

Filosofia

Política,

Educação,

Direito e

Sociedade 6

Atena
Editora

Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 6 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 6)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-099-5

DOI 10.22533/at.ed.995190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Bem-vindos ao livro Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade.

Meu desejo é construir junto com vocês alguns modos de existência experiências filosóficas diversificadas e intensas!

O livro permitirá entrar no mundo fascinante em que o pensamento se pensa a si mesmo. Se vocês já têm contato com a reflexão filosófica, encontrarão aqui caminhos para ir mais longe.

Tudo neste livro foi elaborado com cuidado para oferecer possibilidades de compreender filosoficamente a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os volumes abrem as portas da Filosofia aos que não a conhecem e convida os que já a conhecem a atravessá-las com olhar renovado com uma coleção de temas bastante significativos em nossa vida cotidiana e que aqui são tratados filosoficamente. Contribui para o estudo sistemático da história do pensamento filosófico seja individualmente, seja com seus companheiros de escola, vocês poderão ler este livro de maneira linear, quer dizer, indo do começo ao fim.

O livro contém ainda uma grande quantidade de textos além de recursos culturais (documentos científicos, filmes, obras literárias, pinturas, músicas etc.) dos quais nascem as reflexões aqui apresentadas ou que podem ser tomados como ocasião para continuar a filosofar.

O que proponho é que filosofemos juntos, quer dizer, que pratiquemos juntos atos filosóficos em torno de assuntos diversos, procurando desenvolver o hábito da Filosofia ou do filosofar. Vocês perceberão que a atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos senão todos aspectos da nossa vida. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado para praticar a Filosofia, pois nela temos a possibilidade de nos beneficiar da companhia de nossos professores, amigos, colegas e todos os membros que compõem o ambiente formativo.

Espero que vocês aproveitem ao máximo a minha proposta e tenham o desejo de ir além deste livro, encontrando os próprios filósofos e filósofas, obtendo muito prazer com a atividade de pensar sobre o próprio pensamento.

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria. Este livro é uma porta de entrada para a filosofia, permitindo ao leitor descobrir as obras para constituir futuramente sua própria antologia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo, com fundamentação histórica e filosófica, o projeto procurou possibilitar a reflexão sobre as formas de contribuição dos movimentos sociais para a sua ampliação, as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, assim como levantar questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes

econômicos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, visamos agregar e divulgar para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema, algumas reflexões sobre as políticas públicas de educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã. Agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram artigos. Esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para os avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS	
Pabliane Lemes Macena Novais Cristiane Portela Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.9951904021	
CAPÍTULO 2	13
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS	
Kênia Guimarães Furquim Camargo Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida Márcia Campos Moraes Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.9951904022	
CAPÍTULO 3	24
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PESQUISAS STRICTO SENSU DO BRASIL	
Rayane de Jesus Santos Melo Milena Ross do Nascimento da Silva Mary Cidia Monteiro Sousa Costa	
DOI 10.22533/at.ed.9951904023	
CAPÍTULO 4	37
A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “DR. CARDOSO DE ALMEIDA” – BOTUCATU-SP (1953-1975).	
Laiene Okimura Kadena Leonardo Marques Tezza Rosane Michelli de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.9951904024	
CAPÍTULO 5	49
ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Maria Letícia Cautela de Almeida Machado Paula da Silva Vidal Cid Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9951904025	
CAPÍTULO 6	64
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO CEARÁ: HISTÓRIA, MEMÓRIA E FOTOGRAFIA	
Antonia de Abreu Sousa Elenilce Gomes de Oliveira Maria das Dores Viterbo Pereira Rhayane Hetley Santos de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.9951904026	
CAPÍTULO 7	74
A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.9951904027	

CAPÍTULO 8	80
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E ENSINO RELIGIOSO: ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NA ESCOLA NORMAL RURAL NOSSA SENHORA AUXILIADORA	
Fernanda Batista do Prado Nilce Vieira Campos Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.9951904028	
CAPÍTULO 9	92
FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E DILEMAS	
Daniela Fernandes Rodrigues Farbênia Kátia Santos de Moura	
DOI 10.22533/at.ed.9951904029	
CAPÍTULO 10	102
PROFESSORES INICIANTES E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS	
Pabliane Lemes Macena Novais Cristiane Portela Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.99519040210	
CAPÍTULO 11	115
A CRIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO E O DESAFIO ÀS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NO AMAZONAS	
Maria do Carmo Ferreira de Andrade Ana Cláudia Ribeiro de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.99519040211	
CAPÍTULO 12	126
TECNOLOGIA E PEDAGOGIA NO ENSINO A DISTÂNCIA DE ENGENHARIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO	
Manuel Gradim de Oliveira Gericota André Vaz da Silva Fidalgo Paulo Alexandre Duarte Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.99519040212	
CAPÍTULO 13	135
A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO APOIO PEDAGÓGICO AOS PROFESSORES	
Ricardo Rafaell da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.99519040213	
CAPÍTULO 14	140
TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: CONHECENDO OS ENTRAVES	
Mônica Izilda da Silva Adriana Vaz Eféisio Emanuel Marianna Centeno Martins de Gouvêa	
DOI 10.22533/at.ed.99519040214	

