


CULTURA DE GRUPOS E EAD: UM ENCONTRO POSSÍVEL COM A PEDAGOGIA SOCIAL

Group culture and distance education: a possible encounter with social pedagogy

Cultura de grupos y educación a distancia: un encuentro posible con la pedagogía social

Quéteri Figueiredo Paiva 

Danthala Maria do Nascimento 

RESUMO

Este artigo discute as articulações entre Cultura de grupo, Educação a Distância (EAD) e Pedagogia Social, com foco nos encontros possíveis ao integrar as diversas culturas à modalidade EAD. A partir de uma abordagem teórico-bibliográfica e reflexiva, fundamenta-se em autores como Caliman, Hall e Graciani para analisar como a diversidade cultural pode ser incorporada aos ambientes virtuais de aprendizagem, promovendo processos formativos mais sensíveis às realidades socioculturais dos sujeitos. Evidencia-se que a Pedagogia Social oferece subsídios para práticas educativas mediadas pela tecnologia, centradas no acolhimento, na mediação dos saberes e na valorização das experiências culturais, contribuindo para a construção de uma educação mais dialógica e conectada com a vida.

Palavras-chave: Educação a Distância; Cultura de Grupos; Pedagogia Social; Práticas Culturais; Formação Humana.

ABSTRACT

This article discusses the connections between Group Culture, Distance Education (DE), and Social Pedagogy, focusing on the possible encounters when integrating diverse cultures into DE. Based on a theoretical, bibliographical, and reflective approach, it draws on authors such as Caliman, Hall, and Graciani to analyze how cultural diversity can be incorporated into virtual learning environments, fostering educational processes that are more sensitive to the sociocultural realities of the subjects. The

study highlights that Social Pedagogy provides support for educational practices mediated by technology, centered on hospitality, mediation of knowledge, and appreciation of cultural experiences, contributing to the construction of a more dialogical education connected to life.

Keywords: Group Culture; Distance Education; Social Pedagogy; Cultural Diversity; Knowledge Mediation.

RESUMEN

Este artículo discute las articulaciones entre Cultura de Grupo, Educación a Distancia (EAD) y Pedagogía Social, con énfasis en los encuentros posibles al integrar las diversas culturas en la EAD. A partir de un enfoque teórico-bibliográfico y reflexivo, se fundamenta en autores como Caliman, Hall y Graciani para analizar cómo la diversidad cultural puede ser incorporada a los entornos virtuales de aprendizaje, promoviendo procesos formativos más sensibles a las realidades socioculturales de los sujetos. Se evidencia que la Pedagogía Social ofrece aportes para prácticas educativas mediadas por la tecnología, centradas en la acogida, en la mediación de saberes y en la valorización de las experiencias culturales, contribuyendo a la construcción de una educación más dialógica y conectada con la vida.

Palabras clave: Cultura de Grupo; Educación a Distancia; Pedagogía Social; Diversidad Cultural; Mediación de Saberes.

Introdução

A atualidade é marcada por processos de transformação que impactam os modos de produzir e acessar o conhecimento. Nesse cenário, a Educação a Distância (EAD) configura-se como uma modalidade que rompe as fronteiras físicas, pois conecta sujeitos a múltiplos espaços e contextos formativos, independentemente de sua localização geográfica. Ao mesmo tempo, evidencia-se a necessidade de pensar práticas sociopedagógicas que transcendam a dimensão técnica e operem também nos campos sociais e culturais.

Nesse sentido, as práticas culturais podem e devem estar presentes nos processos sociopedagógicos, inclusive na EAD, já que são expressões dos modos de viver, sentir e se relacionar. Assim, a Pedagogia Social (PS) se apresenta como uma perspectiva capaz de oferecer fundamentos

epistemológicos para uma educação que valorize a diversidade, o acolhimento e a construção de vínculos, mesmo em ambientes mediados pela tecnologia. Como destaca Caliman (2011, p. 237), "fora e além da escola, existem diversas formas de educação, igualmente significativas e influentes", especialmente para populações socialmente excluídas que encontram em organizações sociais "o apoio indispensável para superar suas condições".

Apesar das potencialidades da EAD no cenário contemporâneo, observa-se que muitos ambientes virtuais de aprendizagem ainda operam sob lógicas tecnicistas, padronizadas e pouco sensíveis às diversidades culturais dos sujeitos que os compõem (Costa, 2016). Tal cenário evidencia uma tensão entre a ampliação do acesso à educação e a efetiva construção de processos formativos que reconheçam as diferenças socioculturais, promovam pertencimento e favoreçam a participação ativa dos estudantes, de modo a superar a "supremacia da racionalidade técnica" (Costa, 2016, p. 11).

Assim, emergem algumas problemáticas centrais: de que modo a cultura de grupos pode ser incorporada aos ambientes virtuais de aprendizagem? Em que medida a Pedagogia Social pode contribuir para tensionar práticas homogêneas e promover uma EAD mais humanizada e culturalmente situada?

Os objetivos deste artigo são: discutir as articulações entre Cultura de grupo, EAD e PS, destacar os encontros possíveis que a Pedagogia Social pode desenvolver ao considerar a cultura dos grupos na EAD, apresentar possibilidades e desafios para a construção de uma educação mais atenta às diferenças. Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica e reflexiva, pois foi desenvolvida "com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (Gil, 2002, p. 44) e está fundamentada em autores que dialogam com os campos da cultura, da educação e das práticas sociais, reconhecendo que a PS "tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana" (Caliman, 2011, p. 238).

