

EDUCAÇÃO  
Número Temático - vol. 9 n. 3 - 2020  
ISSN Digital: 2316-3828  
ISSN Impresso: 2316-333X  
DOI: 10.17564/2316-3828.2020v9n3p107-122



## PEDAGOGIA SOCIAL COMO FORMA DE RECONHECIMENTO SENSÍVEL ÀS DIFERENÇAS

SOCIAL PEDAGOGY AS A WAY OF RECOGNITION  
SENSITIVE TO DIFFERENCES

PEDAGOGÍA SOCIAL COMO UNA MANERA DE  
RECONOCIMIENTO SENSIBLE A LAS DIFERENCIAS

Elaine Conte<sup>1</sup>  
Adilson Cristiano Habowski<sup>2</sup>  
Míriam Benites Rios<sup>3</sup>

NÚMERO TEMÁTICO

\*PEDAGOGIA INTEGRADORA: SABERES E MODOS DE AÇÃO\*

## RESUMO

O estudo apresenta perspectivas da pedagogia social à luz de narrativas contemporâneas, tendo como inspiração as novas formas de linguagem e as relações que fazemos com elas, na busca por uma educação que valoriza a diversidade cultural. A educação voltada às demandas de reconhecimento social e igualdade sensível à inclusão dos grupos vulneráveis é algo próprio à pedagogia social, um sentido posto de inclusão das diferenças e responsabilidade solidária pelo outro como condição de possibilidade à democracia. A partir da compreensão hermenêutica enquanto cooperação reflexiva, apresentamos uma reflexão sobre a violência e as injustiças a partir do uso do conhecimento estabelecido por meio das tecnologias de interação humana, como forma de pensar as contribuições da pedagogia social ao que é tecido junto com o outro. O conhecimento está em constante transformação e o saber está vinculado ao mundo prático, escolar e não escolar, de vida em comunidade, na articulação com a realidade e com experiências tecnológicas de mundo. Concluímos que a pedagogia social lança possibilidades para transcender a perspectiva instrumental das tecnologias digitais, em favor do (re)conhecimento recíproco de uma experiência coletiva, tecida em rede de relações sociais no mundo de comunidades aprendentes, para que os sujeitos tenham condições críticas de intervir na realidade em que estão inseridos.

## PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia Social. Linguagens Tecnológicas. Inclusão Social.

## ABSTRACT

The study presents formative and cultural perspectives of social pedagogy in the light of contemporary narratives, inspired by the new forms of languages, in the search for an education that values cultural diversity. Education focused on the demands of social recognition and equality sensitive to the inclusion of vulnerable groups is something proper to social pedagogy, a sense of inclusion of differences and joint responsibility for the other as a condition of possibility for democracy. From the hermeneutic understanding as reflective cooperation, the idea is to promote the reinvention of critical debates about the universe of human interaction technologies, as a way of thinking about social pedagogy, in the dimension of what is woven together with the other. Knowledge is constantly changing and knowledge is linked to the practical, school and non-school world of community life, in articulation with reality and world experiences. However, we weave a rapprochement with technological languages in order to exercise critical participation in democratic life and cooperative freedom. We conclude that Social Pedagogy launches possibilities to transcend the instrumental perspective of digital technologies, in favor of the reciprocal (re) knowledge of a social experience, woven in a network of social relations in the creative world, of learning communities, so that the subjects have critical conditions. to intervene in the reality in which they are inserted.

## KEYWORDS

Social Pedagogy. Technological Languages. Social Inclusion.

## RESUMEN

El estudio presenta perspectivas formativas y culturales de la pedagogía social a la luz de las narrativas contemporáneas, inspiradas en las nuevas formas de idiomas, en la búsqueda de una educación que valore la diversidad cultural. La educación centrada en las demandas de reconocimiento social e igualdad sensibles a la inclusión de los grupos vulnerables es algo propio de la pedagogía social, un sentido de inclusión de las diferencias y la responsabilidad conjunta del otro como condición de posibilidad para la democracia. Desde la comprensión hermenéutica como cooperación reflexiva, la idea es promover la reinención de debates críticos sobre el universo de las tecnologías de interacción humana, como una forma de pensar sobre la pedagogía social, en la dimensión de lo que se entrelaza con el otro. El conocimiento cambia constantemente y está vinculado al mundo práctico, escolar y no escolar de la vida comunitaria, en articulación con la realidad y las experiencias mundiales. Sin embargo, tejemos un acercamiento con lenguajes tecnológicos para ejercer una participación crítica en la vida democrática y la libertad cooperativa. Concluimos que la Pedagogía Social lanza posibilidades

para trascender la perspectiva instrumental de las tecnologías digitales, a favor del (re) conocimiento recíproco de una experiencia social, tejida en una red de relaciones sociales en el mundo creativo, de comunidades de aprendizaje, para que los sujetos tengan condiciones críticas de intervenir en la realidad en la que se insertan.

