

Número extraordinario

"Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas"

Opinión

Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia: Ensaio Teórico a partir da Pedagogia Social

Juliana Berg ¹ *
Carla Luciane Blum Vestena ²
Cristina Costa-Lobo ³

¹ Universidade Federal do Paraná, Brasil

² Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

³ Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal

1. Introdução

Este artigo se refere a importância dos constructos da criatividade e autonomia a partir da Pedagogia Social, que se entende como sendo educação além dos preceitos da prática, mudança apenas social externa em modos de fazer coletivos. Defende-se nesse trabalho numa Pedagogia Social intrínseca ao sujeito, relativa à sua condição natural de ser relacional, e na transformação possível a partir do sentir e pensar que resultam em autogoverno e por consequência disso, melhoria das relações e trajetórias de vida que coexistem em planos diversos inclusive de mudanças disruptivas como atualmente se coloca o período de isolamento social provocado em função da prevenção ao Covid-19.

É certo que as escolas, de maneira global, se fecharam de forma tangível para educação dos jovens e foram forçadas, no pouco tempo que dispunham, a adequarem formas intangíveis de ensino-aprendizagem. 90% dos estudantes do mundo foram impactados. Segundo Huang e outros (2020), cada nação adotou meios de sustentar a educação diante do quadro de distanciamentos, entretanto o fechamento das escolas está gerando altos custos sociais para pessoas e comunidades.



*Contacto: bergjuliana@gmail.com

Quadro 1. Consequências do Covid 19: Pandemia e Isolamento Social e Escolar

Aprendizado interrompido	A escolaridade fornece aprendizado essencial e, quando as escolas fecham, crianças e jovens ficam sem oportunidades de crescimento e desenvolvimento.
Má nutrição	Muitas crianças e jovens dependem de refeições gratuitas ou com desconto fornecidas nas escolas para alimentação e nutrição saudável. Quando as escolas fecham, a nutrição fica comprometida.
Confusão e estresse para os professores	Os professores geralmente não têm certeza de suas obrigações e de como manter conexões com os alunos para apoiar o aprendizado. As transições para plataformas de aprendizagem à distância tendem a ser confusas e frustrantes, mesmo nas melhores circunstâncias. Em muitos contextos, o fechamento da escola leva a licenças ou separações para os professores.
Pais despreparados para educação a distância e em casa	Quando as escolas fecham, os pais geralmente são solicitados a facilitar o aprendizado das crianças em casa e podem se esforçar para realizar essa tarefa. Isto é especialmente verdade para pais com educação e recursos limitados.
Desafios na criação, manutenção e melhoria do ensino a distância	A demanda por ensino a distância dispara quando as escolas fecham e geralmente sobrecarregam os portais existentes para educação remota. Mover o aprendizado das salas de aula para as casas em grande escala e com pressa apresenta enormes desafios, tanto humanos quanto técnicos.
Lacunhas na assistência à infância	Na ausência de opções alternativas, os pais que trabalham frequentemente deixam as crianças sozinhas quando as escolas fecham e isso pode levar a comportamentos de risco, incluindo maior influência da pressão dos colegas e abuso de substâncias.
Altos custos econômicos	Os pais que trabalham são mais propensos a faltar ao trabalho quando as escolas fecham para cuidar de seus filhos. Isso resulta em perda de salário e tende a impactar negativamente a produtividade.
Tensão não intencional nos sistemas de saúde	Os profissionais de saúde com crianças não podem frequentar o trabalho facilmente devido às obrigações de assistência à infância resultantes do fechamento da escola. Isso significa que muitos profissionais médicos não estão nas instalações onde são mais necessários durante uma crise de saúde.
Maior pressão sobre escolas que permanecem abertas	O fechamento de escolas localizadas sobrecarrega as escolas, à medida que governos e pais redirecionam as crianças para as escolas que permanecem abertas.
Aumento nas taxas de evasão escolar	É um desafio garantir que crianças e jovens retornem e permaneçam na escola quando as escolas reabrem após o fechamento. Isso se aplica especialmente a fechamentos prolongados e quando choques econômicos pressionam as crianças a trabalhar e gerar renda para as famílias com problemas financeiros.
Maior exposição à violência e à exploração	Quando as escolas são fechadas, o casamento precoce aumenta, mais crianças são recrutadas em milícias, a exploração sexual de meninas e mulheres jovens aumenta, a gravidez na adolescência se torna mais comum e o trabalho infantil cresce.
Isolamento social	As escolas são polos de atividade social e interação humana. Quando as escolas fecham, muitas crianças e jovens perdem o contato social que é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento.
Desafios para medir e validar o aprendizado	Avaliações agendadas, principalmente exames de alto risco que determinam admissão ou avanço para novos níveis e instituições de ensino, são desarmadas quando as escolas fecham. As estratégias para adiar, pular ou examinar os administradores à distância levantam sérias preocupações sobre a justiça, principalmente quando o acesso ao aprendizado se torna variável. As interrupções nas avaliações resultam em estresse para os alunos e suas famílias e podem desencadear o desengajamento.