Pedagogia Social e a EAD: um encontro possível

A PS pode ser conceituada como um campo teórico e prático da educação o qual se realiza para além dos espaços formais de ensino, uma vez que se volta para as complexidades e urgências da vida em comunidade. Sua atuação não se define por um currículo fixo, mas pela "necessidade de desenvolvimento de pesquisas sobre a prática pedagógica que se mostra pujante nos milhares de projetos brasileiros voltados à educação social" (Caliman, 2015, p. 3). Em essência, ela é uma ciência prática que se propõe a intervir na realidade para promover a inclusão, a cidadania e a transformação social. Conforme Graciani (2014, p. 18), a proposta da PS é "comprometida com esta mudança social, rompendo com as esperanças sacrificadas a partir de um modelo ético-político que tem por escopo a justiça social e os Direitos Humanos".

Diferentemente da educação escolar, que possui uma estrutura mais rígida, a PS se desenvolve em contextos diversos, como ONGs, movimentos sociais, abrigos e projetos comunitários. Ela se fundamenta no reconhecimento de que "a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber" (Brandão, 2007, p. 13). Seu objetivo, portanto, não é apenas a transmissão de conhecimento, mas a "formação emancipatória, capaz de promover a autonomia e criticidade dos sujeitos frente ao seu papel dentro da sociedade" (Dias; Severo, 2018, on-line). Por atuar diretamente nas dinâmicas de exclusão e vulnerabilidade, a PS busca ser uma resposta pedagógica aos desafios concretos enfrentados por indivíduos e grupos.

O caráter humanista da PS se revela justamente nesse fim, uma vez que ela se orienta pelo desenvolvimento integral do sujeito, considerando suas dimensões racionais, afetivas, existenciais e profissionais (Caliman, 2015), e não apenas por sua utilidade produtiva. A jornada da PS é, antes de tudo, a "arte do encontro" (Passos, 2022, p. 3). Esse encontro não é um evento trivial, mas um ato pedagógico que pressupõe acolhimento e a construção de vínculos de confiança, pois a dimensão afetiva é um "instrumento fundamental para que um educador [...] consiga 'tocar' o coração dos jovens" (Caliman, 2015, p. 7).

Este viés humanista se manifesta na prática ao tratar cada indivíduo não como um problema a ser resolvido, mas como um sujeito pleno de experiências e potencialidades. Em contextos marcados pela desigualdade, em que a exclusão “perpassa o não acesso às condições dignas da vida humana” (Graciani, 2014, p. 15), e “atua para restaurar a dignidade e promover o direito de aprender para ser” (Charlot, 2013, p. 49).

Esses contextos de exclusão não se constituem de forma isolada, mas são produzidos por dinâmicas históricas, políticas e econômicas que atravessam a sociedade contemporânea, tais como a precarização das condições de vida, as desigualdades de acesso à educação, as violências simbólicas e materiais contra determinados grupos sociais e os processos de marginalização cultural. Como observa Caliman (2010, p. 343), “a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais e outros ambientes mais ou menos formais o apoio”, o que evidencia que a exclusão não é uma condição natural, mas o resultado de estruturas que sistematicamente negam o acesso a direitos fundamentais. Baptista (2008, p. 8) aprofunda essa perspectiva ao apontar que vivemos em um mundo “fragmentado, incerto, vulnerável e líquido”, no qual os laços sociais se tornam cada vez mais frouxos e as garantias de equidade cada vez mais precárias, o que exige que a educação seja pensada como interferência propositada no processo de desenvolvimento humano. Nesse cenário, a atuação da PS se configura como resposta ética e política a essas condições, pois busca tensionar estruturas excludentes e promover práticas educativas comprometidas com a justiça social. Para Caliman (2010, p. 358), “os processos que seriam essencialmente de natureza pedagógica preferencialmente pautados pela razão precisam dialogar com os processos de natureza sociopedagógica”, o que sugere que a PS não opera apenas no plano técnico, mas no plano das relações humanas que sustentam qualquer projeto emancipatório. Essa dimensão é reforçada por Lopes (2024, p. 10), ao afirmar que a Educação Social:

tem como princípio a ideia do ato de educar como fenômeno integral e essencial da existência de pessoas em um dado grupo social ou sociedade, acreditando no aperfeiçoamento desses a partir de processos de desenvolvimento

Essa definição implica reconhecer que educar socialmente é, antes de tudo, um ato de pertencimento e de responsabilidade coletiva. Em sua essência, é uma pedagogia do encontro, que reafirma o valor das conexões humanas como o verdadeiro motor para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e dialógica (Arruda, 2024).

Ao ser articulada à EAD, essa perspectiva também exige considerar os riscos de captura da modalidade por interesses mercadológicos, o que inclui a padronização de conteúdos e a integração à lógica produtivista, que podem esvaziar seu potencial emancipador. Puppato e Morales (2024, p. 60) alertam que a racionalidade hegemônica "*enseña de un modo subrepticio y solapado*", pois oculta seus interesses e mecanismos e naturaliza a segmentação social, diagnóstico que se aplica diretamente à expansão de modelos de EAD orientados pela lógica de mercado, que tendem a reproduzir desigualdades sob a aparência de democratização do acesso.

Gomes e Brandão (2024, p. 87) demonstram, no contexto brasileiro, como os governos que expandiram o ensino superior à distância "aprofundaram o processo de financeirização da educação" ao estimular o acesso ao ensino superior privado em detrimento do fortalecimento das instituições públicas, o que evidencia a tensão permanente entre a EAD como direito e a EAD como mercadoria. Assim, pensar a EAD na ótica da PS implica reconhecer seus atravessamentos e disputas, bem como afirmar seu papel de resistência, mediação cultural e construção de sentidos.

