

COLEÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA E O SOCIAL

ORGANIZADORES

Arthur Vianna Ferreira

Marcio Bernardino Sirino

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

S O B R E A PEDAGOGIA E O SOCIAL

VOLUME 1

COLEÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA E O SOCIAL

ORGANIZADORES

Arthur Vianna Ferreira

Marcio Bernardino Sirino

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

S O B R E A PEDAGOGIA E O SOCIAL

VOLUME 1

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICA

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil.
Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Aline Corso, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina / Faculdade Avantis, Brasil.
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil.
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Bárbara Amaral da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil.
Bianca Gabriely Ferreira Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Carolina Fontana da Silva, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil.
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil.
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Doris Roncareli, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ederson Silveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Elaine Santana de Souza, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.

Elisienne Borges Leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
 Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil.
 Emanuel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.
 Fabiano Antonio Melo, Universidade de Brasília, Brasil.
 Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil.
 Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil.
 Gabriella Eldereti Machado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
 Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
 Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
 Heliton Diego Lau, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
 Heloisa Candelero, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil.
 Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
 Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
 Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.
 Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
 João Henriques de Sousa Junior, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
 Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
 Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.
 Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil.
 Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.
 Junior César Ferreira de Castro, Universidade de Brasília, Brasil.
 Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
 Katia Bruginski Mulik, Universidade de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação-PR, Brasil.
 Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
 Leo Mozdzenski, Universidade Federal da Pernambuco, Brasil.
 Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
 Litiéli Wollmann Schutz, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
 Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.
 Lucas Martinez, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
 Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil.
 Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás / Instituto Federal de Goiás, Brasil.
 Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
 Marcia Raika Silva Lima, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
 Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil.
 Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil.
 Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
 Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.
 Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
 Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
 Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil.
 Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Maurício Silva, Universidade Nove de Julho, Brasil.
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil.
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil.
Miriam Leite Farias, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Patrícia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil.
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Ramofly Bicalho dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Tayson Ribeiro Teles, Instituto Federal do Acre, Brasil.
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.
Thiago Soares de Oliveira, Instituto Federal Fluminense, Brasil.
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Vanessa de Andrade Lira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Zurijeta; Education_Free / Freepik
Editora executiva	Patricia Biegging
Revisão	Marcio Bernardino Sirino
Organizadores	Arthur Vianna Ferreira Marcio Bernardino Sirino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E965 Experiências e reflexões sobre a pedagogia e o social.
Arthur Vianna Ferreira, Marcio Bernardino Sirino -
organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 91p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-14-5 (eBook)

978-65-88285-13-8 (brochura)

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Aprendizagem.
4. Experiência. 5. Sociedade. I. Ferreira, Arthur Vianna.
II. Sirino, Marcio Bernardino. III. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.145

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 0

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 8

Arthur Vianna Ferreira
Marcio Bernardino Sirino

Capítulo 1

Entre a pedagogia e o social:

sujeitos, espaços e currículos
nas práticas de educação social 11

Marcio Bernardino Sirino
Arthur Vianna Ferreira

Capítulo 2

Educação popular na educação básica:

relato de uma experiência socioeducativa
desenvolvida na Biblioteca Paulo Freire,
em Nova Iguaçu/RJ. 39

Deise Netto da Conceição

Capítulo 3

**Os moradores de rua estão classificados
na categoria de humanos e possuem
direitos sociais fundamentais? 55**

Maria de Lourdes Ferreira Medeiros de Matos
Alcemar Antônio Lopes de Matos
Renato Teresa das Chagas
Shirlena Campos de Souza Amaral

Capítulo 4

Criatividade e aprendizagem significativa:

um caminho para inclusão

da pessoa com deficiência..... 72

Leia Mayer Eyang

Luciane Maria Fadel

Sobre os organizadores..... 86

Sobre os autores e as autoras..... 87

Índice remissivo..... 90

APRESENTAÇÃO

Estar entre a Pedagogia e o Social é o desafio de todos os que trabalham nos ambientes educacionais não escolares. Ou melhor dizendo, esse é o desafio do campo do saber da Pedagogia Social. Ao se posicionar, no campo das ciências da educação, como o esforço epistemológico de pensar as práticas educativas não escolares existentes na sociedade contemporânea, a Pedagogia Social se apresenta como a 'ciência entre campos de saberes' pedagógicos e sociais.

Essa preocupação deve fazer parte desde a formação inicial docente. O profissional da educação deve ter claro que sua prática educativa transcende ao espaço territorial da educação formal. O senso comum apresenta o campo educacional associado ao processo de escolarização da sociedade. E assim, a formação dos futuros profissionais da educação passa, também, por essa premissa: lugar de docência é atrás dos muros dos currículos formais e seus desdobramentos.

Isso é limitador.

Os processos educacionais não devem ser pensados por trás de muros, concretos e simbólicos, que cercam as práticas educativas escolares. A educação é algo maior. E, a formação docente se apresenta como o espaço primeiro para que os educadores pensem a sua função social e as consequências – e amplitudes – das suas práticas nas instituições sociais que se relacionam, direta ou indiretamente, com os processos escolares.

Na verdade, ser docente é a possibilidade de reinventar os espaços de atuação educacionais. E a, Pedagogia Social se apresenta como esse espaço de reflexão das práticas educativas já existentes, suas relações interpessoais com os grupos envolvidos nas instituições sociais que articulam processos educacionais não formais e os conteúdos que atendam às demandas concretas das comunidades e dos grupos sociais em seus cotidianos.

Esse é o objetivo dessa nova coleção que construímos junto com a Editora Pimenta. Os textos propostos nesse primeiro volume versam sobre as experiências educativas de docentes que se encontram envolvidas em práticas educacionais não escolares e que proporcionam reflexões necessárias para contribuir com a formação docente dos educadores em suas realidades contemporâneas.

O primeiro texto, intitulado *ENTRE A PEDAGOGIA E O SOCIAL: sujeitos, espaços e currículos nas práticas de Educação Social*, de Marcio Bernardino Sirino e Arthur Vianna Ferreira, introduzem a discussão e balizam os pontos importantes e fundamentais para a formação docente pensada a partir das realidades educacionais não escolares.

Os textos seguintes, *EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: relato de uma experiência socioeducativa desenvolvida na Biblioteca Paulo Freire, em Nova Iguaçu/RJ*, de Deise Netto da Conceição, e *Os moradores de rua estão classificados na categoria de humanos e possuem direitos sociais fundamentais?*, de Maria de Lourdes Ferreira Medeiros de Matos, Alcemar Antônio Lopes de Matos, Renato Teresa das Chagas e Shirlena Campos de Souza Amaral, mostram a potencialidade das experiências docentes e das relações interpessoais não escolares que valorizam os conteúdos específicos e necessários para atender às demandas de grupos específicos da realidade humana. Ao mesmo tempo, o educador

encontra nesse material um modelo para que se pense sobre a sua própria prática cotidianas.

E, no último texto, *CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: um caminho para inclusão da pessoa com deficiência*, de Leila Mayer Eyng e Luciane Maria Fadel, marca a Educação Social como a possibilidade de inclusão dos grupos em situação de vulnerabilidade social e mostra que os fundamentos da educação são imprescindíveis nos momentos de reflexão da nossa prática educativa e dos nossos planejamentos diários.

Enfim, esse material que temos em mãos passa a ser um material didático relevante para entender o papel do educador que trabalha nas instituições sociais e/ou em dinâmicas grupais que possuam processos de ensino-aprendizagem que se preocupem com os conteúdos da cidadania, das relações humanas e da constituição dos afetos entre os seres humanos.

Os docentes que trabalham nos espaços não escolares não devem se sentir perdidos, sem saber onde e como eles devem trabalhar as rotinas de aprendizagem. Eles devem ter clareza que eles escolheram estar entre a Pedagogia e o Social. E a construção dessa rotina de trabalho, dos conteúdos a serem organizados e dos recursos e didáticas a serem empregados depende da criatividade de cada um deles em relação aos sujeitos sociais que se encontram nos seus territórios socioeducacionais.

Quicá, o esforço realizado pelos escritores dos textos que se apresentam nessa obra, traga a segurança para que todos os Educadores Sociais, que se aproximarem desse material, exerçam a reflexão sobre suas experiências a fim de que elas possam ser libertadoras, emancipadoras e inclusivas na sociedade brasileira.



1

Marcio Bernardino Sirino
Arthur Vianna Ferreira

ENTRE A PEDAGOGIA E O SOCIAL: SUJEITOS, ESPAÇOS E CURRÍCULOS NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.145.11-38

Resumo:

O presente artigo, parte da fundamentação teórica de uma ampla pesquisa desenvolvida no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ, tem como objetivo principal identificar como se constroem, ao longo das práticas dos Educadores Sociais que participam dos espaços de formação docente continuada, três elementos fundamentais para o trabalho educacional exercido pelos mesmos em suas realidades periféricas na região metropolitana do Rio de Janeiro. A tríade sujeitos-espacos-currículos se apresenta como um local privilegiado dos discursos desses educadores ao longo dessa investigação. Dessa forma, a fundamentação teórica exposta neste artigo auxilia aos pesquisadores que se encontram, até o presente momento, nesse campo de pesquisa a se aprofundarem na discussão dessas temáticas e a continuarem suas investigações, consolidando suas pesquisas de abordagem psicossocial na Teoria das Representações Sociais de pobreza, assim como, também, pensar como esses três elementos trazidos a discussão interferem na formação docente ampliada que esses educadores são submetidos ao longo de suas práticas com as camadas empobrecidas no leste fluminense do Rio de Janeiro, bem como em outros espaços periféricos das capitais brasileiras.

Palavras-chave:

Educação Social. Formação Docente. Práticas Educativas Não Escolares. Pobreza.

INTRODUZINDO O TRIPÉ PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO SOCIAL

É inegável que a profissão de Educador Social é de nímio apreço pela sociedade contemporânea. Contudo, essa constituição relacional dada a esse sujeito da educação dos espaços não escolares não leva em consideração as tolheitas que a sua formação profissional, inicial e continuada, lhe constitui. Dessa forma, esse artigo, parte da fundamentação teórica de um conjunto de pesquisas organizadas a partir de uma ampla pesquisa desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais e tem como objetivo discutir três pontos importantes que vêm surgindo, repetidamente, nas pesquisas que possuem o caráter de entender as representações sociais de pobreza existentes nas práticas educativas de Educadores Sociais e como essas modulam tanto a organização de suas práticas quanto a formação de sua identidade profissional e sua formação continuada dentro dos campos de trabalho socialmente marcados pela vulnerabilidade social no leste fluminense.

Portanto, no recorte que desenvolvemos a partir de agora, damos relevo a três pontos fulcrais da nossa discussão teórica que se apresentam recorrentemente e que vão se constituindo num tripé para entendermos – ou iniciarmos – os debates sobre a Educação Social no campo da Pedagogia Social: os sujeitos das práticas educativas não escolares; os espaços subjetivos-conceituais em que eles são realizados e os ‘currículos’ que são inventados – e alguns impostos – a serem praticados para a formação desses educadores sociais.

Enfim, dividimos o artigo nesses três pontos de reflexão e ao final buscamos aglutinar, de forma sintética, as considerações parciais que chegamos a partir das discussões nos cursos de formação continuada, trabalhados junto a esses Educadores Sociais. Esse

esforço nos coloca diante da possibilidade de pensarmos, ao final, em uma docência de forma ampliada, que possa sentir-se livre para pensar (e se pensar) sobre como atender a todos os campos educacionais e sair da imposição de que essa se constitui apenas como lócus de produção da escola e de seus interesses.

SUJEITOS QUE EQUILIBRAM DEMANDAS: NOME CONVENIENTE PARA OS EDUCADORES SOCIAIS

O Educador Social contemporâneo se apresenta como o sujeito que se coloca responsável pela organização dos trabalhos socioeducativos proporcionados por diversas instituições sociais que buscam atender às distintas – e, cada vez mais complexas – necessidades da população civil.

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

Na história da educação, a figura do educador responsável pela formação dos empobrecidos sempre esteve associada à capacitação profissional dos educandos como uma forma de inclusão na sociedade brasileira.

Nos estudos de Venâncio (1999), a assistência oferecida aos pobres estava no trabalho realizado pelos educadores chamados '*mestres de ofícios*', responsáveis pela formação dos '*recolhidos*' pela instituição. Um dos exemplos citados por Venâncio (1999, p. 151) era o da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro e dos Aprendizes do Arsenal da Marinha no Século XIX nos quais "[...] o ensino dos ofícios manuais cabia a mestres e contramestres, distribuídos em oficinas de tanoaria, carpintaria, serralheria, latoaria e espingardaria".

A figura do 'mestre ou contramestre' como aqueles que se encarregavam pela educação dos empobrecidos do século XIX também aparece nos estudos de Marcílio (2006, p. 182) sobre a criança abandonada. Nestes, a autora relata a exploração da mão de obra sofrida por muitos órfãos pobres por parte dos '*mestres de ofícios*' que, ao iniciar os menores nas artes dos ofícios, exploravam os meninos sem a preocupação de dar o devido treinamento para que pudessem produzir por si só as técnicas do ofício aprendido.

Khulmann Jr. (2002, p. 486) aponta que as instituições do início do século XX para os desamparados sociais deveriam organizar seu corpo de educadores para "[...] harmonizar a educação escolar e o ensino industrial ou profissional, de modo que os homens pudessem ganhar a vida pelo trabalho e as mulheres se habilitassem nos trabalhos domésticos e fossem capazes de gerir uma casa".

Porém, outro ponto é adicionado, ao longo da história, ao trabalho do educador com os empobrecidos. Para além da utilização de uma educação suplementar – aos conteúdos escolares básicos – de caráter profissional que os incluíssem no contexto social, se fazia necessário aos educadores que se preocupassem com a educação moral dos empobrecidos. Como nos diz Khulmann Jr. (2002, p. 489), "[...] se a preocupação com o conhecimento e com as condições físicas das instituições educacionais para os pobres pode ser secundarizada, a educação moral torna-se o novo objeto de preocupação prioritário".

Na primeira metade do século XX, as escolas populares, além do ensino escolar básico (linguagem oral e escrita, cálculo, geografia e história) e, também, de uma qualificação para a profissão, a educação era complementada por noções de moral e cívica, de acordo com os programas e métodos adotados pelo Anuário Estadual do Ensino de 1918, “visando ao controle, à moralização, ao ajustamento da população empobrecida às realizações do governo republicano no plano estadual” (MORAES, 2003, p. 266).

Esse trabalho era realizado em três frentes de trabalho socioeducativo: o de inclusão educacional, que compreendia a complementação da educação básica, capacitando o sujeito a se relacionar com os demais grupos, a partir do reforço da leitura e da escrita; o de inclusão profissional, relacionado à aprendizagem de uma capacitação profissional como forma de inclusão no mercado de trabalho e geração de renda familiar; e o de inclusão relacional-moralista, que pretendia proporcionar aos pobres um conjunto de valores, significados, crenças e representações partilhadas entre os demais grupos como organizadores da ordem e das relações sociais.

Na outra metade do século XX, os conceitos pedagógicos de uma educação enraizados no contexto histórico brasileiro, difundidos a partir da década de 1970 – e tendo como um dos seus principais expoentes o educador Paulo Freire, na Pedagogia da Libertação, – acentuaram o caráter social e inclusivo do trabalho que os educadores das camadas empobrecidas iam realizando nos espaços de educação não formal.

