



POR UMA EDUCAÇÃO SOCIAL QUE NOS APROXIME: A DISCUSSÃO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

THE SOCIAL EDUCATION THAT BRINGS US TOGETHER: THE DISCUSSION ABOUT NON-SCHOOL EDUCATIONAL PRACTICES AT SOCIAL DISTANCE

Arthur Vianna Ferreira 1


Resumo: O presente artigo, de fundamentação teórica, tem como objetivo discutir sobre as finalidades da Educação Social a partir da pandemia promovida pelo vírus SARS-CoV-2. Para isso, a discussão se realiza a partir de alguns autores da Sociologia e da Filosofia sobre o período pandêmico, seus impactos globais e como o campo do saber da Pedagogia Social é chamado a (re)pensar suas práticas de Educação Social de forma a atender as demandas desse novo cenário educacional não escolar. Ao final, infere-se que a realidade pandêmica da Covid-19 se apresenta como um espaço “pandêmico” para os ambientes socioeducativos e exige dos profissionais da Educação Social novas habilidades para uma reflexão que contemplem as necessidades contemporâneas sem perder a essência do trabalho socioeducativo. Essa reflexão demandará novos tipos de ação formativa tanto para educandos quanto para educadores no ambiente educativo não escolar brasileiro.

Palavras-chave: Educação Social. Covid-19. Práticas Socioeducativas. Pedagogia Social.

Abstract: This theoretical article discusses the purposes of Social Education since the pandemic promoted by the SARS-CoV-2 virus. For this the discussion, it is used some authors of Sociology and Philosophy about the pandemic period, the global impacts and how the Social Pedagogy is called to (re) think about the social education practices in a way to meet solutions from this new non-school educational scenario. At the end, it concludes that the Covid-19 pandemic reality presents itself as a “pandemic” space for socio-educational environments and requires new skills from the social education professionals for reflection about the contemporary needs, without losing the essence of the work socio-educational. These will demand new types of training action for the students and the educators at the Brazilian non-school educational spaces.

Keywords: Social Education. Covid-19. Socioeducational Practices. Social Pedagogy.

1 Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP. Atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6209418269981786>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5297-1883>. E-mail: arthurerjffp@gmail.com



Introdução: O distanciamento social é uma solução? A discussão do impacto da pandemia sobre a Educação Social

O presente artigo, baseado a partir da fundamentação teórica de uma investigação sobre os impactos da pandemia sobre as práticas educativas não escolares na região metropolitana do Rio de Janeiro, tem como objetivo discutir sobre como as finalidades “práticas e processos formativos” da Educação Social precisam ser (re)pensadas a partir da pandemia e da “aparência pandemônica” das situações sociais que caracterizam os espaços educativos não escolares em decorrência do vírus SARS-Cov-2 – causador da Covid-19 – e vivenciado em escala global.

Desse modo, partimos da afirmação de que “todo texto é datado”. O que isso significa? Minimamente, entende-se que o material que lemos foi escrito em um período específico e, não necessariamente, expressa o mesmo espaço-tempo-histórico em que se encontra o leitor. Contudo, essa realidade não invalida nem o conteúdo descrito, nem o esforço de quem o lê. Ao contrário, potencializa os desdobramentos possíveis do leitor e suas consequentes reflexões sobre a mesma temática em seu tempo histórico e seu grupo social.

Assim, a construção dessa investigação se encontrava circunscrita no que parecia ser o final da “segunda onda” de contaminações (entre maio e julho de 2020) decorrentes do vírus SARS-CoV-2 no Brasil. Nesse período da pandemia, ainda se contabilizava o grande número de mortes em decorrência da falta de estrutura de atendimento aos acometidos pelo vírus, ao mesmo tempo em que as taxas de infecção caem (ainda que de maneira lenta, porém progressiva).

Portanto, a reflexão apresentada neste artigo, por mais que seja caracterizada como a base teórica da investigação de práticas socioeducativas, mostra um potencial de problematização do período pandêmico que solicita de todos da área educacional uma ação. Isso se concretiza não somente através do distanciamento físico e social, mas, também, a partir de uma reflexão mais sensível sobre a realidade educacional brasileira, caracterizada pelos seguintes aspectos até o presente momento: o retorno progressivo de reabertura das escolas; a manutenção do ensino remoto e/ou híbrido sob algumas circunstâncias escolares específicas; o fechamento de grande parte das instituições socioeducativas que caracterizavam o terceiro setor; a dificuldade da manutenção das atividades essenciais da Educação na área da Assistência Social; e a tentativa de práticas educativas/socioeducativas mantendo os protocolos sanitários essenciais para a realização dos encontros presenciais. Ainda vivemos a pandemia e a educação continua a se reinventar para enfrentar as suas consequências.

Como pensar a Educação Social desde essa realidade? E como viver essa realidade social de forma a atender às demandas expostas por uma educação atravessada por mortos e convalescentes?

Segundo Cunha (2010), a palavra pandemia, com seu prefixo “*pan*”, significa “*tudo ou todos*” Dessa forma, num sentido genérico, essa palavra se coloca como um evento capaz de alcançar toda a população. Já o termo pandemônio (do inglês, “*pandemonium*”), é um substantivo de origem literária e que aparece no livro do poeta John Milton intitulado “*Paraíso Perdido*”, de 1667, para designar o “palácio de Satã” ou, melhor dizendo, o centro administrativo de toda a confusão, tumulto ou baderna.

É dentro desta realidade constituída para todos (a realidade pandêmica) e promotora de grandes mudanças que se apresentam como incontroláveis para a sociedade (pandemônios) que constituímos os nossos questionamentos: como realizar as práticas educativas não escolares, tratadas na Pedagogia Social como Educação Social, dentro desse contexto pandêmico-pandemônico? E, para além disso, quais as novas possíveis reflexões educacionais que teremos que realizar a partir das consequências desses tempos complexos em que estamos imersos? Esse é um dos pontos de entrada da nossa discussão.