CAPÍTULO 15 147

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Priscilla Aparecida Santana Bittencourt
João Pedro Albino

DOI 10.22533/at.ed.99519040215

CAPÍTULO 16 152

O USO DE VIDEOAULAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM QUÍMICA

Cezar Nonato Bezerra Candeias
Luis Henrique Pereira de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.99519040216

CAPÍTULO 17 162

ADAPTAÇÕES NO USO DOS JOGOS DIDÁTICOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO MUNICIPAL DE FORTALEZA

Eliziete Nascimento de Menezes

DOI 10.22533/at.ed.99519040217

CAPÍTULO 18 169

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO DIGITAL: UMA PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO SOCIAL

Valéria Pinto Freire
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho
Luciano Matos Nobre

DOI 10.22533/at.ed.99519040218

CAPÍTULO 19 191

ABORDAGEM METODOLÓGICA DE CHARGES EM LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA

Ana Kécia da Silva Costa

DOI 10.22533/at.ed.99519040219

CAPÍTULO 20 197

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO EM PSICOPEDAGOGIA: AS DIFICULDADES DE SE TRABALHAR A EDUCAÇÃO SEXUAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Gabriella Rossetti Ferreira
Paulo Rennes de Marçal Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.99519040220

CAPÍTULO 21 208

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO TÉCNICO: OLHARES, QUESTIONAMENTOS E CAMINHOS

Denise de Almeida Ostler
Eduardo Calsan

DOI 10.22533/at.ed.99519040221

CAPÍTULO 22 216

INTERDISCIPLINARIDADE E INTERPROFISSIONALIDADE NO MESTRADO PROFISSIONAL: CONCEITOS, PRÁTICAS E CAPACIDADES DESENVOLVIDAS SEGUNDO OS MESTRANDOS

Adilene Gonçalves Quaresma

Ari Silva Gobira

Eva Prado

DOI 10.22533/at.ed.99519040222

CAPÍTULO 23 230

LÍNGUA OU LÍNGUAS PORTUGUESAS? A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO NOS PAÍSES LUSÓFONOS

Alexandre António Timbane

Zacarias Alberto Sozinho Quiraque

DOI 10.22533/at.ed.99519040223

CAPÍTULO 24 251

O ENSINO DE QUÍMICA NO 9º ANO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA SOB A ÓTICA DISCENTE

Amílcar Célio França Pessoa

DOI 10.22533/at.ed.99519040224

CAPÍTULO 25 263

UMA VIVÊNCIA INTERDISCIPLINAR DA HISTÓRIA DO BRASIL ATRAVÉS DO RAP E DA POESIA.

Andrey Soares Pinto

Mariana Aragão de Macêdo

Jéssica Laine Ramos Tavares

DOI 10.22533/at.ed.99519040225

CAPÍTULO 26 268

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA X EVASÃO ESCOLAR: entre o utopismo dialético e a distopia atual

Sandro José Costa Rebouças

Catarina Angélica Antunes da Silva

Bruno Chagas Carneiro

Gilson de Sousa Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.99519040226

CAPÍTULO 27 276

AÇÃO EDUCATIVA E REFORMADORA EM PORTUGAL: A PEDAGOGIA DE DOM FREI MANUEL DO CENÁCULO

Cássia Regina Dias Pereira

DOI 10.22533/at.ed.99519040227

CAPÍTULO 28 290

APRENDIZAGEM: COMO EDUCADORA E EDUCADOR SOCIAL, O QUE É FUNDAMENTAL SABER SOBRE O TEMA?

Juliana dos Santos Rocha

Marlise Silva Lemos

Tamires Pinto Alves

DOI 10.22533/at.ed.99519040228

CAPÍTULO 29 302

ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA UTILIZADOS EM CATALÃO, GOIÁS

Suelen Oliveira
Ana Flávia Vigário

DOI 10.22533/at.ed.99519040229

CAPÍTULO 30 314

REFLEXÕES SOBRE ÉTICA NAS PRÁTICAS ESCOLARES DO ENSINO BÁSICO CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA “PARA/COM” CRIANÇAS

Natalia Barboza Netto

DOI 10.22533/at.ed.99519040230

CAPÍTULO 31 325

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS POLITICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: 2013 - 2016

Maria Judivanda da Cunha
Bernardino Galdino de Senna
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Fábio Alexandre Araujo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.99519040231

CAPÍTULO 32 333

GÊNERO TEXTUAL ORAL DA ESFERA RELIGIOSA: ESTUDO DA PREGAÇÃO

Angélica Prestes Rosas
Letícia Jovelina Storto
Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.99519040232

CAPÍTULO 33 342

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO PROJETO ESCOLA LABORATÓRIO: DIALÓGOS E APROPRIAÇÕES MEDIADOS PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Mayara Broxado Dias
Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
Ilana Fernandes da Silva
Natalia Ribeiro Ferreira
Cláudia Andréia dos Santos Cardoso
Vandercléia de Jesus Sousa Martins
Dinair da Silva Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.99519040233

CAPÍTULO 34 349

EDUCAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA O APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE

Herika Paiva Pontes
Luana de Sousa Oliveira
Rafaela Lima Nascimento
Maria Helena de Agrela Gonçalves Jardim
Geraldo Bezerra da Silva Júnior
Mirna Albuquerque Frota

