das mais diversas licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), que contabilizam, também, 7 (sete) autores. Talvez, esse seja o elemento desta produção que melhor materialize as pesquisas em Pedagogia Social promovidas por esse grupo enquanto um processo que, ora é aprimorado, ora é concluído, mas que sempre se renova. Essa renovação é singularizada pela pluralidade de campos que esses sujeitos permeiam desde sua formação inicial. A seguir, consta uma tabela onde estão dispostos os nomes e a formação desses sujeitos que atualmente compõe o projeto.

Os educandos-pesquisadores do Fora da Sala de Aula

Nome	Formação de Origem	Titulação
Adam Alfred de Oliveira	Pedagogia	Mestre
Alan Navarro Fernandes	História	Mestrando
Antonio José de Lucena Romão Júnior	Segurança Pública / História	Mestrando
Clara Regina Moscoso de Avelar	Pedagogia	Graduanda
Débora Simeão Ortman Pereira	História	Graduanda
Emanuelle Cristine Santos da Silva	História	Graduanda
Grazielle da Costa da Conceição Galvão	Letras	Graduanda
Larissa Lopes Mattos	História	Graduanda
Lucas de Paulo Silva	Geografia	Graduando
Lucas Salgueiro Lopes	História / Sociologia	Mestre

Nome	Formação de Origem	Titulação
Melissa Lopes Dias Corrêa dos Santos	Matemática	Graduanda
Raphael Aguiar Leal Campos	Terapia Ocupacional	Mestrando
Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira	Pedagogia / Letras	Mestranda
Thiago Simão Dias	Pedagogia	Mestrando

Fonte: Autores (2023).

Em síntese, as pesquisas apresentadas neste livro foram desenvolvidas ao longo do ano de 2022. Esse ano foi marcado, sobretudo, pelo retorno às teorias da Pedagogia Social já utilizadas pelo grupo em momentos anteriores, como a *Pedagogia da Convivência* (JARES, 2008) e a *Pedagogia da Hospitalidade* (BAPTISTA, 2005). Além de um “retorno saudável às bases”, esse foi um movimento indispensável para abranger o processo de renovação natural do grupo e das pesquisas aqui construídas. Ademais, para contemplar esse amadurecimento do coletivo, houve avanços nas discussões do campo das *representações sociais de pobreza* (FERREIRA, 2012) – temática que perpassa o trabalho dos mestres e mestrandos.

Tais discussões apareceram com frequência nos grupos de estudos, que aconteceram de forma híbrida, aberto a todos os públicos, às sextas-feiras, coordenados pelo Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira. Além do grupo de estudos, houve nesse tempo uma orientação coletiva com os mestrandos, chamada de “*Sexta-Básica*”, onde eram debatidos assuntos que associavam a Pedagogia Social com a Teoria das Representações Sociais. No entanto, é preciso enfatizar que os conhecimentos partilhados nos grupos de estudos devem ser somados às diversas trocas promovidas pelas atividades extensionistas do grupo.

Além do “*Oficine Debate*” e dos já conhecidos “*Live Estudos*”¹, o grupo tem realizado atividades voltadas a toda a comunidade através do projeto “*Fora da Caixa*”. Este projeto tem como objetivo publicar em plataformas

1. O *Oficine Debate* e o *Live Estudos* são atividades extensionistas promovidas pelo GEPE Fora da Sala de Aula, que desde 2020 tem sido realizadas de forma remota, via internet, para toda a comunidade, intercalando, mensalmente, o debate de produções audiovisuais com o diálogo sobre a formação do educador social.

como o *Facebook* e o *Instagram* sobre aspectos fundamentais discutidos no grupo em relação à formação do educador social. Ainda, é relevante salientar os cursos livres oferecidos pelo grupo como atividades de formação. Similarmente, cabe ressaltar os importantes diálogos mediados entre os participantes da Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social (JENEPS), que acontece anualmente reunindo pesquisadores de todo o Brasil e que teve sua sétima edição em 2022.