Santos (2020) apresenta que o evento da pandemia nos traz elementos novos para pensarmos a nossa realidade social e, conseqüentemente, educacional. Cria-se assim, uma nova “Pedagogia do Vírus” que, ao distanciar fisicamente os seres humanos, com o intuito de protegê-los, salienta as diferenças sociais mascaradas pelas vivências sociais cotidianas, as formas de trabalho, as relações de consumo, as lutas pelos direitos humanos e as formas de educação propostas como inovadoras e que, por fim, buscam atender, na verdade, ao capital e ao sistema neoliberalista.

O objetivo da crise permanente é não ser resolvido. Mas qual é o objetivo desse objetivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e impedir que se tomem medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem estado sujeita. Daí sua específica periculosidade. Em muitos países, há dez ou vinte anos os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia do que estão hoje (SANTOS, 2020, p. 6).

A crise causada pela pandemia do vírus da Covid-19 ressalta as desigualdades sociais existentes nas sociedades capitalistas, desde as pessoas que podem seguir às medidas sanitárias propostas pelas organizações de saúde, como àqueles que são expostos ao perigo de contaminação - e de morte - por necessidades econômicas básicas.

Assim, *a pandemia é uma alegoria* (SANTOS, 2020, p. 10), pois desvela questões de desigualdades já existentes na sociedade desde o início do século XXI e que são trazidas à tona em ameaça iminente de morte indiscriminada e de formas diferenciadas de atendimento, de acordo com as políticas públicas de saúde organizadas pelos governos mundiais.

Deve salientar-se que, para os moradores das periferias pobres do mundo, a atual emergência sanitária junta-se a muitas outras emergências. (...) É o caso da emergência sanitária decorrente de outras epidemias ainda não debeladas e da falta de atenção médica. É o caso também da emergência alimentar, porque se passa fome nos bairros, e os modos comunitários de superá-la (cantinas populares, merendas) colapsam ante o aumento dramático da procura. Se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garante a sobrevivência das crianças. É finalmente o caso da emergência da violência doméstica, particularmente grave nos bairros, e da permanente emergência da violência policial e da estigmatização que ela traz consigo (SANTOS, 2020, p. 19).

Ainda assim, ao trazermos as primeiras reflexões realizadas sobre o vírus, entendemos que a pandemia, além de desvelar esse processo de desigualdades, mostra que a sociedade deve ser repensada em pontos fundamentais a serem discutidos neste início de século, como: as formas com as quais as informações sobre a realidade são disseminadas pelos grupos sociais e a maneira que os governantes condicionam as formas de percepção dos riscos vividos pela sociedade; as pandemias não matam indiscriminadamente, uma vez que o atendimento - e as possibilidades de cuidado - não são disponibilizadas para todos do social; as práticas oriundas do colonialismo e o patriarcado se reafirmam em momentos de crise; existe um tipo de regressão no conceito-vivência de Estado e de comunidade; e, o capitalismo e as formas radicais de pensamento político (tanto os reconhecidos como de direita quanto de esquerda) são modelos sociais questionados, desacreditados e que devem ser reinventados nos anos que se seguem deste século XXI.

Esse tipo de reflexão, sobre a experiência da pandemia, é construído por diversos autores da nossa contemporaneidade.

Badiou (2020, p. 78), ao pensar os reflexos da pandemia através da política francesa, ressalta que esse processo poderá trazer a capacidade de novas afirmações e convicções sobre mudanças que deverão ser feitas na sociedade. Todavia, o ato em si de realizá-las não se apresenta como algo potente para que aconteçam mudanças significativas na forma com a qual o capitalismo se desenvolve de forma global.

Da mesma maneira, Barca (2020, p. 61) traz a reflexão de que a solidariedade apregoada

no período pandêmico não nasce sem o conflito estabelecido pelo próprio sistema capitalista e das políticas públicas emergenciais que são postas em práticas para socorrer a grupos sociais responsáveis pela economia global. Assim, ao pensar a sociedade italiana, o autor demonstra que o interesse pela preservação do mercado faz com que políticas, tratadas como impensáveis, sejam colocadas em prática não pelo fato da preservação da vida em si, mas sim, do sistema capitalista que se encontra em jogo neste período pandêmico.

O filósofo germânico-coreano Byung-Chul Han também traduz a inquietação vivida pela sociedade mundial diante da pandemia. Dentro do seu conceito de “*Sociedade do Cansaço*”, o autor identifica como uma sociedade do desempenho e da atividade incessante leva a um esgotamento e cansaço excessivo por parte de seus membros diante das demandas do sistema capitalista e neoliberal (HAN, 2017, p. 70). Esse tipo de vivência social leva a um esgotamento não somente físico, mas também, psíquico, pelo incentivo constante de um desempenho positivo de forma individualizada e isolada.

Esse processo passa a ser mais estressante e desesperador na medida em que, no período pandêmico, o sujeito se encontra isolado socialmente, por causa das medidas sanitárias, porém, sentindo-se na obrigação de atender às mesmas demandas de trabalhos, de relacionamentos e de todos os outros tipos de consumos anteriores ao período da pandemia da Covid-19.

No entanto, assim como os outros pensadores supracitados, a experiência do vírus em si mesma não produzirá mudanças significativas e radicais aos processos existentes na sociedade capitalista, que empurra a uma vivência da sociedade do cansaço. Ao pensar na pandemia desde a realidade asiática até o seu avanço para os demais países da Europa e das outras partes do globo, o autor nos recorda que o resultado dessa experiência de ordem global não traz a garantia de processos de transformação ao que está posto nas sociedades locais e globais.