Duas mudanças aconteceram na estrutura do seu grupo profissional e que são fundamentais na constituição de seu grupo. Primeiro, a desobrigação de uma formação ‘multi-especializada’ do educador, ou seja, um educador que tenha obrigatoriamente que responder com sua formação a todas as necessidades do grupo empobrecido. A partir deste momento, prioriza-se a pertença deste

educador a um grupo de profissionais que tenha suas habilidades específicas e um objetivo, organizado por estratégias e práticas em comum, em favor das demandas e temáticas selecionadas pela população atendida. Segundo, é que o trabalho de inclusão de caráter mais relacional, oferecido no começo pelo ensino de uma 'moral' oriunda da sociedade mantenedora das instituições sociais, continua fazendo parte da constituição do educador social, porém com outra conotação. A preocupação com a moralidade foi trocada por uma crítica da realidade e uma consciência de sua participação ativa da sociedade que passa a ser objeto de ensino do educador ao grupo de educandos.

Paulo Freire (2005), com seus conteúdos pedagógicos oriundos da 'Pedagogia da Libertação', teve importante contribuição para as mudanças ocorridas neste grupo socioeducativo ao evocar aos encarregados pela educação das camadas empobrecidas a 'dialogicidade' no processo educativo.

O 'diálogo educativo', proposto por Freire, acaba sendo um dos instrumentos mais utilizados nos espaços educacionais não formais pelos Educadores Sociais, uma vez que potencializa o despertar da realidade vivida pelo sujeito e seus contextos sociais como diz o próprio autor (Ibidem, p. 95): "É um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. Banha-se permanentemente de temporalidade, cujos riscos não teme".

Além disso, o processo educativo dialógico se torna fundamental em dois aspectos de sua prática socioeducativa: primeiro, para a reflexão crítica da realidade do educando que, mais do que aceitar o seu estado de pobreza, critica-o e redimensiona os seus objetivos, para que se torne sujeito ativo de sua inclusão social, e, segundo, para a legitimação das relações de alteridade vividas pelo Educador Social,

que permite uma melhor organização do seu trabalho socioeducativo entre os seus pares e a população atendida.

Ao entrarmos no século XXI, a formação para Educadores Sociais ainda é algo complexo até os dias atuais, assim como a caracterização comum da atuação de seus profissionais. Autores da Educação Social como Romans; Petrus; Trilla (2003) apontam as dificuldades de se traçar um perfil profissional dos Educadores Sociais que, no entanto, vai se tornando claro por meio da difusão dos estudos sobre o tema, da especificação de suas tarefas feitas pelas administrações públicas, das contribuições das associações de educadores que trabalham no campo social e da reflexão que os próprios educadores fazem da sua prática.

Segundo os autores supracitados, as funções exercidas pelos educadores no meio externo e interno das instituições proporcionam uma amplitude que, muitas vezes, dificulta a visualização de sua área de atuação. Por mais que o profissional tenha uma habilidade específica, ao entrar no grupo de Educador Social, ele precisa reorganizar a sua prática a partir de seu espaço de atuação que é determinado pela instituição em seu rol de tarefas e de trabalhos a serem realizados.

O trabalho do educador social requer definição, por parte de quem o contratou, de certas funções que nem sempre são vistas com clareza. A imprecisão das mesmas deriva das multiformes tarefas que o educador social desenvolve e que costumam repercutir em seu nível de satisfação e possivelmente no serviço que se presta no próprio estabelecimento (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 119).

Essa aparente falta de clareza da determinação da constituição essencial do Educador Social ocorre pela múltipla demanda de sua atuação e pelos próprios relacionamentos que ele vai construindo em seu campo de trabalho. Ou seja, o Educador Social, independentemente de sua formação universitária, teria que articular suas atividades,

levando em consideração as desvantagens sociais em que se insere a instituição, a busca pela igualdade de oportunidades no contexto social para as necessidades dos grupos envolvidos, utilizando-se de políticas que auxiliem os desfavorecidos.

A complexidade suscitada pelas demandas existentes no campo de trabalho do Educador Social ajudaria na falta de clareza de seu trabalho, uma vez que auxiliaria na busca de um profissional que teria que, além de praticar o específico da sua profissão, atender a um grupo de demandas tão multiformes e tão específicas quanto a sua habilidade.

O trabalho em equipe pelos autores que estudam Educação Social – como Romans, Petrus e Trilla (2003, p. 121) e Garrido, Grau e Sedano (2001, p. 97) – colocado como fundamental no trabalho dos Educadores Sociais, não suaviza a complexidade da constituição do Educador Social, uma vez que aglutina sobre um mesmo grupo formações e áreas de constituição científica diferentes, que tendem a visualizar o mesmo educando sob o seu olhar profissional.

Enfim, a figura do Educador Social continua sendo gerada no panorama educacional brasileiro. O processo de construção do seu 'ser profissional' ainda se manifesta em aberto na diversidade de práticas realizadas em prol das camadas empobrecidas. Isso mostra a necessidade de uma regulamentação específica que delimite o seu trabalho no campo multidisciplinar do seu ambiente de trabalho.

Ou seja, 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, 2017, p. 87 e 88)

Olhares sobre a construção do Educador Social enquanto profissional, que se alinham com a necessidade de problematização

dos diferentes espaços nos quais o mesmo desenvolve sua prática educativa... Problematisações estas que trazemos na próxima seção deste artigo.

ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE SABER PARA OS MAIS EMPOBRECIDOS, CADÊ?

A partir das contribuições de Trilla (2008), é possível identificarmos algumas especificidades que margeiam a compreensão de educação 'não formal'. Em meados do século XIX, evidenciava-se a necessidade de outros ambientes educacionais – para além da centralidade da escola que estava posta, por, justamente, haver o reconhecimento de seus limites e, neste bojo, identificar-se grupos excluídos do processo educativo e que careciam de formação e capacitação profissional.

Este contexto se atrela à necessidade de preenchimento do tempo livre – num cenário de mudanças na instituição familiar em que os pais precisam trabalhar e os filhos precisam de um espaço seguro e, ao mesmo tempo, produtor de cuidado, amparo e orientação.

Para potencializar ainda mais esta demanda, eis que se avolumam os meios de comunicação de massa, o uso de novas tecnologias nos processos educativos – inclusive como uma forma de resgate de setores da sociedade que se encontravam em conflito e/ou marginalizados. Dado este que se relaciona com a reforma da educação ocorrida na década de 60/70 (cf. Delors, 1998) e com as críticas crescentes à instituição escolar por sua perspectiva, supostamente, mais reprodutivista.

Uma visão que descortina novos conceitos sobre educação relacionados às cidades educadoras, uma vez que, como nos sinaliza Caliman (2010), “Fora e além da escola existem diversas

formas de educação igualmente significativas e influentes” (p. 342). Neste caminhar, Souza Neto (2010) complementa esta discussão ao nos afirmar que “O projeto de educação que defendemos tende a transformar as organizações sociais, a cidade, a sociedade em espaços e territórios educadores” (p. 37).

Neste sentido, convém destacar que o movimento “Cidades Educadoras” – criado em 1990 em Barcelona, na Espanha – dialoga com o campo da Pedagogia Social uma vez que, segundo Paiva (2015), “A Pedagogia Social discute esses novos espaços educativos, como mídia, rádio, TV, vídeo, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, espaço familiar, internet, espaços no campo que não podem mais ser ignorados” (p. 61) – ou seja, um território, para além dos muros escolares – que produz educação, mas que, socialmente, se convencionou a chamar de educação não formal.

Resgatando, ainda, as contribuições de Trilla (2008) podemos encontrar processos de adjetivação da educação ao longo dos tempos. Processos estes que se relacionam com 1) especificidade do sujeito (educação infantil, educação juvenil, educação de pessoas adultas); 2) aspecto ou dimensão da personalidade (educação intelectual, física, moral); 3) tipos de educação (sanitária, literária, científica); 4) procedimento/metodologia (ensino a distância, metodologias ativas) e 5) instituições (educação familiar, educação escolar, educação institucional).

Adjetivações que, também, ocorrem quando fazemos a divisão ‘formal’, ‘não formal’ e/ou ‘informal’. No entanto, como, nesta seção, focamos, especificamente, na segunda adjetivação, convém salientar que a primeira vez que a mesma foi citada, data-se de 1960 na obra de P.H. Coombs – referindo-se a uma educação intencional, formativa, com caráter metódico, sistemático e/ou estrutural – que acontece em diferentes espaços sociais, para além dos escolares.

Sobre este tópico, cabe trazermos os âmbitos da educação não formal – uma vez que ela pode se dar 1) com a promoção de uma formação ligada ao trabalho; 2) em espaços de lazer e de cultura; 3) por meio da Educação Social e 4) dentro da própria escola – o que nos faz resgatar o artigo 1 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – que nos afirma que a educação abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, Art. 1).

Frente ao exposto, podemos resgatar espaços – para além dos escolares – que promovam processos educativos e que são, profundamente, importantes para que novas oportunidades formativas sejam ofertadas. Esta perspectiva pode ser percebida facilmente, por exemplo, ao se questionar, em qualquer grupo social, sobre um espaço não escolar que veio a contribuir na formação desses sujeitos. Certamente, muitos deles irão trazer, à baila, igrejas, instituições religiosas, organizações não governamentais, praças, parques, museus, centros culturais, hospitais, clínicas, abrigos, centros de acolhimento, espaços militares, teatros, cinemas – dentre infinitas outras possibilidades de espaços que, direta ou indiretamente, possuem processos formativos quer seja pela ações neles desenvolvidas ou, mesmo, pelas interações oportunizadas entre os diferentes sujeitos.

Neste contexto interativo, cabe resgatar, ainda, as contribuições de Hans-Uwe Otto quando, a partir de sua discussão sobre “As origens da Pedagogia Social” (Cf. Otto, 2009), podemos inferir que *Toda relação social é uma relação pedagógica*. Afirmar esta que nos permite maior alinhamento na compreensão de que – em espaços ditos não formais de ensino – a interação, que eles possibilitam entre os diferentes sujeitos, por si só, já traz uma aprendizagem significativa. Uma aprendizagem que se dá no campo da convivência e que, possivelmente, muitos dirão ser ‘informal’, mas esta é uma outra discussão.

A educação informal se articula por meio de saberes originados dos grupos sociais em sua estreita relação com a vida cotidiana. Esse conjunto de conhecimentos sobre o real se transforma na base concreta na qual se movimenta tanto a educação formal quanto a considerada não formal.

De fato, vale recorrermos à filosofia da educação para entendermos uma das que podemos considerar como sendo uma das principais características da educação informal e que se faz presente na vida dos sujeitos e de seus respectivos grupos sociais, embora os mesmos não sejam capazes de identificá-los de forma explícita: a constituição do conhecimento da realidade, a partir do exercício do juízo da razão sobre o mundo que se manifesta e a constituição do campo semântico do senso comum e suas representações cognitivas do mundo.

Os sujeitos, ao se depararem com o mundo concreto, são convidados de forma consciente ou inconsciente a organizar seu raciocínio de forma lógica sobre o mundo utilizando dois princípios básicos de juízos: o de realidade e o de valor. Segundo Saviani (1996), essa é uma das diferenças existentes na constituição da reflexão do ser humano sobre si mesmo e a realidade, pois, dessa forma, “o conhecimento do mundo passa a ser constituído por essa égide: um conhecimento sobre a realidade, organizado pela ciência, e outro no qual se debruça a filosofia, com a capacidade de emitir valores entre outros conceitos sobre a mesma realidade” (p. 57).

Esta construção pode nos levar ao começo de uma reflexão sobre a importância de a educação levar em consideração um conhecimento chamado de “informal”. O ser humano apresenta em si mesmo a capacidade tanto de descrever a realidade tal qual ela se apresenta para ele, como também emitir juízos de valores do conhecimento e da ação por ele participado e que, na sua convivência grupal, vai ganhando significado e sentido para a experiência vivida.

Independentemente dessa ação ser considerada pela epistemologia do conhecimento como manifestações do que poderíamos chamar de “ciência” ou “filosofia”, essa estruturação de conhecimento de mundo tem a sua raiz no empírico produzido pelos indivíduos em seus grupos de origem. Assim sendo, a educação dada de forma livre e autônoma dos cânones das instituições formais, embora esteja subjugada às pretensões dos grupos particulares, são conhecimentos válidos e fundantes da construção de um pensamento que acompanhará o indivíduo mesmo que ele participe de outros espaços educacionais constituídos como formais ou não.

Da mesma forma, a educação informal recebe em sua fundamentação os resultados oriundos da experiência dos seres humanos a partir do senso comum constituído no interior dos seus grupos sociais.

Conforme conseguimos vislumbrar na leitura de Germano (2011, p. 251), o senso comum se caracteriza por “uma visão distorcida, desagregada e incoerente do mundo; uma compreensão difusa de uma realidade marcada pela presença da ideologia dos grupos dominantes”. Por isso, o avanço para uma consciência de ordem filosófica significaria a passagem de uma concepção “fragmentada, incoerente, desarticulada, implícita, desagregada, mecânica e passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (cf. Saviani, 1996, p. 10).

Aos lermos os trechos acima temos a impressão de que o senso comum deve ser expurgado e, portanto, a educação informal, que, muitas vezes, encontra, na reprodução do seu conteúdo, a sua sobrevivência do campo educacional deva, também, ser excluída dos processos educacionais humanos. Todavia, o que queremos reforçar é a ideia contrária.

A preocupação pelo reconhecimento dos conteúdos da educação informal se fazem fundamentais nos processos educacionais por dois motivos basilares: primeiro, entender como os grupos sociais e seus indivíduos constroem os seus conhecimentos sobre o mundo e suas relações grupais; segundo, quais as ideologias presentes nesses grupos que os fazem movimentar sobre o mundo, assim como as escolhas que são realizadas pelos seus integrantes.

Na verdade, a valorização da presença da educação informal nos processos de ensino-aprendizagem ajudam aos educadores a entenderem as 'lógicas próprias de mundo' dos grupos socialmente constituídos para que, assim, se possa chamar, o que Germano (2011) apregoa, como "uma educação comprometida com a construção de uma nova hegemonia, além de uma nova categoria de intelectuais com formação e os interesses voltados para os interesses das classes populares" (p. 258).

Esse contexto já é vivido pelos autores que se dedicam à Pedagogia Social em seus diversos campos de saber como podemos perceber na Educação Popular, na Educação Social, nos tópicos sobre Educação e Periferias Urbanas, Educação do Campo, Grupos Étnicorraciais, dentre outros. Em todos estes exemplos, de campos de pesquisa e investigação da educação não escolar, a intitulada "educação informal" tem a sua primazia e a sua valorização como campo legítimo de manifestação de saberes com juízo de realidade e de valor próprio – ao mesmo tempo em que, o senso comum passa a ser o campo representacional que manifesta como os indivíduos constituem as suas relações socioeducacionais na contemporaneidade, como pode ser percebido no quadro a seguir.

Quadro 1- Bases constitutivas da Educação Informal.

Juízo de Valor +	Juízo de Realidade +	Senso Comum =	Educação Informal
Base do Conhecimento (Formal e Não Formal)			

Fonte: Elaboração dos Autores (2020).