Fonte: Recuperado de Huang e outros (2020).

O impacto mais severo acontece com crianças mais vulneráveis, sendo que segundo a Huang e outros (2020) (quadro 1). São impactos severos que, se antecipada, poderão mudar a forma e conteúdo escolares e deixar um rastro de violência intelectual e física difíceis de serem contornados. Nesse sentido alguns países mais preocupados e conscientes do papel da educação, assim como a Huang e outros (2020).

Huang e outros (2020) vêm buscando soluções que minimizem tal perda. A Coalização Global de Educação foi uma forma encontrada pela UNESCO para facilitar oportunidades e a inclusão de crianças e jovens ao aprendizado e minimizar a crise educacional que estamos vivenciando oferecendo suporte científico, tecnológico e compartilhando ideias. Tal coalizão é fruto de parceria multissetorial que busca a disseminação dos meios educacionais a distância de forma planetária.

Considera-se útil cautela e paciência no sentido de que se evite pensar educação de forma tradicional por meio de ferramentas completamente complexas, pois, em formato virtual, a educação passa a ter responsabilidade compartilhada com os familiares e a própria criança ou jovem, que muitas vezes por falta de prática e vivência com a rotina exigida pelo sistema, ou mesmo, por já utilizarem demais tecnologias virtuais acabam sobrecarregados.



Portanto, mesmo que a forma mais rápida encontrada tenha sido a educação a distância, e essa é sem dúvida a solução disponível de imediato, no que tange a qualidade e equilíbrio psíquico essa alternativa talvez se demonstre meio cruel e maçante, tanto para as crianças como para seus familiares se persistirem os padrões de exigência, tempo, e resposta esperados.

Portanto, neste ensaio educacional pretende-se ir além, passando a pensar educação de forma mais ampliada, real e possível no ambiente em que a criança se encontra e respeitando o tempo de pandemia para igualmente gerar o fortalecimento de laços afetivos e construção intelectual saudável que provoquem além do conhecimento puro o desenvolvimento da autonomia e criatividade. Neste ensaio discute-se, sob preceitos da Pedagogia Social, formas diferenciadas e ambientes próximos que carregam consigo condição de agregar conhecimento e bem estar.

Desde o Fórum Global de Educação e Habilidades do ano de 2018 tem sido discutida a problemática: "Como preparamos jovens para o mundo de 2030 e além?" e chegamos a este ano de 2020, que aborda a temática "Quem está mudando o mundo? com outra questão importante: "Como preparamos a Escola e os Responsáveis para o mundo de 2020 e além pandemia?".

No intuito de provocar tal discussão global e local, considera-se que essas não são questões novas, mas, amplamente discutidas por instituições como escolas e a Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), que se ancoram na necessidade melhor compreenderem educação sob perspectiva inovadora, esperançosos de ser essa a solução para questões sociais e humanas que vem motivando atenção da sociedade crítica como um todo.

De caráter político, econômico, social e sustentável esta preocupação funda-se na importância da educação para a sociedade e na rapidez com que o mundo está se tornando esse lugar diferente, de ampliação da pobreza e vulnerabilidades muito antes da pandemia.

Novos desafios aos indivíduos e coletivos estão se apresentando como resultado da modernização, amplo acesso às tecnologias e comunicação globalizada. Desafios de uma aprendizagem orientada para inovar e gerar benefícios sociais e ambientais, mas principalmente para repensar colaboração, recriar práticas e apreciar valores culturais diversos e de garantir a vida.

2. Relfetindo o indivíduo

Sob essa perspectiva, é igualmente desafiador à pessoa que em cenário muitas vezes incerto, como o que estamos atravessando, se depara com o extraordinário precisando aprender estratégias de adaptação, ação e análise crítica das situações. Pode também ser cruel, no sentido de que a aprendizagem por meio de habilidades cognitivas, nível educacional e até mesmo inteligência se tornaram parâmetro fundamental de mudança nos modos de vida, de competição no mercado globalizado e na sociedade que considera o ser humano pela medida de seu conhecimento (Ripley, 2014).

Todavia, a competitividade e polêmica que permeiam tais questões são “apenas uma adição secundária da modernidade tardia à função primária e muito mais fundamental da aprendizagem como uma das capacidades e manifestações mais básicas da vida humana”, sendo que o cerne da questão reside na cognição humana e nas emoções, nos questionamentos sobre paradigmas atuais que podem estar modelando sistemas educacionais e práticas orientadas apenas para o resultado, desconsiderando a pessoa, suas potencialidades, habilidades, seu bem estar, sua capacidade de resolução de conflitos, sua autonomia e sua criatividade (Illeris, 2013, p. 7).

