

Acessibilidade, amorosidade e assistencialidade: uma tríade necessária para as práticas (socio)educativas em espaços escolares e não escolares

Accessibility, lovingness and assistance: a necessary triad for (socio)educational practices in school and non-school spaces

Marcio Bernardino Sirino

Como citar esse artigo. SIRINO, M.B. Acessibilidade, amorosidade e assistencialidade: uma tríade necessária para as práticas (socio)educativas em espaços escolares e não escolares. *Revista Mosaico*, v.12, n.1, p. 68-75, 2021.

Resumo

Este presente artigo nasce das reflexões sobre a importância de se organizar as práticas (socio)educativas desenvolvidas em ambientes escolares e não escolares. Para esta finalidade, traz uma discussão sobre três pilares que devem sustentar estas práticas, a saber: acessibilidade, amorosidade e assistencialidade. Por meio de uma revisão de literatura, o texto discute as concepções de educação, espaços formativos, as demandas que emergem dos diferentes sujeitos, a busca por uma formação humana mais completa e a construção de uma ponte entre a educação e o social a partir do campo do saber da Pedagogia Social.

Palavras-chave: Práticas (socio)educativas. Pedagogia Social. Acessibilidade. Amorosidade. Assistencialidade.

Nota da Editora. Os artigos publicados na Revista Mosaico são de responsabilidade de seus autores. As informações neles contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras ou de suas Revistas.

Abstract

This article arises from reflections on the importance of organizing (socio)educational practices developed in school and non-school environments. For this purpose, it brings up a discussion on three pillars that must sustain these practices, namely: accessibility, lovingness and assistance. Through a literature review, the text discusses the conceptions of education, formative spaces, the demands that emerge from different subjects, the search for a more complete human formation and the construction of a bridge between education and the social from the field of education knowledge of Social Pedagogy.

Keywords: (Socio)educational Practices. Social Pedagogy. Accessibility. Lovingness. Assistance.

Introdução

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino”.
(Paulo Freire)

Operando com a “curiosidade que me move” (FREIRE, 1996, p. 85) – emprestada do patrono da educação brasileira, como se pode observar na epígrafe que inicia esta introdução – vimos realizando um esforço reflexivo para pensar as práticas (socio)educativas e organizá-las dentro de pilares que ofertem segurança e liberdade aos sujeitos do processo formativo, pois temos a curiosidade em saber de que maneira o fazer pedagógico pode ser sistematizado e socializado para os diferentes educadores (sociais).

Cabe sinalizar, neste bojo, que a segurança, tão buscada pelos educadores, se evidencia pela capacidade de promover organicidade à prática (socio)educativa e a liberdade, também ambicionada por estes sujeitos, se articula com a capacidade de construir infinitas ações, interações, projetos e proposições pedagógicas que venham, direta ou indiretamente, minimizar as demandas do Outro que nos atravessa a todo momento.

Desse modo, este texto foi produzido para motivar aos educadores (sociais), professores, pesquisadores e profissionais de diversas áreas do conhecimento a construir “outras pedagogias” (SIRINO, FERREIRA, MOTA, 2018) que venham a sistematizar a prática (socio)educativa e embasá-las com pressupostos teórico-metodológicos.

Para esta finalidade, este texto elencou três alicerces importantes para a atuação pedagógica –

Afiliação do autor:

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).

* Email de correspondência: pedagogomarcio@gmail.com

Recebido em: 26/07/20. Aceito em: 23/10/20.

acessibilidade, amorosidade e assistencialidade – e os desbravou por meio de uma revisão de literatura, sustentada pelo campo do saber da Pedagogia Social – o que trouxe à baila a necessidade de (re)pensar sobre concepção de educação, espaços formativos, as demandas que emergem dos diferentes sujeitos, a busca por uma formação humana mais completa e a construção de uma ponte entre a educação e o social, abordados na seção a seguir.

Educações em disputa

Há anos vimos trabalhando, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, com o entendimento de que educação é um processo formativo amplo (BRASIL, 1996), promovido em diferentes espaços sociais (CALIMAN, 2010) e que está, diretamente, relacionado com as demandas que emergem dos diferentes contextos (FERREIRA, 2012), nos quais os indivíduos, que neles habitam, clamam, para além da instrução, por uma formação humana mais completa (COELHO, 2009) que aglutine o âmbito educacional com a esfera da assistência social (PASSOS, 2019).