Baptista (2008, p. 23) aponta, nesse sentido, que a ES deve promover "condições de realização laboral dos sujeitos num contexto de inserção socioprofissional marcado por fatores de complexidade e precariedade", o que exige que qualquer modalidade educativa, incluindo a EAD, seja orientada por uma racionalidade hospitaleira, irredutível a lógicas circunstanciais de caráter meramente economicista. A perspectiva freireana, recuperada por Caliman (2010, p. 364), reforça esse argumento ao situar a educação "na perspectiva da mudança, como pedagogia crítica e emancipadora", cujo método dialógico e cuja centralidade na esperança como motor da transformação social constituem o horizonte ético que deve orientar também as práticas de EAD comprometidas com populações em situação de vulnerabilidade.

Diante disso, a PS se ocupa dos processos formativos que ocorrem em espaços formais, não formais e informais, conforme discorrido por Gohn (2006, p. 29), que define a educação formal como aquela que é desenvolvida nas escolas com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal como aquela que se aprende "no mundo da vida", por meio de processos de compartilhamento de experiências em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização na família, no bairro, no clube e entre amigos, sendo carregada de culturas e valores próprios. Paralelamente, Marandino (2008, p. 13) caracteriza a educação não formal como:

[...] qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem, “enquanto a educação informal constitui um” verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa (Grifo nosso).

Nesse contexto, a EAD emerge como uma modalidade que se insere na complexidade e diversidade dos espaços formativos contemporâneos. Longe de se restringir a uma solução técnica para a ausência física, ela configura-se como prática pedagógica que potencializa a mediação cultural, o diálogo entre saberes e a inclusão de sujeitos historicamente afastados da lógica educacional tradicional.

Presente em diferentes esferas do ensino (formal, não formal e informal), a EAD promove percursos de aprendizagem mediados por tecnologias digitais, respeitando as trajetórias individuais e favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Conforme o Decreto nº 2.494/1998, trata-se de uma modalidade que possibilita a autoaprendizagem com o uso de recursos organizados e veiculados por múltiplos meios (BRASIL, 1998, p. 15). Para Nunes (2010), ela amplia o acesso à educação, fomenta a formação continuada e reduz custos operacionais, sem comprometer a qualidade formativa.

Ao articular saberes acadêmicos com culturas locais, a EAD atua como dispositivo de valorização das identidades coletivas e das experiências vividas nos territórios, muitas vezes negligenciadas pelas práticas escolares convencionais. Valente (2014) evidencia o papel das tecnologias digitais nesse processo de transformação pedagógica, enquanto Santos (2015) aponta que tais recursos superam barreiras geográficas e sociais e promovem novas formas de pertencimento e vínculo.

Assim, a EAD deve ser compreendida como prática educacional que responde aos desafios de um mundo em constante mobilidade, no qual, como afirma Augé (2008), lugares e não lugares se interpenetram. Sua potência formativa reside justamente na capacidade de mediar encontros entre sujeitos e culturas, contribuindo para a ampliação dos horizontes educacionais e para a construção de uma pedagogia comprometida com a pluralidade, a participação e a justiça social.

Desse modo, a PS oferece subsídios para pensar práticas educativas centradas no acolhimento e na mediação dos saberes. Inspirada na concepção de um “lugar de escuta” (cf. Ferreira, 2023), essa abordagem convida educadores a assumirem uma postura ética e sensível diante das diferenças e a reconhecer nos sujeitos suas histórias, culturas e potencialidades. Como afirma Ferreira (2024, p. 21), esse lugar de escuta representa:

[...] a possibilidade de escrever sobre si mesmo em sua identidade de educador social, sobre o que ele mesmo faz, sobre o que se importa quando faz uma ação socioeducativa e sobre o que o dobra, e o desdobra, para se constituir enquanto 'ser na educação social'.

Baptista (2008, p. 7) contribui para esta reflexão ao definir o objeto de estudo da PS como "uma realidade antropológicamente densa, complexa e multifacetada – a práxis socio-educativa¹ numa perspectiva de 'cidadania social'". Segundo a autora, trata-se de promover "a capacitação subjectiva e

¹ No contexto europeu, as atividades que se originam da Pedagogia Social são denominadas de práticas socio-educativas, conforme observa-se na citação da autora portuguesa, Isabel Baptista. Entretanto, no território brasileiro, nomeia-se de práticas sociopedagógicas para diferenciá-las das medidas socioeducativas instituídas pela Lei nº 8.069/90, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De acordo com essa lei, as medidas socioeducativas são direcionadas a adolescentes que cometeram algum ato infracional.

cívica das pessoas" ao mesmo tempo em que se procura "fazer sociedade" num mundo fragmentado e incerto.

Nesse cenário, a atuação dos profissionais não assume um papel de transmissores de conteúdo apenas, mas de mediadores socioculturais, capazes de construir pontes, promover diálogos e criar ambientes de aprendizagem que sejam, de fato, significativos. Esta perspectiva alinha-se com a proposta de Machado (2013, p. 7) de "uma educação para a humanidade: no sentido de todas as comunidades, como também para a humanização dos seus sujeitos".

Cultura de grupo e pedagogia social: articulações no campo da EAD

Melo (2004) define cultura como um processo dinâmico de produção simbólica que se expressa em linguagens, rituais, modos de ser e relações sociais. Para o autor, a cultura não é fixa, mas deve ser:

compreendida de forma ampliada como um modo de viver, ou melhor, como um conjunto de normas, hábitos, valores, sensibilidades que concedem sentido e significado à vida em sociedade (Melo, 2004, p. 87).