DOI 10.22533/at.ed.99519040234

CAPÍTULO 35 357

ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÃO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS

[Jefferson Dagmar Pessoa Brandão](#)

DOI 10.22533/at.ed.99519040235

CAPÍTULO 36 367

UM ESTUDO SOBRE O MATERIAL APOSTILADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: NA VISÃO DOS ALUNOS

[Sônia Aparecida Siquelli](#)

[Carlos Eduardo Negrão](#)

DOI 10.22533/at.ed.99519040236

CAPÍTULO 37 376

“EU TROPEÇO, MAS NÃO DESISTO”: CONDIÇÕES MATERIAIS E IMATERIAIS QUE JUSTIFICAM A PERMANÊNCIA DE PROFESSORES DE REDES PÚBLICAS E PRIVADAS NA PROFISSÃO

[Rodnei Pereira](#)

[Luciana Andréa Afonso Sigalla](#)

[Lisandra Marisa Príncipe](#)

DOI 10.22533/at.ed.99519040237

SOBRE A ORGANIZADORA..... 388

APRENDIZAGEM: COMO EDUCADORA E EDUCADOR SOCIAL, O QUE É FUNDAMENTAL SABER SOBRE O TEMA?

Juliana dos Santos Rocha

Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul
(PUCRS)

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Marlise Silva Lemos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul (PUCRS)

Viamão – Rio Grande do Sul

Tamires Pinto Alves

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
Sapucaia do Sul – Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente texto trata-se de uma proposta reflexiva que emergiu das práticas educativas das autoras em diferentes espaços de Educação Social, ofertadas nas cidades de Porto Alegre e Sapucaia do Sul, no estado do Rio Grande do Sul. Deste modo, a partir dos escritos busca-se impulsionar uma discussão inicial acerca de *quais são os saberes necessários a educadora social e ao educador social no que se refere à aprendizagem?* Ou seja, para que a/o profissional possa ter uma prática qualificada junto a crianças, adolescentes, adultos ou mesmo idosos, *o que ela e ele precisam saber e compreender sobre os processos de aprendizagem?* Com o objetivo de refletir sobre tais perguntas, ainda que em uma proposição inicial, será utilizado como fundamentação teórica os estudos de Paulo

Freire na perspectiva da Educação Popular, relacionando-se aos saberes da Psicologia Sócio-histórica, compreendendo o sujeito como uma construção social e individual, além de contribuições da área da Psicopedagogia, que tem como objeto de estudo a aprendizagem humana. No intuito de responder às questões levantadas inicialmente, propõe-se algumas afirmações sobre os processos de aprendizagem, a saber: A aprendizagem é um processo humano: todo mundo aprende! A aprendizagem é antropológicamente situada: sempre tem um contexto; Aprendizagem exige vínculo; e, finalmente, aprender exige poder ensinar. A partir destas afirmações busca-se pensar os processos de ensinar e aprender no contexto da Educação Social, de modo que educadoras e educadores sociais encontrem nesta reflexão alguns caminhos para pensar o seu fazer.

PALAVRAS-CHAVE: Educadora e educador Social; Aprender e Ensinar; Educação Social.

ABSTRACT: This text is a reflexive proposal that emerged from the educational practices of the authors in different spaces of Social Education, offered in the cities of Porto Alegre and Sapucaia do Sul, in the state of Rio Grande do Sul. Is it possible to stimulate an initial discussion about what are the necessary knowledge of Social Educator with regard to learning? That is, so

that the professional can have a qualified practice with children, adolescents, adults or even the elderly, what she and he need to know and understand about the learning processes? In order to reflect on these questions, although in an initial proposition, Paulo Freire's studies in the perspective of Popular Education will be used as a theoretical basis, relating to the knowledge of Socio-historical Psychology, understanding the subject as a social construction and individual, as well as contributions from the area of Psychopedagogy, whose object is to study human learning. In order to answer the questions raised initially, some statements about the learning processes are proposed, namely: Learning is a human process: everyone learns! Learning is anthropologically situated: it always has a context; Learning requires linkage; and finally, learning requires teaching. From these affirmations it is tried to think the processes of teaching and learning in the context of Social Education, so that educators and social educators find in this reflection some ways to think their doing.

KEYWORDS: Social educator; Learning and Teaching; Social Education.

1 | INTRODUÇÃO

Os processos de aprendizagem costumam ser uma temática importante quando o assunto é Educação. Contudo, tamanha relevância não tem sido devidamente considerada sequer nos cursos de licenciatura no país que, salvo algumas licenciaturas plenas em pedagogia, costumam ter cerca de uma ou duas disciplinas que abordam tal temática e, normalmente, são aquelas disciplinas que tratam também das teorias do desenvolvimento humano. Então, de modo geral, fala-se muito sobre desenvolvimento humano em diferentes perspectivas e menos sobre os importantes processos de ensino e aprendizagem e, menos ainda, sobre estudos mais atuais que visam compreender tais processos em contextos específicos, em perspectivas antropologicamente situadas no tempo e no espaço. Culmina que se trabalha com ensino e aprendizagem, mas sabe-se pouco sobre tais processos.