Isso pode ser refletido a partir do volume informacional que recebemos atualmente, amplificado pelo isolamento social que resulta em tempo escasso, parâmetros de avaliação rigorosos mesmo que a distância e a necessidade do sucesso, dentre outros sintomas de distanciamento entre aprendizagem e pessoa. Assim, no sujeito é percebida dificuldade, alienação aos detalhes e profundidade dos conhecimentos como forma de defesa para não ser influenciado sistemática e constantemente (Illeris, 2013).

Nesse sentido, estudos apontam para “mecanismos de separação semiautomático” que atuam no sentido de a pessoa desenvolver algumas “pré-compreensões gerais dentro de certas áreas temáticas” e quando se localiza influências nessa área, “essas pré-compreensões são ativadas” de modo a assimilar, distorcer ou excluir elementos de acordo com seu interesse, habilidade, contexto, etc., formando “consciência cotidiana” ausente de aprendizagem, mas presente de “compreensão preexistente” (Illeris, 2013, p. 24).

Para a educação do novo século que precisa superar crises e efeitos danosos advindos da pandemia, isso pode resultar em consequências ainda não dimensionáveis, pois, ao controlarmos nossa própria aprendizagem e2013, não aprendizagem, por meio de uma “consciência cotidiana” onde há raros momentos de posicionamento direto e defesa massiva das compreensões preexistentes em nossa identidade, podemos estar cada vez mais distantes dos momentos de consciência do novo, da flexibilidade, da descoberta de uma potencialidade ou habilidade, até mesmo da criatividade (Illeris, 2013, p. 25).

Além disso, indica posição de defesa dos jovens que estão “ambivalentes” e/ou “resistentes mentalmente” questionando seu querer ou não querer aprender e ainda, mesmo quando em situação específica de aprendizagem, respondem ativamente negando o aprendizado. Tanto a ambivalência quanto a resistência requerem “forte mobilização mental e, portanto,

também forte potencial de aprendizagem, especialmente aprendizagem acomodativa e mesmo a transformadora” o que pode estar demonstrando que há potencial intelectual e criativo, mas deficiência no formato educacional adotado, havendo necessidade de investigar práticas educativas, ambiente onde essa criança está se desenvolvendo e formação docente e de seus responsáveis que alterem essa dinâmica (Illeris, 2013, p. 26).

Segundo Reimers e Schleicher (2020) no guia desenvolvido para orientar uma resposta educacional à pandemia de Covid-19, há uma lista de verificação para facilitar o processo de tomada de decisão pelas nações impactadas e seus sistemas educacionais. Entretanto, tal check list apesar de útil e de fornecer solução imediata, traz o já conhecido e não menciona meios de tornar a convivência, o tempo disponível, o ambiente e a família uma solução possível de aprendizado, considerando apenas o ensino virtual como a medida mais útil e distanciando ainda mais os familiares da relação social com seus filhos. Tal estratégia é útil para o que? Beneficia a quem? Reforça no aluno o que? De que bem estar estamos falando

Dentre os temas abordados estão: um comitê gestor, meio de comunicação regular com esse comitê, definição de princípios guia para defesa da saúde, aprendizado e bem estar emocional dos alunos e professores, cooperação com órgãos de saúde pública para ações educativas, reorganização das metas curriculares, reorganização do tempo quando do retorno acadêmico, estudar meios de entrega do aprendizado com sugestão para o meio online, disponibilização de professores para atendimento, site de comunicação, adoção de metodologias ativas, apoio aos vulneráveis, aprimoramento da comunicação entre os alunos, adoção de mecanismo *just in time* para o desenvolvimento de professores e pais para nova modalidade de ensino, reavaliar formatos de avaliação, distribuir as refeições ou merenda aos vulneráveis, bem como o controle diário da presença (Reimers e Schleicher, 2020).



3. Discussão a partir da educação

Há motivo para o interesse pela criatividade e autonomia, uma vez que ambos são pertinentes para a gênese de mentes flexíveis e em plenitude das capacidades e habilidades úteis para o bem-estar vocacional e social (Berg, Vestena e Costa-Lobo, 2020). Além disso, contribuem significativamente para a aquisição de informação e conhecimento, uma vez que ambas priorizam o desenvolvimento prático e necessitam, para isso, de consubstanciação do “surgimento de funções cognitivas superiores”. Nesse sentido, assim como afirma Fonseca (2015, p. 17), para a cognição resta o foco essencial na sua “propensibilidade para resolução de problemas” e na “adaptabilidade criativa”.