Nessa perspectiva, as práticas culturais, quando pensadas a partir da noção de grupos sociais, constituem formas de expressão, comunicação e construção de sentido que estruturam identidades coletivas, revelando como os sujeitos compartilham referências e pertencimentos.

Ao considerar a cultura como elemento constitutivo das relações sociais, compreende-se que as práticas culturais não apenas refletem os modos de vida dos grupos, mas também transformam seus espaços de convivência e aprendizagem. Nessa direção, a prática sociopedagógica, no âmbito da PS, atua como dispositivo para estimular a participação, fortalecer vínculos comunitários e promover a construção coletiva do conhecimento. Stuart Hall (2016) reforça essa ideia ao compreender a cultura como processo representacional por meio do qual grupos sociais constroem significados e identidades. Assim, nas práticas sociopedagógicas mediadas pela EAD, a cultura de grupo é constantemente (re)significada nas trocas entre sujeitos, o que evidencia disputas por representação e diferentes modos de interpretar o mundo. Como esclarece Hall

(2016, p. 20), "basicamente, a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o 'compartilhamento de significados' – entre os membros de um grupo ou sociedade". A EAD, pensada a partir das culturas de grupo, revela-se, portanto, como um campo fértil para uma educação que reconhece as identidades coletivas, valoriza suas linguagens e estimula o diálogo entre diferentes formas de pertencimento.

Nessa lógica, a cultura deixa de ser objeto de transmissão unilateral e passa a ser vivida, compartilhada e ressignificada pelos grupos que participam dos processos educativos. Daí decorre a importância de uma educação que parta das referências culturais dos educandos, tomando suas identidades grupais como referência para a construção do conhecimento. Essa perspectiva se aproxima da concepção de pedagogia transformadora de Graciani (2011, p. 92), para quem "fazer pedagogia hoje é confrontar-se com a diferença, superar o preconceito e promover a emancipação".

A noção de cultura de grupo, trabalhada por Pais (2008), é fundamental para compreender como os sujeitos constroem pertencimentos e identidades coletivas. Para o autor, a cultura de grupo se constitui por práticas, cumplicidades e símbolos que articulam identidades, distinguindo os membros de um simples ajuntamento casual (Pais, 2008, p. 208). Essa coesão resulta de uma rede de interações que legitima a coletividade ao forjar um "nós" em oposição a um "eles" (Pais, 2008, p. 209). Nos agrupamentos culturais, esse fenômeno é particularmente evidente: grupos como skaters, góticos ou grafiteiros forjam identidades por meio de estilos, rituais e linguagens próprias, que funcionam como "armas de resistência" simbólica (Pais, 2008, p. 241). Nesses casos, a cultura de grupo torna-se espaço de pertença e afirmação frente à massificação social, ressignificando estigmas e marginalidades em capital social dentro do próprio coletivo.

Ao tratar da diversidade cultural no contexto da EAD, é importante explicitar que ela se manifesta em múltiplas dimensões, tais como diferenças de classe social, pertencimento étnico-racial, gênero, territorialidade, gerações, religiosidades, linguagens e modos de vida. A cultura, nesse sentido, não é um conjunto estático de coisas, mas "um conjunto de práticas" (Hall, 2016, p. 20) que envolve a produção e o intercâmbio de sentidos entre os membros de uma

sociedade. Azevedo e André (2019, p. 136) reforçam essa ideia ao afirmarem que "vivemos em sociedades marcadas pela diversidade de raças, etnias, culturas, gênero e outras características que formam as identidades dos sujeitos". Esses elementos influenciam diretamente as formas de participação, interação e aprendizagem nos ambientes virtuais, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam tais especificidades, pois, como apontam as mesmas autoras, essas características "influenciam diretamente os âmbitos social, econômico e cultural, e evidenciam a necessidade de levá-las em consideração nas práticas pedagógicas" (Azevedo; André, 2019, p. 136).

Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se espaços nos quais essas diversidades se encontram, se tensionam e se ressignificam, o que demanda uma mediação pedagógica atenta às dinâmicas culturais dos grupos e às desigualdades que atravessam essas experiências. A universalização do acesso à educação, potencializada pela EAD, faz as instituições de ensino se tornarem palco de um "enorme cruzamento de diferenças" (Azevedo; André, 2019, p. 136), o que pode ser enriquecedor, mas também expõe conflitos. Para Stuart Hall (2016, p. 155), a diferença é essencial para a construção do significado, mas as oposições binárias (como branco/preto, masculino/feminino) raramente são neutras, pois carregam uma "relação de poder entre os polos". Portanto, a mediação pedagógica se torna crucial para que o ambiente virtual não seja apenas um reproduzidor de desigualdades.

Ao relacionar as culturas de grupo com a EAD, observa-se que a inserção dessas culturas é mais fluida e complexa do que a de comunidades tradicionais. Se a escola presencial pode ser percebida como espaço de confronto com instituições formais, a EAD se desenvolve em um território já familiar: o ciberespaço. Como destaca Pais (2008), as comunidades virtuais possibilitam a formação de "redes de relacionamento, com propósitos de filiação" (p. 209), criando um *modus vivendi* interativo. Para jovens inseridos em culturas de grupo emergentes, frequentemente organizadas em torno de estilos de vida, linguagens e códigos próprios, a EAD pode ser vivida como uma continuidade de suas experiências sociais. A estrutura maleável da modalidade favorece a adaptação do percurso educativo aos modos de ser e pertencer desses coletivos.