O contexto brasileiro não é diferente na Educação Social, na qual uma significativa parte dos educadores e educadoras não tem formação de nível superior, outra parte tem cursos de licenciatura, a maioria nos moldes supracitados, e outros, ainda, tem cursos de bacharelado, os quais de modo geral não se propõem a pensar os processos de ensino e aprendizagem em seus currículos em virtude de suas áreas de atuação.

Deste modo, a partir de diferentes práticas educativas exercidas pelas autoras em espaços de Educação Social, tais como: ONGs e Instituições de Acolhimento (Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária), emergiu a necessidade de começar a refletir acerca das concepções das educadoras e educadores sociais sobre processos de aprendizagem, de modo a encontrar caminhos para superar alguns conhecimentos do senso comum, como por exemplo: “Fulana não consegue aprender”; “Tu viu a mãe dele? Essa coisa de não aprender é de família”; “Não te esforça muito pra ensinar, esses aí não tem futuro”; “Eles não querem nada com nada”; “Ele não entende o

que eu digo”. Assim, o presente artigo é um esforço inicial para sistematizar algumas destas reflexões que se fazem importantes no campo Social (SANTOS, 2015), bem como, uma reflexão acerca dos saberes necessários à prática da educadora e do educador social, para que desempenhem seu papel de educar com maior possibilidade de reflexão.

2 | A APRENDIZAGEM É UM PROCESSO HUMANO: TODO MUNDO APRENDE!

O ser humano de humaniza na relação com o outro, na medida em que é inserido no mundo e precisa aprender com os outros como sobreviver nele. Nesse sentido, Heller (2014), destaca que o homem se constitui como tal em sua inserção na cotidianidade, na medida em que amadurece e vai adquirindo as ferramentas necessárias para a vida em sociedade em um complexo processo que vai desde o domínio dos objetos, como segurar a mamadeira, até o domínio das relações.

A história da humanidade tem sua continuidade a partir dos processos de aprendizagem, já que “sem a possibilidade de apreensão da realidade, das formas de viver e se relacionar, a humanidade não teria como continuar a produzir sua história” (ROCHA & DI FRANCO, 2017, p. 170). Deste modo, muito além de ser um privilégio de quem frequenta uma instituição escola ou daqueles considerados dotados de uma “inteligência” privilegiada, todos os seres humanos aprendem! Caso contrário, não sobreviveriam e viveriam neste mundo como humanos. Nesse sentido, entende-se que o ser humano, a partir de seus recursos neurofisiológicos, pode construir conhecimento, o que ocorre de acordo com suas possibilidades de ação sobre o mundo, de interação com objetos de conhecimento e com recursos que medeiam a aprendizagem.

Considera-se que esta é uma das principais compreensões que as educadoras e educadores precisam ter a respeito de seus educandos. Primeiramente por que esta concepção lhe permite saber que qualquer pessoa tem potencial para aprendizagem, que todos aprendem. Em segundo lugar, por que esta perspectiva mais filosófica abre caminho para a compreensão de que todos estão sempre em processo de humanização. E nesse sentido, a prática educativa precisa ser humanizadora.

Freire (1992) corrobora à ideia quando diz que

se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. (FREIRE, 1992, p. 127).

Assim, ressalta-se que toda educadora e todo educador devem estar na busca do “ser mais” que convida Freire, pois não há sentido trabalhar por uma demanda social se a pessoa não busca esta constante reflexão sobre seu fazer, suas falas, sua visão de mundo, seus hábitos. Sua práxis exige formação constante, que dê conta de questões subjetivas, conceituais e metodológicas, pois, as questões que se

apresentam cotidianamente são as mais diversas e complexas possíveis.

Nesse sentido, de acordo com Freire (2002, p. 14), “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo superficialmente feito mas se alonga na produção das condições em que aprender criticamente é possível”, para tanto, o autor ressalta que essas condições exigem educadoras e educadores humildes, persistentes, criadores, inquietos. Assim, respeitar o tempo e as formas de ser e de aprender de cada educanda e educando, trata-se da construção de um fazer pautado em uma relação de empatia, amorosidade e paciência, no qual se desenvolva um olhar que busca as possibilidades e não se centra nas barreiras.

3 | A APRENDIZAGEM É ANTROPOLOGICAMENTE SITUADA: SEMPRE TEM UM CONTEXTO

Sendo a aprendizagem um processo humano e estando o humano antropologicamente situado em um tempo e espaço, a aprendizagem também é antropologicamente situada, ou seja, é um processo que varia de acordo com o tempo e o espaço em que o sujeito que aprende está. Variam os costumes, as formas, os tempos, os sujeitos, os mediadores. Variam os processos de aprendizagem.

Deste modo, o ambiente que a criança, adolescente, adulto ou idoso, está inserido pode influenciar significativamente nos seus processos de aprendizagem, sendo ele potencializado através de estímulos e da interação com o outro e com o meio, refletindo no seu desenvolvimento. Ou seja, o contexto social em que o sujeito vive, faz parte das situações de aprendizagem, ou mesmo, das dificuldades de aprendizagem que se apresentam, se considerado que o aprender é um processo complexo que envolve a pessoa como um todo: processos cognitivos, emocionais, sociais e orgânicos.