Logo, é importante salientar que todas essas atividades são a base para as discussões estabelecidas na presente obra e reforçam o amadurecimento das discussões promovidas pelo grupo, resultando neste livro que trata dos processos em torno da Pedagogia Social como campo de pesquisa e atuação. Consideramos, portanto, que a Pedagogia Social (PS) é a pedra angular dos nossos estudos e o ponto de encontro entre as pesquisas – e as ações extensionistas – que se encontram neste projeto, sejam elas investigações no início, em andamento, ou recentemente concluídas. Dessa forma, apresentaremos 3 (três) quadros expondo os seguintes elementos que caracterizam os trabalhos contidos nesta obra: os títulos dos textos; seus respectivos autores e autoras; e os conteúdos dos capítulos.

Na sequência, traremos, de maneira sintética, o motivo pelo qual a PS é abordada em cada artigo elaborado pelos(as) bolsistas e pesquisadores(as) do *GEPE Fora da Sala de Aula* na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Ao término, nas considerações finais, serão realizadas articulações entre essas pesquisas, indicando os diálogos possíveis entre os projetos desenvolvidos pelos(as) participantes do grupo em seus capítulos.

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ)

Orientador do Projeto: Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira

Dados	Texto "A"	Texto "B"	Texto "C"	Texto "D"
Título	GENTILEZA GERA GENTILEZA? Um ensaio sobre a Pedagogia da Gentileza como reflexão para uma Pedagogia do Social	QUANDO A POBREZA NÃO É SÓ ECONÔMICA: as representações sociais de pobreza no campo da Educação Social	"ELES NÃO APRENDEM PORQUE SÃO POBRES": a narrativa sobre os educandos da periferia de São Gonçalo-RJ	EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS: diálogos e perspectivas socioeducativas
Autor(as/es)	Arthur Vianna Ferreira	Thiago Simão Dias	Clara Regina Moscoso de Avelar	Lucas Salgueiro Lopes
Conteúdo	Este ensaio teve como finalidade elaborar a construção teórica sobre uma "Pedagogia da Gentileza" enquanto campo reflexivo inserido na Pedagogia Social (PS) brasileira. Diante disso, três pontos foram trabalhados: a discussão sobre as definições de PS e Educação Social; a introdução dos estudos sobre a compreensão e o conceito de "gentileza"; e a verificação de como os elementos da gentileza podem fortalecer as práticas sociopedagógicas nos espaços não escolares.	Este artigo trabalhou o caráter polissêmico do conceito de pobreza e propôs o estudo das representações sociais desse fenômeno no campo da Educação. Nessa perspectiva, abordou a passagem de uma abordagem unidimensional à concepção multidimensional acerca da pobreza e enfatizou a relevância da dimensão psicossocial das representações sociais de pobreza, em Ferreira, para investigações em espaços educativos não escolares.	Este texto analisou as narrativas de uma educadora que atua no Reforço Escolar sobre suas práticas-didáticas na periferia de São Gonçalo-RJ. Para tal fim, abordou a pertinência das narrativas no campo da Educação, definindo o seu espaço não escolar, e trouxe a Pedagogia da Hospitalidade para interpretar as relações interpersonais durante a análise dos exercícios sociopedagógicos registrados em diários de campo.	Este capítulo desenvolveu uma discussão sobre as representações sociais de violências partilhadas por educadores do "Instituto Impacto", no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. Perante esse objetivo, apresentou os referenciais teórico-metodológicos basilares da pesquisa, analisou alguns diários de campo expondo seus resultados principais, e realizou inferências acerca da relação entre as violências e a Educação em contextos não escolares.

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ)