Entretanto, essa relação não elimina tensões. Muitas culturas de grupo se constituem em oposição a instituições hegemônicas, e a educação (inclusive a distância) integra esse campo institucional. Nessa ambivalência, a EAD aparece como espaço de negociação: ao mesmo tempo que amplia oportunidades de formação, pode ser percebida como adesão a um sistema contestado. Essa contradição obriga o sujeito a equilibrar as exigências da formação acadêmica com os códigos de pertencimento de seu grupo, o que revela a influência da cultura de grupo nas formas de apropriação da educação.

Nessa perspectiva, Lima et al. (2024) apontam que a EAD, mediada pelas tecnologias digitais, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas se configura como espaço de circulação cultural onde diferentes culturas de grupo interagem. Ao possibilitar trocas que atravessam fronteiras geográficas e temporais, a modalidade cria territórios simbólicos de encontro entre saberes e estilos de vida distintos. Alves (2016) reforça essa compreensão ao destacar que o ambiente virtual de aprendizagem ultrapassa sua dimensão instrumental, tornando-se *locus* cultural de formação humana. Porém, persiste o desafio das práticas padronizadas e tecnicistas, que muitas vezes limitam a valorização das identidades grupais.

As práticas tecnicistas na EAD se manifestam na centralidade das plataformas e na redução da aprendizagem a indicadores de desempenho, desconsiderando as trajetórias e experiências socioculturais dos sujeitos. Esse modelo privilegia a transmissão de informações em detrimento da construção coletiva do conhecimento, limitando a interação significativa entre os participantes. Para Caliman (2010), o diferencial das práticas sociopedagógicas não reside em sua formalidade, mas na centralidade das relações e na dimensão social do processo educativo. Quando a educação se reduz à mensuração de resultados, esvazia-se justamente aquilo que a torna significativa: o vínculo, o diálogo e o compromisso com a transformação da realidade.

Nessa mesma direção, Baptista (2008, p. 16) critica as “mentalidades fortaleza”, que produzem um conhecimento fragmentado e voltado a intervenções padronizadas, direcionadas a sujeitos tipificados. Transposta para a EAD, essa lógica tende a homogeneizar os estudantes, ignorando suas singularidades e contextos culturais. Além disso, tais práticas podem reforçar

desigualdades, considerando que os sujeitos possuem condições desiguais de acesso, letramento digital e inserção cultural nos ambientes virtuais.

Diante disso, o desafio da EAD não se restringe ao uso da tecnologia, mas à reconfiguração dos modos de ensinar e aprender. Como apontam Puppato e Morales (2024), a educação social deve assumir um caráter contra-hegemônico, comprometido com os sujeitos em situação de vulnerabilidade. Desse modo, inspirado em Freire, Caliman (2010) propõe deslocar o centro da educação para a realidade sociocultural, valorizando o diálogo e a ação transformadora. Assim, a EAD, ao atender esses públicos, precisa constituir-se não como espaço de distribuição de conteúdos padronizados, mas como espaço de mediação cultural, construção coletiva de sentidos e afirmação de direitos.

Considerando esse cenário, a PS assume papel decisivo ao reconhecer os sujeitos em suas singularidades e culturas de grupo, promovendo a construção coletiva do saber. Como afirma Caliman (2021, p. 264), a PS é “uma ciência que tem suas origens na prática educativa, pois tem como fonte a reflexão sobre a práxis educativa, a qual se transforma em teorias e se reverte em práticas transformadoras da realidade”. A disseminação cultural na EAD, portanto, deve ocorrer como processo que valorize os diferentes saberes e formas de pertencimento grupal, integrando-os à formação. Quintana (2024, p. 2) reforça esse caminho ao afirmar a “intersecção entre tecnologia e pedagogia social, vislumbrando possibilidades de intervenção transformadora e equitativa no contexto educacional contemporâneo”.

Esse horizonte torna-se ainda mais relevante diante da multiplicidade de culturas de grupo que coexistem nos espaços digitais. Como aponta Graciani (2011, p. 92), é necessário

submeter à crítica preconceitos culturais e educativos; questionar a relação homem-sociedade, homem-mulher e homem-meio ambiente; propor novos valores e modelos antropológicos e culturais, promovendo, com isso, a compreensão, a tolerância, o respeito e o intercâmbio (entre grupos sociais distintos – grifo nosso).

Historicamente associada à democratização do acesso ao ensino, a EAD precisa hoje ser compreendida como espaço no qual diferentes culturas de grupo se encontram, negociam significados e disputam visibilidade. Villanova e

Henklein (2022, p. 65) destacam que "a distância não representa mais uma barreira ao estudo e, portanto, à aquisição do conhecimento. O ensino recebeu novas ferramentas, sendo redimensionado pela tecnologia e pela virtualidade". Entretanto, a mera acessibilidade não garante processos formativos significativos se não houver abertura para o reconhecimento das identidades coletivas.

Como lembram Villanova e Henklein (2022, p. 63), "a cultura de grupo na EAD favorece o reconhecimento de diferentes coletividades, pois, em um sistema democrático, o convívio harmonioso depende da aceitação de uma sociedade heterogênea". Essa ideia dialoga com Valente (2014, p. 144), que ressalta que "a educação tem o papel fundamental e o compromisso de ajudar o receptor-sujeito – o aprendiz – a construir o seu conhecimento", e com Lévy (2000), que compreende o ciberespaço como ambiente em que a humanidade caminha para constituir-se como um superorganismo articulado pelas redes digitais. Dessa forma, a EAD não é espaço neutro, mas território de encontros culturais onde identidades grupais se afirmam e se transformam.