Enfim, ao organizarmos a nossa argumentação sobre educação informal, por meio da ilustração acima, não queremos inferir, mas, apenas, mapear o começo de uma reflexão mais detalhada sobre a educação informal, sua relevância na construção da ciência e no amálgama de ideologias que constituem as relações socioeducacionais.

Autores brasileiros como Paulo Freire, Celso de Rui Beisegel, Osmar Fávero, Vanilda Paiva, Stella Graciani – entre tantos outros – iniciaram esse trabalho de valorização da educação informal como princípio de uma ação libertadora e emancipadora do ser humano em suas relações com a sociedade do capital.

Cabe a cada um de nós, portanto, continuar essa reflexão sobre a educação informal, desde o tempo e espaço histórico que nos encontramos, tendo-o em conta nas pesquisas relativas às classes populares.

CURRÍCULO: UM EDUCADOR CORRENDO PARA ONDE?

Após sinalizarmos o epicentro de nossa discussão – o Educador Social – e espaços educacionais nos quais ele orbita, faz-se necessário pensarmos sobre a importância da mesma para aqueles que atuam na formação dos diferentes sujeitos do processo socioeducativo.

Neste sentido, precisa-se discutir a qualificação do sujeito educador e, ainda, a formação promovida pelo mesmo, nos diferentes espaços educativos em que ele se encontra inserido – o que – diretamente – nos inclina a questionarmos a dimensão curricular e, ainda, problematizarmos se a mesma é pensada/praticada a fim de promover uma educação – no sentido pleno da palavra.

Porém, antes de adentrarmos nesta seara, alguns conceitos carecem de maior precisão. Momento este em que trazemos, abaixo, nossa compreensão sobre: a) o que caracterizaria o campo da Pedagogia Social; b) o que seria Educação Social; c) quem é o Educador Social.

Pedagogia Social é um campo, em construção, que discute a importância de novos espaços educativos para a formação humana mais completa dos sujeitos. É, em geral, uma teoria da educação constituída a partir das circunstâncias sociais com o objetivo de minimizar os processos de desigualdade – por meio dos seguintes pilares: libertação, transformação e emancipação.

Educação Social é a materialização, na prática, desta perspectiva mais ampliada de educação que rompe com um viés tecnicista, tradicional, competitivo e desigual para a oferta de ações intencionais que oportunizem reflexão – ação – transformação por meio da intervenção nos problemas vivenciados pelos grupos mais vulneráveis da população. Uma educação que privilegia conteúdos de natureza humana, da relação social e de cidadania – em espaços escolares e/ou não escolares.

Educador Social é o profissional que desenvolve ações de Educação (para o) Social alicerçado nos pressupostos da Pedagogia Social. É um sujeito que entende que a educação é muito mais do que escolarização e que ela acontece em todos os espaços sociais. Um ser – profundamente humano – que, em suas ações cotidianas, oferece alento, cuidado, orientação, mediação e processos educativos plurais para a formação de diferentes sujeitos em suas singularidades.

Frente ao exposto, não podemos desqualificar esta discussão, uma vez que a mesma é de extrema importância para o cenário educacional brasileiro. Não problematizar a formação deste profissional

e, ainda, a formação por ele promovida é uma forma de contribuímos para o processo de sucateamento da educação.

Momento este em que ressaltamos nossa preferência para o projeto de lei que perspectiva a criação de um curso superior para o Educador Social – uma vez que os processos educativos pelos quais esses educadores passam – *nas escolas, nas ruas, campos, construções* – exigem conhecimentos teórico-epistemológicos que fundamentem as suas práticas.

Pensar nesta perspectiva de qualificação implica em discutirmos a dimensão curricular em suas duas vertentes, tais quais: 1) currículo pensado para os Educadores Sociais; 2) currículo praticado pelos Educadores Sociais.

Mas, o que é currículo, afinal? Para esta indagação, trazemos as contribuições de Silva (2017) quando nos inclina a percebermos a arena de disputas que margeia esse campo do conhecimento e, ainda, a pluralidade que o mesmo carrega.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p. 150).

Neste contexto, afinamos nossas ponderações com a primeira vertente problematizada nesta seção, a saber: currículo pensado para os Educadores Sociais. Para esta finalidade, trazemos, a título de exemplo, o curso de graduação em Educador Social (Tecnólogo), na modalidade de ensino a distância, de um Centro Universitário Privado no Sul do Brasil que, por questões éticas, não pontuaremos o seu nome e nem a sua localização precisa.

Analisando a Grade Curricular do referido curso superior, podemos encontrar alinhamentos significativos com a matriz para os

cursos de graduação em Pedagogia, que, em geral, se subdividem em duas grandes áreas, tais quais: 1) Fundamentos da Educação: filosofia da educação; psicologia da educação; história da educação e sociologia da educação; 2) Teoria e prática: educação, artes e ludicidade; alfabetização; educação infantil; literatura infanto-juvenil; educação especial; informática e educação; cultura brasileira e educação; pesquisa em educação; didática; currículo e escola; estágio supervisionado; avaliação educacional; organização do ensino no Brasil; educação de jovens e adultos; gestão educacional; psicologia social e políticas públicas de educação.

Percebamos, abaixo, o quadro ilustrativo que contém a grade curricular do curso de Educador Social e vejamos os encontros que a mesma possui com o grande campo da Pedagogia. Seria por sua ancoragem no campo da Pedagogia Social?

Quadro 2- Grade curricular do curso de Educador Social¹

(Uta) introdutória	
Formação inicial em educação à distância	72H
Educação para relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e indígena no Brasil.	72H
Libras	72H
Matemática elementar	28H
Português elementar	28H
Uta fundamentos teóricos básicos	
Linguagem e compreensão de texto	72H
Fundamentos em ciências sociais	72H
Psicologia e desenvolvimento humano	72H

¹ Disponível no link: <https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-educador-social/#grade-completa>.

Sociologia urbana e da violência	72H
Uta política pública	
Estado moderno e contemporâneo	72H
Política pública	72H
Direitos humanos	72H
Sistemas de ensino e políticas educacionais	72H
Uta – temas contemporâneos	
Da diversidade de gênero à faixa geracional	72H
Meio ambiente e sustentabilidade	72H
Teoria dos movimentos sociais	72H
Fundamentos sócio antropológicos da educação	72H
Uta políticas sociais	
Política de assistência social.	72H
Política de saúde	72H
Políticas sociais - criança, adolescentes e mulheres	72H
Políticas sociais - pessoa idosa e pessoa com deficiência	72H
Uta educação não formal	
Educação social: aspectos históricos, teóricos, valores éticos, políticos e a problematização da vida cotidiana	72H
Educação popular como instrumentalidade do educador social	72H
Educação em direito humanos: elementos educacionais e culturais	72H
Organização do trabalho pedagógico em espaços não escolares	72H

Uta metodologias ativas de intervenção social	
Pesquisa-ação	72H
Educomunicação e ecossistemas comunicativos	72H
Resolução de conflitos	72H
Socioeducação: introdução à justiça restaurativa	72H
Carga horária total	2000H

Fonte: Site da UNITER.

Muito embora nenhuma disciplina aborde especificamente o campo da Pedagogia Social, podemos observar que os fundamentos da educação – direta ou indiretamente – encontram-se inseridos na grade acima. E as relações com o campo da Pedagogia Social ficam mais evidentes quando algumas disciplinas se relacionam especificamente com a discussão sobre “Educação Não Formal”, tais quais:

- Educação social: aspectos históricos, teóricos, valores éticos, políticos e a problematização da vida cotidiana;
- Educação popular como instrumentalidade do educador social;
- Educação em direito humanos: elementos educacionais e culturais;
- Organização do trabalho pedagógico em espaços não escolares.

Esta construção nos possibilita ressaltar a importância dos Educadores Sociais possuírem uma formação mais completa – em nível superior – com leituras, reflexões e vivências que potencializem a busca por uma Educação (para o) Social. Pois a prática pedagógica não pode ser um puro ‘ativismo cego’ assim como não pode se estruturar, apenas, num ‘verbalismo inoperante’, como Paulo Freire, há tempos, já afirmava (cf. FREIRE, 1996).

Neste caminhar, podemos complementar esta perspectiva com as contribuições de Souza Neto (2010) quando nos direciona a pensarmos a prática pedagógica – em espaços escolares e não escolares – como um instrumento de luta e de produção de sentido(s). Vejamos: “Os processos de aprendizagem deve propiciar aos educandos instrumentos para saberem lutar e construir o sentido da vida e da história” (p. 36).

Sendo assim, o ‘currículo’ que ‘forma’ o formador precisa ser discutido e potencializado, uma vez que o Educador Social, enquanto o profissional responsável por mediar processos de aprendizagem – em diferentes espaços sociais – em prol de uma educação que ofereça “respostas às novas exigências sociais” (SOUZA NETO, 2010, p. 35).

Um currículo que dê condições do Educador Social pensar os sujeitos, os espaços, os tempos, os conhecimentos, saberes e valores construídos e, ainda, as experiências educativas oportunizadas a partir de uma concepção de educação na perspectiva da Educação Social.

Dando continuidade a nossas reflexões, faz-se necessário após a problematização sobre a necessidade de uma formação humana mais completa desse profissional (Educador Social), indagarmos a formação que o mesmo realiza nos seus contextos educativos – uma forma de pensarmos o ‘currículo’, praticado por esse sujeito.

Embora a escola seja indispensável, temos a clareza de que, como nos afirma Caliman (2010), não se pode “jogar sobre seus ombros toda a responsabilidade pela luta a favor da inclusão social” (p. 345) – uma vez que essa perspectiva deve ser construída, enquanto visão social de mundo, por todos os territórios sociais.

Outros espaços educativos têm condições de contribuir, efetivamente, na promoção de uma educação mais justa, democrática, em direitos humanos, a favor da diversidade e da inclusão. Contribuições

estas que, por vezes, acaba sendo maior do que a da escola – que, em alguns contextos, não tem instrumentos eficazes de modificação da realidade social dos sujeitos que neles habitam.

Em muitos casos a população socialmente excluída, em particular crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros ambientes *não formais* o apoio indispensável para superar as suas condições de exclusão. São associações, clubes, obras sociais e uma variedade de experiências que viabilizam a educação através de metodologias, projetos e ações que incluem o esporte, o trabalho, o lazer, a cultura, a expressão, a arte. (CALIMAN, 2010, p. 345, grifo nosso)

Como inferimos, acima, nas considerações de Caliman (2010), os grupos sociais das camadas empobrecidas da população possuem maior alcance por meio da atuação de Educadores Sociais – em outros espaços educativos – por meio de suas ações que tangenciam os diferentes direitos sociais. Grifamos, apenas, em sua construção, o conceito “não formal”, uma vez que, atualmente, preferimos utilizar a expressão “educação não escolar” por compreendermos que em outros espaços educativos há uma ‘forma’ com a qual os processos pedagógicos são dinamizados.

Essa ‘forma’ se relaciona com a intencionalidade da atividade, o planejamento, a seleção de materiais, a linguagem utilizada, a organização dos espaços e, ainda, os conhecimentos, saberes e valores elegidos para serem problematizados pelo Educador Social.

Então, percebam a dimensão curricular deste profissional que desenvolve prática educativas em outros espaços sociais com uma visão social de mundo, de homem, de educação, de relações e, dentre outras ponderações, de papel social dos espaços educativos.

Corroboramos com a reflexão de Nanni (1984, p. 31 *apud* SOUZA NETO, 2010) quando nos afirma que:

A educação intencional, por sua vez, corresponde a uma série de ações/intervenções planejadas e predispostas segundo uma ordem metódica por quem tem responsabilidade de organizar as ações e estratégias educativas para favorecer e promover o processo educativo (p. 348).

Neste desfecho, afirmamos que o Educador Social tem essa ação – intencional – e constrói um currículo, nos seus espaços educativos que, diretamente, se associa à sua qualificação. Por isso, destacamos a necessidade de articulação entre a formação pensada para os Educadores Sociais e a formação praticada por esses mesmos profissionais.

Dessa forma, faz-se imprescindível que a formação desse profissional possa ser realizada sobre a égide do Ensino Superior que o possibilitará uma formação pautada sobre o que de melhor o ensino superior pode oferecer: o ensino, a partir de conteúdos curriculares que o façam pensar a realidade educacional brasileira, suas brechas e suas potencialidades; a pesquisa, que o colocará de volta ao seu campo de trabalho profissional vendo, a partir da reflexão críticas, novas oportunidades de articulação com as comunidades locais sobre as mudanças de sua situação de vulnerabilidade social; e, a extensão, que promoverá as instituições de ensino superior no Brasil tanto abri-las a esses saberes oriundos das camadas empobrecidas e periféricas de nossa sociedade como promover cursos, oficinas e outras formas de produção de saber mais próximas da realidade atual, oxigenando as nossas reflexões sobre os autores clássicos da pedagogia e possibilitando o surgimento de novos autores e pensadores na área da Pedagogia, e de maneira especial, no campo do saber da Pedagogia/Educação Social.

PONTUANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS...

Ao chegarmos ao final de nossa reflexão sobre três elementos que surgem em nossa pesquisa como fundamentais para entendermos as relações interpessoais entre os profissionais da Educação Social, os sujeitos de suas práticas e os conteúdos com os quais são convidados a estabelecer novas relações com as comunidades empobrecidas, propomos um pequeno quadro que nos ajuda a elucidar até onde chegamos agora.

Quadro 3- Sujeitos, Espaços e Currículos.

Sujeitos	Espaços	Currículos
- Os Educadores Sociais e a constituição da sua profissionalidade; - A necessidade do atendimento às demandas das populações empobrecidas e das políticas institucionais; - A marca identitária da 'impotência' diante dos resultados alcançados.	- A desvalorização dos espaços de produção de saber não formal e informal; - A resistência na aceitação do espaço não escolar como locus legítimo de organização de conhecimento relevante para a produção de sentido e significado psicossocial.	- A falta de uma formação especializada e centrada nas demandas dos sujeitos mais empobrecidos; - A organização de um currículo desarticulado: base pedagógicas e outros pontos retirados das ciências sociais e jurídicas sem um critério bem pautado.
Desencontrados	Invisíveis	Fragmentados

Fonte: Organizado pelos autores (2020).

O quadro apresentado nessas considerações finais não se coloca como um conhecimento fechado, apenas como um ponto balizador para o começo (ou continuação) dos questionamentos que vão surgindo junto aos trabalhos de formação continuada e de investigação das práticas dos Educadores Sociais que são partes dessa investigação em curso.

Os autores supracitados que nos debruçamos nessa fundamentação teórica nos ajudam a construir um panorama bem importante para dialogarmos com os sujeitos que se encontram em nossas práticas cotidianas e repensarmos as diversas formas de construirmos uma didática que possa atender as demandas tanto de Educadores Sociais envolvidos com as práticas não escolares quanto as demandas dos sujeitos que participam com eles desses espaços sociais.

O currículo se apresenta como o local de negociação de conteúdos e dinâmicas conceituais que possam promover novas formas de formação que nos recordam o papel da nossa autonomia frente ao que nos colocas as agências promotoras da formação docente que, cada vez mais, tem que se libertar da ideia hegemônica e imperativa de que deve ser entendida apenas como uma prática voltada para os ambientes escolares.