Orientador do Projeto: Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira

Dados	Texto “E”	Texto “F”	Texto “G”	Texto “H”
Título	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: o papel da Pedagogia Social na formação da Segurança Pública em Niterói-RJ	AS POSSÍVEIS TROCAS ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E A PRÁTICA DE EDUCADORES QUE ATUAM NOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES	A MONITORIA COMO EXPERIÊNCIA E PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA PARA ALÉM DA SALA DE AULA	CONHECENDO O LOCAL, PARA EDUCAR O SOCIAL: um mapeamento do trabalho socioeducativo do município de Itaboraí-RJ
Autor(as/es)	Antonio José de Lucena Romão Júnior	Alan Navarro Fernandes	Grazielle da Costa da Conceição Galvão	Emanuelle Cristine Santos da Silva
Conteúdo	Este texto objetivou apresentar as contribuições da Pedagogia Social à formação das forças de policiamento de Niterói-RJ. Nesse sentido, demonstrou o caráter dos agentes da Segurança Pública no município e defendeu ações mais cidadãs advindas desses profissionais. Para isso, propôs a Pedagogia da Convivência e uma Educação para a Paz, de Jares, como possibilidades socioeducativas formativas aos policiais.	Este capítulo visou estabelecer uma relação entre o campo da Pedagogia Social e a prática promovida por educadores nos Pré-Vestibulares Populares fluminenses. Para tanto, foi realizado um balanço bibliográfico sobre a origem desses cursos, refletindo sobre suas premissas e composição atual. Por fim, apontou possíveis encontros entre o campo teórico e a prática realizada no espaço mencionado.	Este artigo investigou a estruturação de atividades pedagógicas da monitoria compreendendo-as enquanto experiências típicas da educação não escolar dentro do Ensino Superior. Dessa forma, apresentou o campo teórico da Pedagogia Social como aporte teórico aos educadores sociais e demonstrou, para investigações na área de Educação, a relevância de um método baseado na fenomenologia de Husserl, realizando análises das práticas desenvolvidas por monitores.	Este capítulo pesquisou os espaços onde estão as populações em estado de vulnerabilidade social no município de Itaboraí-RJ. Dentro disso, mapeou os bairros identificando as escolas públicas, as instituições socioeducativas e os aglomerados subnormais da localidade. Apresentou o campo da Pedagogia Social, a história de Itaboraí e seus dados estatísticos, expondo resultados que demonstram a ausência do Poder Público no local.

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ)

Orientador do Projeto: Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira

Dados	Texto “J”	Texto “K”	Texto “L”	Texto “M”
Título	PEDAGOGIA SOCIAL E A PESSOA AUTISTA: interfaces sociopolítica, sociopedagógica e sociocultural	EDUCAÇÃO SOCIAL E EMANCIPAÇÃO DIGITAL: um diálogo para educadores em Tecnologia	O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS	A PEDAGOGIA SOCIAL, A EDUCAÇÃO SOCIAL E O EDUCADOR SOCIAL NO BRASIL
Autor(as/es)	Raphael Aguiar Leal Campos e Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira	Adam Alfred de Oliveira	Larissa Lopes Mattos e Melissa Lopes Dias Corrêa dos Santos	Thiago Simão Dias e Lucas de Paulo Silva
Conteúdo	Este artigo objetivou responder à questão: quais as possíveis relações entre a Pedagogia Social (PS) e as demandas dos educandos autistas? Para tal propósito, introduziu o campo da PS abordando os seus domínios: sociopolítico, sociopedagógico e sociocultural. Apresentou as perspectivas legal, biomédica e da neurodiversidade referentes às pessoas autistas. E promoveu interfaces entre a PS e as possibilidades de atuação com esse público.	Este capítulo teve por finalidade demonstrar os problemas relativos ao acesso aos recursos telemáticos e aos dispositivos digitais pelas populações vulneráveis e economicamente. Com isso, debateu sobre as realidades empobrecidas encaradas pelos educadores sociais e como a Educação Social em tecnologia pode auxiliá-los nesses enfrentamentos, defendendo a importância desses profissionais para a construção de processos educativos emancipatórios e na garantia de direitos.	Este texto promoveu reflexões acerca do desenvolvimento de uma Pedagogia problematizadora na América Latina. Dessarte, apresentou o contexto latino-americano e suas vulnerabilidades, propondo a Pedagogia Social para emancipação dos indivíduos, frente às heranças coloniais. Por fim, analisou as contribuições teóricas de Camors e Freire para a constituição de uma PS de caráter crítico politizado.	Este ensaio objetivou promover uma reflexão conceitual sobre a Pedagogia Social (PS), a Educação Social (ES) e os educadores sociais. Em vista disso, apresentou as origens da PS e realizou a distinção entre os conceitos centrais desse campo. Ao término do texto, trouxe questões relativas aos processos formativos e identitários dos educadores sociais brasileiros.

Agora, vejamos a proposta de cada trabalho em relação à Pedagogia Social e em quais aspectos ela contribui para as nossas pesquisas.