Contudo, para que esse potencial se concretize, é necessário superar os riscos da padronização e da fragmentação dos processos formativos, que podem produzir experiências de isolamento. Mais do que técnica, a EAD deve ser pensada como espaço relacional, no qual a aprendizagem ocorre no encontro entre sujeitos e grupos, nas trocas simbólicas e na construção de sentidos compartilhados. Essa perspectiva encontra respaldo em Baptista (2008, p. 8), para quem a PS é "um conhecimento construído na interface entre as áreas da educação e da solidariedade social, num contexto de mutação paradigmática dos respectivos campos de referência".

Cultura de grupo e a EAD

A articulação entre Cultura de grupo, EAD e PS demanda um olhar sensível e comprometido com a construção de uma educação que vá além da transmissão de conteúdo. Como destacam Villa Nova e Henklein (2022, p. 74), "o processo da educação pressupõe, portanto, o desenvolvimento de inúmeras práticas pedagógicas" que visam "preparar a pessoa para a sua construção

peçoal de vida e de mundo". Trata-se de reconhecer que os processos educativos são socioculturais, nos quais os sujeitos são compreendidos em sua integralidade, com suas histórias, saberes, valores e identidades.

Nessa perspectiva, Hall (2016, p. 20) esclarece que "os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos". Essa compreensão reforça a importância de uma abordagem sociopedagógica que valorize e integre os diferentes códigos culturais e sistemas de representação que os sujeitos trazem consigo, reconhecendo a educação como um espaço de construção coletiva de significados e identidades.

As práticas culturais, ao serem incorporadas de forma intencional nos ambientes virtuais de aprendizagem, permitem que a EAD se configure como um espaço de reconhecimento das diferenças, no qual cada sujeito que adentra o ambiente virtual carrega consigo um repertório cultural que influencia suas formas de aprender, interagir e produzir sentidos. Esta compreensão encontra respaldo na perspectiva de Graciani (2011, p. 91) sobre a necessidade de enfrentar a exclusão que "se dá nos planos social, cultural e econômico, e se manifesta na falta de acesso a condições dignas de vida".

Nesse sentido, a incorporação de atividades que dialoguem com as realidades culturais dos alunos, como fóruns temáticos, rodas de conversa virtuais, projetos colaborativos e atividades que permitam a expressão de narrativas pessoais e culturais, pode ser um caminho importante para tornar a EAD mais humanizada. Villanova e Henklein (2022, p. 63) reforçam esta perspectiva ao afirmarem que a valorização cultural na EAD "favorece o reconhecimento de diferentes grupos sociais", contribuindo para um "convívio harmonioso" baseado na "aceitação de uma sociedade heterogênea".

Portanto, a PS oferece uma perspectiva teórico-metodológica que reforça a importância da mediação cultural nos processos sociopedagógicos. Inspirada pelos princípios do reconhecimento das diferenças, a PS orienta práticas que buscam criar espaços de escuta e de diálogo no ambiente virtual. Baptista (2008, p. 8) contribui para esta reflexão ao destacar que o desafio contemporâneo "passa pela regeneração do Estado providência clássico e por práticas de

cidadania ancoradas em laços humanos que, não sendo definitivos e indissolúveis, possam, todavia, ser consistentes e significativos".

Nesse contexto, o lugar de escuta, conforme descreve Ferreira (2023), trata-se do acolhimento e valorização do outro em sua totalidade, respeitando sua singularidade e trajetória. Assim, os indivíduos encontram a oportunidade de compartilhar suas histórias de vida, vivências, emoções e diferenças, o que possibilita a ressignificação de suas experiências e a construção coletiva de novos sentidos para aquilo que viveram.

Esta perspectiva fundamenta-se na compreensão de que a educação não deve buscar a homogeneização dos sujeitos, mas sim valorizar e trabalhar com a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Como aponta Ferreira (2020, p. 13):

[...] a educação pautada na hospitalidade não busca a igualdade que faz com que, da ordem do senso comum contemporâneo, sejamos todos iguais em pensamentos, ações ou representações do social. Ao contrário, busca o desafio de viver a total e completa diferença entre os indivíduos da sociedade.

Diante disso, uma possibilidade concreta de articulação pedagógica consiste na criação de espaços virtuais de escuta qualificada, por meio de fóruns, chats síncronos e atividades interativas, organizados com a intencionalidade de promover o compartilhamento de experiências de vida e contextos culturais. Esses ambientes podem favorecer o acolhimento, permitindo que os estudantes se sintam reconhecidos e convidados a participar de forma ativa da construção do conhecimento. Nesse contexto, Valente (2014) ressalta que a cooperação entre membros de um grupo é uma maneira de utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), pois a cooperação entre os participantes torna possível uma abordagem mais significativa da educação a distância, denominada por Valente (2014) como "estar junto virtual". Essa perspectiva ultrapassa os limites de uma simples interação mediada por tecnologia, pois não se resume à troca de mensagens ou informações. Ao contrário, ela estabelece condições reais para que os integrantes de um grupo compartilhem experiências, dialoguem ativamente e colaborem de maneira efetiva, seja na construção coletiva de um projeto, seja na busca conjunta por soluções a um problema específico. Dessa forma, a experiência virtual assume um caráter mais humano,

interativo e formativo, promovendo o sentimento de presença e engajamento, mesmo à distância. O autor ainda observa que:

[...] quando o grupo não tem condições de resolver o problema, ele pode recorrer à ajuda de um especialista que é capaz de criar condições não só para que o problema seja resolvido, mas também para que tal oportunidade possa gerar novos conhecimentos (Valente, 2014, p. 145-146).