A docência ampliada, segundo Ferreira (2019) é a possibilidade de entendermos que a formação dos educadores, independente do ambiente formal, não formal e informal, é voltada para a vida. E, assim, o ambiente não escolar é espaço legítimo do exercício de uma docência, de uma intencionalidade que levar o ser humano a desenvolver os conceitos e fundamentos da educação diante da realidade de vulnerabilidade social em grande parte da sociedade contemporânea se encontra. (cf. Ferreira, 2019, p. 42)

O convite é permanecermos avançando nessa fundamentação teórica que ajudará a muitos que se encontram nesse campo de discussão metodológica. Seja para as práticas educativas escolares e não escolares (não formal e informal) seja para a formação docente inicial e continuada que se compromete com a constituição de currículos que verdadeiramente dialoguem com todas as realidades sociais. Ou seja, não se centrem apenas na escola, mas, também, nas

outras instituições sociais que dependem de relações pedagógicas – direta ou indiretamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*. Americana: Unisal, Ano XIII, n. 23, 2º. sem. 2010.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Arthur Vianna. Libertando a docência da educação escolar: os espaços não escolares como formação docente ampliada inicial e continuada. In.: FERREIRA, A. V. (Org.). *Conviver também é educar*. Curitiba: CRV, 2019.

FERREIRA, Arthur Vianna. Equilibrando os pratos das demandas sociais: a construção da profissão de Educador social e a Pedagogia Social na formação docente do Ensino Superior. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional*, Curitiba, v. 12, n. 30, p.74-91 jan./abr. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARRIDO, José Luis Garcia; GRAU, Carmen-José Alejos; SEDANO, Alfredo Rodriguez. *Esquemas de Pedagogia Social*. Navarra: Ed. EUNSA, 2001.

GERMANO, Marcelo Gomes. *Uma nova Ciência para um novo senso comum*. Campina Grande: Editora UEPB, 2011.

KHULMANN JR., Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças no Brasil do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar; KHULMANN JR., Moysés (orgs.). *Os intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. *A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In: SOUSA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. (Orgs.). *Pedagogia Social*. Vol. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

PAIVA, Jacyara Silva. *Caminhos do Educador Social no Brasil*. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação*. Vitória: PPGE-UFES, v. 16, n. 32, jul./dez. 2010.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Famílias Abandonadas: Assistência a crianças de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador*. Campinas: Papirus, 1999.

2

Deise Netto da Conceição

**EDUCAÇÃO POPULAR
NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA
SOCIOEDUCATIVA DESENVOLVIDA
NA BIBLIOTECA PAULO FREIRE,
EM NOVA IGUAÇU/RJ**

Resumo:

Este presente trabalho foi desenvolvido a partir de um estágio supervisionado e obrigatório em ambientes não escolares, durante o processo de formação no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no ano de 2019. Como uma forma de socializar a experiência educativa desenvolvida na Biblioteca Paulo Freire – localizada na cidade de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense/RJ – e, ainda, contribuir para o fortalecimento do campo, em construção, da Pedagogia Social, este relato de experiência foi produzido partindo do entendimento de que o estágio em ambientes não escolares possibilita a reflexão sobre os processos educativos desenvolvidos fora da escola – denominados, por Gohn (2006), como Educação Não Formal, a problematização sobre o conceito de educação e de docência, numa perspectiva mais ampliada e, também, o atendimento às demandas que emergem dos diferentes contextos sociais, uma vez que, nesta experiência educativa foi possível contribuir na formação de alunos-leitores críticos e reflexivos, minimizando, portanto, processos de desigualdade social.

Palavras-chave:

Biblioteca. Educação Não Escolar. Pedagogia Social.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado a partir de um estágio em ambientes não escolares, do curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade EAD – UNIRIO/CEDERJ – no ano de 2019. Após estudo sobre contextos não escolares a fim de conhecer os variados espaços de aprendizagens além da tradicional sala de aula e a escola, permitindo um olhar crítico no contexto social da atualidade.

Existem vários espaços de livre acesso e significativos que favorecem condições de interações educativas promovendo nos sujeitos conhecimento e atitudes sociais. Esta pesquisa respeita o embasamento dos autores cuja perspectiva é promover a integração social. Com objetivo de contribuir pela experiência vivida em espaços como Organizações Não Governamentais (ONGs), Bibliotecas, Associações, Sistemas Prisionais, Hospitais, Campos, Museus e outros locais onde o ensino e a aprendizagem podem ser realizados com relevância, dedicação e responsabilidade pelos sujeitos que trabalham e sujeitos que aprendem. Os envolvidos na educação não formal participam ativamente das variadas dimensões explicadas por GOHN (2006).

A educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidade; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social. (GOHN, 2006, p. 2)

Em a educação desenvolvida dentro da proposta da Pedagogia Social que designa várias dimensões como núcleos básicos para o desenvolvimento da cidadania e interação entre o que aprende e o que ensina, permite em ambientes não escolares os trabalhadores e as trabalhadoras “vivenciarem a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participando de uma experiência total” (FREIRE, p.24 1996). A prática dos trabalhadores no decorrer do desenvolvimento do que é ensinado os tornam capacitados a fim de receber os interessados aprendizes com profissionalismo e responsabilidade. Digo trabalhadores porque nem todos os envolvidos têm formação na área da educação e sim uma especialização ou Ensino Médio que habilita estar atuando nesses espaços de aprendizagens não escolares. São pessoas engajadas no trabalho e responsáveis por capacitar os aprendizes em suas dimensões políticas e sociais. O tema em questão vislumbra a importância desses profissionais na atuação da prática pedagógica com o público alvo no espaço de aprendizagem não formal em uma perspectiva socioeducativa na Biblioteca Comunitária Paulo Freire elencado pelos autores ARAÚJO (2019), FREIRE (1996), GADOTTI (2005), GOHN (2006, 2011) a fim de salientar a importância do espaço não formal no processo socioeducativo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Dentre as dimensões citadas pela autora Gohn (2006, p. 2) a “aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos” ecoou com relevância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Biblioteca Comunitária.

O espaço não escolar favorece aos moradores, aos alunos das escolas públicas e particulares possibilidades de se reunirem

com objetivos comuns como leitura, pesquisa, desenvolvimento de dinâmicas, brincadeiras com jogos interativos objetivando o respeito ao outro sem discriminação uma vez que no jogo não existe preocupação com as diferenças e sim interesse em participar.

Neste sentido fazer parte de uma organização social em que o público alvo tem interesse em aprender é importante ter compreensão, desenvoltura e comunhão entre os profissionais, componentes da equipe de trabalho, que atende todos os frequentadores dessa organização. O espaço, as condições locais e a constante necessidade de atrair o público podem refletir na qualidade do serviço oferecido. Assim a dinâmica de grupo pode ser uma alternativa para fortalecer a socialização entre os envolvidos em um trabalho que oferece à comunidade espaço para curso e leitura. O serviço oferecido exige dinamismo, paciência e carinho para atrair o máximo de pessoas, além do silêncio e concentração na hora da leitura.

Neste contexto, o objetivo geral desta atividade se relaciona com a necessidade de fortalecer as relações de interação entre os que fazem parte da equipe de atendimento da Biblioteca Comunitária e seus usuários por ser um ambiente democrático com horário flexível ao público.

Com relação aos objetivos específicos, cabe sinalizar: 1) Superar os desafios ao receber diferentes tipos de leitores; 2) Conscientizar a não perder o foco mediante as dificuldades existentes; e 3) Perceber que a união entre os integrantes do grupo ajuda vencer as precarizações.

DESENVOLVIMENTO

A visita realizada no espaço de interação social Paulo Freire proporcionou a observação do local. O diálogo sobre a possibilidade

dos funcionários e frequentadores participarem das atividades foi realizado depois sondagem a fim de saber se as atividades propostas atenderiam as necessidades da equipe.

A organização do ambiente ocorreu antes do desenvolvimento das dinâmicas com a ajuda das pessoas que estavam no dia e com a ajuda de alguns funcionários. Nem todos os funcionários puderam participar porque nesse dia foi convocada uma reunião para tratar de assuntos pertinentes a todos os que trabalham nos espaços do curso de Panificação e Informática.

Depois das observações e interação com o grupo algumas pessoas que costumam frequentar o local foram convidadas para estarem no dia das atividades. Nesse dia houve a participação de um bom grupo, o relatório da história da biblioteca foi lido.

Saber que o espaço possui uma história potencializou a identificação social do espaço e dos usuários entre si porque “é nas relações uns com os outros que ocorre a identidade cultural” (Freire, 1996, p. 41). A conquista que permitiu estarem juntos é resultado da luta de um grupo que pensou na demanda de professores e alunos das escolas que necessitavam do espaço em questão, pessoas comuns iniciou um processo de “solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia em que possamos ser mais nós mesmos” (Freire, 1996, p. 42). A leitura da história é “a transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não-formal. Esta se fundamenta no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns e é parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.” (Gohn, 2006, p. 30).

A Biblioteca Comunitária Paulo Freire nasceu a partir da iniciativa de um programa chamado Programa de Desenvolvimento de Área, PDA Comunhão, formado por quatro organizações Centro Comunitário São

Sebastião de Vila de Cava (CECOM), Centro Comunitário de Santa Rita, Associação de Moradores de Rancho Fundo (AMRF) e Casa do Menor São Miguel Arcanjo. Essa Iniciativa foi financiada pela Visão Mundial – Organização Não Governamental brasileira de desenvolvimento, promoção de justiça e assistência que procura combater a causa da pobreza, trabalhando com crianças, famílias e comunidades a fim de que alcancem seu potencial pleno. Dedicar-se a trabalhar lado a lado com as populações mais vulneráveis e a servir a todas as pessoas, sem distinção de religião, raça, etnia ou gênero.

Em 07 de abril de 2001, foi inaugurada com o intuito de atender a demanda, principalmente, de alunos e professores oriundos, na sua maioria, das escolas públicas da região que necessitavam de um espaço onde pudessem realizar suas pesquisas escolares e demais atividades envolvendo cultura, lazer e educação. Além disso, a biblioteca está inserida na comunidade denominada Rancho Fundo em Nova Iguaçu Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Essa região caracteriza-se pela precariedade de infraestrutura básica de urbanização, saneamento e acesso aos serviços públicos essenciais, principalmente relacionados à educação, cultura e lazer.

Nesse sentido, tem como meta a democratização da leitura nos bairros adjacentes. Dando acesso à leitura e bens culturais através de ações articuladoras entre diferentes atores sociais visando à formação de inúmeros leitores consolidando assim uma rede de bibliotecas comunitárias na Baixada Fluminense.

Por isso, os envolvidos no trabalho, como funcionários e patrocinadores (Empresa Coca-Cola) oferece um ambiente de aconchego, com acesso aos livros e instrumentos culturais. Ampliar o número de usuários leitores através das atividades de mediação de leitura nos bairros. Contribuir para a criação e o acompanhamento das Políticas Públicas voltadas para o livro e a leitura. E também

fortalecer o enraizamento comunitário das bibliotecas articulando ações que promovam a comunicação e a visibilidade do Polo Baixada Literária. Os envolvidos no trabalho são pessoas com ensino médio completo, com Formação Geral, Especialização Tecnológica e com graduação em Pedagogia. Além da biblioteca a instituição oferece curso de Panificação, de Informática e de Corte e Costura, de Música e outros em salas e locais específicos. O núcleo de coordenação está localizado no centro de Vila de Cava. De lá se coordena as bibliotecas, os cursos oferecidos e as palestras de prevenção a doenças e combate a violências.

A equipe responsável é formada pelos funcionários das instituições: Centro Comunitário São Miguel Arcanjo – CECOM, do Projeto Visão Mundial, da Casa do Menor São Miguel Arcanjo, do Centro Comunitário Santa Rita e Associação dos Moradores do Rancho Fundo e a Biblioteca Comunitária Paulo Freire. Todos os funcionários tem uma característica em comum, atender a comunidade carente. Necessitando assim trabalhar prazerosamente em suas respectivas funções e se conectando uns com os outros sem causar prejuízo ao andamento do trabalho. Essas instituições oferecem serviços à comunidade sem fins lucrativos caracterizando-se ONGS – Organizações Não Governamentais. Tendo como patrocinadores a Empresa CECOM e a Empresa Coca-Cola.

A Biblioteca Paulo Freire faz parte da ONG Visão Mundial junto com outros espaços de convivência social, para estagiar é exigida a assinatura da pedagoga responsável pela ONG. Não é um espaço de ensino formal, mas existe uma sistematização no que se refere ao funcionamento de todos os setores com seriedade oferecendo serviço de qualidade para o público alvo, nesse caso todos que frequentam encontram um ambiente de qualidade.

As atividades escolhidas “Dinâmica do Emboladão” e a “Dinâmica da Bola” foram escolhidas a partir da observação do trabalho desenvolvido dentro da Biblioteca.

Antes da apresentação de uma atividade em grupo é importante conversar com os participantes, se apresentar, explicar o motivo do encontro e antes do desenvolvimento de cada dinâmica, organizar o espaço. Essas interações estimulam o interesse e quebra a timidez.

Durante o processo do desenvolvimento das dinâmicas fizemos um círculo de mãos dadas com todos os participantes. Cada um deu as mãos para o colega da direita e da esquerda observando cada participante a quem deu as mãos, assim iniciou a dinâmica ao som de uma música. De mãos dadas se juntaram, depois de todos juntinhos largaram as mãos e caminharam aleatoriamente passando uns pelos outros, olhando nos olhos daquele que estava perto enquanto tocava a música. Quando a música parou, eles pararam e se abraçaram e em seguida procuraram seus parceiros anteriores que estavam nas laterais esquerda e direita e deram as mãos sem sair do lugar. Depois começaram a abrir a roda sem largar as mãos dos colegas. Demorou um pouco até abrir totalmente a roda. Fizeram como puderam, passaram por baixo, pularam um ao outro sem largar as mãos dos respectivos colegas. Com a roda aberta uns estavam virados para dentro e outros para fora da roda, o importante é que conseguiram dar as mãos aos colegas até o fim. Por isso essa atividade demorou mais ou menos uns 40 min. Observação: Essa atividade exige tempo necessário até que a roda esteja totalmente aberta.

A dinâmica “Da Bola” foi para descontração e continuidade do fortalecimento do trabalho em parceria. Cada componente ganhou uma bola vermelha e encheu até quanto pode. Depois fizeram uma fila intercalada uma pessoa/bola/pessoa e assim por diante. O objetivo era todos juntos em fila dá três voltas nas cadeiras sem deixar a bola cair. Eles circularam aos risos e concentrados sem deixar a bola cair.

O grupo vencedor ganhou um pacote surpresa para abrir e a cada abertura tinha um bilhete com as seguintes frases: “Passa para a pessoa mais alta”; “passa para pessoa mais sorridente”; “passa para a pessoa mais concentrada nas brincadeiras” e por último, o ganhador recebeu a frase: “Divida com todos”. Todos receberam um bis e depois foi distribuído balas. Eles gostaram da descontração e fortalecimento dos laços entre os participantes formados por pessoas de todas as idades. Em seguida expliquei a importância de cada um no processo de funcionamento da Biblioteca Comunitária que une as pessoas que trabalham e as pessoas que frequentam por motivos diferentes como procura de um local apropriado para ler, interação, laços de afetividade, união e não somente a leitura de livros. O espaço proporcionou mobilidade, segurança e “liberdade para a construção do próprio conhecimento” (Freire, 1996, p. 109) durante o desenvolvimento das brincadeiras. A experiência desenvolveu superação aos desafios e conscientização à necessidade de união proporcionando “educação como intervenção nas relações humanas.” (Freire, 1996, p. 109).