Considerando que todos aprendem e que tais processos acontecem desde a inserção do bebê no mundo, os primeiros ensinantes são os que ofertam os primeiros cuidados ao bebê. Nessas relações iniciais da vida, a criança aprende com o outro a expressar suas necessidades e vontades e através da resposta do adulto às suas ações vai simbolizando o mundo, dando sentido às suas ações. Desde então, vai estabelecendo relações de ensino e aprendizagem, constituindo-se como um aprendente.

Reiterando essa perspectiva, denota-se que este processo é mediado pelo ensinante, seja ele pai, mãe, cuidador, professor; ou seja, “alguém investido pelo aprendente e/ou pela cultura, para ensinar” (Fernández, 1990, p. 32). Essa relação vincular é, também, influenciada pelos vínculos anteriores do sujeito, de forma que as vivências mais primitivas sempre estão envoltas neste cenário, e de alguma forma, em suas novas vinculações, em novos cenários de aprendizagens e de interações com ensinantes.

De acordo com Rocha (2016), os sentidos daquilo que é importante ou não

aprender vão se construindo socialmente, assim como as formas de aprender e se relacionar. Ou seja, se a aprendizagem escolar não tem um papel significativo na comunidade onde a criança ou adolescente está inserido, mais difícil vai ser que esse sujeito considere as aprendizagens escolares como significativas para si. Contudo, se é importante que se aprenda um ofício específico para dada comunidade, como a carpintaria, por exemplo, é mais provável que crianças e adolescentes considerem importante aprender tal ofício. Todavia, isso não quer dizer que os moradores dessa comunidade não tenham capacidade intelectual para as aprendizagens escolares, acontece que aprender a ser carpinteiro faz mais sentido para eles.

Então deve a educadora e o educador ensinar somente a carpintaria? Não, pois, acredita-se que dominar os saberes formais é uma questão importante para a participação na sociedade atual. Mas, é necessário partir dos conhecimentos prévios, dos interesses, das temáticas que atraem os educandos e partir de suas produções, de suas aprendizagens, começar a dizer-lhes e mostrar-lhes que eles têm potencial para aprendizagem e que de alguma forma esse potencial também pode ser utilizado em situações formais de aprendizagem.

É preciso refletir também sobre a linguagem, as formas de ensinar e qualificar a escuta, de acordo com o entendimento da riqueza das manifestações culturais do mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Freire (2000), pontua que é de extrema importância valorizar a oralidade da criança e de sua comunidade, considerando que a linguagem escrita precisa ter sentido para que a criança a aprenda. Ou seja, a aprendizagem precisa estar de acordo, ou partir, do que é conhecido pela criança, do que tem significado e sentido para ela.

Nesse sentido, refletindo acerca dos sujeitos atendidos nos diferentes serviços que compõem a Educação Social, cabe salientar que esses sujeitos podem ter vivenciado as mais diversas experiências de vida, portanto, é preciso conhecê-los e compreendê-los, para que as propostas pedagógicas estejam de acordo com quem eles são e não com o que se espera que sejam ou que tenham vivido de acordo com um tempo cronológico, uma determinada idade. É preciso atentar para a realidade material dessas crianças, adolescentes e adultos.

Assim, é importante também poder valorizar os saberes construídos na comunidade, de modo que todos possam perceber que são saberes diferentes, mas, igualmente importantes. É importante compreender, então, que o social não é apenas um lugar onde o sujeito está inserido, com influências externas sobre ele; para a compreensão do mundo interno do sujeito, é necessário que seja compreendido o mundo externo, pois, sua constituição subjetiva se dá individual e socialmente em um movimento dialético (GONZÁLEZ REY, 2012).

4 | APRENDIZAGEM EXIGE VÍNCULO

Pichon-Rivière (2007) ressalta que toda conduta humana pressupõe um vínculo, já que é resultado das diferentes aproximações e trocas entre os sujeitos e com os objetos. Os primeiros vínculos estabelecidos entre o bebê e seu cuidador, inicialmente por meio da alimentação – numa relação de necessidade e satisfação –, são a base para a estruturação dos vínculos posteriores. O sujeito sempre necessita do outro, pois é emergente de um sistema vincular, e o interjogo entre necessidade e satisfação é constituinte do desenvolvimento do sujeito.

O vínculo, por sua vez, é sempre social, já que cada sujeito carrega consigo uma história, uma cultura, costumes etc. Para que haja uma relação saudável, um vínculo, entre duas pessoas é essencial que as características individuais, que a humanidade de cada uma das partes seja respeitada. Quando se refere à aprendizagem não é diferente. Ambos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem precisam ser considerados sujeitos, ou seja, capazes e autores de suas próprias construções.

O vínculo é uma forma particular que cada pessoa tem de se relacionar com os outros, é como se fosse uma estrutura particular, que é construída ao longo da vida; uma forma de implicar-se subjetivamente, que se constitui de acordo com as experiências materiais e a produção subjetiva individual, uma forma que o sujeito foi forjando para aproximar-se e relacionar-se com o outro (PICHON-RIVIÈRE, 2007).