O **“Texto A”** potencializa a discussão sobre a dicotomia existente entre os conceitos de Pedagogia Social (PS) e de Educação Social, demonstrando como isso é prejudicial para esse campo do saber. E, a partir deste ponto, introduz a Pedagogia da Gentileza como uma possibilidade de reflexão ampliada sobre as práticas pedagógicas nos ambientes não escolares, dentro dos contextos de outras Pedagogias (da Convivência e da Hospitalidade) – inseridas no campo da PS – estudadas e propostas pelo *Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula*.

O **Texto “B”** discute a dimensão psicossociológica da pobreza, desde a ampliação dos sentidos desse fenômeno, a partir dos estudos das representações sociais de pobreza, conforme proposto por Arthur Ferreira (2012; 2016). Essa proposta investigativa dialoga diretamente com a construção identitária dos educadores sociais enquanto profissionais que colocam em prática o exercício da Educação Social, fundamentados na Pedagogia Social (PS) como uma Teoria Geral da Educação.

O **Texto “C”** trabalha a Pedagogia Social como teoria capaz de estruturar as práticas pedagógicas desenvolvidas em um ambiente socioeducativo não escolar caracterizado como Reforço Escolar. Nesse contexto, recorrer-se à Pedagogia da Hospitalidade (PH), de Baptista (2005), para compreender as relações sociais existentes nesse espaço, pretendendo promover a construção de laços sociais entre a educadora e os educandos. Para isso, propõe os pressupostos da PH amparados em práticas de aproximação, acolhimento e cortesia diante da alteridade.

O **Texto “D”**, ao fazer relações entre violências e Educação, sobretudo em práticas educativas não escolares empreendidas em contextos marginais, recorre à Pedagogia Social (PS) enquanto aporte teórico fecundo para servir de embasamento ao exercício dos educadores sociais. Isso, pois, a PS privilegia aprendizagens voltadas ao desenvolvimento de atitudes, valores e culturas que, de alguma forma, podem servir de combate às

violências, que, muitas vezes, acabam se mostrando naturalizadas em determinados espaços socioeducativos.

O **Texto “E”** sugere a Pedagogia Social como um campo educacional viável para proporcionar, aos agentes da Guarda Municipal de Niterói-RJ, fundamentos pedagógicos para construção de processos formativos mais humanizados e que reflitam em ações policiais mais democráticas. Nesse sentido, a Pedagogia da Convivência e da Educação para a Paz, de Jares (2002; 2008), podem desempenhar funções relevantes na administração de conflitos, na cultura do respeito e impulsionar a garantia de direitos sociais sob a égide dos Direitos Humanos.

O **Texto “F”** relaciona a Pedagogia Social (PS) com a prática de educadores que atuam em pré-vestibulares populares. A partir da contextualização histórica desses cursos, o autor cria conexões entre as práticas desses educadores, que atuam em espaços não escolares, com aquilo que a PS pode contribuir para suas atividades sociopedagógicas e para suas formações docentes. Ao final, apresenta a Pedagogia da Hospitalidade como uma ferramenta teórica relevante para subsidiar as práticas desses profissionais que atendem as camadas populares.

No **Texto “G”**, considerando que determinadas práticas educativas realizadas pela monitoria no Ensino Superior são experiências de caráter não escolar, a autora dialoga com a Pedagogia Social compreendendo que esse campo do saber pode favorecer teoricamente as ações e as formações docentes dos monitores. Utiliza-se, nessa perspectiva, a Pedagogia da Convivência, de Jares (2008), para dar maior importância às relações sociais e à convivência com as diferenças. Aborda-se, ainda, os elementos da convivência para analisar e interpretar as dinâmicas sociopedagógicas vivenciadas pelos monitores.

O **Texto “H”** apresentou a Pedagogia Social (PS) como uma Teoria Geral da Educação considerável para a realização de intervenções sociopedagógicas que contribuam com as transformações das realidades dos indivíduos que se encontram em condições de vulnerabilidade social. A autora justifica a relevância desse campo como um meio de refletirmos

e agirmos em prol do desenvolvimento de trabalhos com as populações empobrecidas e junto às instituições socioeducativas em Itaboraí-RJ. A PS serve para pensar e organizar atividades de cuidado e assistência social para a materialização da Educação Social.