A biblioteca possui um espaço físico bem conservado; é composta por três salas: duas amplas para desenvolvimento de atividades, apresentação de palestras e leitura; e uma sala onde funciona o escritório. Uma sala tem estantes com um acervo de livros catalogados por assuntos, um grande tapete no chão com almofadas. A outra tem mesas e cadeiras. Além da prática de leitura são desenvolvidas atividades em grupo coordenadas pelas funcionárias e pedagoga. As atividades são planejadas com temas atualizados nas áreas da comunicação, matemática, meio ambiente e interação social.

Na parte exterior tem dois banheiros, a sala de curso de Panificação e a sala do curso de Informática. Logo na entrada tem uma quadra. E uma grande área verde com plantas e árvores frutíferas como abacateiro, pé de urucum, mangueira e outras. Tem plantação de algumas hortaliças como alface e couve. Às vezes é desenvolvido um

projeto de plantação de sementes com as crianças da comunidade. Elas podem acompanhar a germinação e o crescimento, podem molhar se forem lá pela manhã. Rancho Fundo é um bairro do tipo urbano e próximo a vários outros bairros. Existem algumas fábricas próximas. No passado foi uma área rural com grande plantação de laranja, com o fim dos laranjais, começaram chegar fábricas e as casas em volta foram construídas conforme as necessidades dos trabalhadores das fábricas. O público que frequenta a biblioteca é composto por pessoas de todas as idades, por donas de casa, crianças, adolescentes, variados grupos de alunos da escola dos bairros adjacentes.

A partir de uma pauta as atividades foram direcionadas conforme o desenvolvimento proposto. O encontro foi realizado no horário das 13h às 16h do dia 18 de setembro de 2019, quarta-feira. A frequência na parte da tarde é melhor. O tempo de elaboração do pré-projeto, assinaturas de documentos, visitação e observação, foi do dia 14 de agosto até dia 09 de novembro, dia da entrega do Relatório Final.

REFLEXÕES

No decorrer das observações e diálogos com funcionários descobriu-se que existem donas de casa que vão à Biblioteca Comunitária para ler livros porque em casa não conseguem por causa dos afazeres domésticos.

As donas de casa têm a opção de ir à biblioteca, passar horas lendo livros, elas fazem isso sempre que podem até terminar a leitura de um livro e iniciar outro. As donas de casa escolhem alguns dias da semana de acordo com a disponibilidade. As leitoras aprendem e se distraem em local onde encontram tranquilidade para uma boa leitura.

O Relato faz referência à importância de um espaço público que atende todos os tipos de pessoas que desejam ler, jogar, encontrar amigos, participarem de projetos desenvolvidos no local, aprender uma profissão e outros tipos de entretenimento. Apresenta as possibilidades de aprender e interagir de forma não formal em espaços sistematizados e de livre acesso para todos, com horários e dias a escolher. A biblioteca funciona de segunda-feira a sexta-feira das 8h às 16h.

O Estágio 05 do Curso de Licenciatura em Pedagogia ocupa-se de ensinar como desenvolver atividades em ambientes não escolares. É a aprendizagem que acontece em ambientes não formais como museus, centros de ciências, ONGs, bibliotecas, casas de cultura, parques, academias, florestas, agência de viagens, associações, hospitais, centros de recuperação. As pessoas procuram esses locais espontaneamente para entretenimento ou por outro motivo e a aprendizagem acontece sem formalidades pré-estabelecidas com o interessado, embora os espaços sejam pedagogicamente sistematizados, são de acesso livre, sem horários determinados pelo sistema para o aprendiz, permitindo liberdade de aprender sobre as diversidades apresentadas pela cultura da cidade ou do logradouro. O Estágio enfoca fortalecer a importância dos profissionais que trabalham em ambientes não formais, como mediadores no desenvolvimento da aprendizagem de outras pessoas. Então, é importante saber que é possível aprender em todos os espaços seja específico de trabalho ou de entretenimento.

A aprendizagem pode acontecer em ambientes não escolares de maneira sistemática e livre, permitindo aos envolvidos no processo escolher seu melhor horário, tanto aquele que aprende como o que trabalha interagem conhecimentos significativos para a vida. Além da prática de leitura dentro da biblioteca outras atividades são desenvolvidas em grupo coordenadas pelas funcionárias e pedagoga.

As atividades são planejadas com temas atualizados nas áreas da comunicação, matemática, meio ambiente e interação social. As funcionárias não são bibliotecárias, são profissionais com variadas formações. Estagiário e o futuro pedagogo têm a oportunidade de atuar nesse espaço contribuindo para a importância da interação ensino e aprendizagem no espaço social e não escolar.

A aprendizagem acontece em todas as esferas do espaço com propósito de receber pessoas independentes de raça, cor, idade, fator econômico e grau de escolaridade. É um espaço em que as pessoas do bairro local e adjacentes se reúnem com um objetivo comum, ler. Seja por entretenimento, para informação, pesquisa ou estudo.

Para Gohn (2011, p. 333 *apud* Araújo, 2019),

Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal, e, portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que era aprendizagens e saberes.

É na participação social que as aprendizagens se fortalecem porque as pessoas de vários grupos vivem em constantes interações se fortalecendo por objetivos comuns.

Na atuação da pedagogia social os participantes procuram soluções para seus problemas cotidianos com a ajuda dos profissionais que atuam em áreas específicas, na biblioteca, a atuação é no desenvolvimento do ato de ler que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989, p. 9).

No exemplo citado das donas de casa que vão à biblioteca ler cada dia uma parte da história do livro escolhido possibilita condições de solucionar problemas contextualizando com a vida. O significado

não fica encerrado na grafia, se expande transpondo para o cotidiano vivido. Na leitura de um livro o despertar flui, a reflexão surge à medida que se pensa nos acontecimentos da vida. Sempre existira uma história contextualizada com a vida do leitor, uma com a qual ele se identificará, instigando querer saber mais. Um entretenimento que pode mudar opinião transformando o olhar.

No espaço comunitário da biblioteca “o tempo da aprendizagem na educação não formal é flexível respeitando a diferença e a capacidade de cada um e de cada uma” (Gadotti, 2005, p. 2 *apud* Araújo, 2019). Característica importante nesse tipo de espaço da educação não formal é a flexibilidade do tempo e da utilização do espaço.

O espaço de aprendizagens não formal merece maior atenção a fim de se tornarem fortalecidos pelas políticas públicas porque seu interesse é a sociedade local e seus questionamentos. É notório que resistir às mudanças é negar aos novos grupos sociais que emanam da sociedade.

Ninguém pode ficar de fora da possibilidade de construir conhecimentos. Todos devem ter acesso ao conhecimento e não à escola, uma vez que a escola não dá conta de abarcar todos os alunos e alunas. Para Araújo (2019).

A questão que se apresenta é que, em razão de uma formação de base positivista, afincada e fortalecida por uma pedagogia social, a tarefa de dar objetivos claros à educação não formal mostra-se complexa. Os objetivos dessa educação são construídos de forma interativa e cotidiana, e têm como meta a transmissão de informação, assim como a formação política e sociocultural (p. 2).

Quando pessoas de um mesmo logradouro se encontram em um local com possibilidade para a aprendizagem estão construindo valores políticos para a sociedade em que vivem. Nesse sentido a escola não está conseguindo acompanhar as mudanças que fora

delas acontecem, tais mudanças ocorrem com muita velocidade transferindo, assim, a sistematização de novos locais de aprendizagens denominados não formais.

A experiência vivida sobre o assunto intensificou a crença de que a aprendizagem não acontece só na escola. O assunto em questão intensifica tema de pesquisa relevante para a sociedade, a fim de esclarecer que o mundo realmente, é uma escola aberta. Com a transformação pela qual a sociedade passa no século XXI a escola está perdendo a imponência de ser único local de ensino e aprendizagem. Ela tem como extensão outros espaços complementares como a biblioteca comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dinâmicas realizadas com os funcionários e os usuários da Biblioteca Comunitária Paulo Freire intensificaram a alegria e o fortalecimento nas relações. No começo as crianças estavam tímidas, mas conforme foram ajudando a arrumar as cadeiras, a encher as bolas e a distribuir as balas a Interação foi ocorrendo espontaneamente sem preocupação com a diferença de idade, posição social ou ano escolar. O que prevaleceu foi superar os desafios propostos pelas dinâmicas conscientizando o leitor e o funcionário a não perderem o foco do que deseja alcançar, ainda que estejam em situação de dificuldade porque manter a leitura e a união permite transformar o ser humano em pessoa mais compreensível sobre os acontecimentos sociais.

O funcionamento do espaço não formal da Biblioteca Comunitária Paulo Freire busca a “compreensão crítica da importância” (Freire, 1989, p. 15) desse espaço colaborativo para o desenvolvimento do ato político na compreensão do ser social.

BIBLIOGRAFIA

ARAUJO, Juliana P. *Estágio de Ambientes Não Escolares na formação inicial de professores: relato de Experiência*. Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão (UFG\RC). Pesquisado em 2019. E-mail: juliana.araujo@ufg.br.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Suisse: Institut International des Droits de l' Enfants, 2005, p. 1-11.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: / *CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL*, 1., 2006. Anais Eletrônicos... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. In. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> > .

PILON, André Francisco. Relações humanas com base em dinâmica de grupo em uma instituição de prestação de serviço. *Revista de Saúde Pública*. vol. 21, n. 4. São Pulo. 1987.

SITES INVESTIGADOS

<https://pt-br.facebook.com/cecomsaosebastiao/>

<https://pbr.facebook.com/casadomenorbrasil/> <https://ptbr.facebook.com/Ass.deMoradoresdoRanchoFundo/>

<https://opolen.com.br/sarita>

<http://www.catequisar.com.br/texto/dinamica/volume03/101.htm>

3

Maria de Lourdes Ferreira Medeiros de Matos

Alcemar Antônio Lopes de Matos

Renato Teresa das Chagas

Shirlena Campos de Souza Amaral

**OS MORADORES DE RUA
ESTÃO CLASSIFICADOS
NA CATEGORIA DE HUMANOS
E POSSUEM DIREITOS
SOCIAIS FUNDAMENTAIS?**

Resumo:

O número expressivo de “moradores de rua” que compõem o cenário das grandes, médias e pequenas cidades levanta uma necessidade premente de se discutir criticamente acerca da não garantia dos direitos destes sujeitos. Diante disso, este estudo tem por objetivo enfatizar que moradores de rua são humanos e por que são colocados à margem da sociedade, excluídos das normas, padrões e direitos sociais fundamentais. A metodologia aplicada é a pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que é necessária uma população diretamente interessada, como por exemplo, mediante a realização de audiências públicas, de modo que a elaboração das estratégias de atuação envolva o levantamento dos fatores considerados por esses indivíduos como encadeadores de qualidade de vida e bem-estar.

Palavras-chave:

Moradores de Rua; Humanos; Direitos Sociais; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Ao se deparar, em pleno século XXI, com um número expressivo de “moradores de rua” que compõem o cenário das grandes, médias e pequenas cidades, em especial do cenário brasileiro, há uma necessidade premente de se discutir criticamente acerca da não garantia dos direitos destes sujeitos que, por sua vez, não gozam plenamente de qualidade de vida, estando fora do padrão de classificação do humano.

Afinal, encontram-se pelas calçadas, embaixo de marquises, pontos de ônibus, rodoviárias, praças, pelas cidades, sujeitos vulneráveis, frágeis, porta aberta para violências, doenças e sem nenhuma proteção. Os mesmos sentem frio, calor, fome, sede, falta de afeto e amor ao próximo. Aqui se fala de gente, assim como eu e como você.

Onde estão situados estes seres nas características de humanos, porém muito parecido com objetos sem valor, pois se encontram em situações totalmente desumanas, pior que muitos animais irracionais, que na maioria tem um lar, uma legislação que os protegem, direitos a saúde e cuidados veterinários e, em casos de maus tratos pelo humano, este agressor será punido. Então, novamente com indignação, questiona-se: E estes seres ambulantes que parecem humanos, maltrapilhos, mau cheirosos, sujos, o que fazer com eles?

Não é de hoje a realidade inaceitável dos moradores de rua, haja vista que essa temática vem sendo abordada há muito tempo por poetas brasileiros. Nesse sentido, segue abaixo o poema de Manuel Bandeira:

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.

Dessa forma, intenta-se trazer reflexões com base em autores que exploram os conceitos de direitos humanos, desigualdade e justiça social. Para isso, o objetivo geral deste estudo é ressaltar que os moradores de rua são humanos e não objetos descartáveis. Logo, nada justifica o conformismo com a colocação destes à margem da sociedade, excluídos das normas, padrões e direitos sociais fundamentais.

Assim, os objetivos específicos pretendem classificar o ser humano e a diferença do animal irracional; salientar as necessidades de assistência na aplicação da lei; pesquisar sobre casa de passagem; informar as dificuldades enfrentadas por esta categoria e explanar a luta pelo simples direito de existir dessas pessoas.

CONCEITUANDO O HUMANO

Desde os primórdios da humanidade já se procurava compreender a natureza humana. Os filósofos, a partir de um método observacional, iniciaram a constante busca sobre o homem, no sentido genérico do termo (PROVETTI JÚNIOR, 2015).

Segundo Aristóteles, o homem podia se definir como “animal racional”, ou seja, um ser vivo – característica comum a todos os animais – com uma diferenciação, qual seja, o raciocínio (ROUSSEAU, 1989).

O autor supracitado acrescenta que, para Descartes e os cartesianos, além da razão e inteligência, adiciona-se a afetividade, onde compara os animais a máquinas, não acreditando na existência de sentimentos nesses seres, justificando, inclusive, sua falta de fala pela ausência de emoções a serem expressas.

Nesse contexto, surge Rousseau (1989), que tratou do tema em sua obra. Segundo o pensador, para se descobrir a origem da desigualdade, antes teria que se analisar o conceito de homem. Rousseau fez o seguinte questionamento: como conhecer, pois, a origem da desigualdade entre os homens, a não ser começando por conhecer o próprio homem?

No pensamento de Rousseau, o homem é perfectível (a perfectibilidade é um termo criado por ele, que significa a capacidade que o homem possui de aperfeiçoar-se) e tem o controle sobre sua história, já o animal não possui, apenas segue seus instintos reiteradamente.

Em cada animal não vejo senão uma máquina engenhosa, à qual a natureza ofereceu sentidos para recompor-se por si mesma, e para defender-se, até certo ponto, de tudo o que tende a destruí-la ou estragá-la. Percebo exatamente as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de que a natureza faz tudo nas ações do animal, enquanto o homem concorre para as suas, na qualidade de agente livre (ROUSSEAU, 1989, p. 44).

Prosseguindo nesse pensamento, Rousseau (1989) conclui que a primeira imagem do homem, chamado de homem natural, não possuía traços de sociedade e de habilidades, mas tinha capacidade para aprender. Por outro lado, o homem natural não tinha noção do bem e do mal.

Nesse cenário, destacam-se as características que o difere dos outros animais, a liberdade e a perfectibilidade, que permitiram que o homem natural evoluísse e, com isso, surgisse a desigualdade (SCHWARCZ, 1993, p. 44).