Porém, mesmo que até certo ponto essa preocupação seja aparente e lógica, a medida dela parece estar distorcida, ou ainda em questionamento quanto a coerção e coação necessárias. O que se sabe é que todo sistema educacional, assim como toda educação construída no lar precisa de certa coerção, em contrapartida necessita igualmente de

cooperação, respeito às habilidades e diversidade de humanos. Segundo Skinner (1990, p. 117), a coerção desmedida quando utilizada em sala de aula, em casa ou ainda por sistemas tecnológicos com seus prazos e metas pode resultar em contra controle pelo aluno, que opta pelo não aprender como defesa a “agressão coercitiva” imposta.

Impõe-se, portanto, em tempo atual extremamente instável e imprevisível, dinâmico, conectado e desigual a necessidade cada vez maior de um entendimento sistêmico educacional que não se limite apenas a transmissão de conteúdo, mas sim, produza e gere condições de cooperação, autonomia e criatividade.

Exemplos disso são: a tese desenvolvida onde “o se recorrer à valorização das capacidades expressivas e criativas é uma estratégia crucial em processos que visam o empoderamento, especialmente de sujeitos marginalizados e excluídos” nesse sentido a criatividade e a autonomia aumentam a eficácia das práticas de intervenção em gestão social e na própria ampliação da cidadania (Giannella, Baron y Sousa, 2013, p. 205); além da pesquisa portuguesa que buscou, por intervenção em ambientes desafiadores e multifacetados, a implementação de estratégias específicas e promotoras da criatividade no cotidiano das crianças e “que promovam o crescimento de redes de suporte entre pais e professores. Assim, ao alertarem e estimularem as crianças para o treino de competências criativas, são promovidos o potencial criativo assim como o potencial cognitivo” (Costa-Lobo, Campina y Menezes, 2017).

A utilização de alianças e redes de colaboração ampliam a discussão e os pontos de vista, assim, clusters são consideradas iniciativas criativas quando conectados a uma educação que promova sinergia e pensamento crítico entre as pessoas. Além disso, são facilmente possíveis de serem criadas no ambiente virtual. Esse é um trabalho constante de socio-transformação que requer tempo e investimento, não se caracterizando ação pontual, portanto, trata do pensar políticas e a implementação de currículos voltados para a sensibilização e com abertura ao diálogo para muito além dos muros escolares e as paredes de uma casa.

Essa demanda por diferentes formas de pensar que substituam o pensamento clássico ancorado na reprodução de conhecimento, muitas vezes desconectado do ambiente, das emoções e das habilidades cognitivas e sociais necessárias para um cidadão apto a pensar e refletir a realidade torna urgente alternativas que percebam vulnerabilidades, natureza e que valorizem a diversidade como forma de colocar em movimento o conhecimento, pois, ao mesmo tempo que os sistemas educativos contribuem para uma redução gradual da diversidade cultural, representam igualmente meio potencial de salvar esse importante aspecto da humanidade (Berg, Vestena e Costa-Lobo, 2020).

Podemos, portanto, crer que o que difere um sistema educacional atento ao presente e preocupado com o futuro –cultura, meio ambiente e pessoas–, de outro organizado exclusivamente para formação de mão de obra, reside na importância que se emprega nas habilidades humanas, nas emoções e na capacidade de essas resultarem em relacionamentos cooperativos, significativos e inovadores (Berg, Vestena e Costa-Lobo, 2020).

Segundo a UNESCO (2016), para se elevar a qualidade da educação, os sistemas devem focar em tais habilidades, porém, estas não estão sendo motivadas, pois, mesmo que a escola precise de estudantes interessados, com sensação de comunidade e apreciação pela diversidade cultural, que tenham autoestima e confiança no outro, tais instituições e até

mesmo suas famílias ainda persistem em oprimir ou mesmo negligenciar o que parece óbvio.

Há necessidade de quebrar tal vício e de pensar consciência eco-socio-formativa, capaz de valorizarem jovens que percebam sua casa, rua, comunidade, cidade, país e mundo como algo sistêmico, interdependente e carente de intervenção reflexiva, criativa e responsável.

A educação precisa se tornar o meio socio-formador em temas ambientais e econômicos, pois, como processo que é e pela noção sistêmica que lhe é particular, precisa resultar em ecologia social capaz de direcionar atos educativos para contextos sociais antes impressados, possibilitando o conhecer, refletir e criar como pré-requisito para uma intervenção socio-pedagógica. É preciso, portanto, conhecer a realidade a que se pertence e intervir para que essa se mantenha sustentável e consciente mesmo que seja a distância.

É prerrogativa da Pedagogia Social desenvolver atividades que ocorrem em espaços não formais, diferentemente da educação formal, que segundo Libânio (2010, p. 31) já parte de ação “institucionalizada, estruturada e sistemática”. Portanto, educar para o social é associar saberes pedagógicos e sociais às práticas de qualquer natureza, pois, trata-se de novo paradigma pedagógico de natureza complexa, capaz de unir linhas de pensamento que defendam a promoção da mudança e a formação de jovens capazes do autoquestionar e retroalimentar suas ações.