O **Texto “I”** aborda a Pedagogia Social (PS) com a finalidade de propor que as demandas do público autista sejam vistas como possibilidades de atuação dos educadores sociais. Ao discutir os domínios sociopolítico, sociopedagógico e sociocultural da PS, os autores realizam articulações, respectivamente, com as perspectivas legal, biomédica e da neurodiversidade acerca das pessoas autistas. Tais perspectivas se deparam com diversas demandas socioeducacionais desse público, viabilizando o trabalho da Educação Social com esses educandos.

O **Texto “J”** refletiu sobre a Educação Social como uma dimensão prática da Pedagogia Social (PS), direcionada aos educadores sociais que trabalham com tecnologias digitais com as camadas empobrecidas. Em vista disso, o autor considerou que a PS é um significativo alicerce teórico para a formação desses profissionais e para a compreensão dos desafios advindos dessas tecnologias. Com isso, esse campo da Educação contribui para a constituição de cidadãos críticos e conscientes em relação às tecnologias digitais, que poderão se emancipar e reivindicar por direitos e maior participação cidadã a partir do uso responsável e ético dessas tecnologias.

O **Texto “K”**, ao discutir os processos formativos e as práticas de educadores sociais durante e após a pandemia do coronavírus, abordou o nível de interesse desses profissionais pela temática da Pedagogia Social (PS) dentro dos cenários acadêmicos. Dessa forma, o projeto *Fora da Caixa*, promovido pelo *Grupo Fora da Sala da Aula*, buscou analisar: como a PS estava presente nas práticas educativas que os educadores realizavam; qual era a procura acerca dessa área do saber; e de que forma a mesma estava inserida nas suas formações docentes.

O **Texto “L”**, respaldado nas contribuições teóricas de Jorge Camors (2020) e Paulo Freire (1996; 2000), defende a consolidação de uma Pedagogia que vise a libertação das heranças coloniais, nas esferas econômicas,

sociais e culturais. A Pedagogia Social é preconizada como necessária para que as classes populares possam construir suas conscientizações críticas e políticas, suas autonomias e emancipações. Essa teoria colabora para que os sujeitos superem as desigualdades e suas condições de vulnerabilidades e exclusões, alcançando suas cidadanias e forjando suas identidades.

O **Texto “M”** trata teoricamente da conceituação e da diferenciação entre as compreensões de: Pedagogia Social (PS), Educação Social (ES) e educador social. Dessa forma, a partir desses três pontos, os autores buscam convidar os leitores à reflexão sobre: quem são os educadores sociais em nossa sociedade; como eles são identificados e valorizados; e quais são seus processos formativos para atuarem em atividades sociopedagógicas, principalmente em espaços não escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, por meio do que foi apresentado, podemos perceber a diversidade de escopos dentro do campo da Pedagogia Social, trabalhados nesta obra. Como pudemos perceber, tratando de temáticas tão distintas, no fim, todos os textos aqui organizados perpassam por uma mesma ideia: pensar e repensar os caminhos das práticas socioeducativas no Brasil atualmente. Desse jeito, num momento pós-pandemias e pandemônios, quando temos a possibilidade de (re)começar em tantos âmbitos de nossas vidas sociais, vemos como necessária uma “autoavaliação” do nosso campo de atuação – o que pode ser feito de várias maneiras.

Na distribuição dos textos deste livro, primeiramente, dialogamos acerca dos desdobramentos do fenômeno da pobreza quando relacionado aos estudos da Pedagogia Social. Nesse sentido, conseguimos apontar perspectivas teóricas, formas de entendimento e relatos de experiência acerca desse objeto de estudo tão relevante. É o que pudemos ver nos três primeiros textos daqui (“A”, “B” e “C”).

Como consequência de tal fenômeno, apresentamos também a condição violenta presente, especialmente, em tais contextos, de grupos ou pessoas empobrecidas e marginalizadas. Assim, observamos nos textos “D”

e “E”, respectivamente, as possíveis relações entre violências e educação, assim como, a forma como essas relações podem ou poderiam impactar na Segurança Pública.