## PALABRAS CLAVE

Pedagogía social. Lenguajes tecnológicos. Inclusión social.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os debates sobre a pedagogia social<sup>4</sup> giram em torno de relações de socialização como possibilidade para a formação humana voltada para a participação cidadã, que constitui as dimensões políticas, éticas, estéticas, corporais, lúdicas e afetivas dos sujeitos no mundo, mas tradicionalmente distanciados do campo da pesquisa em educação. Compreendemos que os espaços não formais são percebidos como possibilidades pedagógicas diante das carências da escola, da família e da sociedade, marcada pelas desigualdades, exclusões, miserabilidade. As demandas por reconhecimento no cenário das lutas sociais implicam direitos para atender as minorias sociais por condições igualitárias em diferentes esferas e práticas socioeducativas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ressalta os aspectos relacionados a práticas socioeducativas em espaços não escolares ou não formais da educação, tais como o respeito à dignidade humana, a não violência e o desenvolvimento dos cidadãos no ato de educar para a solidariedade (BRASIL, 2007). Soma-se a isso, o que aponta Charlot (2008, p. 179), que a escola não é o único espaço em que brotam conhecimentos ou onde se aprende, pois existem outros lugares formativos na mobilidade sociocultural, uma vez que “fora dela, aprendem-se outras coisas que valem a pena ser aprendidas”.

Assim, as práticas de educação não escolar possuem uma função relevante na vida em sociedade, para reconfigurar os instrumentos de debate acerca das dificuldades econômicas (do desemprego e queda da renda, do desalento das políticas de assistência à saúde pública, aos recursos hídricos, à educação), bem como do aumento da insegurança e da exclusão social de grupos marginalizados,

---

4 A Pedagogia Social é um campo de pesquisa em permanente reelaboração no Brasil, e embasados em Machado (2010, on-line), podemos dizer que ela constitui a atividade de educação não-formal organizada para facilitar determinados tipos de aprendizagens sociais a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis, expressando uma atuação de responsabilidade social no aspecto prático da vida impregnado de sentido e significado às leituras de mundo das pessoas. Há dois movimentos marcantes nesse processo de organização marcados pela “Estruturação da Pedagogia Social como área acadêmica e profissional”, (concepção epistemológica, sociopolítica, sociopedagógica, sociocultural de formação e atuação) e “Ênfase em discussões e ações por políticas públicas de atendimento da infância e adolescência em situação de risco - educação em espaços de privação de liberdade, abrigos, ONGs, hospitais, etc.” (MACHADO, 2010, on-line).

especialmente na cultura digital. Nesse entendimento, “o retorno da exclusão mostra as fragilidades do processo de inclusão social do início do século, que apenas perturbou o longo e duradouro padrão de exclusão e injustiça social vigente no país” (CASTRO, 2019, p. 1).

Cabe neste trabalho, promover a reinvenção de debates sobre a violência e as formas de exclusão do conhecimento estabelecido por meio das tecnologias de interação humana, como forma de projetar uma pedagogia social que possa contribuir à evolução das condições de vida e à formação para a cidadania. O estudo tem seu alicerce na abordagem hermenêutica voltada para a compreensão das contradições presentes nos textos e discursos, num processo cooperativo voltado para o diálogo com as diferenças, as produções culturais e as experiências humanas no mundo.

A atitude hermenêutica é a própria fusão de horizontes interpretativos onde as tradições culturais se reconhecem mutuamente, propondo-se, justamente, deixar que o outro seja outro, conforme as premissas básicas para o encontro e diálogo hermenêutico. “O esforço hermenêutico almeja a apropriação de sentido, presente em cada momento uma voz silenciada que deve ser novamente despertada para a vida” (HABERMAS, 1994, p. 351). A busca pela humanização das relações intersubjetivas implica o empenho não violento em busca da liberdade cooperativa que nos constitui no encontro com o diferente. Para Hermann (2002, p. 83),

[a] hermenêutica permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Assim, a educação pode interpretar o seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças.

A linguagem torna-se alicerce para a construção do conhecimento recíproco, uma vez que os debates educativos necessitam de uma abertura para pensar a sensibilidade e a diferença para a compreensão dos problemas que envolvem a sociedade emergente. Este texto apresenta uma reflexão não somente sobre a pedagogia social, mas também um olhar de estranhamento frente à violência social – sutil ou encoberta da dimensão material da esfera produtiva da sociedade<sup>5</sup>, ao embrutecimento da vida e à indiferença às diferenças, que desrespeita o outro. A violência e a ameaça à liberdade privam os sujeitos da experiência imaginativa, sensível e do pensar, a ponto de comprometer o desenvolvimento de competências sociais pautadas pela alteridade.