Esta compreensão foi sendo potencializada a partir do momento em que entramos em contato com o campo do saber da Pedagogia Social – que encontra-se em construção (PAIVA, 2015), no cenário (socio) educacional brasileiro – por meio do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP), e, ainda, das reflexões oportunizadas no bojo do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (CLIPS/UCB).

A ideia de educação como processo formativo amplo encontra respaldo na Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando, em seu artigo 1º, traz a valorização dos seguintes movimentos: 1) que se desenvolvem na vida familiar; 2) na convivência humana; 3) no trabalho; 4) nas instituições de ensino e pesquisa; 5) nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil; e 6) nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, Art. 1). Estes seis campos formativos, os quais a educação abrange, evidenciam o quanto a mesma é um “fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e onipresente” (TRILLA, 2008, p. 29) que, por sua vez, não está restrita aos espaços escolares.

Embora ainda haja certa centralidade do espaço escolar na contemporaneidade, a partir de Caliman (2010, p. 342), entendemos que todos os espaços sociais se configuram em territórios (socio)educativos, uma vez que, segundo o autor, “Fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes” – o que evidencia a potência dos diferentes espaços sociais na construção destes processos formativos a fim de contribuir no desenvolvimento de

crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Segundo Brandão (2007, p. 7), “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela”, o que nos oportuniza compreender que a hierarquização entre a educação considerada formal, não formal e informal (cf. GOHN, 2014) é, por si só, tola, uma vez que diferentes espaços sociais, produtores de diferentes formas de expressão da educação, possuem uma ‘forma’ no sentido de organização da formação, separação de materiais, planejamento das atividades, construção didática e, ainda, avaliação de todo processo (socio)educativo.

Este escalonamento de saberes, conhecimentos e vivências, identificados na separação formal, não formal e informal, é uma produção discursiva (LOPES; MACEDO, 2011) que vem, ao longo do tempo, hegemonizando uma ‘forma’ particular (LACLAU, 2011), considerada ‘melhor’, de se produzir conhecimento, colocando, consecutivamente, as outras em relações de complementaridade, suplência, substituição, reforço e colaboração ou, mesmo, interferência ou contradição (TRILLA, 2008) – ou seja, sempre um outro patamar, mantendo a lógica piramidal.

Na contramão desta perspectiva, defendemos que estas três formas de adjetivação da educação devem ser percebidas num prisma horizontalizado e num patamar de igualdade – onde a educação formal, não formal e informal sejam articuladas e, juntas, componham o processo formativo amplo, previsto pela Lei da Educação.

Argumentamos que não compactuamos com esta divisão e que preferimos, então, utilizar a construção “educação escolar” e “educação não escolar” – pela natureza própria dos processos desenvolvidos dentro e fora dos muros escolares, mas, levando em consideração a construção histórica – no campo da Pedagogia Social – destas três formas [formal, não formal e informal] de significar a educação, cabe trazer maiores detalhamentos sobre cada uma delas, a partir das contribuições de Coombs (1975 *apud* TRILLA, 2008, p. 32 e 33):

Educação Formal: compreenderia o sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade; **Educação Não Formal:** toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis; **Educação Informal:** um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio.

Tendo este entendimento e utilizando estas adjetivações ou, mesmo, a construção escolar e não

escolar para a educação, o importante a considerar, neste processo, são as demandas que emergem dos diferentes contextos sociais. Demandas estas que se relacionam, por vezes, com diferentes dimensões formadoras dos sujeitos (GUARÁ, 2006), tais quais: 1) aspectos biológicos-corporais; 2) do movimento humano; 3) da sociabilidade; 4) da cognição; 5) do afeto; e 6) da moralidade – num determinado contexto socio-espacio-temporal.