El virus no vencerá al capitalismo. La revolución viral no llegará a producirse. Ningún virus es capaz de hacer la revolución. El virus nos aísla e individualiza. No genera ningún sentimiento colectivo fuerte. De algún modo, cada uno se preocupa solo de su propia supervivencia. La solidaridad consistente en guardar distancias mutuas no es una solidaridad que permita soñar con una sociedad distinta, más pacífica, más justa. No podemos dejar la revolución en manos del virus. Confíemos en que tras el virus venga una revolución humana. Somos nosotros, personas dotadas de razón, quienes tenemos que repensar y restringir radicalmente el capitalismo destructivo, y también nuestra ilimitada y destructiva movilidad, para salvarnos a nosotros, para salvar el clima y nuestro bello planeta (HAN, 2020, p. 110).

O período de pandemia vivido de forma global apenas nos aponta para que possamos nos (re)colocarmos diante de novas demandas que surgiram - e continuarão surgindo - para serem enfrentadas. Os autores trazidos até o presente momento são apenas exemplares para entendermos o evento da pandemia em sua ordem global. Talvez, cabe a nós, como brasileiros, pensarmos a partir dessa linha – ou de outras a serem postas em pauta – sobre a nossa realidade social. E, de maneira específica, pensarmos o aspecto educacional que é atravessado por essas realidades políticas, sociais e econômicas que são tanto globais quanto individuais.

Assim, podemos partir para a reflexão como o mesmo autor supracitado para ajudar-nos a caracterizar esse tempo na educação, principalmente quando pensamos na questão do trabalho da docência em seu caráter ampliado. O vírus SARS-CoV-2 empurrou (não somente isolou) os sujeitos em seus grupos menores e impediu o contato físico preponderante do trabalho educativo realizado pelos profissionais da educação, escolares ou não, mas, também, nos lançou em um outro espaço-tempo conhecido como virtual.

Em uma sociedade capitalista, que promove o cansaço como uma virtude a ser vivida pelos sujeitos (HAN, 2017, p. 69), o teletrabalho se transformou em uma nova ferramenta de vida e

de consumo perverso. Uma vez que, em nome do conteúdo programático e da tentativa de não dirimir o distanciamento social de crianças impedidas de frequentar seus espaços socioeducativos, os profissionais da educação se encontram sozinhos em uma nova realidade virtual, frente a telas de celulares e computadores, que não foram apresentados, muitas vezes, como espaços de ensino-aprendizagem, tanto para educadores quanto para educandos.

E como a sociedade do cansaço promove não apenas o esgotamento físico, mas, também, o psíquico, traz-se para esses mesmos trabalhadores o processo de autoconsumo de sua própria imagem como profissional da educação. O trabalho educativo, mesmo que interativo com as crianças, jovens e adolescentes através dos aplicativos e mídias sociais, não deixa de ser um conjunto de *selfies*, nos quais as pessoas constantemente são chamadas a consumirem a sua própria imagem projetada nas atividades educacionais.

Assim, além de serem consumidos pelos educandos, os educadores tornam-se consumidores de si mesmos, o que causa mais esgotamento mental e uma constante insatisfação do seu próprio trabalho que passa a ser julgado não somente pelos outros que consomem os conteúdos do seu trabalho na educação, mas, também, pelo educador que, repetidamente, pode se ver realizando o mesmo trabalho, com os seus acertos e erros, sendo, assim, alvo da sua própria crítica. E essa última não é realizada de forma positiva e transformadora, mas, sim, de forma a demonstrar a sua inabilidade ou impotência diante dos recursos audiovisuais que não fizeram parte da sua formação docente inicial e/ou continuada antes do período de pandemia. Como Han (2021) nos indica,

Também nos esgotamos com as *lives* permanentes que nos transformam em *videozumbis*. Acima de tudo, elas nos obrigam a nos olharmos o tempo todo no espelho. É cansativo contemplar a própria cara na tela, estamos o tempo todo diante de nossa própria cara. Não deixa de ser uma ironia que o vírus tenha surgido justamente na época das *selfies*, que se explicam sobretudo por esse narcisismo que se espalha pela nossa sociedade. O vírus potencializa o narcisismo. Durante a pandemia todo mundo se confronta, sobretudo, com a própria cara. Diante da tela, fazemos uma espécie de *selfie* permanente.¹

De fato, a pandemia nos empurra para a comunicação digital que cumpre o seu papel de esgotamento das relações, uma vez que se apresenta sem a ressonância típica dos rituais dos corpos quando se apresentam nas relações grupais. O que realizamos em nosso teletrabalho, lugar com o qual foi destinado à educação, é cravar o olhar na tela, porém, nos falta o olhar do outro da relação. E isso é exaustivo, pois a mediação da imagem não pode substituir - e não produz - a experiência que se dá entre os corpos em relação dialógica no espaço social.

O cansaço, típico da ação dessa sociedade contemporânea, se transforma em sobrevivência e precariedade das relações sociais e que, em nosso caso, são fundamentais para pensar a Educação Social. De fato, o vírus SARS-CoV-2 sobrecarrega o cansaço produzido pelas demandas do consumo, impostos pela sociedade do cansaço, tal qual organiza o autor. Assim, urge processos nas relações de ensino-aprendizagem que possam ajudar a reverter essa precariedade posta pela pandemia ao trabalho docente pensado sempre em todos os seus aspectos (não escolares ou escolares).

Uma das continuações possíveis dessa reflexão sobre a pandemia e a manutenção do capital como um elemento que atravessa o trabalho docente é quando pensamos na oportunidade que a experiência do vírus proporcionou para o aceleração da precarização do trabalho docente através do ensino remoto. Para Catini (2020), esse processo já estava em curso na educação privada e nos seus grandes grupos educacionais existentes no ensino superior e, com a prerrogativa de garantir o direito à educação em tempos de pandemia, agora é generalizado para outras etapas do ensino básico.