“A educação enquanto um ato político, ético e estético precisa viabilizar os debates sobre as ações que geram violência, para fazer respeitar e valorizar as diferenças humanas e o diálogo com as experiências de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado” (HABOWSKI; CONTE; NEVES NETO, 2019, p. 63). Nesse contexto, a educação pode tanto ser um terreno de reprodução de ideologias, exclusões e desigualdades sociais em suas formas opressivas nas significações construídas, quanto uma possibilidade de reciprocidade e criticidade, de (re)criação cultural e de formação solidária em redes colaborativas digitais, dando voz às demandas por justiça social.

---

5 A violência controlada por relações de dinheiro e poder e inscrita na exploração da força de trabalho capitalista gera reificação, opressão, sofrimento humano, alienação, luta de classes em torno da conservação ou controle dos meios de produção e distribuição da riqueza. Assim, constituem sistemas quase imperceptíveis arraigados na sociabilidade, causando distúrbios psíquicos e patologias sociais.

Desse modo, na primeira seção abordamos sobre o contexto da pedagogia social, apontando que a vida está ligada ao campo do imaginário social nos processos de construção e participação pública, capaz de promover a formação de capacidades indo além da mera instrumentalização da comunicação em tecnologias do imaginário social. Para desenvolver essa perspectiva, tomamos como base Martini (2014); Fortunato; Penteado (2015); Habermas (1997); Gohn (2006); Libâneo (2010); Dewey (1959); Charlot (2013; 2001), entre outros autores.

Em seguida, discutimos sobre a pedagogia social e as novas formas de reconhecimento, onde abordamos que o conhecimento está em constante movimento diante das linguagens tecnológicas e do imaginário, que surgem como uma forma de pensar a pedagogia social, tornando acessível ao que é construído em conjunto em articulação com as experiências sociais. Para tanto, tomamos como base os interlocutores: Habermas (1987; 2015; 2002); Freire (1996); Boaventura Santos (2003); Nakashima (2014); Araújo (2015), entre outros. Por fim, apontamos que pedagogia social possibilita o (re)conhecimento do outro, mas implica desafios à capacidade de interligação de diferentes linguagens, conexões culturais e processos de significação, a partir de comunidades aprendentes.

## 2 O CONTEXTO DA PEDAGOGIA SOCIAL

A preocupação com a violência social e o sofrimento dos sujeitos impregnam a construção de histórias coletivas, pois nascem de atos bárbaros enquanto um *mal praticado* e que se manifesta inclusive em atos de omissão ou desresponsabilização no campo das experiências sociais. As pesquisas sobre a pedagogia social no Brasil em diálogo com a cultura digital ainda são pouco frequentes no que diz respeito à interface dos discursos com a ciência e tecnologia para atuar e se sustentar no mundo, seja em relação à transmissão de valores singulares e socioculturais (comunidades de práticas), seja em relação ao engajamento do educador social nesse espaço virtual de socialização, que é a síntese de múltiplas dimensões materiais, políticas e simbólicas.

Assim, a perpetuação da violência social é um reflexo da precarização dos processos formativos, que originam patologias sociais, em que todos são corresponsáveis. Colocar-se no lugar do outro implica considerar o outro como nós mesmos, ou seja, considerar suas visões de mundo. “O trágico da existência humana é optar por um caminho e sentir-se dono absoluto deste caminho, não sendo capaz de colocar-se na posição do outro e compreender suas necessidades e posições” (MARTINI, 2014, on-line).

Os cenários turbulentos e mudanças velozes nos fazem repensar a situação de pobreza e vulnerabilidade social e, por isso, surge a necessidade recorrente de uma pedagogia social, para superar as omissões do poder público e privado, diante dos abandonos de sujeitos à própria sorte (de nascer pobre economicamente). Mas, não há dúvida de que a naturalização da pobreza é um problema de ordem político-econômico-cultural guiado por princípios da administração total das sociedades. Tudo indica que,

Nós, adultos, transformamos nossa sociedade do espetáculo em sociedade pedagógica, cuja concorrência esmagadora, orgulhosamente inculta, ofusca a escola e a universidade.

Pelo tempo de exposição de que dispõe, pelo poder de sedução e pela importância que tem, a mídia há muito tempo assumiu a função do ensino. (SERRES, 2013, p. 18).

A vida está entrelaçada com a pedagogia social em vários processos de construção e participação na esfera pública, que tanto promovem o desenvolvimento de capacidades emocionais, sociais, tecnológicas e políticas nas contingências, quanto limitam a convivência das pessoas à instrumentalização da comunicação. Daí surgem demandas de caráter social para além dos limites formais dos espaços escolares, estendendo suas possibilidades para outros agentes transformadores relacionados “à realização de ações afirmativas, mediadoras e formadoras” do educador social<sup>6</sup> (BRASIL, 2015, on-line). Os muros das escolas são criações imaginárias, pois podemos aprender dentro e fora das escolas, ou seja, em comunidades educativas e virtuais, onde não é possível alguém possuir um conhecimento antecipado, dada a singularidade do agir e das experiências sociais.