Outra estratégia é a utilização de metodologias colaborativas, que estimulem o diálogo intercultural e a construção coletiva do saber. Projetos interdisciplinares, atividades de produção de materiais culturais (vídeos, podcasts, relatos de experiências) e ações que envolvam a interação entre diferentes comunidades podem favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e conectada com a realidade dos educandos. Tais atividades, de acordo com Anjos e Anjos (2018, p. 51), consolidam “a prática educativa, caracterizando-se pela possibilidade do estabelecimento de processos de interação entre os sujeitos, que incidem nos processos de cooperação e colaboração nesses espaços virtuais”. Nesse processo, o educador assume um papel como articulador de saberes, promotor do diálogo e facilitador de interações culturais.

Além disso, como afirmam Anjos e Anjos, “a mediação caracteriza-se pela relação humana, entre si e com o mundo” (2018, p. 44), desse modo, é fundamental investir na formação de educadores, com foco na mediação social e cultural. Essa formação deve abordar, entre outros temas, o desenvolvimento de competências relacionais, a escuta ativa, a comunicação intercultural e as estratégias de hospitalidade no ambiente virtual, conforme destaca Ferreira (2023, p. 32):

O educador social precisa ocupar o 'lugar de escuta' do outro, despindo-se do seu imperativo categórico do saber institucionalizado, e abrindo a sua consciência para entender as lógicas de ação do outro da sua prática educativa.

A partir dessa visão, o educador social no contexto da EAD amplia sua atuação para além da dimensão técnica, tornando-se um agente promotor de vínculos e um facilitador de aprendizagens socialmente relevantes.

Caliman (2011, p. 239) destaca a importância desta formação ao mencionar que as instituições sociopedagógicas "tendem a ser pesquisadas e sistematizadas a partir da prática socioeducativa, e constituem um amplo laboratório de Pedagogia Social". Esta perspectiva de formação baseada na práxis é fundamental para desenvolver competências que permitam aos educadores atuar como mediadores culturais efetivos.

Por fim, vale destacar que essas articulações exigem o enfrentamento de desafios estruturais e pedagógicos. Superar modelos tecnicistas, fragmentados e descontextualizados de EAD é uma tarefa que requer vontade política, investimento em formação docente e uma mudança de paradigma no modo como concebemos a educação mediada por tecnologias. É preciso romper com a visão de que a EAD é apenas uma solução emergencial ou uma alternativa de segunda ordem e reconhecer seu potencial como um campo fértil para práticas educativas comprometidas com a justiça social, a diversidade cultural e a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Assim, ao integrar as práticas culturais como conteúdo e metodologia, ao adotar os princípios da PS como orientação ética e metodológica, e ao fortalecer a mediação humana e social na EAD, é possível construir caminhos para uma educação mais solidária e culturalmente situada. Essas articulações ampliam as possibilidades de uma EAD que não apenas informa, mas forma sujeitos críticos, conscientes e socialmente engajados, conforme preconiza a perspectiva de uma educação transformadora defendida por Graciani (2011, p. 92).

Algumas considerações

Refletir sobre as articulações entre Cultura, Educação a Distância (EAD) e Pedagogia Social (PS) implica considerar os processos formativos para além de conteúdos, currículos e plataformas digitais. Trata-se de reconhecer que a aprendizagem, presencial ou mediada por tecnologias, é, sobretudo, um encontro entre sujeitos, histórias e culturas.

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a PS oferece fundamentos epistemológicos para repensar a EAD como espaço de encontro com a cultura de grupos e de construção da cidadania. Como destaca Caliman

(2011), a PS se ocupa da “educação social de indivíduos historicamente situados”, proporcionando base teórica para práticas que transcendem a simples transmissão de saberes.

A incorporação da cultura grupal à EAD, ancorada nos princípios da PS, permite humanizar os processos educativos mediados por tecnologia. Villanova e Henklein (2022) afirmam que, quando incorporada à EAD, a cultura favorece o reconhecimento da diversidade e contribui para uma sociedade mais inclusiva.

Diante dos desafios contemporâneos, torna-se necessário conceber uma EAD que vá além da eficiência técnica e seja sensível às dimensões socioculturais da formação. Nesse sentido, a perspectiva de Baptista (2008) sobre a urgência de “fazer sociedade” em um mundo fragmentado orienta práticas que promovam a “capacitação subjectiva e cívica das pessoas”.

A PS oferece caminhos para práticas sociopedagógicas transformadoras. A formação de educadores sociais para atuar na EAD desponta como prioridade, exigindo investimentos em processos que desenvolvam competências voltadas à mediação cultural e social em ambientes virtuais.

Superar visões instrumentais da EAD significa reconhecer seu potencial como espaço de diálogo e de construção coletiva do conhecimento. O encontro entre culturas diversas e a EAD representa uma alternativa viável para uma educação mais humana e inclusiva.

Nesse cenário, a formação de educadores sociais para atuação na EAD assume centralidade. Trata-se de pensar processos formativos que preparem esses profissionais para atuar como mediadores culturais em ambientes virtuais, de modo que sejam capazes de promover o diálogo intercultural, acolher as diferenças e construir práticas pedagógicas baseadas na escuta, na hospitalidade e na participação.