Ao perceber estas dimensões – que constituem a integralidade da pessoa humana – e identificar diferentes demandas que emergem dos sujeitos do processo (socio) educativo, eis que as contribuições de Ferreira (2012) constroem um arauto significativo para o educador que atua nesta seara. Segundo o autor, a ação pedagógica desenvolvida, que leva em consideração as demandas do social, possui uma gênese ‘triplo-inclusiva’ (educação complementar, capacitação profissional e ensino moral) dialógica – entre educador e educando – sobre educação, capacitação profissional e reflexão crítica (FERREIRA, 2012, p. 103-105).

Tendo este direcionamento, as ações pedagógicas desenvolvidas não ficam presas à instrução ou ao repasse de conteúdos, que historicamente foram construídos, nem reduzem educação ao ensino, como tem acontecido contemporaneamente (MACEDO, 2017). Massealinham com proposições que percebam o sujeito integralmente e que construam ações integradas que militem, juntas, para contribuir numa formação humana mais completa possível, muito embora “não haja hegemonia no tocante ao que se convencionou a chamar de formação completa”, como bem sinaliza Coelho (2009, p. 91).

Neste sentido, a fim de cumprir com esta perspectiva traçada, eis que se faz necessário colocar em diálogo dois consagrados campos: Pedagogia e Assistência Social. Pedagogia enquanto campo teórico que fundamenta os processos formativos desenvolvidos em ambientes escolares e não escolares; e a Assistência Social como um direito do cidadão, no qual o atendimento às necessidades básicas que emergem dos diferentes contextos sociais se configura compromisso pelo poder público e da sociedade civil (PASSOS, 2019).

Esta união da “pedagogia” com a “assistência social”, a nosso ver, vem construindo o campo do saber da Pedagogia Social que é objeto de investigação de diferentes pesquisadores e grupos de pesquisa no Brasil e no exterior. Não há unanimidade no que se convencionou a chamar de Pedagogia Social, mas, certamente a ‘ponte’ entre o social e o educativo (CALIMAN, 2010) se evidencia em todas as possibilidades de significação.

Com Caliman (2010), compreendemos este campo teórico de diversas formas: 1) ciência que oferece bases metodológicas e teóricas para a educação social; 2) ciência que percebe as demandas sociais por meio das contribuições da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia; 3) ciência aplicada à prática; 4) ciência

normativa, composta por normas, valores e atitudes; 5) ciência descritiva que traz a voz dos sujeitos e sugere soluções com base em informações colhidas; 6) ciência que produz tecnologia educacional; 7) ciência que articula as demandas dos indivíduos e de seus grupos de pertença; 8) intervenção preventiva promovida por meio do cuidado e da ajuda; 9) a promoção da capacidade de administrar os riscos com o reforço de recursos internos das próprias pessoas; e, 10) resposta dos programas e instituições socioeducativos às necessidades emergentes situadas em determinado momento e contexto histórico – tudo isso dentro de uma perspectiva crítica e transformadora.

Embora haja uma multiplicidade de percepções sobre o campo da Pedagogia Social, concordamos com Otto (2011, p. 31) quando afirma que “a Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação” – revelando a importância das ações educativas que dinamizem as questões sociais.

Por isso, preferimos utilizar o grifo (socio) educativo em detrimento de ‘socioeducativo’, como prevê a norma culta da língua portuguesa, uma vez que ao inserir os parênteses evidenciando ‘socio’ estamos afirmando que o ato ‘educativo’ desenvolvido deve levar em consideração o social de maneira mais preponderante.

Uma disputa por significação que, de forma provisória, contingente e precária, assume a posição de evidenciar que o texto escrito, parte da totalidade discursiva produzida (LACLAU; MOUFFE, 2015), é uma forma de entrar na disputa por hegemonia e por uma compreensão do que deve ser a prática da Educação (para o) Social, alicerçada no campo da Pedagogia Social, tanto para espaços escolares quanto para ambientes não escolares.

Práticas (socio)educativas e sua trindade

Após este panorama contextual sobre a compreensão de educação, dos espaços sociais que a produzem, das demandas que emergem destes contextos, da busca pela formação humana mais completa e da construção de uma ‘ponte’ entre a pedagogia e a assistência, por meio do campo, em construção, da Pedagogia Social, eis que se faz necessário trazer à baila pilares que vimos considerando basilares para as práticas (socio)educativas, a saber: Acessibilidade, Amorosidade e Assistencialidade.