[...] há três categorias educativas compreendidas pelo pensamento acadêmico: (i) a educação formal das escolas, sistematizada e com fins expressos em termos de formação; (ii) a educação não formal que, muito embora não seja estruturada como os processos escolares, também é intencional; e (iii) a educação informal, que se dá no contexto sociocultural do indivíduo, incluindo aí as relações familiares. Nesse contexto, portanto, vemos que a educação pode acontecer em todos os locais (espaços físicos e virtuais) de interação e mediação social, e não apenas na escola, sendo um processo vivo que se configura na práxis humana, que a cada dia se articula mais pelos diferentes meios de comunicação, como espaços privilegiados de sociabilidade da Sociedade da Informação. (FORTUNATO; PENTEADO, 2015, p. 381).

A educação é uma prática social presente em todas as relações humanas por meio do diálogo de (re)conhecimento. É um fenômeno intrínseco às práticas socioculturais que exige novos cenários para desenvolver e explorar aprendizagens evolutivas de competências objetivas, subjetivas e sociais. Nesse plano, a pedagogia social estimula e estabelece uma coordenação de ações por meio dos intercâmbios comunicativos à aprendizagem cooperativa. Esta prática política seria uma espécie de garantir oportunidades iguais para reconhecer as necessidades humanas e promover a participação social enquanto responsabilidade solidária pelo outro (HABERMAS, 1997).

Portanto, nas sociedades plurais e complexas, a educação necessita recuperar a capacidade formadora de opinião pública esclarecida, na tentativa de oferecer novos sentidos aos membros da sociedade que hoje parecem assujeitados a uma massa servil, escravizada pelo trabalho (instrumentalizado, domesticador e colonizador do pensamento). A esse respeito, dialogamos, em linhas gerais, com a prática de ensino e a atuação dos educadores sociais, visto que renovam “o compromisso com a democracia, com a justiça social, com a defesa do patrimônio cultural e pela defesa dos direitos humanos, baseados na convicção de que outro mundo é possível” (BRASIL, 2015, on-line).

---

<sup>6</sup> O educador social atua em diversos espaços educativos por meio de uma formação permanente apreendida em ações históricas e sociais concretas de diferentes áreas. Em 2009, criou-se a nomenclatura de educador social para reconhecer a atuação de um profissional que pensa a própria práxis social mediante a educação moral.

A pedagogia social no Brasil e na América Latina está associada à educação popular freireana (1989), à militância política traduzida em lutas pelo reconhecimento dos movimentos sociais pautados pela alteridade, às atividades desenvolvidas pela pastoral do menor (ligada à igreja católica) e à situação desigual na distribuição de renda em nosso país. Com as modificações no mundo do trabalho, torna-se necessária a reinserção socioeducacional dos sujeitos por meio de um conhecimento sensível às diferenças no estado democrático de direito.

Cabe destacar que, enquanto na educação formal quem educa é o professor, na educação social “o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos” (GOHN, 2006, p. 28). A educação não formal tem grande potencial a ser explorado, no que diz respeito aos processos fundamentais da condição humana e à capacidade de motivar para o aprendizado colaborativo, pois visa o desenvolvimento de competências sociais em uma visão holística e estética do reconhecimento das práticas educativas realizadas em sociedade (LIBÂNEO, 2010).

Na Europa, a Pedagogia Social e a Educação Social são campos teóricos e práticos bem definidos (Severo, 2017). Já no Brasil, se inserem recentemente no debate educacional refletindo construtos teórico-metodológicos a serem lapidados. [...] O entendimento da Pedagogia Social no Brasil se dirige para o campo teórico-metodológico que abrange aspectos e práticas pedagógicas voltadas especialmente para os âmbitos de educação não escolar. Porém, essa área pode adentrar também os espaços escolares, já que visa contribuir para a formação emancipatória, capaz de promover a autonomia e criticidade dos sujeitos frente o seu papel dentro da sociedade. (DIAS; SEVERO, 2018, on-line).

Para Dias e Severo (2018, on-line), que analisaram onze pesquisas em teses e dissertações (de plataformas da CAPES e BDTD) sobre a temática pedagogia social no contexto brasileiro, de 2008 a 2018: “A Pedagogia Social como campo de saberes e práticas norteia os processos educativo-sociais e se preocupa com a formação profissional dos educadores que trabalham, prioritariamente, nos espaços não escolares”. A pedagogia serve para investigar a natureza, as finalidades, as intencionalidades, os sentidos e os processos necessários às práticas educativas nos vários contextos socioculturais, configurando-se como uma forma de ação solidária para desafiar as obviedades e democratizar os conhecimentos culturais, num esforço de criatividade coletiva (LIBÂNEO, 2010).

Por isso, a Pedagogia estuda o fenômeno humano em sua totalidade, o que confere a ela um horizonte sensível à dimensão humana e à educação sociopolítica “em torno dos processos que correspondem à ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 96). A educação reflete a tradição cultural e as experiências sociais, sendo que a condição de possibilidade para aprender, no sentido do (re)conhecer, se dá na constituição com os outros no mundo.