Para a Pedagogia Social existem áreas prioritárias para intervenção, assim como existem conflitos e vulnerabilidades que precisam de novas soluções e ações. Nesse sentido é preciso otimizar o currículo a fim de formar profissionais capazes de trabalhar com a complexidade dos problemas sociais recorrentes.



Além destas, como ciência a Pedagogia Social tem como objeto a educação com foco em fazer compreender fenômenos participantes da vida das pessoas. Não há educação onde há miséria e não há miséria onde há educação. Portanto, é preciso que a escola discuta tais questões e se reconheça, após a pandemia, enquanto promotora das discussões sobre humanidade e sociedade propondo diálogo para o

cotidiano social e escolar, queixas, conflitos, problemas entre adolescentes, família, sociedade e escola que preocupam cada vez mais, pois, “longe de se apresentarem como associadas a questões neurológicas, caracterizam-se como desinteresse pelo conhecimento, falta de sentido no conteúdo escolar e dificuldade em manter a atenção nas aulas” (Costa, Lima y Pinheiro, 2010, p. 98).

Essas queixas conhecidas e regularmente presentes no ambiente educacional estão diretamente ligadas a “rotina escolar como uma experiência de desprazer, movidos pela pressão da temida reprovação, enquanto a formação em si não parecia lhes oferecer nenhuma referência em termos de ideais”, além claro de estarem desconexas com a realidade vivida (Costa, Lima y Pinheiro, 2010, p. 98).

Tendo em consideração o trabalho de Paula e Machado (2009, p. 5), mesmo com os avanços sentidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no que tange a valorização das

minorias excluídas e a defesa dos seus direitos básicos, há exigências por adequações na formação dos pedagogos sociais, para que esses expandam seu horizonte científico possibilitando assim, atuação em espaços diversificados. Portanto, a importância pela criatividade e autonomia não está centrada somente no aluno, é também um indicativo de que há demanda por profissionais que saibam “refletir de forma crítica, científica e teórica a fim de que possa agir de maneira comprometida, competente e responsável com diferentes classes sociais e contextos”.

Onde há hierarquização do ensino, no sentido de disciplinarização das vontades e desejos dos alunos, há igualmente necessidade de se repensar o sentido real da escola, de ensino, de apresentação às novas gerações da cultura e dos saberes acumulados pela humanidade (Costa, Lima y Pinheiro, 2010, p. 99).

A educação para o futuro precisa refletir sobre “cegueiras paradigmáticas”, quando um paradigma deve ser definido por “promoção/seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade”, mas também por “determinação das operações lógicas-mestras” que colocam em movimento um pensar onde as pessoas se reconhecem e há pertencimento (Morin, 2000, p.25).

Segundo Giannella, Daron e Sousa (2013, p. 208),

[...] o empoderamento desses sujeitos é um processo complexo, tortuoso, dificultoso, especialmente porque os leva a colocar em discussão o único jeito conhecido de organização do mundo para sonhar, e paulatinamente realizar, outros jeitos possíveis. Ao colocar em dúvida a necessidade de o mundo ser de um jeito só (aquele pelo qual são excluídos), eles colocam, ao mesmo tempo, perigosamente em dúvida o único jeito deles mesmos se reconhecerem, o que não acontece, evidentemente, sem resistências e medos.

Nesse sentido, a autoestima só pode ser construída recorrendo a processos que Giannella, Daron e Sousa (2013, p. 205) chamaram de “Pedagogia da Criatividade”, onde por meio de “múltiplas inteligências” e da valorização das capacidades criativas, habitualmente censuradas e oprimidas, muitas vezes desprezadas, pode-se ressignificar a existência de jovens e crianças em prol de mudança, fazendo com que essas pessoas se tornem “protagonistas de sua própria história”.

A Pedagogia Social avança para além de um bem-estar e se torna complexa, resultante de realidade promovida por intervenções com finalidades pedagógicas capazes do desenvolvimento humano e da qualidade no viver, onde comunidades submetidas ao risco, em especial os que estão “mais expostos aos processos de exclusão social, precariedade e dependência” podem vislumbrar “uma sociedade qualitativa e quantitativamente mais igualitária, justa e unida” (Zucchetti, 2008, p. 38).

De maneira geral a proposta ligada a Pedagogia Social busca realmente isso, ao atendimento de todas as pessoas em condição de vulnerabilidade social em prol de justiça social e qualidade de vida, porém, para que isso ocorra é necessário busca por estratégias diversas, muitas vezes criativas de resolutividade vivenciada, sendo que nesse sentido “não pode ser concebida somente como um modo de escolarização, mas como um processo político que contribui para a existência humana” (Santos e de Paula, 2014, p. 37).