De acordo com Rocha (2016), a partir da pesquisa feita com adolescentes em situação de vulnerabilidade social da cidade de Porto Alegre, foi possível perceber que

as recorrentes perdas desses sujeitos aos quais os adolescentes foram se vinculando ao longo da vida provocam uma certa evitação da vinculação, como forma de obstar a própria ruptura do vínculo, logo, a evitação do sofrimento. (ROCHA, 2016, p. 160).

Nesse sentido, a autora ressalta que muitas vezes tais adolescentes necessitam de certo tempo para estabelecer uma relação mais profunda e de confiança com o outro. Deste modo, salienta-se que o investimento da educadora e do educador na construção dessa vinculação é muito importante. Muitas vezes, para tanto, há que se ter paciência, dar espaço, escutar, encontrar interesses em comum, construir limites e interessar-se verdadeiramente pelo educando. Na pesquisa supracitada os adolescentes ressaltam que quando há possibilidade de diálogo, quando se sentem respeitados e escutados, conseguem estabelecer uma relação de parceria com educadoras e educadores, construindo um espaço profícuo para as aprendizagens.

Salienta-se, também, que muitas vezes as relações estabelecidas entre educadoras e educadores e educandas e educandos, está perpassada pela polêmica questão dos limites. Trata-se de uma questão importante para o estabelecimento de vínculos. Fique evidenciado que dar limites não fragiliza o vínculo, pelo contrário, fortalece-o. Contudo, essa também não é uma tarefa simples e exige da educadora e

do educador investimento. Muitas vezes os resultados são vistos à longo prazo, mas vale a pena!

De acordo com Outeiral e Cerezer (2011), a autoridade, e não o autoritarismo, é conferida através do poder legitimado pelo respeito, pela aceitação e pelo reconhecimento, que são conquistados a partir de um papel ativo e atitudes coerentes. Autoridade também pressupõe afeto maduro, vigor, responsabilidade, credibilidade, empenho, influência e coerência. Sem isso é mais difícil de conquistar o respeito e ser uma figura de autoridade, que está autorizada a frustrar os sujeitos, mas ainda assim consegue manter uma relação saudável, indispensável para a aprendizagem.

Nesse sentido, destaca-se que as educadoras e educadores precisam desenvolver a habilidade que os autores vão nomear de “professor filtro”. São aqueles educadores que desenvolvem a capacidade de ser suporte para as demandas emocionais dos educandos, sendo autoridade sem ser autoritário, criando um espaço seguro, no qual todos possam compreender a importância dos limites, apesar de muitas vezes sentirem-se frustrados com esses limites, mas, sobretudo entendendo o limite como cuidado, respeito e amor de uns para com os outros (OUTEIRAL & CEREZER, 2011).

Trata-se assim, de uma postura ética, na qual todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos dentro das instituições devem assumir suas responsabilidades para com os educandos. Arendt (2005), em seu famoso texto “A Crise na Educação”, salienta esse tópico, lembrando que os adultos precisam assumir sua responsabilidade para com crianças e jovens, fundamentalmente pela sua responsabilidade para com o mundo.

No que se refere à afetividade, salienta-se que ao aprender a criança ou adolescente deve sentir-se confortável e ter segurança na pessoa que está ensinando. Através de confiança e afeto, é possível construir uma relação de aprendizagem mais significativa. Assim,

encontramos em Freire, a identificação do processo pedagógico biocêntrico, expresso nas suas palavras: “o que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”. (FREIRE, 1999, p.50, apud. DALLA VECCHIA, 2010, p. 50)

Sabe-se que muitas vezes educadoras e educadores se tornam acumuladoras e acumuladores de tarefas, vencidas e vencidos pelo cansaço de seu dia a dia no trabalho social ou mesmo sem parcerias e sem saber o que fazer. São inúmeras demandas que precisam dar conta e a aprendizagem é a principal, se considerado que o aprender é um processo humano. Assim, Freire (1999 apud. VECCHIA, 2010) apresenta a dimensão do afeto como uma importante ferramenta para que a educanda e o educando outorguem às educadoras e educadores a autoridade e o papel de lhes apresentar o mundo de acordo com sua perspectiva. Quando não há afeto, não há uma vinculação saudável, uma relação de confiança, aprender desse outro se torna muito mais difícil!

5 | APRENDER EXIGE PODER ENSINAR

Ensinante e aprendente são dois papéis simbólicos, que podem e devem ser ocupados por uma mesma pessoa. O termo *aprendente*, assim como *ensinante*, tem o valor de conceito para a Psicopedagogia, segundo Fernández (2001). Não é o mesmo que utilizar os termos aluno e professor, que se referem a lugares objetivos em uma relação pedagógica, mas diz respeito a um sujeito que aprende, a aprendizagem humana. Nesse sentido, enquanto o sujeito se torna aprendente, conforme destacado no primeiro subtítulo, ele também se torna ensinante, de acordo com as possibilidades que quem lhe ensina lhe dá de ocupar tal espaço.