Saviani (1990) chama a atenção para o fato de que a própria natureza educativa requer reflexão e questiona se seria algo menos nobre do que pensar a política, a história, a sociedade, o conhecimento e a religião. A educação nos faz pensar em outros sentidos, para além da instituição (estrutura organizacional e administrativa, normas de funcionamento e diretrizes pedagógicas do sistema edu-

cativo), do processo e ação educadora (condições e modos pelos quais os sujeitos incorporam meios de educar-se) e da (re)produção cultural.

A educação socializa e integra as novas gerações na sociedade. Do ponto de vista de Dewey (1959), a teoria e a prática da educação têm características que envolvem o interesse humano e o esforço de aprender a aprender, baseado na relação de caráter transformador da realidade que a constitui, o que funciona, de certa forma, como um estabilizador social, canal de ascensão, peneiramento e estratificação social.

Para Dewey (1959, p. 6), “toda prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa. Só quando lançada em um molde e tornada rotineira é que perde seu valor educativo”. A experiência educativa é constituidora dos processos de formação alicerçados na dinâmica vital de constante interação e (re)construção entre os sujeitos e a vida social, política, econômica, cultural e tecnológica da esfera pública.

A pedagogia social surge como um novo impulso em uma época em que são questionadas as práxis e metodologias do ensino convencional, num quadro de desorientação diante da ausência de modelos em um mundo hiperconectado. O foco parece estar mais voltado aos processos interacionais favoráveis ao discernimento crítico, que propiciam aos educandos uma aprendizagem por meio dos significados inscritos no mundo da vida, de experiências desafiadoras e novos sentidos, para além das obviedades dos conceitos.

No conjunto das pesquisas acerca da pedagogia social analisadas por Dias e Severo (2018, on-line), os autores reforçam que ela “é indispensável na formação de educadores(as) que atuam em contextos sociais diversos, atendendo a diferentes demandas da formação para cidadania especialmente em contextos não escolares, mas que tal importância contrasta com o baixo volume de publicações no Brasil”. Por tudo isso, a pedagogia social pode ser compreendida como uma ação cultural de experiência formativa, um “direito de aprender para ser, para apropriar-se de uma parte do patrimônio legado pelas gerações humanas precedentes, para tornar-se membro de uma sociedade (desigual) de uma cultura, para construir-se como sujeito insubstituível” de um projeto humano e social (CHARLOT, 2013, p. 49).

Nesse contexto de análise, vale mobilizar um diálogo rumo a uma pedagogia social como um processo de reconhecimento sensível às diferenças, para “pensar a educação simultaneamente como um movimento antropológico de humanização, como um conjunto de processos socioculturais [...], como um confronto entre saberes específicos, com práticas sociais determinadas” (CHARLOT, 2001, p. 13). Afinal de contas, a pedagogia social ganha sentido a partir de necessidades sentidas nos processos de construção da relação com o saber de experiências vivenciadas na práxis - saberes envolvidos em suas práticas e relações, na “lógica de *intersignificação* entre os mundos” (CHARLOT, 2001, p. 150).

### 3 PEDAGOGIA SOCIAL E AS NOVAS FORMAS DE RECONHECIMENTO

O conhecimento está em constante transformação, assim como as diferentes abordagens de ensino, por meio da tradição cultural realizada na escola ou fora dela. O respeito pelas formas de ação em meio ao universo das linguagens tecnológicas surge como forma de pensar a pedagogia social,

tornando acessível ao que é tecido junto com o outro, articulando-se com a realidade e com outras experiências sociais no mundo.

Desse modo, não é possível negar a presença das tecnologias nos contextos sociais e educacionais, pois é parte do agir no mundo e dos processos de construção de conhecimentos pedagógicos contemporâneos. Contudo, a questão recai sobre a forma como nos apropriamos das tecnologias digitais para as experiências comunicacionais, reflexivas, de imaginação criadora, reconstrutiva e de emancipação social, visto que muitas pessoas nativas ou imigrantes digitais não sabem como usar as tecnologias, gerando imobilidade e inércia em relação ao reconhecimento do outro (HABERMAS, 1987; FREIRE, 1996).

Freire (1996) reconhecia que não podemos ser refratários e nem negligenciar as tecnologias, mas precisamos fazer uso autônomo enquanto crítica do nosso tempo, mobilizando ações para outros mundos possíveis, no (re)conhecimento existencial que possibilite aos atores sociais conversarem para aprender a cultura humana e social, superando opressões consentidas por ignorância. Nessa perspectiva, as interações sociais podem ser frutíferas para novas possibilidades de se relacionar com o conhecimento e com os outros e sua diversidade cultural.

Mas, é preciso uma revisão constante dos meios tecnológicos, uma vez que estão permeados de ideologias de uma vontade particular, que, ao invés de nos possibilitarem uma formação solidária e emancipada, podem nos conduzir a uma lógica alienante no respeito às formas de ação dos outros, gerando fragilidade emocional e desconexões nas lutas por liberdade. Freire (1992, p. 133) encontra o ponto de referência para articular uma abertura às ações tecnológicas no desenvolvimento do pensamento pedagógico, ao afirmar que “me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia”.