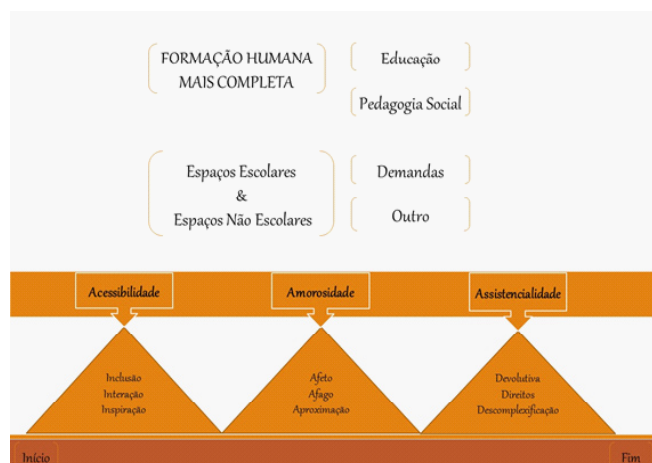
Estes três pilares são necessários, de antemão, para evidenciar que as práticas (socio)educativas não devem ser produzidas por meio de um espontaneísmo, assim como elas não são construídas através de um verbalismo inoperante. Freire (1996, p. 22) já evidenciava que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência

da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Neste contexto, articulando alguns anos de atuação na educação – em espaços escolares e não escolares – com os estudos oportunizados em diferentes instituições, eis que sentimos a necessidade de investigar nossa própria prática (socio)educativa a fim de identificar nela pistas de outras possibilidades de fundamentar a atuação pedagógica de forma a promover sentido e significado nos diferentes educadores (sociais) que orbitam os espaços escolares e não escolares a fim de “confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática” (OTTO, 2011, p. 31).

Antes de melhor precisar cada uma destas vertentes, cabe sinalizar que elas foram por nós construídas, dentro da realidade específica na qual estamos inseridos e das reflexões que vimos produzindo contemporaneamente. Outras articulações discursivas estão na disputa e podem ser propostas a fim de organizar a prática (socio)educativa de maneira tão eficaz quanto.

Elucubrações estruturadas no fluxograma a seguir.



Não há pretensão em colocar este tripé como superior a outras pedagogias ou outros aportes teórico-metodológicos, historicamente produzidos, e que muito contribuem no fazer docente. A única ambição é que o campo da Pedagogia Social seja, sempre, revisto com outros olhares e com outras leituras possíveis a fim de que, sobretudo, as camadas empobrecidas da população brasileira tenham direito a uma educação – organizada, sistematizada e qualificada – onde quer que estejam inseridos.

Acessibilidade

A primeira vertente pensada – acessibilidade – para a construção teórico-metodológica das práticas (socio)educativas desenvolvidas em ambientes escolares

e não escolares se alinha com o campo da inclusão. A partir de referenciais que estudam a educação especial inclusiva no Brasil (MAZZOTTA, 2005; ALVES, 2009; FIGUEIRA, 2013; SILVA, 2014 – dentre muitos outros) podemos afirmar que incluir o Outro está para além do reconhecimento de uma dificuldade, distúrbio, transtorno ou deficiência – comorbidades específicas do público-alvo da educação especial.

A dimensão da inclusão se alinha com o entendimento de que o Outro, que possui uma alteridade e uma subjetividade própria, é diferente de nós, e nos atravessa, a todo momento, com suas demandas e especificidades, enquanto sujeito do processo formativo.

Este Outro tem suas questões e dilemas e carece de olhares acolhedores e de ações humanizadoras que o façam sentir-se, efetivamente, parte do processo. Nas palavras de Graciane (2011, p. 95) “acolhidos, ouvidos, valorizados, integrados e amados” (p. 95) – desejos que os tantos Outros sujeitos peticionam nos espaços escolares e não escolares. Para que este processo aconteça, faz-se necessário que, enquanto educadores (sociais), que nos tornemos acessíveis aos que dialogam conosco, aprendem e, também, ensinam (FREIRE, 1996).