Essa formação deve contemplar não apenas competências técnicas relacionadas ao uso de tecnologias digitais, mas sobretudo competências ético-políticas e socioculturais, que possibilitem ao educador reconhecer as desigualdades, problematizar os contextos e atuar de forma crítica e sensível. Além disso, abre-se um campo de atuação para o educador social na EAD, seja na mediação pedagógica, na construção de metodologias inclusivas, na gestão

de ambientes virtuais ou na elaboração de práticas formativas que integrem cultura, tecnologia e justiça social.

Por fim, reconhece-se que essa articulação entre EAD, PS e cultura ainda exige aprofundamento teórico. Pesquisas futuras poderão explorar experiências concretas de implementação desses princípios e seus impactos na formação de sujeitos socialmente engajados. Construir uma EAD fundamentada na PS e na diversidade cultural é um projeto em construção, que requer o envolvimento de educadores e pesquisadores comprometidos com uma educação verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mauricio Silva. Educação à Distância: Razão, cultura e contemporaneidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 000080, 28/01/2016. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_a_distancia2016.pdf. Acesso: 26 jun 2025.

ANJOS, Alexandre Martins dos; ANJOS, Rosana Abutakka V. dos. **Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433293/2/Processos%20de%20Aprendizagem%20em%20Ead.pdf>. Acesso: 15 jun. 2025.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papiрус, 2012

BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. **Cadernos de Pedagogia Social**, n. 2, p. 7-30, 2008. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1922>. Acesso: 21 jun. 2025.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito. In: **Pedagogia Social - Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**, p. 237-258, 2011. Disponível em: <https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2022/10/caliman-2011-contribuicoes-teoria-geral-psod.pdf>. Acesso: 12 jun. 2025.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social. In: SIVERES, L.; NODARI, P.C. (Orgs.). **Dicionário de Cultura de Paz**. Vol.2. Curitiba: Editora CRV, 2021. Disponível em: <https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2021/05/caliman-2021-voz-dicionario-pedagogiasocial-com-cit.pdf>. Acesso: 16 jun. 2025.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Pedagogia Social da Indignação à Emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2022.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Os meios, os fins e os (re)começos da Pedagogia Social**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Escridocências: os educadores sociais escrevem sobre as suas formações em pedagogia social**. Porto Alegre: Livrologia, 2024.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In: RAMOS, Marcos Fadanelli; ROMAN, Artur (Org.). **Educadores Sociais: a Importância da Formação na Implementação de Tecnologias Sociais**. 1. ed. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/>. Acesso: 23 jun. 2025.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LÉVY, Pierre. O ciberespaço como um passo metaevolutivo. **Revista FAMECOS**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 59-67, 2008. DOI: 10.15448/1980-3729.2000.13.3081. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3081>. Acesso : 26 jun. 2025.

LIMA, Julian Israel; SCHWANTZ, Patrícia Inês; BRAMBILLA, Flávio Régio. Cultura e desenvolvimento regional: as tecnologias da informação e da comunicação na perspectiva da territorialidade. **CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO**, v. 16, n. 2, p. 01-17, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378086499_Culture_and_regional_development_information_and_communication_technologies_from_a_territorial_perspective. Acesso: 20 jun. 2025.

MARANDINO, Martha. **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347964695_Educacao_em_museus_a_mediacao_em_foco. Acesso: 16 jun. 2025.

MACHADO, Érico Ribas. **Fundamentos da Pedagogia Social**. Editora Unicentro, Paraná, 2013.

MELO, Victor Andrade. **A animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papyrus, 2006.

MELO, Victor Andrade. A Animação Cultural, os Estudos do Lazer e os Estudos Culturais - Diálogos. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1492>. Acesso em: 26 jun. 2025.

OLIVEIRA, Elias Barbosa de et al. Gestão da educação a distância: uma análise da evasão no ensino superior. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 15, n. 34, p. 31-50, 2020.

OLIVEIRA, Eleilde de Sousa. *et al.* A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/14095/11787>. Acesso: 28 jun. 2025.

PAIS, José Machado. Culturas de Grupo. *In*: PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

QUINTANA, Ivan Pereira. Tecnologias Digitais na promoção da Justiça Social na Educação: Uma análise a partir da perspectiva da Pedagogia Social. **Revista Brasileira de Desenvolvimento e Inovação, [S. l.]**, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://rbdin.com.br/index.php/revista/article/view/5>. Acesso em: 8 maio. 2025.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em: <https://revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17>. Acesso 22 jun. 2025.

VILLANOVA, Jomar; HENKLEIN, Etienne. Multiculturalismo na educação a distância (EAD). **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 31, p. 63-79, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2158>. Acesso: 13 jun. 2025.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/2533441/Educa%C3%A7%C3%A3o_formal_e_n%C3%A3o_formal_pontos_e_contrapontos_2008. Acesso: 19 jun. 2025.

Submissão em: 22 Set. 2025

Aceite em: 08 Abr.2025

ⁱ **Quéteri Figueiredo Paiva.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (UERJ). Doutoranda em Educação pelo PPGedu – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, (FFP/UERJ). Graduada em Pedagogia pela UERJ.

E-mail: queteripaivauerjffp@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5268759744537712>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3721-3782>

ⁱⁱ **Danthala Maria do Nascimento.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Mestre em Educação pelo PPGedu – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, (FFP/UERJ). Graduada em Pedagogia pela UERJ. Atua como gestora dos anos iniciais da Rede Municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

E-mail: nascimentodanthala@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4199194633436044>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6946-5013>