A construção de uma sociedade democrática exige pressupostos de uma pedagogia social que transcenda a objetificação e treinamento do sujeito, no sentido de projetar a mudança social à construção de *círculos de cultura* no plural (FREIRE, 1996). Cabe a nós compreender as dinâmicas emergentes no âmbito social, visando discutir os perigos das soluções abreviadas, reducionistas e descomprometidas em relação às práticas tecnológicas, bem como as possibilidades de uma prática social transformadora por meio da cultura digital. As tecnologias como elementos de expressão humana e de relações sociais trazem ambivalências devido aos processos articulados de globalização, individuação e aperfeiçoamentos técnicos, que têm repercussão no imaginário social e nos sentidos (re)produzidos de agir quando naturalizados frente ao mundo (HABOWSKI; CONTE, 2019).

Diante do acréscimo tecnológico marcado por correntes da operacionalidade e ressonâncias no campo social, torna-se fundamental entender as problemáticas que as tecnologias provocam em termos de reflexões antropológicas, políticas, filosóficas e socioeducacionais. A autonomização da vida e a libertação do dogma torna os processos educacionais reféns das contingências e interesses capitalistas, quase sempre acompanhados de simplificações que geram dissonâncias cognitivas e emocionais.

No contexto contemporâneo, experimentamos as incertezas e vulnerabilidades da condição humana em relação aos outros por meio de verdades absolutas e sem disfarces para manutenção da desigualdade social, econômica e exclusão tecnológica, perpetuando analfabetos funcionais e digitais,

marginalizados social e economicamente. O desafio está em reconhecer os modos conflitivos de se relacionar com o mundo digital como condição para estar no mundo pleno de sentido e em um processo de humanização permanente, enquanto experiência de alteridade e valorização das diferenças.

É preciso compreender a pedagogia social como uma forma de prevenir práticas de exclusão, desumanização ou alienação tecnocientífica, a fim de potencializar ações cooperativas e reeducar o sujeito para resistir às amarras homogeneizadoras em mecanismos dominadores de ordem capitalista. No universo social, as tecnologias podem estimular o desejo pelo aprender, concordando com o fato de que o processo de aprendizagem pautado na interlocução entre os sujeitos pode desencadear um processo educativo engajado socialmente e emancipador (CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2019). Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, Boaventura Santos (2003, p. 56) afirma:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

A tecnologia e a tecnocracia na vida em sociedade exigem “um processo de ação-reflexão-ação”, que não só gere o direito de liberdade para (re)conhecer, mas direitos coletivos de emancipação e de construção de redes discursivas e cooperativas (NAKASHIMA, 2014, p. 31). Araújo (2015, p. 23) propõe olhar as redes como meios emancipatórios no campo educacional, rompendo com a corrente estritamente tecnicista do mundo social e defende que há “a necessidade de se refletir sobre uma pedagogia que não se seduza pelo fetiche da técnica e pelas maravilhas que a publicidade pode criar”.

No entanto, não se faz uma “negação dos valores tecnológicos, pelo contrário, defende-se o seu uso e a experiência tecnológica em todos os níveis [...] de modo consciente e com papéis bem claros – a máquina opera para atender as necessidades da humanidade e, não o contrário, escravos da técnica” (ARAÚJO, 2015, p. 23).

A pertença ao mundo tecnológico não representa um limite adaptativo, mas demanda a apropriação de pedagogias que desmistifiquem e encaminhem para um olhar crítico, que projetem nas tecnologias digitais as possibilidades de renovação das tensões entre justiça social e reconhecimento, com potenciais transformadores para a emancipação dos sujeitos (e não a nulidade, esvaziamento do diálogo e o reducionismo técnico que gera medo, ameaças e desinteresse).

É necessário desenvolver possibilidades de abertura ao mundo digital, pois a sociedade necessita de uma formação crítica para utilizar as tecnologias contribuindo para a metáfora da libertação, interdependente e metamorfoseante do próprio saber, assegurando o aprender evolutivo com o outro. Conforme Araújo (2015, p. 224), o caráter emancipatório das redes cibernéticas parece algo viável, mas ainda precisa ser muito “trabalhado, porque a tecnologia permite que haja práticas colaborativas de aprendizagem, mas não assegura tal prática. Isso depende em grande parte da consciência crítica necessária à promoção de indivíduos autônomos”.

Com o mundo da vida tomado globalmente pela reprodução eletrônica do agir, as mudanças políticas e socioculturais passam por reconfigurações nos movimentos e processos de democratização

social e de comunicação global. Habermas (2012, p. 63) afirma que os meios de comunicação transformaram a presença física num processo de “ubiquidade”, ou seja, de desdiferenciação, de desenraizamento e de desestruturação da vida diante de uma espécie de impotência sistêmica e individualização dos projetos, que gera uma pulverização da vida digital. Para Habermas (2015, p. 93), as redes comunicativas, complexas, digitais e os processos democráticos encontram-se em “liqueficação comunicativa da política” e das formas de vida pela interdependência, que conduzem a revoluções nos métodos de transmissão eletrônicos e geram patologias da comunicação social (fake news).