A construção desta acessibilidade é um despojar-se das vaidades que circundam, sobretudo, os espaços acadêmicos e um ato de aproximar-se da realidade do Outro, do contexto social em que o mesmo vive e sofre cotidianamente, ofertando, por vezes, uma escuta sensível que ajude-o a gerenciar suas emoções e questões vivenciadas, a fim de identificar ou, mesmo, construir alternativas e possibilidades para facilitar o processo de ensino-aprendizagem (SERRA; BIANCO, 2019).

Não é incomum encontrarmos professores, pesquisadores, ‘estrelas do conhecimento’ que, ao terminarem de ministrar suas aulas ou fazer suas ovacionadas palestras, saem pela ‘porta dos fundos’, vão para suas bolhas e, durante o *coffe-break*, se afastam e se distanciam deste Outro, que foi o receptáculo de suas divagações científicas e acadêmicas e, numa concepção bancária (FREIRE, 2005), percebidos como tábula rasa na qual foram inscritas prescrições que, não necessariamente, dialogam com a necessidade real que este Outro possui. Mas, a acessibilidade se dá quando este movimento é substituído pela aproximação para com o público, com a escuta de suas impressões e com a valorização daquilo que para o Outro é importante naquele momento.

Por vezes, deixar seus contatos e responder às solicitações – ainda que não imediatamente – já constrói esta ‘ponte’ entre o social e o pedagógico e faz o processo (socio)educativo se tornar significativo, uma vez que a personalidade não é inalcançável e o educador não é inacessível. Em tempos de pandemia, provocadas pelo COVID-19, na universidade em que lecionamos

atualmente, vimos dinamizando nossas aulas por meio de uma plataforma virtual e com encontros periódicos através do aplicativo *Zoom*. Os materiais didáticos são postos na plataforma e, nela, ainda, são inseridas propostas de atividades e, nos dias e horários das aulas, reunimo-nos, virtualmente, para uma conversa sobre a temática da semana.

Mas, como achar que todos os estudantes estão em patamar de igualdade se nós, enquanto professores, padecemos com as dificuldades de acesso à internet, não possuímos equipamentos nem um ambiente físico adequados para a dinamização destas atividades remotas cotidianamente de forma intensificada? Muitas vezes, os alunos, também, estão sem *wi-fi*, acessando o ambiente virtual apenas com dados móveis do celular, sem notebooks ou computadores e, ainda, com infinitas outras demandas em suas residências, além das preocupações que o avançar da pandemia trouxe, gerando instabilidades emocionais. Como nos afastar desta realidade se ela é parte da nossa própria constituição humana? Como achar que todos os estudantes têm a mesma possibilidade de acesso e permanência nos tempos e espaços impostos, sendo que outras demandas estão inseridas e tencionando atenção, tempo e o gerenciamento do espaçamento de altos e baixos vivenciados?

Indagações estas que nos fizeram perceber a necessidade de construir uma ação mais acessível. Momento quando, a título de exemplo, criamos um grupo no *WhatsApp* no qual pudemos orientar os estudantes, respeitar o tempo de acesso de cada um, gravar pequenos áudios para que, no tempo que tivessem disponíveis, ouvissem uma síntese das discussões e assimilassem os conteúdos dinamizados, além dos atendimentos individuais, no privado, tentando, na medida do possível, ouvir, compreender e orientar os estudantes.

Estas ações nos fizeram perceber a importância desta acessibilidade – independente de estarmos ou não num momento de pandemia – pois, o Outro, parte integrante do processo (socio)educativo, se abre à aprendizagem e produz sentidos nela a partir desta perspectiva mais humanizada de ser/estar socialmente.

Amorosidade

Todos nós temos traumas e dores de nossos processos formativos (SILVA, 2012). Lembranças de educadores que passaram pelas nossas vidas e que, de maneira truculenta e hostil, deixaram marcas de um tempo e de um espaço determinados pela relação de poder, pelo distanciamento e pela forma agressiva com a qual se referiram a nós.