¹ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-03-23/teletrabalho-zoom-e-depressao-o-filosofo-byung-chul-han-diz-que-nos-exploramos-mais-que-nunca.html>. Acesso em 02 jun. 2021.

A realização desse modelo de ensino, sem preparação prévia do uso das ferramentas digitais, tanto da parte dos educadores quanto dos educandos, fomenta a precarização do trabalho para o primeiro grupo e produz - ou aumenta - os processos de exclusão social e digital do segundo grupo. Dentro dessa perspectiva, o uso da tecnologia digital nos processos de ensino-aprendizagem apresenta-se irreversível. Por isso, Catini (2020) nos recorda que

De maneira alguma apresentar resistência ao presente processo de inserção massiva de tecnologia significa negar a necessidade de se mudar a educação. Não se trata também de uma crítica da tecnologia em si, mas da aceleração de processos que ela engendra no contexto que vivemos, aprofundadas pelas possibilidades da tecnologia ser usada pelos mecanismos de vigilância e pelo recrudescimento do controle social. Trata-se, ao contrário, de confrontar mais um avanço da subordinação do trabalho ao capital e, partindo dessa ameaça iminente, buscar coletivamente formas de ampliar o controle do processo de trabalho, bem como dos meios de produção do ensino, por parte dos trabalhadores e trabalhadoras.²

Assim sendo, trazer a discussão sobre os processos de precarização do trabalho docente, tanto na questão financeira quanto nas condições de trabalho, assim como, as lutas pelo acesso equitativo dos recursos digitais, devem ser alguns dos temas principais que possam confrontar as formas com as quais o sistema neoliberal capitalista atravessa as relações socioeducativas neste período de pandemia e interferem nas relações educacionais com as quais nos encontramos – ainda que imersos nos diversos contextos de isolamento físico e social.

Enfim, nessa primeira metade da discussão sobre a experiência endêmica do vírus SARS-CoV-2 se busca demonstrar como diversos autores organizam o seu pensamento filosófico, sociológico e econômico de forma a entender as preliminares impressões sobre as relações sociais estabelecidas a partir do evento da Covid-19. Essas reflexões coadunam que, de alguma forma, as sociedades globais buscam salvaguardar as suas condições econômicas em detrimento às sociais.

Sejam os países desenvolvidos ou em desenvolvimento, a preocupação política recai sobre o capital, sobrando para a sociedade os desmandes das ações governamentais frente ao atendimento das necessidades básicas dos grupos mais empobrecidos, a administração da assistência pública de saúde básica para evitar o crescimento das mortes em decorrência da Covid-19 e o controle da circulação de corpos - sociais e individuais - que garanta um refreamento do avanço da contaminação em massa. E, dessa forma, a pandemia, vivenciada em 2020, assume feições de um *pandemônio* relacional de ordem socioeconômica que, particularmente, não se vislumbra um fim.

Talvez, a pergunta que fique para nós, neste momento, é como a Educação Social se apresenta nesse contexto social como possibilidade de realização e de (re)existência tanto no campo da prática educacional quanto da formação para os futuros docentes em espaços não escolares. Eis, à continuação, o nosso esforço reflexivo.

A Educação Social como ferramenta de aproximação social

A Educação Social, como todas as outras da sociedade, é convidada a se reorganizar diante do aparente *pandemônio* em que se encontram as relações sociais e econômicas atuais. O isolamento físico e social torna-se uma das justificativas principais para a descontinuidade das políticas públicas de Assistência Social e de Educação. Ao mesmo tempo, não são propostas outras ações efetivas - apenas paliativas de curto prazo - para o atendimento às camadas mais empobrecidas da sociedade brasileira e que sofrem com as consequências da pandemia iniciada em 2020.

² Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/> Acesso em: 14 mai. 2021.

Qual será o destino dos profissionais da educação não escolar e como eles poderão se recolocar dentro desse quadro de instabilidade provocada pela pandemia no contexto do trabalho de assistência aos grupos em situação de vulnerabilidade social? Faz-se necessário repensarmos sobre a função desse educador social como protagonista dos processos de inclusão social dentro da sociedade contemporânea.

As reflexões sobre o educador social se encontram dentro do campo do saber da Pedagogia Social. Ele se estrutura para compreender a educação social realizada pelos indivíduos dentro dos seus diversos contextos sociais, tempos-espacos históricos e as estratégias utilizadas pelos profissionais da educação para atender às demandas educacionais, de caráter social, que não são contempladas, pelo menos de forma direta, pelos currículos dos sistemas de ensino formal (escolas e universidades). Como nos aponta Díaz,

Atualmente, sabemos que há muito mais educação fora do que dentro do sistema escolar e que este deverá procurar sempre o objetivo da educação “ao longo da vida”. A educação social deve, antes de mais, ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade. Portanto, os objetivos que perseguem a educação social poderiam sintetizar-se no contributo para que o indivíduo se integre no meio social que o envolve, mas com capacidade crítica para o melhorar e o transformar (DÍAZ, 2006, p. 92).

Assim sendo, a Educação Social se configura como o local onde se reúnem as diversas formas de ser-estar-fazer educação nos ambientes sociais e que, historicamente, fomos denominando de diversas formas: educação popular, educação comunitária, medidas socioeducativas, animação sociocultural, arte-educação, educação preventiva e hospitalar, turismo pedagógico, educação desportiva. Essas são apenas algumas nomenclaturas, criadas pelos grupos sociais, para determinar as atividades que, historicamente, denominaram-se como não formal ou informal, e que agora convencionou-se chamar de educação não escolar.

Embora seja impossível separar a prática da teorização do campo do saber, a Pedagogia Social continua sendo um dos nomes mais utilizados entre os teóricos para determinar o *locus* da reflexão realizada pelo próprio educador social e seus pares sobre as práticas exercidas nos diversos ambientes educativos fora da escola.