Diante da indisponibilidade do outro pela confusão, falsificação de informações e desorientação comunicativa dos processos eletrônicos, o agir pedagógico acaba sendo confrontado com os limites da abstração desacoplada de relações e interligações discursivas, causando a degeneração das pretensões de validade a meras opiniões, sujeitas a regulação por tendências de mercado. Habermas (2015, p. 97) diz que “a internet não produziu apenas navegadores curiosos, mas reavivou igualmente a figura historicamente submersa de um público igualitário de participantes de conversão e parceiros de correspondência que escrevem e leem”. Uma vez que a comunicação eletrônica reivindica méritos democráticos de manifestação pública espontânea, sem controle ou repressão de opiniões.

Vale destacar que a capacidade comunicativa é uma característica do sujeito, sendo uma competência da vida em sociedade, instável, transitória, dialética, de questões abertas e renováveis de compreensão e de crítica (HABERMAS, 2015). A capacidade formativa de um ato de fala é articulada à experiência de autorreflexão, numa relação interpessoal entre os falantes, sendo bem-sucedido o processo comunicativo comprometido com o outro que interpela. No caso das conjunturas em que os atos de fala são faculdades interdependentes, o ouvinte “[...] poderá talvez confiar na força vinculativa de uma norma de ação estabelecida”, em que modificará o sustentáculo de justificação das pretensões de legitimidade proferidas, para as condutas constituídas e reconhecidas por determinada instituição (HABERMAS, 2002, p. 93).

Desse modo, “a interdependência linguística pode renovar as formas de ensinar e de aprender geradas pelas tecnologias, abrindo canais reflexivos para superar narrativas vazias e monológicas” (CONTE; HABOWSKI, 2019, p. 1). É a partir de significados reivindicados pela experiência comunicativa entre falantes e da aspiração de legitimidade firmada no ato de fala que o conteúdo “[...] é definido por uma forma específica de apelar a uma mesma pretensão de validade universal e tematicamente salientada [...]”, cujo comprometimento com a argumentação será manifestado na busca de uma relação compreensiva e de crítica das ideologias em voga (HABERMAS, 2002, p. 95).

O conhecimento tecnológico influencia a formação da identidade social nas redes simbólicas do espaço público, seguidamente autonomizadas pelo poder de disposição tecnocientífico. A comunicação fragmentada por meio das tecnologias enfraquece as relações interpessoais no mundo, que mergulha na (des)informação, cujas discordâncias são anuladas e deletadas de forma irrefletida e inquestionada, gerando um subdesenvolvido sentido pedagógico para a transformação social. A inserção social e comunicativa das tecnologias digitais desafia a educação a rever a sua tecnicidade e os sentidos de identificação com a falsa neutralidade tecnológica.

De acordo com Valente (1993, p. 25), “a maior contribuição do computador como meio educacional advém do fato do seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino

utilizados”. Daí que a nossa aposta em uma pedagogia social para trabalhar com ações políticas descentralizadas, ligadas aos movimentos de lutas por reconhecimento formativo reflete a possibilidade de mobilizar as pessoas no sentido da mudança social, para além dos interesses centralizadores. Coerente com tais transformações, a pedagogia social pode orientar os sujeitos nesse mundo hiperconectado, fornecendo condições para a autorreflexão coletiva, no sentido de problematizar o mundo e os mecanismos alienadores ou de manipulação ideológica.

## 4 REFLEXÕES FINAIS

As reflexões sobre a pedagogia social à luz das narrativas contemporâneas servem para superar um olhar reduutivo marcado pela sujeição mercadológica e técnico-instrumental do capital humano, venda da força de trabalho e banalidade da vida, para evidenciar o problema da violência e da desigualdade humana assegurada também por formas midiáticas de socialização e de fabricação dos processos sociais. A pedagogia social surge com novas ideias e ações articuladas à cultura das mídias, pois são “[...] elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados na nossa inteligibilidade do mundo e apesar destas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas” (FANTIN, 2006, p. 39).

Nesse cenário, “a exclusão digital não é ficar sem computador ou telefone celular. É continuarmos incapazes de pensar, de criar e de organizar novas formas, mais justas e dinâmicas, de produção e distribuição de riqueza simbólica e material” (SCHWARTZ, 2000, on-line). É a partir da escuta do outro nas suas singularidades e reeducação coletiva que é possível superar o sentimento mercantilista, solipsista e de desumanização diante da indiferença ao outro que assola a sociedade e que viola os direitos humanos, tornando algo natural (HABOWSKI; CONTE; FLORES, 2018). Então, reaprender hoje implica na formação e socialização que potencializa a dimensão ética do pensar na constituição do sujeito no mundo com os outros, como condição à sobrevivência humana, ao reconhecimento comunicativo da relação com o outro, pois confere orientação e pertencimento a própria cultura, crenças, concepções e conquistas sociais.