Este segundo tripé das práticas (socio)educativas para espaços escolares e ambientes não escolares se pauta na construção da amorosidade, entendida,

justamente, como atuação sensível – em palavras e gestos – que toquem o Outro e deixem nele marcas boas de uma aprendizagem leve, sem pressões e com muita parceria.

Quantas vezes, num momento de dor e sofreguidão, a palavra dura do Outro entrou como uma flecha em nosso coração e fez um estrago, podendo, por sua vez, ao contrário, ter produzido vida e motivação, caso as palavras, a entonação e a cadência proferidas fossem outras?

Para Alves (2004, p. 20) “Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva”. Afetiva entendida aqui como um toque de amorosidade. Ao analisar esta tripartite, a afetividade seria uma palavra possível, mas entendendo que a mesma se relaciona com o ato de ‘afetar’ o outro, para o bem ou para o mal e, dependendo da matriz teórica utilizada, diferentes significações podem ser atribuídas (LA TAILLE, 1992), compreendemos que ficaria amplo demais e não daria conta de registrar o que, de fato, precisa ser construído: que é uma dimensão amorosa – do afago, do carinho e do cuidado nas práticas (socio)educativas.

Amorosidade que zela pelo Outro, que se coloca no lugar do Outro e que entende que o processo (socio) educativo é um *lôcus* de conquista, de aproximação, de reconhecimento de si próprio na relação com o Outro e que este movimento não pode/deve se dar pela imposição ou admoestação.

Com minhas turmas da graduação e da pós-graduação, além da acessibilidade, vimos construindo uma prática amorosa – entendendo que, muitas vezes, o aluno já está eivado de demandas, obrigações e de questões que burilam no imaginário dele, carecendo, portanto, de uma linguagem que o resgate à humanidade, que potencialize os valores sociais historicamente construídos e que, sobretudo, acalme e alivie a dor do Outro.

Por vezes, chamamos os estudantes de querida(o), amada(o), amiga(o), filha(o) – construções afetuosas que registram o carinho e o reconhecimento da importância de nossos estudantes, tanto no espaço presencial quanto no ambiente virtual. Esta ação, simples em sua natureza, dialoga com as contribuições de Paulo Freire, quando nos afirma “eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso” (FREIRE, 1998)¹. E ser amoroso, neste tripé, se configura numa estratégia de fortalecimento de vínculos nesta sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2004) a fim de que o Outro se abra ao processo de aprendizagem – seja dentro ou fora dos muros escolares.

Assistencialidade

Estar acessível ao Outro e ser amoroso com o Outro é importante, mas, em nossas investigações, vimos percebendo que, além destes dois pilares, um terceiro de

igual relevância se nos apresentava: a necessidade da Assistencialidade, ou seja, dar uma devolutiva ao Outro sobre as demandas que dele emergem.

Quando nos aproximamos do campo da Educação/Pedagogia Social, a discussão sobre os direitos (HITCHENS, 2007) do Outro se potencializam, na medida em que a prática e a teoria que levam em consideração as demandas do social se articulam na tentativa de assistir às necessidades básicas deste Outro que faz parte do processo (socio)educativo.

De antemão, se faz necessário pontuar que a dimensão da assistencialidade não é homônima de assistencialismo, visto que esta última tem uma conotação pejorativa no cenário (socio)educacional de nosso país, pois como evidenciava o patrono da educação brasileira, “a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, ‘sine die’, a necessária mudança da sociedade” (FREIRE, 1996, p. 80). Neste sentido, dar assistência ao Outro se alinha com a tentativa de garantir direitos humanos (PADILHA, 2011) e com o compromisso social em dar uma resposta às necessidades (socio)educacionais que este Outro possui – vertente diferente do populismo assistencial presente em práticas embasadas no aliciamento político das camadas empobrecidas da população.

Sejam em espaços escolares ou, mesmo, em ambientes não escolares a visão da assistencialidade, se alinha com o entendimento de que as atividades desenvolvidas “distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não governamentais até as do setor da educação e da cultura” (BRASIL, 2007, p. 43) e, diretamente, dialogam com a visão de ser humano (BIESTA, 2017) e a concepção de cultura (LARAIA, 2009) que se tenha para, então, articular com direitos humanos (Art. 5º), direitos sociais (Art. 6º) e direitos políticos (Art. 14) da Carta Magna (BRASIL, 1988).