O ser humano foi evoluindo, realizando descobertas, iniciando sociedades e a chamada civilização, e isso trouxe a comparação e a competitividade, a luta por território e a vontade de conquistar, possuir e ser “mais”. Surge a propriedade e a divisão de ricos e pobres; os governos e a separação entre fracos e poderosos; a diferença entre senhores e escravos. Ao surgir estas situações, nasce a desigualdade, ou talvez dela decorreram essas divisões (ROUSSEAU, 1989).

Nesse sentido, existe uma passagem de Deva Nishok (2019) que diz:

Éramos todos humanos até que...
A raça nos desligou.
A religião nos separou.
A política nos dividiu.
E o dinheiro nos classificou.

Nota-se que o autor supracitado chama a atenção para vários elementos que compõem a configuração social que resultou na desigualdade social que, se por um lado denotaram evolução, por outro propiciaram a discriminação.

Assim, as sociedades modernas são a prova viva de como a natureza humana sofreu mudanças, podendo ser egoísta e gananciosa e capaz de tolerar - ou cometer - crueldade doentia contra outros seres humanos. Se já não consideramos outro humano como espécie, somos comprovadamente capazes de infligir ou ignorar as mais extremas atrocidades.

DEBATE SOBRE A DESIGUALDADE

Acerca desse hiato social, faz-se necessário, antes de tudo, uma breve discussão sobre algumas nuances, bem como a articulação entre igualdade e diferença. Logo, o objetivo constante é trabalhar a igualdade na diferença. Como destaca Santos (2006), temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. E é nesse contexto, entre igualdade e diferença, que surgem os desafios, bem como no momento em que se tenta superar a desigualdade e, simultaneamente, reconhecer as diferenças culturais.

Em seus estudos, Spivak (2010) questiona quais são as chances reais de voz que alguns indivíduos possuem, denominados pela autora de subalternos: as mulheres, em várias partes do mundo, são proibidas de falar, as crianças pequenas não têm proteção e os chamados loucos ou estranhos são deixados à margem da sociedade.

No contexto da desigualdade, Butler (2005) destaca que há vidas que podem e são choradas como se tivessem a dignidade de sê-lo e há outras vidas que não são choradas. Nessa reflexão, percebe-se que as vidas não se representam da mesma forma.

Mesmo com os valores igualitários modernos, as desigualdades sobrevivem. Nesse caso, questiona-se como a sociedade constrói e elabora justificativas para tais. Diante disso, cabe refletir criticamente quais são os seus efeitos e os possíveis caminhos para enfrentamento dos mesmos. Assim, é preciso estar ciente que a desigualdade não é um fato natural, mas sim uma construção social. Ela depende de situações e é, na sua maioria, reflexo das escolhas políticas realizadas na trajetória de cada sociedade (SCALON; SALATA, 2016).

Na linha entre igualdade e justiça social, nota-se que, a despeito da justiça social, muitas políticas focalizadas, que oferecem condições ou recompensas desiguais a grupos sociais diferentes, têm sido demandadas e instituídas. Estas políticas são consideradas justas, pois ao fornecer condições desiguais no processo ou no resultado, corrigem desigualdades socialmente reconhecidas no início. Ao implementar políticas compensatórias, de certo modo, a sociedade admite seu próprio fracasso em assegurar justiça para todos de forma igual (SCALON; SALATA, 2016).

Como exemplo, utiliza-se no Brasil, como forma de enfrentamento às desigualdades, as cotas raciais e socioeconômicas. Como já falado, procura-se reparar erros históricos, mas ainda presentes. Fazendo uma análise, a igualdade em uma dimensão pode representar – e muitas representam – desigualdade em outra. Dessa forma, a igualdade deve ser correlacionada com outras questões (CANDAU, 2008).

Como forma de enfrentamento, indica-se a ampliação das liberdades individuais. Os atores sociais podem fazer suas escolhas e expandir suas chances, sejam elas sociais, políticas ou econômicas. Assim, a supressão da liberdade limita as possibilidades e escolhas (CANDAU, 2008).

Para Sen (2001) mais uma complexidade do conceito de desigualdade está na ideia de privação além da renda, abrangendo a ausência de poder, participação e voz, exposição ao medo e à violência, acesso à comunicação, vulnerabilidade – ou seja, a exclusão de direitos básicos e de bem-estar.

E para alcance dessa igualdade de oportunidades, que representa fator decisivo para uma sociedade justa, necessita-se de uma ação pública que contenha e combine diferentes estratégias. Assim, é fundamental a articulação entre políticas públicas universais e políticas focais, sendo perfeitamente possível compreendê-las como

estratégias complementares, pois se identificam a determinadas políticas públicas como direitos – vide a educação básica, saúde e seguridade social – que devem ser, necessariamente, universais, afinal, os direitos devem abranger a todos, sem exceção (RAWLS, 2009).

Nesse contexto, uma das formas de corrigir a desigualdade social é garantir a igualdade de oportunidades, entendendo que a sua extensão está diretamente relacionada ao tamanho e natureza do Estado e sua intervenção nas políticas públicas de saúde, educacionais, habitacionais e sociais, impactando positivamente as desigualdades existentes.

A INVISIBILIDADE QUE ASSOLA OS MORADORES DE RUA

A situação de rua tem origem, quase que conjuntamente, com a história humana. Ela pode se dar por inúmeros fatores independentes. A situação de rua atualmente é vista como um estado de oposição à ordem, de estigmatização e marginalização. A perda do emprego, falta de renda e dificuldades de se introduzir no mercado de trabalho são importantes elementos a justificar a origem desse segmento populacional, seja do ponto de vista da reprodução social, seja pela ética que desprivilegia os que não têm atividade produtiva. Particularmente, esse juízo influencia a dinâmica familiar. Também a questão patológica, principalmente o alcoolismo e dependência química (NEVES, 1995).

Nessa direção, em suas discussões, Ferro (2012, p. 36) traz dois modelos históricos de políticas para a população rua, que podem ser observados até os dias de hoje:

Um primeiro tipo de política, que remonta à origem das ruas, é a criminalização e repressão dessas pessoas por agentes

públicos. O uso da violência tem sido prática habitual para afastar essas pessoas dos centros urbanos e levá-las para áreas remotas ou para outros municípios, em nítidas políticas de higienização social. Esse tipo de ação estatal reflete, é claro, a cultura dominante em nossa sociedade de discriminação e culpabilização do indivíduo por estar e morar nas ruas, visão que é projetada e estimulada por diversos meios de comunicação. O segundo tipo de política consiste na omissão do Estado e, como consequência, na cobertura ínfima ou inexistente das políticas sociais para este segmento em todos os três níveis de governo (municipal, estadual e federal), ou seja, a invisibilidade do fenômeno para o poder público. Nesse sentido, a ausência de políticas sociais também é uma política.

O parágrafo único, do artigo 1º, do Decreto nº 7.053/09, que regulamenta a questão da população de rua, a conceituou como:

[...] o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória (BRASIL, 2009).

A questão é tão grave que parece que se lida com um problema que, literalmente, não se conhece o tamanho. Não há pesquisa, censo ou dados que afirmem de forma segura e concreta o quantitativo da população de rua no Brasil. Uma estimativa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), baseada nos dados do Cadastro Único e do Censo do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em 2016, chegou ao alarmante número de 101.854 pessoas em situação de rua no Brasil.

A Defensoria Pública da União, por sua vez, busca na Justiça obrigar o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a incluir em suas pesquisas esta parcela de brasileiros, já que o próprio instituto

afirma que os dados obtidos com o Censo são fundamentais para a formulação de políticas públicas (BALDIOTI, 2018).

O IBGE alega não ter estrutura e nem *expertise* técnica para realizar uma pesquisa como esta. Na opinião do Defensor Público Thales Treiger: “Se não tem metodologia, é preciso criar. Esta distinção entre pessoas domiciliadas ou não que o Censo faz é um preconceito [...] Permite ao poder público dizer que não faz políticas para este segmento porque não sabe quantas pessoas precisam ser atendidas” (BALDIOTI, 2018).

Observa-se, portanto, que faltam no país políticas públicas para ajudar as pessoas que vivem nas ruas, impedindo que esses indivíduos vulneráveis não fiquem à margem de cuidados físicos e mentais, bem como ações preventivas em todas as suas formas, que são fundamentais para que muitos não precisem fazer das ruas seu local de moradia.

MORADORES DE RUA: SUJEITOS DE DIREITOS?

O Brasil possui embasamento jurídico expressivo na tratativa dos direitos humanos e, até mesmo, da população de rua especificamente. No entanto, ao andar pelas ruas de qualquer centro urbano, percebe-se que essas, se realmente aplicadas, não estão sendo eficientes. Antes da Carta Magna de 1988, o único auxílio que essa população recebia era oriundo de igrejas e associações de caridade (SPOSATI, 1985).

Com a Constituição de 1988, principalmente nos primeiros artigos e no extenso e famoso artigo 5º, foram regulamentados os chamados direitos e garantias fundamentais, que garantem a dignidade da pessoa humana. Ora, se os moradores de rua são pessoas humanas,

esses direitos deveriam também os alcançar, no entanto, não é o que acontece (BELISÁRIO, 2017).

A situação se agrava pela ausência de uma legislação específica para essa população, que somente foi instituída em 2009, por meio do Decreto nº. 7053, a Política Nacional para a População de Rua (BRASIL, 2009).

A partir daí, foram editados alguns atos legislativos, a fim de integrar as políticas públicas em cada nível de governo. Houve a alteração da Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742/93), pela Lei nº 12.435/2011 que fez constar expressamente em seu art. 23, §2º, que “na organização dos serviços da assistência social serão criados programas de amparo, entre outros: [...] II - às pessoas que vivem em situação de rua” (BRASIL, 1993).

Em seguida, o Ministério da Saúde, no mesmo ano de 2011, editou a Portaria nº 2.488, que regulamentou a criação de “equipes de Consultórios na Rua”, que consistem em “equipes da atenção básica, compostas por profissionais de saúde com responsabilidade exclusiva de articular e prestar atenção integral à saúde das pessoas em situação de rua” (BRASIL, 2011).

No outro ano, a Resolução nº 20, de 24 de abril de 2012, do Conselho Nacional de Assistência Social, instituiu os Centros de Referência Especializados em População em Situação de Rua – Centros Pop – unidades públicas direcionadas ao atendimento especializado à população em situação de rua, em âmbito individual e coletivo (BRASIL, 1993).

É necessário dizer que, por todo o país, existem órgãos e entidades públicas que trabalham no sentido de combater e prevenir a situação de rua no âmbito de suas funções institucionais, com destaque para o Ministério Público e a Defensoria Pública. Porém, o Brasil não

possui integração dos seus entes quanto ao assunto. O que ocorre é a atuação de alguns estados no sentido de combate meramente regional da questão, de forma própria, sem aplicar os termos da Política Nacional. Apenas os estados de Minas Gerais e Bahia possuem leis estaduais relativas a essa matéria (OLIVEIRA, 2016).

Mesmo diante dessas políticas e atuações, não existe ainda um alcance sólido com resultados efetivos sobre essa questão. Para isso, é extremamente fundamental o debate a respeito da uniformização das ações e integração nacional das entidades e órgãos públicos, com o propósito de concretizar tudo que está estabelecido no ordenamento jurídico.

A INCERTA E COMPLEXA ASSISTÊNCIA AOS MORADORES DE RUA

Em se tratando da assistência à saúde da população que reside na rua, são encontradas diversas dificuldades, tais como a falta de albergues adequados para a administração de medicamentos controlados; locais para higiene corporal; dificuldades no acesso aos recursos terapêuticos e inabilidade dos profissionais de saúde no trato com este tipo de população (CARNEIRO JÚNIOR et. al, 1996).

Nessa população, a compreensão acerca do cuidado com a saúde é deficiente, percebido através do pouco conhecimento desses indivíduos em relação ao autocuidado. Agrava-se com o uso de substâncias alcoólicas e tóxicas como meio de “tratamento” e fuga da sua realidade, além da aplicação do conhecimento empírico como forma do cuidar. Também existe a problemática da automedicação e a procura do serviço hospitalar apenas em casos extremos, ou seja, de risco iminente (BRASIL, 2011).

Há relatos de pessoas em situação de rua retratando o abrigo ou casas de passagem como presídios semiabertos e estratégia de afastamento, e apontam a falta de verdadeiros programas de inserção social que deveriam acompanhar a estada nos abrigos para proporcionar uma saída da situação de vulnerabilidade. Segundo Bonalume (2011, p. 4), “o desenvolvimento de ações integradas e intersetoriais implica ideias como parceria e solidariedade”. Entretanto, é preciso também o conhecimento das condições dos usuários dos serviços e o real interesse em responder suas demandas em consonância com suas necessidades.

No caso de moradores de rua, são impostos desafios a gestores e técnicos para gerir ações de forma coletivas, para integrar aspirações, valores e estratégias, destacando as diferenças, relações e potencialidades dos sujeitos, dando-lhes visibilidade na invisibilidade da rua.

CONCLUSÃO

Como visto, para efetivar os direitos fundamentais da população em situação de rua é necessário promover a saída da legislação específica simplesmente do simbolismo em que se encontra, ocorrendo a adoção, pelo poder público, de medidas integradas com todos os entes federativos.

A mera atitude isolada e regional dos estados não se apresenta satisfatória para esgotar o problema. Além disso, é preciso uma integração total também com a sociedade.

Para tanto, necessita-se de uma população diretamente interessada, como por exemplo, mediante a realização de audiências públicas, de modo que a elaboração das estratégias de atuação

envolva o levantamento dos fatores considerados por esses indivíduos como encadeadores de qualidade de vida e bem-estar.

O que não pode ocorrer é a continuação da invisibilidade em que se encontram esses indivíduos, sujeitos de direitos, com a perduração de um Estado violador dos direitos e garantias assegurados pela Constituição Federal, mediante a impossibilidade da população em situação de rua exercer seu direito de existir e desfrutar do mínimo indispensável a uma vida com dignidade, a viver e não apenas sobreviver. Em um mundo em que a prosperidade existe ao lado de tanta miséria, é preciso ter e dar esperança àqueles que acreditam que realmente existe outro caminho.

REFERÊNCIAS

BALDIOTI, F. *Pelo Direito de Existir*. 2018. Disponível em: <<https://projetocolabora.com.br/inclusao-social/pelo-direito-de-existir/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.
BANDEIRA, M. *Poema o Bicho*. Disponível em: <https://literaturaemgotas.wordpress.com/2008/110-bicho-de-manoel-bandeira>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BELIZÁRIO, D. M. *Os direitos fundamentais das pessoas em situação de rua*: o Ministério Público como instituição garantidora desses direitos. 2017. Disponível em: <https://aplicacao.mpmg.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1334/>

BONALUME, C. R. O paradigma da intersetorialidade nas Políticas Públicas de Esporte e Lazer. *Revista Licere*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, mar. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009*. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Casa Civil. 24 dez 2009.

BRASIL. Lei nº 8.742. *Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)*. Brasília: DF, 7 de dezembro de 1993.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011*. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da

Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 22 out. 2011.