Carvalho e Baptista (2003) recuperam que a Pedagogia Social passa a ser um conhecimento matricial para a Educação Social por se constituir como a possibilidade de alicerçar o estatuto antropológico característico dessa ação educativa que exige uma postura ética e estética por parte do educador social na sua relação social com os educandos.

Na verdade, o papel do educando no processo de Educação Social é fundamental, pois, segundo esses mesmos autores, “evidenciar o estatuto de ‘educando’ reconhece a posição de alguém que é um sujeito ativo da sua própria aprendizagem e de seu projeto de vida” (CARVALHO; BAPTISTA, 2003, p. 188). Esse pode ser um dos principais elementos que impulsionam o trabalho da Educação Social e caracteriza os objetivos elaborados pelos projetos sociais que utilizam algum tipo de organização da Educação para a intervenção social.

Embora a discussão sobre uma conceituação para o termo “Educação Social” venha tentando ser utilizada de modo universal, sabe-se que essa tarefa se mostra complexa atualmente, dada sua própria natureza entre os campos das Ciências Sociais e da Educação. No entanto, Díaz (2006) aponta que podemos ter algumas características de base comum para definir o que possa ser entendido como a prática da Educação Social ao longo da história da educação, ao mesmo tempo em que essa pode ir se apoiando nos marcos regulatórios da educação e dos Direitos Humanos (1948) e outras políticas públicas de cunho educacional e assistencial que envolvam a educação como ferramenta possível - e até mesmo preferencial - para a transformação e emancipação dos indivíduos.

Assim, após as reflexões iniciais sobre a Educação Social e seu lugar no campo do saber da Pedagogia Social, faz-se importante definir as conceituações e as finalidades das práticas

socioeducativas, mostrando a sua diversidade dentro das ações educativas não escolares existentes nos diversos contextos e/ou instituições sociais contemporâneas.

As possíveis conceituações das práticas educativas de intervenção social podem ser descritas, a saber:

- a) Espaços de convivência entre os indivíduos promotoras de desenvolvimento de participação, compreensão do mundo e de si mesmo: ser-em-relação;
- b) Processos de aprendizagem organizado pelas distintas instituições sociais e as mudanças históricas vividas pelos indivíduos, ao longo de sua vida, dentro dos grupos sociais;
- c) Processos cognitivos estabelecidos em centros de relacionamentos sociais para além das instituições constituídas exclusivamente para a transmissão de conteúdos instrutivos (exemplo: a educação escolar);
- d) Reafirmação da existência de espaços produtores de processos cognitivos constituídos a partir da experiência comunitária e de exercício da cidadania;
- e) Dinamização ativa das condições educativas da cultura, da diversidade, das lógicas de ação grupal, das relações afetivas e sociais.

Em todas essas definições das práticas educativas sociais (e suas diversas nomenclaturas pedagogicamente reconhecidas no campo da educação não formal e informal, também conhecida como não escolar) tem-se a ilação de que essas ações circunscrevem uma intervenção da educação no campo das relações sociais com o objetivo de integrar os indivíduos a sua realidade tempo-espaço-histórica sem se descuidar dos conflitos sociais inerentes as relações humanas. Ou seja, a produção de conhecimento deve provocar aos indivíduos a capacidade de indignação pessoal necessária para a emancipação favorável aos desenvolvimentos humanos e psicossociais dos seres humanos e, de forma particular, o pleno exercício dos seus direitos e deveres na sociedade contemporânea.

Dentro dessa mesma linha de raciocínio pode-se esquadrihar algumas finalidades possíveis da educação social, capazes de alimentar o campo reflexivo da Pedagogia Social. As principais finalidades são a adaptação e socialização dos indivíduos à realidade social, a aquisição de competências sociais no interior das relações, a compreensão e organização de uma didática grupal (e/ou social) existentes nos pequenos grupos sociais, a formação política do indivíduo para a cidadania, a prevenção social para a resolução de conflitos e o desenvolvimento de uma ação qualificada do trabalho do educador social e das práticas educativas não escolares.

Enfim, a partir dos conceitos e das finalidades da educação social, construímos as bases iniciais para a compreensão do local de existência da educação fora do ambiente escolar, e nos aproximamos do efetivo papel dos profissionais da educação que se dedicam a estar nessa árdua tarefa de educar nos espaços sociais não escolares.

O educador social é o sujeito que se apresenta como o promotor de atividades educativas que auxiliam os indivíduos em seus processos de emancipação, pessoal e social, diante das realidades cotidianas ao longo da história. De fato, a função do educador social vai se desenhando como um profissional que ajuda o outro da relação socioeducativa a ajudar a si mesmo. Ou seja, se apresenta como suporte cognitivo, social e, muitas vezes, emocional para os sujeitos e os seus grupos sociais de pertença.

Esse perfil de profissional da educação, tal como descrito acima, só pode acontecer se o profissional se compromete a um constante diálogo com a realidade em que ele desenvolve o seu trabalho, assim como os grupos que, direta ou indiretamente, se veem imbricados em suas práticas cotidianas.

Carvalho e Baptista (2003) definem esse perfil a partir da ideia de *“profissionais reflexivos”*, que assumem a *“necessidade de conceitualizar a prática pedagógica a partir de um saber dinâmico e em permanente construção, de acordo com as próprias dinâmicas de ação e investigação”* (p. 187). Esse mesmo entendimento também é visto por outros autores, tais como Timóteo e Bertão (2012).

A partir da ação do educador social em relação ao trabalho com o seu educando, pode-se promover a educação em seu processo gradual e continuado de desenvolvimento. Isso teria como objetivo tornar as pessoas mais capazes de entenderem a si próprias, os outros e o mundo em que vivem, com vistas à mudança no sentido de qualidade de vida. É óbvio que esse processo não se

daria de forma ingênua e automática, apenas pelo simples fato da ação da educação em si mesma ou do relacionamento entre os sujeitos da educação.