Ao considerar que o bebê aprende desde a mais tenra idade, considera-se também que os primeiros ensinantes são os primeiros cuidadores. Esses sujeitos tem importância fundamental no desenvolvimento da criança e do aprendente, pois, seus jeitos de se relacionar e de ensinar acabam fazendo parte de uma fase importante, cheia de aprendizagens. Posteriormente, no domínio público das relações (ARENDR, 2014), as crianças passam a fazer parte de instituições educativas, sejam elas escolas formais ou não. Pois bem, os educadores que participam desta etapa também são ensinantes significativos para a constituição desse sujeito como aprendente, pois, de modo geral, estão várias horas por dia se relacionando com as crianças e oportunizando situações de ensino e aprendizagem.

Assim, tanto a família como as instituições educativas que as crianças frequentam são fundamentais para a construção do aprendente e também do ensinante. Considerando, novamente, que aprendente e ensinante são espaços simbólicos que podem ser ocupados por uma mesma pessoa e que se constituem dialeticamente, enquanto alguém se torna aprendente também se torna ensinante. Pois, para que alguém aprenda de forma mais significativa é importante que possa falar sobre o que aprende, sobre o que sabe e nesse momento ele ensina aos outros.

Contudo, para que haja circulação entre os espaços de ensinar e aprender é necessário que aquele que socialmente ocupa o lugar de quem ensina, ou seja, o professor, o educador, de modo geral, alguém adulto ou que conhece mais sobre o tema, permita que o educando ocupe este espaço, que ele ensine. Assim como a psicopedagogia considera que existem modalidades de aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2001), ou seja, formas de se aproximar do conhecimento que cada pessoa vai construindo ao longo da sua vida, também existem modalidades de ensino, que são formas de ensinar, de apresentar o conhecimento ao outro, que vão se constituindo de acordo com as aprendizagens do sujeito. Nesse sentido, a autora destaca que um educador ideal é aquele que “mostra” o conhecimento, apresenta-o, e depois “guarda”, permitindo que o educando o transforme, torne-o *seu* conhecimento, podendo também apresentá-lo, podendo falar sobre ele. A mesma autora afirma também, que há saberes que são só de quem aprendeu, não tem como quem ensina saber, então, ele precisa poder falar sobre isso; quando há espaço o educando pode contar e contar-se e,

portanto, (re)pensar o que aprendeu enquanto ensina.

Apenas uma educação não autoritária, que respeita a educanda e o educando, que respeita as diferenças de sexo, classe, etnia, cultura, abre um espaço seguro para que todos os envolvidos no processo educativo aprendam e ensinem. De acordo com Freire (1995), não é suficiente respeitar as diferenças, é necessário entendê-la como “a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo” (p. 10).

Nesse sentido, é necessário que educadoras e educadores se desprendam, a partir da ação-reflexão, de suas crenças, de padrões “da moral e dos bons costumes”, podendo ver a realidade criticamente, possibilitando a construção dessa consciência crítica por parte dos seus educados e educandas. Com esse posicionamento, há possibilidade da instauração de um espaço seguro para que trocas de saberes e construções de aprendizagem sejam realizadas, sem que haja medo ou culpa em relação àquilo que a criança, adolescente ou adulto, pensam ou sabem. Nesse espaço de trocas será possível ressignificar o que cada um já sabe e construir novas aprendizagens.

Quando há liberdade para que todos ensinem e aprendam a circulação do saber acontece. Ou seja, não há um que sabe e outro que não sabe, todos sabem. São saberes e formas de saber distintas, então, uns podem aprender com os outros. Obviamente, a responsabilidade de ensinar é do sujeito que profissionalmente atua como ensinante, educadora e educador, professora e professor, mas é justamente por esta responsabilidade que ele precisa permitir que aqueles aos quais ele busca ensinar, também, lhe ensinem.

Pensando essa relação entre ensinar e aprender, torna-se apropriado dar vistas às trajetórias de aprendizagens destas educadoras e destes educadores, considerando estas trajetórias permeiam o seu fazer profissional, pois, este sujeito investido do papel de educador, outrora, se constituiu como educando, e estas concepções de ensino, moldes de relacionar-se com o conhecimento e os investimentos afetivos que lhe foram apresentados, impactam significativamente sua prática. Elas e eles se constituem imbuídos de moldes relacionais muito específicos de relacionar-se com o conhecimento, construídos a partir do lugar de aprendente, e estas experiências envoltas em vínculos afetivos, inferem registros subjetivos aos sujeitos no presente. E, ainda, estruturam, juntamente às competências técnicas, habilidades e experiências o educador ou a educadora atual.

Lemos (2017) corrobora destacando que

os processos de aprender e ensinar são compreendidos como movimentos paralelos, em que o sujeito ensinante torna-se parte do aprendente, haja vista que o primeiro vai “introjetando” características subjetivas da relação com ensinantes reais. Portanto, sempre que é necessário compreender a constituição do “ser ensinante”, há que se buscar indícios dos ensinantes e das vinculações com os primeiros ensinantes desse sujeito. (LEMOS, 2017, p. 24).

Nesta perspectiva, a subjetividade pode ser compreendida como um fator constitutivo essencial nos processos de ensinar e aprender, construído a partir de uma

dimensão simbólica e singular com a qual os sujeitos relacionam-se com os objetos de conhecimento, com as experiências, com seus pares ao longo de suas trajetórias de vida e com o molde relacional estabelecido com o aprender. Ou seja, o sujeito, ao longo de suas trajetórias, se constitui a partir das interações com o contexto que o circunda, com seus pares de relacionamento e na dinâmica de suas experiências de vida.