Por conseguinte, segundo Freire (2016, p.82) ao se negar ou inibir a criatividade ou a curiosidade para o novo promove-se o esvaziamento do aprendizado, pois “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma”.

Assim, em espaços potenciais de experiências e objetos que representam ou não realidades individuais e/ou coletivas, como a casa, o quintal etc., com possibilidade de dar voz a imaginação, ilusão ou fantasia, mesmo que com limites parciais definidos, configuram-se contextos dialógicos ou mesmo campos simbólicos acessíveis onde a pessoa criativa encontra vazão para flexionar ideias e criar soluções. A criatividade prediz, portanto, assim como o pensar-democrático certa instabilidade, adversidade e limite e deve acontecer no ambiente da casa, quintal e juntamente com pessoas que lhe são próximas assim como objetos e animais de estimação ou não.

Segundo Costa-Lobo, Campina y Menezes (2017, p.12) por meio da criatividade é possível se gerar vantagens mútuas, uma vez que para todos os envolvidos há: “determinação de metas, elaboração de competências básicas, obtenção de conhecimentos específicos num domínio, estímulo e recompensa à curiosidade e exploração, motivação intrínseca, estimulação da confiança, vontade em assumir riscos e autonomia” e isso pode ser feito em ambientes sociais de convívio das crianças e jovens.

Por isso, na Pedagogia Social práticas educativas colaborativas, reflexivas e ativas precisam existir no sentido de que se possa desenvolver um cidadão conhecedor de direitos e deveres, e acima de tudo capaz de novas soluções para velhos problemas. Ao pedagogo social é essencial saber apreciar o erro e motivar a pergunta, pois, nela há “reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor” (Freire, 2016, p. 83).

Segundo Petrus (1997, p. 27) uma formação cidadã e política se faz com formação social para convivência; atuação escolar e extraescolar; e um sistema de apoio social e cultural em áreas de conflito maior. E para que isso se desenvolva é preciso desenvolvimento de julgamento moral e curiosidade.

Para Freire (2016, p. 96),

O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (p. 133)

Sob perspectiva da Pedagogia Social a criatividade e a autonomia são capazes de impulsionar essa intervenção no mundo, uma intervenção que, “além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quando o seu desmascaramento” (Freire, 2016, p. 96).

Neste enquadramento, competências de autonomia e de resolução de problemas são altamente valorizadas, pois participam de um pensamento complexo, capaz de análise e síntese crítica. Para tanto, habilidade criativa e pensamento crítico são formas essenciais e complementares do pensamento tendo em vista a antecipação e a intervenção para resolução de conflitos. Enquanto a criatividade produz-se a novidade face aos problemas impostos, “pelo pensamento crítico introduzimos o rigor e a fiabilidade do próprio pensar e das soluções encontradas” (Almeida, 2017, p. 7).

Conclui-se, portanto, que criatividade e autonomia são fundamentos importantes da Pedagogia Social, capazes de desenvolver tanto cognitiva como socialmente um cidadão crítico capaz de aplicação transversal a diferentes conteúdos, contextos e circunstâncias, evitando assim a automaticidade do ser, uma forma de agir automática, instintiva,

rotineira, infundada e muitas vezes perigosa para sociedade e para a própria ecologia social (Almeida, 2017, p. 110).

4. Pesquisas recentes

Tais posicionamentos científicos e teóricos se somam ao fato de que há aumento no número de pesquisas na temática da Pedagogia Social. Foi que percebemos quando compoendo estado da arte para tese em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Numa breve pesquisa, sem filtros, no Banco de Teses Capes, Domínio Público e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), limitados aos dez últimos anos de pesquisas, elencando como string “pedagogia social” em título, palavras-chave ou resumo, foram localizados 20 trabalhos. Quando expandimos longitudinalmente para 26 anos de análise (1992-2018) passamos a localizar apenas 23 trabalhos, a maioria entre os anos de 2015 e 2018, o que demonstra aumento significativo de estudos nos últimos dez anos (Berg, Vestena y Costa-Lobo, 2020).

Segundo Machado (2014, p. 185), apesar de já estarem presentes no Brasil em contexto não oficial, as práticas de “Educação Social” trouxeram apenas recentemente a busca pela sua estruturação enquanto Pedagogia Social como área acadêmica e profissional. Nesse sentido, o país está em “contexto da influência” devendo recorrer a formação do futuro profissional da área, uma vez que há necessidade de aprofundamento científico aos pedagogos.