Por isso, para as autoras, a Educação Social recupera o seu papel de ser uma educação transformadora e transformativa tanto para todos os sujeitos que se apresentam envolvidos nessas relações socioeducativas.

Deste modo, a Educação Social que apresentamos pretende-se transformadora das realidades sociais injustas e incapacitantes do pleno desenvolvimento do ser humano e da própria sociedade e, simultaneamente, necessita de ser, ela própria, transformativa, assumindo a permanente ligação à vida e às suas constantes reconfigurações sociais, assumindo-se igualmente como promotora de respostas sociais em desenvolvimento, devidamente ancorada numa permanente reflexão (TIMÓTEO; BERTÃO, 2012, p. 16).

Essa dupla função da Educação Social passa a ser responsabilidade do educador social, uma vez que em sua postura ética e estética de compromisso com a vida, os direitos humanos e a emancipação das realidades sociais são os objetivos pelos quais esses orientam a sua existência no campo da educação, em especial, o recolhido pela Pedagogia Social, entendida como forma de reflexão sistemática das práticas desses educadores sociais ao longo dos tempos-espacos históricos.

Nesse aspecto, recupera-se o papel epistemológico trazido por Díaz (2006) sobre a função desse educador social ao realizar a sua prática cotidiana. Ou seja, ao exercer a sua função, o educador social

Articula a intervenção sobre o seu objeto através da educação social, o que lhe confere uma natureza epistemológica de tecnologia socioeducativa e, por seu lado, encontra as balizas científicas na pedagogia social. Assim, a função socializadora é, em si mesma, o objeto de intervenção da educação social (DÍAZ, 2006, p.103).

Assim, ao pensarmos tanto na função transformadora e transformativa das práticas do educador social como na natureza epistemológica construída por um conjunto de ações características desses mesmos educadores, trazemos à ilação o desenvolvimento da ação educativa, realizada no trabalho desses sujeitos sociais, e como ela atua sobre a sociedade de forma a materializar os objetivos específicos da mudança e da correta socialização do indivíduo, ou seja, aquela que promove para si mesmo a vivência plena de sua cidadania, diversidade e liberdade diante de realidades sociais que impedem o desenvolvimento dos grupos sociais.

O educador social é o sujeito da aproximação social. Essa função educativa é algo que deve ser construído em um processo constante da ação-intervenção do planejamento didático organizado por esse profissional da educação não escolar nas realidades contemporâneas. Com isso, faz-se sentido tomar Timóteo e Bertão (2012) para recapitular sobre as funções principais de um educador social comprometido em seu trabalho com a mudança e a emancipação apregoada nas reflexões anteriores.

A primeira, a função de mediação, essencial para qualquer relação educacional, estabelece “pontes” entre um ser atual e um ser em devir. Assim procura criar condições para que essa realidade possa ser concretizada no ambiente educacional não escolar. A segunda, a função de análise da realidade psicossocial, se expressa na capacidade do educador de observar, analisar e compreender as pessoas, os seus grupos e as suas lógicas de ações próprias. Somente a partir do desenvolvimento dessa habilidade um educador social consegue dialogar com a realidade sociocultural de determinado grupo a partir de suas necessidades, potencialidades e limites de seus constrangimentos. Nesse trabalho se insere a Psicologia Social e suas teorias, como a das

Representações Sociais, que auxiliam muito no processo de análise da realidade, levando em consideração o campo simbólico que constitui as lógicas de ação dos indivíduos e dos seus grupos de pertença.

A terceira, a função maiêutica, pressupõe a capacidade do educador social de suscitar a participação e coparticipação dos sujeitos nas ações socioeducativas. Essa função é relevante na consideração das potencialidades dos indivíduos que estão participando dos processos educativos, assim como promover um raciocínio heurístico, tanto no educador quanto no educando, dentro da realidade social.

A quarta, a função auxiliar do eu, está relacionada com o que foi supracitado com um dos objetivos da própria educação social: *“ajudar a ajudar a si mesmo”*. Ou seja, o educador social deve construir uma rede de ações que possam criar condições para que a pessoa reconstitua as suas forças adaptativas frente aos elementos sociais que desagregam o seu próprio eu-social e, conseqüentemente, o seu grupo. O educador social pode fazê-lo ao seu educando promovendo *“o distanciamento de uma situação que provoca demasiada ansiedade, reforçando as funções egóicas dos sujeitos e prestando apoio sócio-afetivo”* (TIMÓTEO; BERTÃO, 2012, p. 23).

E, por último, a quinta função, projetiva, traz a proximidade como um elemento basilar das relações socioeducativas. Essa função exige que os educadores estejam presentes no cotidiano das pessoas e seus grupos. E essa proximidade não deve ser confundida como uma simples amizade ou um processo de *“amorosidade”* das relações humanas. Ela deve ser pensada como uma possibilidade de os sujeitos se projetarem dentro da relação socioeducacional e seu cenário atual para outras relações vividas no passado com outros interlocutores. Ao mesmo tempo, ao recuperar essas (re)vivências, os educadores e educandos podem se aprofundar no conhecimento e atribuir novas significações às realidades existenciais, sociais e econômicas, dos grupos nos processos socioeducativos.

Essas funções dialogam com a recuperação do estatuto antropológico da profissão do educador social proposto por Carvalho e Baptista (2003). Nele, ao assumir posturas éticas similares às levantadas acima, o educador social *“como técnico, de intervenção social, confronta o outro com projetos de vida alternativos, procurando sempre viabilizar as suas opções, incluindo nestas a possibilidade de construção de projetos autônomos aos seus sentidos”* (p. 190). Para o desenvolvimento desse projeto, as funções sociais levantadas cumprem com os seus objetivos.