Na continuidade da obra, nos quatro textos seguintes (“F”, “G”, “H” e “I”), pensando nos intensos (e importantes) debates atuais acerca dos locais e dos públicos de atuação dos profissionais da educação não escolar e Educação Social, trouxemos novos enfoques sobre tal questão. Assim, pudemos observar o papel – e as potencialidades de atuação – de educadoras e educadores em espaços como os pré-vestibulares populares, em práticas como as da monitoria universitária, ou com públicos específicos, como é o caso de pessoas autistas. Somando-se a isso, resolvemos fazer esse “raio x” dos locais de atuação da Pedagogia Social a partir do levantamento relativo ao município de Itaboraí-RJ. Ainda pensando em “novos” espaço de ações socioeducativas, não podemos deixar de pensar no avanço da cibercultura no mundo moderno, o que nos fez discutir, também, o local da Educação nos meios digitais, como visto nos textos “J” e “K”.

Por fim, não deixando de lado a importância dos debates teóricos dentro do nosso campo, objetivando também formular e reformular as bases de uma Pedagogia Social coerente com a realidade social, cultural e política de nosso país, trazemos reflexões acerca de possíveis caminhos para uma PS latino-americana e crítica (no texto “L”), assim como, sobre os próprios termos e conceitos centrais da área (no texto “M”).

O que acreditamos ter alcançado com tudo isso? De forma resumida, ansiamos que este livro tenha sido mais um “tijolinho” na construção – coletiva – da Pedagogia Social no Brasil, ainda em busca dos seus melhores caminhos de institucionalização (profissional, formativa e acadêmica), tal como, na história do nosso próprio grupo, o Fora da Sala de Aula. Daqui para frente, esperamos que os debates aqui suscitados possam, não apenas se desenvolver por si, mas inspirar novas pesquisas e investigações dentro desse campo, ampliando espaços, tempos e contextos, e tendo como alvo, também, colaborar com nossos processos permanentes de (re)começos da Pedagogia Social, sem ambicionar, ainda, um fim.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao Futuro:** A educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.
- CAMORS, Jorge. A Pedagogia Social na América Latina. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério Adolfo de (Org.). **Pedagogia Social**. 4. ed. São Paulo: Expressão & Arte Editora, v. 1, 2020. p.97-117.
- FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e evasão em espaços educacionais não escolares**. Curitiba, PR: CRV, 2016.
- FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e Identidade Profissional:** práticas educativas com camadas empobrecidas. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- JARES, Xesús R. *Educação para a Paz:* sua teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2002b.
- JARES, Xesús R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.



SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES DO LIVRO

...

Adam Alfred Oliveira (autor)

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). É educador social em informática educativa no Armazém de Ideias e Ações Comunitárias – SIC-AIACOM há mais de 10 anos. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

E-mail: adamalfred1@gmail.com

Alan Navarro Fernandes (autor e organizador)

Mestrando 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), bolsista CAPES. Pós-graduado em Educação e Novas Tecnologias pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Graduado em História pela FFP/UERJ. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ). Atua profissionalmente como professor e produtor de materiais didáticos na rede privada de ensino.

E-mail: alan.navarro08@gmail.com

Antonio José de Lucena Romão Júnior (autor)

Mestrando 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). Bacharel em Segurança Pública e Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduado em História pelo Centro Universitário ETEP. Possui especializações em Gestão de Políticas Públicas e Sociais pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e Pedagogia Social e elaboração de projetos sociais pela Faculdade Única. Tem experiência na área de elaboração e gestão de projetos sociais. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ). Atualmente é Assessor de Pastoral no Centro Universitário La Salle Rio de Janeiro (UNILASALLE RJ).

E-mail: antoniolucena1807@gmail.com

Arthur Vianna Ferreira (autor e organizador)

Professor Efetivo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Professor Adjunto do Departamento de Educação da FFP/UERJ. Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação e Cultura Contemporânea pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Coordenador e membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

Clara Regina Moscoso de Avelar (autora)

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ). Ex-bolsista PIBIC no projeto: Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo.