Para Piaia (2016, p. 5), investigar a crise do modelo de escola no Brasil e produzir elementos para confrontá-los com reflexão teórica-conceitual leva a conclusão de que a realidade nas escolas é de crise no modelo dominante. Em sua tese abordada como estudo de caso e pesquisa bibliográfica, constatou evidências de que as escolas continuam com organização e currículos descontextualizados, com metodologias baseadas na instrução não dialogada relativa as questões emergentes. O estudo sustenta tese de que há possibilidade de compor elo orgânico com o contexto local-global numa perspectiva interdisciplinar e reforça o que já afirmamos, pois, considera que uma proposta “de ser humano e de sociedade que primem pela dimensão coletiva e humanizadora”, que aconteça de forma contínua é capaz de materializar tal engajamento.

Assim como Illeris (2013, p. 25) e Piaia (2016) constataram, um dos sintomas dessa crise é o trabalho pedagógico que não desperta “aventura intelectual”, entendida aqui como criatividade e autonomia na decisão por saber mais. Para ela, sob perspectiva da prática educacional, “a escola é lugar para a reflexão, ver e sentir”. Sob perspectiva do aluno é preciso “favorecer a reflexão e o sentimento de novas dimensões da existência”, pois, “experiências, quando acompanhadas de reflexões críticas e articuladas com conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos, entre outros, favorecem a construção de uma experiência social”.

Para Rupérez, Redín e Torres (2004, p. 143), as relações sociais são capazes de realizar condutas a favor dos demais, sendo que este interesse por sociabilidade humana quando

somado ao fato de que há desejo pela solução de problemas, tem atraído estudos e publicações em torno da inteligência emocional, principalmente no campo da psicologia e educação.

Polo in Padilha, Abreu, Gadotti e Antunes (2019, p. 7), comenta que a missão da escola está diretamente ligada ao processo amadurecimento dessa inteligência emocional e tem papel libertador disseminando ideias em relação a si mesmo e sua interação com “seres e elementos da natureza” e não focar apenas na apreensão do conteúdo de forma agressiva sem contextualização.

Purcari in Padilha, Abresu, Gadotti e Antunes (2019, pp. 18-19), acredita que durante o processo de libertação, há revelação de uma relação natural “teórico-prática inovadora das práxis”. Para ele é a problematização da realidade, por “temáticas geradoras, contextualizadas, realistas e diversificadas do currículo e do mundo, fundada na criatividade, no diálogo, reflexão e conscientização, possibilita uma educação com papel libertador na busca da humanização”.

Freire (2016, p. 33) comenta que ensinar exige essa criticidade e que ela passa realmente por uma mudança da curiosidade ingênua, segundo ele “desarmada” e associada ao senso comum, para uma curiosidade autocritica, evoluindo aos poucos e “cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível”, se tornando assim, “curiosidade epistemológica”.

Nesse sentido o ensinar social confirma sua exigência pela certeza de que a mudança é possível e que vivemos num “mundo que não é”, estático, mas sim “o mundo está sendo” (Freire, 2016, p. 74). Portanto, para Educação e para a Pedagogia Social, o mundo seria muito diferente se não fosse a criatividade.

A criatividade, sob essa perspectiva, é parte imprescindível do desenvolvimento humano, visto que é do ato de imaginar e criar que se move o indivíduo curioso às aventuras intelectuais, assim como, o desprende do desinteresse cotidiano. Também Vigotsky (2014, p. 111) apontou nesse sentido, quando considerou que

Todo futuro do homem é conquistado através da imaginação criativa. A orientação para o futuro, um comportamento baseado no futuro e derivado desse futuro, é a mais importante função da imaginação e por isso, o objetivo educacional mais significativo do trabalho pedagógico é a orientação do comportamento da criança na idade escolar com a intenção de prepará-la para o amanhã, na medida em que o desenvolvimento e o exercício da criatividade constituem-se como a principal força no processo de concretização desse objetivo.

Nesse sentido, a criatividade é como elo do passado, presente e futuro, uma vez que é movida por necessidades e desejos que fazem o sujeito projetar, sob consciência própria, suas metas. Vigotsky (2014, p. 3) afirma que “se a atividade humana se reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro”. Assim, segundo ele, é essa característica de autogoverno e de atividade criadora que faz com que o homem seja quem “se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente”.

O autogoverno gerador da independência moral ou intelectual que caracteriza a autonomia, relatada por Vigotsky (2014) é essencial à criatividade, pois quando fazemos juízo e consideramos ser possível submissão às regras colocadas, essas são reconhecidas

como boas num processo que reflete e racionaliza variáveis importantes de comparação e avaliação do contexto colocado, sendo possível ainda proposição de novos métodos e ações que evoluam atividade criadora capazes de melhoria coletiva contínua.

5. Conclusão

Por fim, ao discorrer sobre Pedagogia Social, percebemos sua importância e fragilidades, tanto em dimensão global, quanto local, e mesmo que a ciência em educação aponte para o aumento no interesse relativo aos seus princípios e teorias, sua condição de combate das vulnerabilidades e luta por maior oportunidade aos jovens fica clara, assim como, é claro o fato de que à esses jovens imprime-se urgência por autonomia e criatividade, para que esses possam construir solidamente seu futuro.