Certamente, uma resposta/devolutiva dada ao Outro, de maneira amorosa e, por meio da acessibilidade, tem a oportunidade de contribuir para a garantia de uma vida digna a este Outro, da busca por condições de igualdade para este Outro e, ainda, da participação cidadã deste Outro. Movimentos que vimos identificando quando recebemos, por exemplo, de nossos estudantes, pedidos de materiais, orientações teórico-metodológicas na construção de seus trabalhos e, ainda, esclarecimentos sobre determinado assunto abordado – ou não – em sala de aula ou no espaço virtual.

A devolutiva para estes estudantes se configura num compromisso ético (BAPTISTA, 2005) que, enquanto educador, possuo de ofertar o que eles precisam e contribuir na formação destes sujeitos que possuem demandas e que precisam que elas sejam percebidas e dinamizadas. Não se trata de ser ‘bonzinho’ ou, mesmo, ‘aliviar’ o processo. Esta ação se alinha

com uma concepção de educação ampliada na qual o processo formativo – por sua amplitude – não tem início nem fim, se dá em diferentes espaços sociais e que, ao ser descomplexificado oportuniza o desejo pelo conhecimento ao invés da repulsa.

A construção deste pilar voltado para a assistência ao Outro materializa um espaço de convivência no qual conteúdos de natureza humana, de relação e de cidadania (JARES, 2008) são postos em prática. Muitas vezes, basta um áudio gravado, um texto encaminhado, uma explicação apresentada, um tempo a mais dedicado – acionando traços da solidariedade – um dos elementos da Pedagogia da Convivência, que segundo Ferreira (2018, p. 41) “nos leva a partilhar os diferentes aspectos da vida, não somente materiais, mas também os sentimentos” – que, em nós, habita e que muito contribui no desenvolvimento deste Outro.

Considerações Finais

A produção deste texto dialoga com o compromisso em ampliar as reflexões desenvolvidas dentro do campo do saber da Pedagogia Social e, neste ínterim, contribuir para a organização do fazer (socio) educativo de diversos educadores (sociais), inseridos em espaços escolares e/ou ambientes não escolares a fim de que uma outra educação possível – que vimos significando como Educação (para o) Social – venha a ser pensada e praticada.

Neste contexto, investigando nossas práticas (socio)educativas, no âmbito do ensino superior, e questionando em que medida estaríamos construindo fazeres significativos nos processos formativos em que estamos inseridos, atualmente como docente – tanto na graduação como na pós-graduação –, eis que identificamos três ancoragens que sustentam as nossas atuações: Acessibilidade, Amorosidade e Assistencialidade – trazidas, neste artigo, para ajudar – reflexivamente – no processo de organização do fazer pedagógico de maneira sistematizada.

Em síntese, a Acessibilidade traz como expoente a ideia de inclusão do Outro, oferta de espaços de interação entre no qual o Outro está inserido e, ainda, a possibilidade de se tornar, enquanto educador (social) uma inspiração para este Outro que nos atravessa, a todo momento; a Amorosidade se alinha com a necessidade do afeto que toque positivamente no Outro, afague sua constituição emocional e aproxime o Outro no processo de ensino-aprendizagem proposto, com leveza em detrimento da hostilidade; e, por fim, a Assistencialidade que se relaciona com a responsabilidade em realizar uma devolutiva ao Outro que garanta a manutenção dos seus direitos (sociais, humanos e políticos) e que descomplexifique o processo formativo no qual este Outro esteja inserido.

Percebam que para a oferta de uma formação humana mais completa aos diferentes sujeitos do processo formativo, faz-se necessário ampliar o conceito de educação e estabelecer uma ponte entre o fazer pedagógico e o meio social. Feitos estes que o campo do saber da Pedagogia Social tem muito a contribuir com a oferta de embasamentos teórico-metodológicos para os espaços escolares e os ambientes não escolares, por levar em consideração as demandas que emergem destes Outros sujeitos, inseridos em tantos outros contextos.