BUTLER, J. *Vieprécaire*. Lespouvoirsdudeuil et laviolenceaprèsle 11 septembre 2001. Paris: Éditions Amsterdam, 2005.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CARNEIRO JR. N.; NOGUEIRA, E.A.; LANFERINI, G.M.; MARTINELLI, M.; AMED ALI, D. *População de Rua: necessidades de saúde e organização de serviços*. Relatório final de pesquisa. Rede de Investigação em Sistemas e Serviços de Saúde no Cone Sul. São Paulo, 1996.

FERRO, M. C. T. *Política Nacional para a População em Situação de Rua: o protagonismo dos invisibilizados*. Revista Direitos Humanos, Nº 08. Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República. Janeiro 2012.

NEVES, D. P. A miséria em espetáculo. *Rev. Serviço Social e Sociedade*, n. 47, p. 79-98, 1995.

NISHOK, D. *Jornal de Fato*. 2020. Disponível em: <https://issuu.com/jornaldefato/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

OLIVEIRA, L. S. População em situação de rua no Brasil: da invisibilidade à crise de inefetividade dos direitos humanos fundamentais. *Revista Jus Navigandi*, ISSN1518-4862, Teresina, ano 21, n. 4837, 28 set. 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/52032>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

PROVETTI JÚNIOR, J. Da natureza do homem. *Revista Páginas de Filosofia*, v. 7, n. 2, p.1-17, jul./dez. 2015.

RAWLS, J. *A theoryof justice*. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Brasília: Universidade de Brasília; São Paulo: Ática, 1989.

SANTOS, B. S. (Org.). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCALON, C; SALATA, A. Desigualdades, estratificação e justiça social. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 16, n. 2, p. 179-188, 2016.

SEN, A. *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SPOSATI, A. O. *A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise.* São Paulo: Cortez, 1985.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.* São Paulo: Cia das Letras, 1993.

4

Leia Mayer Eynog
Luciane Maria Fadel

CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM CAMINHO PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Resumo:

A discussão sobre a Criatividade, tendo por eixo a aprendizagem significativa da pessoa com deficiência, indica uma crescente demanda em sensibilizar os diversos atores sociais para o processo de inclusão. Desse modo, o artigo tem por objetivo discutir como a criatividade pode torna-se eficaz e efetiva como pré-requisito para uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos. Assim, por meio da pesquisa bibliográfica, relatou-se que compreender o que é, e como ocorre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência e a partir do emprego da criatividade e da aprendizagem significativa são elementos fundamentais, que aplicara o uso do conhecimento adquirido da pessoa com deficiência, nas mais variadas fases e etapas da sua vida em sociedade.

Palavras-chave:

Criatividade; Aprendizagem Significativa; Pessoa com Deficiência.

INTRODUÇÃO

A questão da acessibilidade é uma das reivindicações mais antigas dos movimentos das pessoas com deficiência. Na década de 80, esse conceito ampliou-se referindo-se a espaços mais amplos quando se identificava barreiras ambientais.

Com o início dos anos 90, há uma maior discriminação dos tipos de obstáculos existentes para as deficiências. Assim, são identificadas, além das barreiras ambientais e atitudinais, as barreiras de comunicação e de transporte. As necessidades das pessoas com deficiência eram estudadas uma a uma e propunha-se soluções para cada tipo de deficiência

Ainda nos anos 90, surge o conceito de desenho universal que passa a buscar novas formas de planejamento arquitetônico ambiental, de comunicação e de transporte onde todas as características das pessoas são atendidas, independentemente de possuírem ou não uma deficiência. A proposta do desenho universal procura romper com a visão de uma arquitetura voltada para um ideal de homem ou a um pretenso homem médio, buscando respeitar a diversidade humana.

Assim, sobre a temática da diversidade humana, a acessibilidade passa a referir-se não só aos obstáculos concretos da sociedade, como também ao direito de ingresso, permanência e usufruto de todos os bens e serviços sociais. A acessibilidade passa a abranger novas dimensões que envolvem aspectos importantes do dia-a-dia das pessoas, tais como rotinas e processos sociais, além de programas e políticas governamentais e institucionais, como sendo inerente a pessoa humana.

É neste contexto de necessidade que emerge formas criativas e diferenciadas para atender múltiplos contextos, e situações. A

implementação de uma sociedade para todos implica na garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões. Dessa forma, como ao buscamos uma sociedade inclusiva e acessível, a criatividade pode torna-se eficaz e efetiva como pré-requisito para uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos?

Este artigo almeja traçar linhas que apontam o conhecimento acerca da criatividade, e como é apropriada pelos profissionais que pensam o tema acessibilidade diante da diversidade e multiplicidade de deficiências existentes nos mais diversos contextos.

A ACESSIBILIDADE E O DESAFIO PARA A CRIATIVIDADE

Hoje, em muitas comunidades, a pessoa com deficiência ainda é considerada pela sociedade e por seus familiares, um desafio, já que a ela, lhe foi apresentado a barreiras de cognitivas, físicas, sensoriais. Esta perda ou diminuição, impacta a função social e faz com que as pessoas com deficiências busquem formar comunidades, as quais consideram a história do deficiente, suas dificuldades, suas habilidades, suas atitudes diante do mundo e acima de tudo, a sua visão de mundo, considerando-os protagonista responsáveis pelo desenvolvimento social local.

Acessibilidade passa a referir-se não só aos obstáculos concretos da sociedade, como também ao direito de ingresso, permanência e usufruto de todos os bens e serviços sociais. A acessibilidade passa a abranger novas dimensões que envolvem aspectos importantes do dia-a-dia das pessoas, tais como rotinas e processos sociais, além de programas e políticas governamentais e institucionais.

A implementação de uma sociedade para todos implica na garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões. Dessa forma, uma sociedade acessível é pré-requisito para uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos.

Legalmente conforme art. 2º *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*, a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Neste aspecto, as barreiras elencadas no texto legal, pressupõe uma avaliação plena e ampla no que se refere a uma visão biopsicossocial por meio de uma equipe multiprofissional e também interdisciplinar.

Se por um lado os profissionais habilitados devem observar:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação.

Por outro lado, estes elementos apresentam necessidades que devem ser atendidas por aqueles que pesquisam e desenvolvem tecnologias assistivas para as pessoas com deficiência. Desse modo, é basilar compreender a necessidade de produzir um produto flexível o suficiente para atender às necessidades e preferências do maior número possível de pessoas. (DIAS, 2003).

O emprego da criatividade, nas esferas que envolvam a educação e a informação sobre a temática acessibilidade tornam-se fundamentais, haja visto que o conjunto de saberes as pessoas irão aproximar a pessoa com deficiência ao direito da dignidade mediante o protagonismo da consciência crítica, lhe possibilitando diferentes instrumentos e técnicas para participar das discussões de ideias, dos processos decisórios, e do sistema produtivo alcançando, permitindo a auto eficácia das suas ações e o claro cidadania.

A criatividade é um recurso valioso que necessita ser incentivado, neste segmento. Principalmente neste momento em que as tecnologias digitais passam a ser incorporadas em meio as mudanças rápidas e contínuas. O emprego da criatividade promove mudanças que ocorrem tanto nos níveis social e cultural quanto nos níveis econômico, científico e tecnológico.

As definições corretas de criatividade pertencem a quatro categorias, ao que parece. Ela pode ser considerada do **ponto de vista da pessoa que cria**, isto é, em termos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser explanada por **meio dos processos mentais** “” motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação “” **que o ato de criar mobiliza**. Uma terceira definição focaliza influências ambientais e culturais. Finalmente, a criatividade pode ser entendida em **função de seus produtos**, como teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas. (KNELLER, 1978, p.54, grifo nosso).

Seguindo os quatro elementos destacados, um dos grandes lemas das pessoas com deficiências está justamente em fazer-se protagonista do processo inclusivo o qual fazem parte. Ser protagonista é mostrar a identidade e suas dinâmicas de poder, neste caso da pessoa com deficiência àqueles que não fazem parte do seu grupo, comunidade.

Assim a função criada para atender as pessoas com deficiência predispõe um desafio que segundo Fliegler (1959 apud KNELLER 1978) que “manipulamos símbolos ou objetos externos para produzir um evento incomum para nós ou para nosso meio”. Diante desse cenário, as pessoas, as organizações, a sociedade, precisam criar novas e melhores maneiras de responder aos desafios e problemas da realidade, aproveitando o potencial criativo de cada um.

Talvez haja o questionamento, como ser criativo neste segmento das Pessoas com Deficiências? Será que a criatividade é acessada também para este público?

Se partimos a busca de respostas, é necessário percebemos que a criatividade esta contida em todos os seres humanos. A elas, cabe formas diferenciadas para atender as demandas situacionais, as necessidades urgentes e emergentes, diante do desenvolvimento da sociedade conforme retrata Ghiselin (1952, p.2), criatividade é “o processo de mudança, de desenvolvimento, de evolução, na organização da vida subjetiva”.

Resgatando Alonso e Gallego (2000) alguns aspectos cognitivos tornam-se referência neste processo para estímulo do protagonismo como assim dispostos:

- a) dependência-independência de campo: é prudente identificar nas pessoas com deficiência quais se caracterizam como *dependentes* e que preferem maior estrutura externa, direção e feedback, e que se sentem confortáveis quando resolvem problemas em equipe; ao contrário dos *independentes*, que necessitam uma menor estruturação e feedback, agindo a partir de uma resolução pessoal dos problemas, por vezes não visualizando a dimensão de grupo;

- b) conceituação e categoria: o desenvolvimento de atividades e jogos, devem por estabelecer uma consistência teórica e lógica na forma como os conceitos são utilizados, afim propiciar uma informação a ser interpretada pela pessoa com deficiência na sua respectiva fase de desenvolvimento;
- c) dimensão reflexiva e impulsiva: identificação acerca da noção de precaução e aceitação do risco, verificando o modo como a pessoa com deficiência objetiva a reflexão e a rapidez de adequação da resposta diante de soluções diferenciadas;
- d) modalidades sensoriais: identificar como a pessoa com deficiência utiliza os sentidos, estimulando-o a desenvolver mais de um sentido, reconhecendo como isso interfere diretamente no processo educativo;

Esta forma de evolução do homem, nos remete associar que ele possui suas pulsões. Segundo a Teoria Freudiana, esta pulsão é a mola propulsora para criar movimento. É por meio dela que ocorre um ordenamento psíquico, que de acordo com Freud, irá constituir o embate entre a realidade interna e externa (BIRMAN, 2008).

A base para compreensão efetiva da criatividade ratifica que o conhecimento é uma capacidade inerente ao ser humano, cujo processo de identificação, interpretação e ação serão elementos constituintes de resultados (positivo ou não).

Este processo cognitivo, envolvera as diferentes formas, cuja captação do meio poderá ocorrer pelos sentidos (da visão, audição, olfato, tato, gustação), como também, da associação dos padrões e modelo mentais já instituídos. Ou seja, é preciso esclarecer que os modelos mentais são próprios e dinâmico e surgem a partir da constituição de cada homem.

A forma como constituímos nossos padrões, ira resultar na forma como vemos e interagimos com os outros e com o mundo, uma vez que estes podem nos aprisionar, limitar ou impulsionar diante da sociedade que vivemos.

Por mais que compreendamos que os modelos são dinâmicos, se associados as mudanças sociais, culturais que a sociedade vem se desenvolvendo, quando falamos de homem, os padrões mentais tendem a ser estáticos. O homem constituiu seus comportamentos baseados, em emoções, que foram sentidas como boas ou ruins, em decorrência de um pensamento.

Se o padrão mental do homem predominar como “não criativo” assim por ele atribuído, resultado de experiências por ele avaliadas como negativas, cria-se um círculo vicioso que demandara tempo para reestruturação. Ou seja, a formação desse padrão “não criativo” assim nominado por este homem, acarretara numa cristalização de emoções e comportamentos aversivos a qualquer atividade criativa.

Uma forma de justificar esta aversão é baseada na ideia de que a criatividade é algo baseado na magia, que a ideias podem surgir por passe de mágica, que elas surgem e vão embora, e deixam o homem a mercê de novos *insights* que irão emergir inesperadamente se estivermos longe do problema (ALENCAR, 1997).

Quando aplicamos a ISO 9241, no que se refere a usabilidade é ratificado o conceito que permite uma formação de rede, haja visto que se constitui como “a capacidade que um sistema interativo oferece a seu usuário, em um determinado contexto de operação, para a realização de tarefas, de maneira eficaz, eficiente e agradável”. E resgatando Alencar (1993, p.13) “o termo pensamento criativo tem duas características fundamentais, quanto um produto ou resposta desde que considerados: a) novos e apropriados, úteis ou de valor para uma tarefa e b) a tarefa é heurística e não algorítmica. ”

Nesta perspectiva, por exemplo, o espaço da WEB, vem sendo significativamente utilizado pelas pessoas com deficiência com o objetivo de apreender, compreender, navegar, interagir.

Se o espaço Web é acessível para as pessoas com deficiências, há uma tendência para o desenvolvimento dos processos mentais do indivíduo, uma vez que este usuário se motiva para acessar os mais variados conteúdos, percebe e pensa acerca das discrepâncias e aproximações do seu contexto social, e em muitas situações, interage e se comunica com sua comunidade utilizando desde espaço, o qual poderá se manifestar em produtos criativos para este segmento.

As barreiras de acessibilidade podem ser ultrapassadas por meio de tecnologias, permitindo assim, a participação ativa e criativa das pessoas com deficiências na sociedade, independentemente de sua condição humana, pois do contrário, o que temos e observamos inicialmente, são dados, como elementos isolados, porém que necessitam de relevância. Se o propósito é o conhecimento é importante ter ciência que:

[...] a produção de conhecimento é um processo de intercâmbio e negociação de significados; é uma construção humana que coloca em jogo pensamentos, ações e sentimentos e, nesse sentido, é uma construção que se produz em dadas condições e em um determinado contexto. (SANTOS, 2018, p.2).

Ou seja, o contexto do pensar, sentir e agir, hoje, não mais se estabelece com o mesmo contexto daquele que observa a pessoa com deficiência, mas sim do pensar, sentir e agir da pessoa com deficiência. Novas informações serão acessadas de modo diferenciado por ambos e que não cabe julgamento ou a desqualificação, por nenhuma das partes envolvidas no processo de criatividade na quais se estabelecem estas novas relações, e sim, a compreensão do significado no seu respectivo contexto.

Estas novas assimilações foram apontadas por Ausubel na década de 60 como uma ampliação da estrutura cognitiva, e que para isso acontecer são sim necessárias novas ideias. Para Moreira e Masini (1982): [...] essa linha ratifica o processo da cognição, defendendo que o indivíduo atribui significados à realidade em que se encontra; preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e a utilização das informações envolvidas na aprendizagem, procurando identificar padrões nesse processo

É notório ter clareza que é por meio de uma aprendizagem compreensiva que conhecemos o porquê do que aprendemos e sabemos utilizar esse conhecimento a partir do significado posto pela pessoa com deficiência. A efetivação do mesmo ratifica o significado atribuído ao conteúdo aprendido, possibilitando estabelecer vínculos substanciais entre as novas aprendizagens e as que já possuímos.

Por estarmos em constante modificação e construção como seres sociais, nos nossos diversos contextos, aprendizagem também se aplica aos diversos cenários sociais em que as discordâncias e conflitos cognitivos se estabelecem. É explícito declarar que não estabelecemos com pessoas um controle de “laboratório”. Os desequilíbrios, as dúvidas, são parte importante para a aprendizagem e o emprego da criatividade para dirimir as necessidades postas por esta população.