Defende-se, neste ensaio teórico, que uma forma de tornar o sistema educacional social mais independente e empoderado, capaz de ser promotor de cidadania e conhecimento, é pensar o local e o global criticamente e criativamente incluindo famílias e comunidade em objetivos comuns que participem a criança e seu meio na relação ensino-aprendizagem.

Concorda-se com Reimers e Schleicher (2020) e com a utilidade de medidas práticas e emergenciais, entretanto, há mais a se pensar e é tema urgente, pois, assim que as pesquisas conseguirem apresentar evidências das consequências da adoção de medidas tão ajustáveis / alienantes como os meios digitais para o aluno, teremos dados para criticar e/ou valorizar pedagogias que busquem o investimento no viver e sentir, no pensar e criar e no analisar e refletir cada situação como de aprendizado e convivência salutar para educação.

Por fim, considera-se que Autonomia e Criatividade suscitam, portanto, investimento da Pedagogia Social, sendo sugestão para futuras pesquisas que pretendam fundar seus preceitos na construção de um sistema educacional sólido, cooperativo, crítico e capaz de combater todas as formas de alienação e procrastinação humanas em tempo de pandemia Covid-19.

Referências

- Almeida, L. (2017). *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento*. Centro de Estudos e Recursos em Psicologia.
- Berg, J., Vestena, C. L. B. e Costa-Lobo, C. (2020). Creativity in Brazilian education: Review of a decade of literature. *Creative Education*, 11, 420-433.
<https://doi.org/10.4236/ce.2020.113030>.
- Costa, R. P. B., Lima, M. C. e Pinheiro, C. V. Q. (2010). Os impasses da educação na adolescência contemporânea. *Boletim de Psicologia*, 132, 97-106.
- Costa-Lobo, C., Campina, A. e Menezes, J. (2017). Criatividade nas realidades educativas: Considerações teóricas. *Diálogos Possíveis*, 16(1), 02-23.
- Fonseca, V. (2015). *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Vozes.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Giannella, V., Baron, D. e Sousa, J. J. M. (2013). Pedagogia da criatividade: Percursos de arteeducação no empoderamento de sujeitos para a gestão social integrativa. *Revista*

- Interdisciplinar de Gestão Social*, 2(3), 205-221.
<https://doi.org/10.9771/23172428rigs.v2i3.9731>
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F. e Wang, H. H. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The chinese experience in maintaining undisrupted learning in covid-19 outbreak*. Institute of Beijing Normal University.
- Illeris, K. (2013). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Penso.
- Libânio, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* Cortez.
- Machado, E. R. (2014). *O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: O estágio atual no Brasil e Espanha* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.
- ONU. (2015). *The addis ababa action agenda of the third international conference on financing for development*. ONU.
- Padilha, P. R., Abreu, J., Gadotti, M. e Antunes, A. B. (2019). *50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido*. Instituto Paulo Freire.
- Paula, E. M. A. T. e Machado, E. R. (2009). *A pedagogia social na educação: Análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil*. São Paulo.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogia social*. Ariel.
- Piaia, C. C. (2016). *A crise da escola e as possibilidades de sua resignificação sociopolítica e cultural* (Tese de Doutorado). Universidade de Passo Fundo. São Paulo.
- Polo, A. (2019). O que esperar da escola e do professor de hoje. En P. Padilha, J. Abreu, M, Gadotti e A. B. Antunes (Eds.), *50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido* (pp. 3-15). Instituto Paulo Freire.
- Purcari, C. (2019). Pedagogia que liberta mediante a do-discência. En P. Padilha, J. Abreu, M, Gadotti e A. B. Antunes (Eds.), *50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido* (pp. 16-25). Instituto Paulo Freire.
- Reimers, F. M. e Schleider, A. (2020). *A framework to guide na education response to the Covid-19 Pandemic of 2020*. OECD.
- Ripley, A. (2014). *As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá*. Três Estrelas.
- Rupérez, N. L. D., Redín, C. I. e Torres, M. C. G. (2004). Aproximación y revisión del concepto competencia social. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 143-156.
- Santos, K. e de Paula, E. M. A. (2014). Teoría de Paulo Freire como fundamento da pedagogia social. *Interfaces Científicas-Educação*, 3(1), 33-44.
<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p33-44>
- Skinner, B. F. (1990). *Questões recentes na análise comportamental*. Papirus.
- UNESCO. (2016). *Informados do seguimento de educación in e mundo. Educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuro sostenibles para todo*. UNESCO.
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. WMF Martins Fontes.
- Zucchetti, D. T. (2008). A pedagogia social e as racionalidades do campo socioeducativo. *Revista Brasileira de Educação*, 13(3), 397-399.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200015>