Da mesma forma, a maneira com a qual Díaz (2006), organiza a sua ideia de didática social nas práticas educativas sociais também se enquadram dentro dessas funções, pois,

A sua didática deve promover no indivíduo a sensibilização e tomada de consciência das suas necessidades não sentidas para que estas possam ser percebidas e procuradas (necessidades exprimidas). A educação social deve intervir naquelas circunstâncias que geram situações de necessidade nas pessoas, sendo esta precisamente a função preventiva, a qual, logicamente, deve antepor-se à cronificação dos problemas (DÍAZ, 2006, p. 104).

Os elementos trazidos até o presente momento configuram uma forma de ser-estar-viver como educador social. Independente da abordagem do trabalho educativo realizado na realidade social em que o educador não escolar se encontra, a Educação Social vai se mostrando como um espaço configurado para a execução do trabalho relevante para os grupos sociais.

Através do campo do saber da Pedagogia Social, se organiza não somente as funções do educador social, mas a possibilidade de uma reflexão viva e dinâmica dos processos educativos que exigem dos seus promotores um comprometimento com ações concretas e positivas, como a capacidade de ajudar os outros a ajudarem a si mesmos, a postura ética de conhecer a realidade em que os grupos vulneráveis se encontram e a organização da ação socioeducativa de maneira específica e flexível diante da vivência dos indivíduos diante das suas próprias dificuldades sociais, econômicas, cognitivas e afetivas.

Aproximando conceitos para não nos distanciarmos das considerações finais

Ao chegarmos ao final dessa lacônica reflexão sobre como sermos educadores sociais em um período de (pós?) pandemia, insta-nos recuperarmos algumas ideias trazidas até o presente momento.

No primeiro momento, pudemos entender, através de um panorama geral, como se desenrola acontecimentos que nos levam a entender as mudanças promovidas pelo SARS-CoV-2 na realidade social do início do terceiro decênio do Século XXI. A escolha epistemológica foi esquadrihar essa realidade a partir de alguns autores europeus que pudessem mostrar a gênese do processo pandêmico e a instauração de certo sentimento “*pandemoníaco*” que se alastrou, juntamente com a contaminação da COVID-19, de forma globalizada por todo o mundo. Assim, deixa-se o convite para que os leitores, tendo este artigo como base, possam continuar a reflexão trazendo outros autores mais próximos de suas realidades continentais, assim como o tempo histórico em que se realiza a leitura deste material.

Contudo, o que aprendemos com autores como Santos (2020), Badiou (2020) e Han (2021) a respeito da vivência do isolamento social e das formas de (re)existência das relações sociais, a partir da virtualidade, são questões como a disseminação das diversas formas de informação e como elas podem condicionar as relações entre os indivíduos sociais. O atendimento das necessidades, pessoais e sociais, se apresentam escamoteadas pelos interesses do capitalismo e da sua sobrevivência em detrimento a centenas de vidas que são expostas ao risco iminente de morte pelo contágio do vírus.

Dessa forma, a sociedade reorganizada através do cansaço (HAN, 2017), se consome por si só nas atividades virtuais com as quais fomos imersos como forma de contato em períodos largos de isolamento. Sem perceber, oferecemo-nos à exaustão do trabalho e das relações virtualizadas, sem perceber que uma necessidade básica não é dada como opção para as camadas mais empobrecidas: a saúde. Por isso, expomos aos mais empobrecidos ao contato social do trabalho, naturalizando a permanência de alguns no sistema social remoto e o “*necro-trabalho*”, ou seja, a exposição dos indivíduos à possibilidade de contágio a partir do trabalho.

Sem um plano de imunização que atinja a todos de forma equitativa, a pandemia somente demonstra as desigualdades existentes (SANTOS, 2020) e a solidariedade não nasce preocupada com a manutenção da vida, mas sim, com as demandas daqueles que buscam manter o capital (BARCA, 2020). Toda essa realidade deve ser questionada constantemente por todos e, mais ainda, por aqueles que se dedicam à educação nos ambientes sociais.

Por isso, no segundo momento da reflexão, reavemos os conceitos de Educação Social e, mais detidamente, a função dos profissionais da educação.

Assim, a Educação Social, em todas as suas formas de expressão, se mostra como um local propício e necessário para a discussão das consequências da pandemia para as relações sociais. Não basta discutirmos a ação do educador social e como no período de pandemia esse ficou impossibilitado de atuar nos seus postos de trabalho. Autores como Díaz (2006), Carvalho e Baptista (2003) e Timóteo e Bertão (2012) nos impulsionam à reflexão sobre em que medida o processo de compreensão das funções do educador social nos faz pensar na importância desse profissional também como produtor de saberes que estão sistematizados pelo campo da Pedagogia Social. Desse modo, a Educação Social deve ser pensada como possibilidade de aproximação em vários aspectos: da teoria à prática; das relações entre educador e educando; das realidades pandêmicas e das necessidades econômicas dos grupos sociais mais vulneráveis; dos meios de informação da realidade e do impacto do conhecimento das mesmas para as diversas classes sociais; entre outros.

A função do educador social não deve ser pensada como um conjunto de regras a serem cumpridas ou um currículo a ser constituído, mas como uma possibilidade de existência e de postura ética a ser organizada junto a esses grupos feridos pelo pandemônio da realidade da Covid-19.

De fato, cabe ressaltar um conceito trazido por Azevedo e Correia (2020): das “*alomorfias socioeducativas*”. Ao se apropriarem de um conceito oriundo do campo do saber da linguística, as autoras querem sublinhar a importância das modificações que devem ocorrer nas ações socioeducativas em decorrência da pandemia da Covid-19, sem que essas últimas percam as suas

características ou objetivos primordiais. Esse trabalho deve ser realizado pelo educador social levando em consideração as mudanças globais instauradas pelo tempo histórico e que pedirão do profissional da Educação Social novas relações sociais de aproximação das realidades dos grupos vulneráveis a partir de um distanciamento necessário para manter os seres humanos seguros, vivos e fortalecidos para enfrentar a fragilidade da vida.