É por meio da relação com o outro, que novas evidências passam a ser construídas e reconstruídas, provocando no interior de cada um reequilíbrio, claro que observado e mediado pelo conjunto de conhecimentos, emoções e atitudes, e cujo resultado percebe-se um processo de superação da discordância, mas acima de tudo, se estabelece uma nova forma de conhecimento, validada por aqueles membros, naquele contexto.

Resolver um problema é mudar do estado presente, supostamente indesejado, para um estado futuro melhor. Se o estado presente existe e é real, o alvo da mudança tem que ser desvendado ou inventado. Este é o maior desafio para se resolver um problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera a Criatividade como aspecto importante no dia da pessoa com deficiência, é atribuir a ela, um significado de processo, de flexibilidade e de inclusão. A discussão proposta pelo artigo considera que a pessoa com deficiência detém uma aprendizagem significativa e que no decorrer da sua vida, o conhecimento se constituiu a partir do significado aferido pela circunstâncias da sua realidade e necessidade.

Esta forma de aprendizagem dada pela criatividade não é simples, pelo contrário, constitui-se como complexa e dinâmica, por considerar a trajetória de vida de cada pessoa envolvida. Sua aplicação requer um conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes por parte daqueles que interagem com a pessoa com deficiência para o desenvolvimento cotidiano das atividades e funções.

Os elementos descritos evidenciam que a natureza do processo de aprendizagem abrange tanto o autocontrole como a auto-eficácia no delinear do processo de execução, avaliação e planejamento das atividades sempre considerando os aspectos sociais e emancipatórios da aprendizagem.

Com base nas conclusões, recomenda-se que a sociedade sensibilize frente as relações que envolvem os processos de inclusão entre “o que” e “como” aprendem cada demanda posta pela deficiência,

a fim de diminuir o gap¹ no processo de aprendizagem. Ao relacionar “o que” e “como” pode-se criar, potencializar a aprendizagem, compatibilizando a demanda posta pela pessoa com deficiência e a forma de alinhamento posta pelos outros atores sociais, a fim de validar as competências específicas necessárias.

Esta temática da criatividade e aprendizagem deverá constituir-se como objetivo primordial quando se pensa a inclusão da pessoa com deficiência, para guiar e aprimorar a performance. Espera-se que a discussão conduzida auxilie a repensar as práticas atuais, visando aprendizagem, de modo a enfrentar os desafios diários postos a esta população.

E por fim, espera-se possibilitar as pessoas com deficiência a utilização de formas de aprendizagem criativa que lhes permitam um exame crítico das pressuposições que estão por trás de comportamentos e de atitudes disfuncionais, os quais restringem sua ação diante dos problemas de sua época.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S., COLLARES, K., DIAS, L. JULIÃO, S. Efeitos a curto e médio prazos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes do ensino de segundo grau [Resumos]. Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Anais da XXIII Reunião Anual* (p. 364). Ribeirão Preto, SP: SBP, 1993.

ALENCAR, E. M. L. S. O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2-3), 29-38, 1997

ALONSO, C. M.; GALLEG0, D. *Aprendizaje y ordenador*. Madrid: Dykinson, 2000.

BANDURA, Albert. Auto-Eficácia: Cómo Afrontamos Los Cambios De Lãs Ociudad Actual. Espanhol. Desclée De Brouwer, 1999.

1 Gap - Quebra de continuidade.

BIRMAN, Joel. *Criatividade e sublimação em psicanálise. Psicol. clin.* [online]. 2008, vol.20, n.1, pp.11-26. ISSN 0103-5665. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652008000100001>.

BRASIL. Decreto legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

DIAS, Cláudia. *Usabilidade na Web* - criando portais mais acessíveis. Rio de Janeiro: Alta Books, 2003

KNELLER, George Frederick. *Arte e ciência da criatividade*. 17 ed. São Paulo: Ibrasa, 1978, p. 42.

MOREIRA, Ma, Masini Es. *Aprendizagem Significativa: A Teoria De David Ausubel*. São Paulo: Moraes; 1982.

SANTOS, F.T. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129516654002>> Acesso em: 4 jun. 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Arthur Vianna Ferreira

Professor efetivo do PPGEdu (Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP - 2011). Coordenador do Laboratório de Pesquisas e Produtos Pedagógicos para/com Educadores Sociais – LaPPes – UERJ e do Projeto de Extensão, Estudos e Pesquisas Fora da Sala de Aula, registrado na SR2-SR3 da UERJ/FFP.

E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

Marcio Bernardino Sirino

Professor da Universidade Castelo Branco (UCB); Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ); Mestre em Educação (UNIRIO); Especialista em Gestão da Educação Pública (UNIFESP); Especialista em Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares (UFF/Angra dos Reis); Pedagogo (UCB); Gestor, Pesquisador e Tutor em EaD do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula (FFP/UERJ); Líder do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (CLIPS/UCB); Membro do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO) e Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo: conhecimento & cultura (UERJ).

E-mail: pedagogomarcio@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alcemar Antônio Lopes de Matos

Possui graduação em Medicina pela Universidade Iguaçu Campus V Itaperuna-RJ (2005), Pós-graduado em geriatria e gerontologia interdisciplinar pela Faculdade de Medicina de Campos -Fundação Benedito Pereira Nunes (2010), Mestrado profissionalizante em Terapia Intensiva pela Sociedade Brasileira de Terapia Intensiva (2014). Atuação, Médico Intensivista e Diretor Técnico do Hospital São José do Calçado-ES; Clínica Médica, Pediatria, Geriatria no Hospital São Vicente de Paulo- Bom Jesus do Itabapoana-RJ e Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Norte Fluminense -UENF. (2020). Professor Universitário na FAMESC- Faculdade Metropolitana São Carlos - Bom Jesus do Itabapoana -RJ.
E-mail: alcimamatos@hotmail.com

Deise Netto da Conceição

Professora Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu/RJ, atuando na Sala de Leitura e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).; Formada em Letras pela Universidade Gama Filho (UGF) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e em Letras pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ); Integrante do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social, na Universidade Castelo Branco (CLIPS/UCB).
E-mail: deise.blue@hotmail.com

Maria de Lourdes Ferreira Medeiros de Matos

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá (2007), Mestrado Profissionalizante em Terapia Intensiva (2014) pela SOBRATI – Sociedade Brasileira de Terapia Intensiva. Possui Pós-Graduação Lato Sensu em saúde Coletiva, pelo Institutos Superiores de Ensino do Censa (2008); em Psicopedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO (2010) ; em Gerontologia e Geriatria Interdisciplinar pela Fundação Benedito Pereira Nunes- Faculdade de Medicina de Campos (2010); em Psicologia Hospitalar e da Saúde pela Faculdade Única de Ipatinga-MG (2019); em Psicologia Comportamental e Cognitiva pela Faculdade Futura -SP (2019); e Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Norte Fluminense-

UENF (2020). Atuação, Psicóloga Hospitalar no Hospital São Vicente de Paulo e Professora Universitária na FAMESC- Faculdade Metropolitana São Carlos - Bom Jesus do Itabapoana - RJ, com experiência em Psicologia na área de Saúde e Educação com ênfase em Psicologia Hospitalar.

E-mail: mlourdes.psi2@gmail.com

Leia Mayer Eyng

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Estácio de Sá de Santa Catarina (2012), graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000) e mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Atualmente é socio proprietário - CogniAcao Terapia Cognitiva Comportamental Ltda e pesquisador do Laboratório de Transporte e Logística - LabTrans. da Universidade Federal de Santa Catarina e voluntário como design instrucional da União Escoteiros do Brasil. Tem experiência na área de Gestão, Educação Superior, Educação a Distância, Educação para o Trânsito e Psicologia.

E-mail: leiamayer@gmail.com

Luciane Maria Fadel

Possui graduação em Comunicação Visual pela Universidade Federal do Paraná (1987), graduação em Engenharia da Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1994), graduação em Licenciatura Em 2o Grau pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1992), mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e doutorado em Typography & Graphic Communication - University of Reading (2007) e Pós-Doutorado em Narrativas orientado pelo Prof. Jim Bizzocchi na Simon Fraser University, Canada. Atualmente é professora adjunto do Departamento de Expressão Gráfica da Universidade Federal de Santa Catarina. Co-lídera o Grupo de Pesquisa Núcleo de Acessibilidade Digital e Tecnologias Assistivas e participa do Grupo de Estudo de Ambiente Hipermídia voltado ao processo de Ensino-Aprendizagem e do Grupo SAITE - Tecnologia e Inovação em Educação na Saúde, da Universidade Federal do Maranhão.. É membro do International Reference Group (IRG) sobre o uso de digital storytelling no tratamento de pacientes em cuidados Paliativos da SFU. Tem experiência na área de Design para Experiência com ênfase em Interação Humano Computador, atuando principalmente nos seguintes temas: design de interação, narrativas, user experience, novas mídias e digital storytelling.

E-mail: liefadel@gmail.com

Renato Teresa das Chagas

Possui as seguintes graduações: Psicologia pela Universidade Federal Fluminense; Comunicação Social (Jornalismo) pela Faculdade de Filosofia de Campos dos Goytacazes; Mestrando em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Atuou como assessor de imprensa, repórter e analista de redes sociais. Atualmente atua na área de Psicologia clínica por meio da abordagem Terapia Cognitivo-Comportamental e atende por meio de um projeto social crianças de um abrigo de vulneráveis situado na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ.
E-mail: jornalismorenatochagas@gmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral

Bacharel e Especialista em Direito pela Faculdade de Direito de Campos (FDC). Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuação em implementação de projetos relativos à Educação em Direitos Humanos e Cidadania, como a capacitação de professores e gestores de escolas estaduais de ensino médio das coordenadorias regionais do Norte e do Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, é Jovem Cientista do Nosso Estado – JCNE, FAPERJ. Professora Associada da UENF. Participa dos Grupos de Pesquisa: “Grupo de Estudos e Pesquisas Urbanas e Regionais” e “Estudos de Educação, Sociedade e Região”. Atua no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS/UENF), na linha de pesquisa Educação, Política e Cidadania e no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PPGCL/UENF), na linha Pesquisas Interdisciplinares em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação.
E-mail: shirlenacsa@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

alunos 40, 42, 44, 45, 49, 52
aprendizagem 10, 16, 22, 25, 32, 41, 42, 50,
51, 52, 53, 73, 82, 83, 84, 85
aprendizagem significativa 22, 73, 83, 85
atores sociais 45, 62, 73, 84
atuação 9, 14, 18, 33, 38, 42, 51, 56, 67, 68
audiências 56, 68

B

bem-estar 56, 62, 69
Biblioteca 9, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48,
49, 53

C

capitais 12
cidadãos 41, 73, 75, 76
cidades 20, 56, 57
conceito 33, 40, 59, 62, 74, 80
construção 10, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 31,
33, 37, 40, 44, 48, 61, 81, 82
contextos 17, 32, 33, 40, 41, 74, 75, 82
contextos sociais 17, 40
criatividade 10, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81,
82, 83, 84, 85
Criatividade 73, 83, 85
currículos 8, 9, 12, 13, 36
curso 28, 29, 35, 40, 41, 43, 44, 46, 48

D

deficiência 10, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78,
79, 81, 82, 83, 84
demandas 9, 14, 17, 19, 35, 36, 37, 40,
68, 78
desigualdade 27, 40, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 70
Desigualdades 12, 13, 70, 86

desigualdade social 40, 60, 63
direitos 9, 32, 33, 41, 55, 56, 57, 58, 62, 63,
65, 66, 68, 69, 70
direitos sociais 9, 33, 55, 56, 58
discursos 12
discussão 9, 12, 13, 21, 22, 26, 27, 31, 36,
61, 73, 83, 84
docência 8, 14, 36, 37, 40
docente 8, 9, 12, 36, 37

E

Educação 9, 10, 12, 13, 18, 19, 22, 25, 27,
29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40, 54, 70,
85, 86, 88, 89
educadores 8, 9, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21,
25, 28, 36
Educadores Sociais 10, 12, 13, 14, 17, 18,
19, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 86
escola 14, 20, 22, 29, 32, 33, 36, 40, 41,
49, 52, 53
espaços 9, 10, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 22,
24, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
41, 42, 44, 46, 50, 51, 53, 74
estágio 29, 40, 41
estratégias 17, 34, 56, 62, 63, 68
excluídos 20, 56, 58
experiência 9, 23, 24, 39, 40, 41, 42, 48,
53, 88

F

formação 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20,
22, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 37,
38, 40, 42, 44, 45, 52, 54, 80
formação docente 8, 9, 12, 36, 37
fortalecimento 40, 47, 48, 53
fundamentação 12, 13, 24, 36

G

garantia 56, 57, 75, 76

H

humanos 9, 10, 24, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 60, 65, 70, 78

I

inclusão 10, 14, 16, 17, 32, 72, 73, 83, 84
indivíduos 24, 25, 41, 42, 56, 61, 65, 67, 69
investigação 12, 25, 35

L

leitores 40, 43, 45
licenciatura 40, 41
local 12, 36, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 65, 75

M

margem 56, 58, 61, 65
metodologia 21, 56, 65
moradores 9, 42, 55, 56, 57, 58, 63, 65, 67, 68
moradores de rua 9, 55, 56, 57, 58, 63, 65, 67, 68

N

necessidade 19, 20, 32, 34, 35, 43, 48, 56, 57, 74, 76, 83
normas 56, 58, 69

P

padrões 56, 58, 79, 80, 82
Pedagogia 8, 9, 10, 13, 16, 17, 21, 22, 25, 27, 29, 31, 34, 37, 38, 40, 41, 42, 46, 50, 54, 86, 87
Pedagogia Social 8, 9, 13, 21, 22, 25, 27, 29, 31, 37, 38, 40, 41, 42, 86, 87
periféricas 12, 34
pesquisa 12, 13, 22, 25, 29, 34, 35, 41, 43, 51, 53, 56, 64, 65, 70, 73, 89
pesquisadores 12
pessoa com deficiência 10, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84

pobreza 12, 13, 17, 45, 64
população 14, 16, 17, 18, 27, 33, 56, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 82, 84
Pós-Graduação 12, 13, 86, 87, 89
privilegiado 12
problematização 19, 30, 31, 32, 40
processos educativos 20, 22, 27, 28, 40

Q

qualidade 43, 46, 56, 57, 59, 69
qualidade de vida 56, 57, 69

R

realidades 9, 12, 36
região metropolitana 12, 45
rua 9, 55, 56, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

S

sensibilizar 73
socializar 40
sociedade 8, 10, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 26, 34, 36, 44, 52, 53, 56, 58, 59, 61, 62, 64, 68, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 83
sociedade inclusiva 73, 75, 76
sujeitos 9, 10, 12, 13, 14, 19, 22, 23, 26, 27, 32, 33, 35, 36, 41, 56, 57, 65, 68, 69

T

temáticas 12, 17
trabalho 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 26, 30, 31, 33, 34, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 50, 63
trabalho educacional 12

U

Universidade 12, 40, 54, 70, 86, 87, 89

V

vida 15, 22, 23, 28, 30, 31, 32, 36, 50, 51, 52, 56, 57, 69, 73, 78, 83

COLEÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA E O SOCIAL

www.PIMENTACULTURAL.COM

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

S O B R E A PEDAGOGIA E O SOCIAL

VOLUME 1