Com este estudo, procuramos pensar alguns desdobramentos sobre o lugar da pedagogia social afinada com as demandas contemporâneas que se metamorfoseiam de forma constante em meio ao universo das tecnologias digitais, analisando como determinadas relações sociais podem ser ressignificadas e confrontadas pelas lutas por reconhecimento no mundo.

A mobilização de uma práxis educativa formada socialmente pode fortalecer o reconhecimento do outro e dos aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos, políticos da dinâmica social e de incorporação dialética da realidade. A pedagogia social é produzida a partir de uma realidade de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios, pois pressupõe um processo de inserção no mundo compartilhado de valores, ideologias, saberes, poderes e interesses, sem os quais a socialização humana e a educação estariam condenadas à simplificação comunicativa e ao não reconhecimento das diferenças no mundo.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. H. P. **Advento da emancipação humana pelo estatuto das redes ciberculturais de aprendizagem colaborativa**. 2015. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n. 328, 2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. 2015. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>. Acesso em: 15 set. 2019.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEEDH-MEC, 2007.
- CASTRO, J. A. Bem-estar social brasileiro no século XXI: da inclusão ao retorno da exclusão social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0222141, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019222141
- CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CHARLOT, B. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. *In*: DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 173-181.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. O agir comunicativo na educação como dispositivo e autoridade epistêmica à práxis tecnológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-16, 2019.
- CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.; RIOS, M. B. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, p. 31-45, jan. 2019.
- DEWEY, J. **Reconstrução em Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DIAS, L. S.; SEVERO, J. L. R. L. Mapeamento de Teses e Dissertações sobre Pedagogia Social e Educação Social no Contexto Brasileiro. Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 24 - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018). **Anais [...]**. ANPEd NE, de 19 a 22 de novembro de 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3717-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3717-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 4 jul. 2020.
- FANTIN, M. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FORTUNATO, I.; PENTEADO, C. L. C. Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e a mídia do espetáculo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 377-393, maio-ago. 2015.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan.-mar. 2006.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

HABERMAS, J. Um perfil filosófico-político. *In*: SADER, E. **Vozes do século**: entrevistas da New Left Review. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 125-158.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria política**. Obras escolhidas de Jürgen Habermas. v. 4. Lisboa: Edições 70, 2015.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; FLORES, H. R. F. Educação e violência na Teoria Crítica de Adorno. **Fragmentos de Cultura**, v. 28, p. 231-245, 2018.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; NEVES NETO, R. M. A. Violência e educação: sensibilização por meio da cinematografia. **Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 52-64, maio-ago. 2019.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, É. R. A pedagogia social no contexto brasileiro: análises de possíveis aproximações ou distanciamentos das áreas de Educação Popular e dos Movimentos Sociais. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 3, 2010, São Paulo. **Anais [...]**. Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES), 2010. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092010000100009&lng=es&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092010000100009&lng=es&nrm=abn). Acesso em: 4 jul. 2020.

MARTINI, R. M. F. **Notas sobre a filosofia de Paul Ricoeur**. [on-line], 2014. Disponível em: <http://sites.google.com/site/hipertextoricoeur/home>. Acesso em: 15 set. 2019.

NAKASHIMA, R. H. R. **A dialética dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos tecnológicos e suas contribuições para a ação docente e para o processo de aprendizagem apoiados por ambiente virtual**. 2014. 287f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. **Em aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan.-mar. 1990.

SCHWARTZ, G. Exclusão digital entra na agenda econômica mundial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 janeiro 2000.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? **Revista Matrizes**, São Paulo, Ano 5, n. 2, p. 195-211, jan.-jun. 2012.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do Computador na Educação. **Em aberto**, Brasília, v. 12, n. 57, p. 3-16, jan.-mar. 1993.

---

**Recebido em:** 27 de Outubro de 2019

**Avaliado em:** 10 de Março de 2020

**Aceito em:** 10 de Março de 2020

---



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS; Líder do grupo NETE/UNILASALLE/CNPq; Membro do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores – GEFFOP/CNPq.  
E-mail: [elaineconte@yahoo.com.br](mailto:elaineconte@yahoo.com.br)

2 Mestrando em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS; Bolsista da CAPES e membro do grupo de pesquisa NETE/CNPq.  
E-mail: [adilsonhabowski@hotmail.com](mailto:adilsonhabowski@hotmail.com)

3 Mestra em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS; Graduada em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa (2007) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS; Especialista em Informática na Educação (2008) – PUCRS; Membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação – NETE/CNPq.  
E-mail: [miriambrios@gmail.com](mailto:miriambrios@gmail.com)



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaqual CC BY-SA