É preciso valorizar os aspectos educativos da intervenção social, evitando práticas sociais assentes na despersonalização e substituindo intervenções de urgência por discursos mais preventivos, reconhecendo a importância da participação crítica. É preciso revestir a intervenção social de uma visão comunitária que vá mais além do que as ajudas econômicas, das necessidades concretas, das abordagens individuais e da atenção urgente. (AZEVEDO; CORREIA, 2020, p. 24)

Para a constituição dessas novas intervenções, cerne das “*alomorfas socioeducativas*” propostas pelas autoras, o educador social terá um papel fundamental. Contudo, será necessário também um novo olhar do educador social sobre o seu “saber-fazer” como profissional da educação não escolar.

Isso envolverá questões como novas estratégias de contratação, promoção de competências pessoais e sociais, dinamização das redes de sociabilidade nos programas de formação docente inicial e continuada e promoção de relação de trabalhos em um ambiente propício para o desenvolvimento das pessoas. Esse panorama se torna mais difícil de ser realizado com o desmonte da Educação e da Assistência Social vivida em nosso país e que foi acelerado no período de pandemia como uma parte da manutenção do sistema econômico capitalista.

Urge buscarmos formas distintas de exercer a prática da Educação Social em nossos tempos. Esse trabalho se encontra sendo realizado por diversos setores da Educação Social no país, porém, deve ser intensificado. A releitura dos clássicos como Paulo Freire e seus conceitos, como por exemplo, o de *libertação* (1987) e o de *autonomia* (1997) na Educação, são formas de continuar buscando subsídios para construirmos novos caminhos para as práticas socioeducativas.

Da mesma forma, o esforço de autores contemporâneos que discutem questões mais específicas como *convivência* (JARES, 2008) e *hospitalidade* (BAPTISTA, 2005) se apresentam, também, como formas de continuar discutindo sobre as possíveis estratégias de proximidade a serem construídas pelos educadores sociais diante as realidades que se apresentam no cotidiano brasileiro.

Todas essas investidas apenas mostram a relevância do trabalho do educador nos ambientes não escolares. Entender que o distanciamento social não é o local primordial da ação socioeducativa é o primeiro passo para que os educadores sociais busquem a formação necessária para entender a importância do seu ofício, compreender os impactos da realidade social e seus desdobramentos na (pós?) pandemia e construir, coletivamente, novas estratégias de atuação e intervenção educativa no social.

Esses três movimentos formativos devem nos impulsionar a pensar a prática educativa não escolar como uma forma de docência ampliada, no qual os elementos aprendidos na formação docente inicial podem, também, servir para o início da Educação Social a ser desenvolvida fora ou dentro de sala de aula. Assim, se cumprem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente para Licenciaturas, do ano de 2015, a partir da aproximação da Educação Social às práticas educativas escolares, tão necessárias e, ao mesmo tempo, tão negligenciadas pelas instituições formais de ensino.

Enfim, em tempos de distanciamento, o caminho de retorno à nova realidade da Educação Social se dará na capacidade de intervenção da sociedade a partir da proximidade entre as pessoas e seus grupos sociais. Ao mesmo tempo, tendo como horizonte a manutenção da nossa diversidade e resguardando-nos o que realmente nos interessa para além do capital, que também é importante, mas que não faz sentido, se não for capaz de dar sentido, para a nossa humanidade.

Referências

- AZEVEDO, Silvia; CORREIA, Fátima. A (in)certeza das alomorfias socioeducativas. **Laplage em Revista**, v.6. n.3, p.17-26. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/518>. Acesso em: 17 jun. 2021
- BADIOU, Alain. Sobre la situación epidémica. *In.*: AGAMBEN, Giorgio *et al.* (Orgs.). **Sopa de Wuhan**. Madrid: Editorial ASPO, 2020. p. 67-78.
- BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.
- BARCA, Niccoló. Não existe solidariedade sem conflito. *In.*: AMENI, Cauê Seignemartin; ALBUQUERQUE, Hugo; BELONI, Manuela (Orgs.). **Apocalipse Neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 60-61.
- CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 05 jun. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acesso em: 14 maio 2021.
- CARVALHO, Adalberto Dias de; BAPTISTA, Isabel. A pedagogia social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. **Pedagogia Social - Revista Interuniversitária**, n. 10, p. 181-193, dez. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135015168009.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2021.
- CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico da língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DÍAZ, Andrés Soriano. Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, v. 7, n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>. Acesso em: 14 maio 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. La emergencia viral y el mundo de mañana. *In.*: AGAMBEN, Giorgio *et al.* (Orgs.). **Sopa de Wuhan**. Madrid: Editorial ASPO, 2020. p. 97-112.
- HAN, Byung-chul. Teletrabalho, Zoom e depressão: o filósofo Byung-Chul Han diz que exploramos a nós mesmos mais do que nunca. **EL PAÍS Brasil**, Uberlândia, 22 de março de 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-03-23/teletrabalho-zoom-e-depressao-o-filosofo-byung-chul-han-diz-que-nos-exploramos-mais-que-nunca.html>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- JARES, Xesús R. **A Pedagogia da Convivência**. Rio de Janeiro: Palas Editora, 2008.
- TIMÓTEO, Isabel; BERTÃO, Ana. Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos, **Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação**, Porto, s. 12, v. 2, n. 1, p. 11-26, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/302865722.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

Recebido em 29 de janeiro de 2022.
Aceito em 19 de dezembro de 2022.