E-mail: claramoscoso86@gmail.com

Débora Simeão Ortman Pereira (autora)

Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Bacharelada em Teologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Ex-bolsista pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e ex-bolsista extensionista. 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 (autora)

Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Atua como monitora de Psicologia da Educação, disciplina obrigatória 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

Geraldo Caliman (autor convidado)

Doutorado (1995) e Pós-Doutorados (2001 e 2020) em Educação. Università Pontificia Salesiana (Itália). Professor da “Pontifícia Universidade Salesiana” (Itália) (1995-2003) onde atuou como Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social (1998-2000). Tem experiência na gestão de instituições socioeducativas (Brasília 1982-1984; Belo Horizonte 1985-1987; 1991). De 2005 em diante é professor da Universidade Católica de Brasília onde já atuou também como Pró-Reitor de Pós-graduação e Pesquisa. Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Tem experiência na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, e temas correlatos como Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil. Tem cerca de 15 livros publicados, a maioria nos últimos sete anos (pedagogiasocial.net).

E-mail: ger.caliman@gmail.com

Grazielle da Costa da Conceição Galvão (autora)

Graduanda em Letras Português/Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Atua como monitora de Psicologia da Educação, disciplina obrigatória 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: graziellecogal@gmail.com

Larissa Lopes Mattos (autora)

Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Bolsista e membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula.

E-mail: larissalopes1504@gmail.com

Lucas de Paulo Silva (autor)

Graduando em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Bolsista PIBIC no projeto: Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo. Bolsista e membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

E-mail: lucasdepaulo0123@gmail.com

Lucas Salgueiro Lopes (autor e organizador)

Mestre em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ), onde foi bolsista CAPES. Pós-graduado em Educação Básica – Gestão Escolar pela FFP/UERJ. Possui Licenciatura Plena em História pela FFP/UERJ, onde foi monitor das disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia Social durante a graduação, e em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Membro e gestor do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão

Fora da Sala de Aula. Possui experiências e atua como educador social e professor na Educação Básica.

E-mail: salgueirollucas@gmail.com

Melissa Lopes Dias Corrêa dos Santos (autora)

Graduanda em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Bolsista de Estágio Interno Complementar. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

E-mail: melissalopes219@gmail.com

Raphael Aguiar Leal Campos (autor)

Mestrando 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), onde é bolsista CAPES. Pós-graduado (*lato sensu*) em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (PUC-RS) e em Pedagogia Social (FAMART). Formado em Terapia Ocupacional (UFRJ) e Psicanálise (IBPC) e com formação pedagógica em Filosofia (UNINTER) em andamento. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ). Possui experiência clínica e socioeducativa com pessoas com deficiência.

E-mail: raphaelaguiar054@gmail.com

Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira (autora)

Mestranda 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). Pedagoga, professora de Língua Portuguesa e Literatura. Especialista em Literatura Comparada e Psicopedagogia. Funcionária da Secretaria Estadual de Educação – RJ. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ).

E-mail: raquelribeironit@gmail.com

Thiago Simão Dias (autor e organizador)

Mestrando 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), onde é bolsista CAPES e representante da Turma de Mestrado 2022-2024. Graduado em Pedagogia pela FFP/UERJ. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ). Atua como educador social (voluntário), exercendo as funções de Professor-Alfabetizador de Adultos e Idosos e Professor de Kung Fu (Tai Chi Chuan), na ONG Instituto Abraço do Tigre (São Gonçalo/RJ).

E-mail: thiago.dias.educ@gmail.com



Este livro foi composto em Sabon Next LT
pela Editora Autografia e impresso
em papel pólen 80 g/m².

Cada capítulo deste livro se transforma num fim em si mesmo. Assim, graduandos, mestrandos e futuros doutorandos do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ podem contribuir para reflexões relevantes dentro do campo da educação não escolar nas diversas situações de empobrecimento fluminense. Na verdade, o que queremos com todo este material é o (re)começo da possibilidade de uma Pedagogia que, por sua natureza, é social, mas que, ao ser "adjetivada" como tal, ganha a potência que expande sua reflexão para além dos fundamentos da educação impostos pela academia, contemplando, assim, os "saberes-fazer" daqueles que já se encontram no campo da prática socioeducativa.



FORA
DA SALA DE AULA

PPGedu
Programa de Pós-graduação em
Educação de Mestrado e Doutorado



1506 978-85-518-5405-8



9 788551 856048