Desse modo, para dar conta destas demandas, eis que os três alicerces foram pensados: Acessibilidade, Amorosidade e Assistencialidade – sem um início nem mesmo um fim no processo de ensino-aprendizagem – a fim de que um movimento integrador possa acontecer desvelando o comprometimento dos educadores (sociais) com o desenvolvimento de práticas (socio) educativas sistematizadas.

Cabe evidenciar, neste desfecho, que a proposição deste tripé é fruto de articulações discursivas construídas em diálogo com as nossas experiências, tanto pessoais como profissionais, sendo, portanto, numa perspectiva freireana, “inacabado”. Outras possibilidades discursivas podem ser acionadas para operar na construção deste tripé ou, mesmo, de muitos outros formatos organizacionais para o fazer pedagógico que leve em consideração as demandas que emergem do social.

Tendo clareza deste ‘inacabamento’, logo, não temos nenhuma pretensão em fechar os sentidos que podem ser produzidos a partir desta construção, mas, sim, em ampliar, ainda mais, as possibilidades de significação sobre o campo do saber da Pedagogia Social e estabelecer em diálogo sobre infinitas possibilidades de contribuir na organização das práticas (socio) educativas.

Nota

1. Construção de Paulo Freire retirada do vídeo “O educador da liberdade”, disponível no Acervo Paulo Freire: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1932>. Acesso em: 06/06/2020.

Referências

- ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas/SP: Fundação EDUCAR D’Paschoal, 2004.
- BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. Porto, Portugal: Profedições, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- de 5 de out. 1998.
- _____. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jun. 2020.
- _____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação – UNISAL**, Americana/SP, ano XIII, n. 23, 2º Semestre/2010.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: **Em Aberto**, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.
- FERREIRA, Arthur Vianna Ferreira. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In.: FERREIRA, Arthur Vianna Ferreira. (Org.). **Dentro ou Fora da Sala de Aula? O lugar da Pedagogia Social**. Curitiba: CRV, 2018.
- _____. **Representações sociais e identidade profissional**: elementos das práticas educacionais com os pobres. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.
- FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. Sujeitos da docência ampliada: a diversidade do exercício do saber-fazer docente fora da sala de aula. In.: FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. (Orgs.). **Formação docente ampliada**: o desafio de ser-estar docente na contemporaneidade. Vol. 6. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- FIGUEIRA, Emilio. **O que é Educação Inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- FREIRE, Paulo. **O educador da liberdade**. (45min). TV Bixiga – Fundação Educar. 1998. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1932>. Acesso em: 06 jun. 2020.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Revista**, Portugal, Série II, n. 1, 2014.
- GRACIANE, Maria Stela Santos. A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In. RAMOS, Marcos Fadaneli; ROMAN, Arthur. (Orgs.). **Educadores Sociais**: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2011.
- GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.
- HITCHENS, Christopher. **Os direitos do homem de Thomas Paine**: uma biografia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- JARES, Xésus R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athenas, 2008.
- LA TAILLE, Yves de. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice C.; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau. Ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 23 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São

Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. MAS A ESCOLA NÃO TEM QUE ENSINAR? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez., 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OTTO, Hans Uwe. Origens da pedagogia social. In: MOURA, Rogério; SILVA, Roberto da; SOUSA NETO, João Clemente de (Orgs.). **Pedagogia Social**. Vol. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, Flávia. (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

PASSOS, Jacy Marques. **Pedagogia Social: teorias e prática do educador social e a expressão dos sentimentos nos abrigos e nas ruas**. Curitiba: CRV, 2019.

SERRA, Dayse; BIANCO, Pedro Henrique. **Mediação escolar**. Rio de Janeiro: Editora E-NUPPES, 2019.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-Favela e Favela-Escola: "esse menino não tem jeito!"**. Petrópolis, RJ: DP et Alit; Rio de Janeiro: Faperj, 2012

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SIRINO, Marcio Bernardino; FERREIRA, Arthur Vianna; MOTA, Patricia Flavia. A autonomia, a convivência e a hospitalidade como formas de construção de práticas socioeducativas na Educação Integral e(m) Tempo Integral. In: FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. (Orgs.). **Pedagogia Social e Educação Integral: campos educacionais em construção no Brasil**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

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