Esse desenvolvimento pode ser entendido como um processo estruturante desvelado nas esferas subjetiva e intersubjetiva, em um movimento permanente de construção de aprendizagens. E, no decorrer das trajetórias, aprende-se desde as primeiras interações e convivências, no âmbito familiar, e posteriormente, no círculo de amizades, nos contextos formais e não formais, no transcorrer de toda a vida. Deste modo, as experiências de aprendizagem de educadoras e educadores, fará essencialmente parte de seus modos de ensinar e, portanto, é imprescindível que esse profissional possa refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem, já que esses aspectos subjetivos que compõem as memórias aprendentes (de quem aprendeu ou aprende) são constituintes do ensinante e acabam participando de suas crenças e de sua maneira de conceber o outro que aprende (educandas e educandos), logo, fazem parte de seu modo de ensinar.

Contudo, vislumbrando compreender a práxis e os saberes necessários aos educadores e educadoras sociais, que desenvolvem o papel de ensinante, é preciso considerar que, no decorrer de suas vivências, ele agrega e constrói sua bagagem de conhecimentos e de experiências que possibilitam impulsionar novas aprendizagens, na medida em que amplia seu repertório. Assim, educadora e educador social precisam estar sempre abertos a novas aprendizagens, novas experiências e novas formas de conhecer o mundo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando às considerações finais fica evidente que as educadoras e educadores sociais têm um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a partir de suas intervenções nos mais diferentes espaços. Acredita-se que tal construção acontece a partir dos processos de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva que considera o aprender uma produção, um processo humano. Logo, todos aprendem durante toda a vida. Assim, ressalta-se que a afirmação por vezes utilizada, “fulano não aprende”, não é verdadeira. Todo mundo aprende! O que é necessário saber, enquanto educadora e educador, é como esse sujeito aprende e o que ele já sabe. Será possível, então encontrar caminhos para que ele aprenda de melhor forma aqueles conteúdos desejados.

Acredita-se assim, que o caminho do diálogo é uma importante ferramenta, que possibilitará construir um vínculo afetivo com a educanda e o educando, que então,

dará meios para que educadoras e educadores o compreendam melhor, conheçam seu contexto, sua comunidade, e possam estruturar propostas pedagógicas mais adequadas, que possibilitem aprendizagens prazerosas e com sentido. Para tanto, uma relação de autoridade e não de autoritarismo precisa ser construída, calcada no respeito pelo ser humano.

Pontua-se então que há alguns fatores que beneficiam a aprendizagem, tais como: que a educadora e o educador compreendam o potencial de aprendizagem de todo educando, que as propostas estejam de acordo com a realidade das educandas e educandos, que se invista em um vínculo saudável, que haja espaço para que todos aprendam e ensinem. Entretanto, há outros fatores que podem servir como distanciamento entre a educadora e o educador das educandas e educandos, pois, caso não haja uma leitura de realidade, com carinho, respeito, escutas qualificadas e um plano de ação para que haja a superação do que aparece como difícil para aquela criança, adolescente ou adulto, podem apresentar-se como barreiras à aprendizagem.

Não havendo a superação destes últimos fatores apresentados, é possível que haja uma importante produção de culpabilização/segregação/incompatibilidade, e não de processos de aprendizagem e relações saudáveis. Contudo,

o que nos parece indispensável é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens (e mulheres) sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 67)

A aprendizagem humanizada é aquela que tanto a educadora e o educador, quanto os educandos e educandas se sintam parte ativa no processo, motivados para investigar, criar, construir conhecimento. O contexto social não determina, não impossibilita a aprendizagem, mas, é necessário compreender os mecanismos de cada contexto específico, conhecer as pessoas e os seus costumes, respeitar suas especificidades, identificar fragilidades e encontrar potencialidades e caminhos para uma proposta educativa adequada e eficaz; tudo isso é possível a partir de uma prática reflexiva, que move a educadora e o educador em direção à novas possibilidades, formações, construções coletivas, grupos de estudos, diálogo com o educando, para encontrar coletivamente os meios de fazer da Educação Social um espaço de aprendizagem humana, onde todos os participantes do processo sejam ativos nos papéis de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014.

_____. A Crise na Educação. In. ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectivas, 2005. p. 221-247.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1969] 1992.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6ª ed. São Paulo. Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4ª ed. São Paulo Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- DALLA VECCHIA, Agostinho Mario. Afetividade. In STRECK, D. R. REDIN, ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. -2ª ed., rev. amp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- LE MOS, Marlise S. **Educador Social: A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social** - 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- OUTEIRAL, José O. CEREZER, Cleon S. **Autoridade e Mal-estar do Educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ROCHA, Juliana S. **O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social acerca da aprendizagem**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ROCHA, J.; DI FRANCO, A. A aprendizagem em contextos de vulnerabilidade social. In. ROZEK, M.; DOMINGUES, C. **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 165-193.
- SANTOS, Karine. **Intencionalidades em conflito: um estudo das práticas educativas de ONGs**. 2015. 184 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-099-5

