

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

ALECSO MARCON

**SABERES CONSTRUÍDOS E MEDIADOS POR EDUCADORES SOCIAIS:
IMPACTOS NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE JOVENS**

SÃO LEOPOLDO

2017

ALECSO MARCON

SABERES CONSTRUÍDOS E MEDIADOS POR EDUCADORES SOCIAIS: IMPACTOS
NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE JOVENS

Trabalho de Conclusão apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof^a. Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster

SÃO LEOPOLDO

2017

M321s Marcon, Alecson
Saberes construídos e mediados por educadores sociais: impactos na formação crítico-reflexiva de jovens / Alecson Marcon. – São Leopoldo (RS), 2017. 90 f.

Orientadora: Prof. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2017.

1. Educadores e educandos. 2. Saber crítico. 3. Saber reflexivo. 4. Educação popular I. Forster, Mari Margarete dos Santos, orientadora.

CDU - 371

ALECSO MARCON

SABERES CONSTRUÍDOS E MEDIADOS POR EDUCADORES SOCIAIS: IMPACTOS
NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE JOVENS

Trabalho de Conclusão apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovado em ____ de _____ de 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mari Margarete dos Santos Forster - UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Souza de Freitas - UNISINOS

Prof.^o Dr.^o Balduino Antonio Andreola – UNILASSALE

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação quero dedicar a um grupo de pessoas que, junto comigo, fizeram com que um sonho se tornasse realidade. Um projeto que nasceu das experiências inconclusivas de uma pessoa apaixonada pela educação e pela boniteza do ato de educar. Cada uma e cada um, que fez parte deste projeto de pesquisa, contribuiu para que a concretude dessa dissertação acontecesse.

Primeiramente, quero agradecer a Deus por me conceder a dádiva da vida. Esta com certeza é a minha primeira vivência enquanto ser humano repleto de possibilidades e potencialidades.

Agradeço e dedico aos meus familiares que, mesmo de longe, me incentivaram e apoiaram em cada etapa e fases da minha vida. Um agradecimento especial a minha mãe que foi a minha primeira incentivadora, na infância e na adolescência, no mundo da leitura e da escrita. Suas limitações cognitivas e financeiras não foram empecilho para me presentear com livros de vastas literaturas. Seus conselhos e suas dicas sempre foram especiais e, se me tornei uma pessoa crítica, reflexiva e empoderada, com certeza foi e é inspiração de minha mãe.

Ao meu amigo e incentivador o Prof^o. Ir. Pedro Paulo da Silva (Josefino de Murialdo), que não negou esforços e tempo (principalmente nos nossos encontros regados a café), para contribuir com seu vasto conhecimento acadêmico, sobre referências bibliográficas, dimensões pedagógicas e estratégias metodológicas.

À amiga Prof^a Márcia Cavalcante, que no início das minhas dúvidas, principalmente quanto à questão do problema de pesquisa, orientou-me levantando vários questionamentos para que eu pudesse discernir quanto ao caminho a seguir na pesquisa. Márcia, muito obrigado por me oportunizar vários diálogos acerca da educação popular, as vivências das leituras de Freire, aos chimarrões dialógicos e as trocas no coletivo das Bibliotecas Comunitárias Redes de Leitura.

Aos meus colegas (hoje amigos) da turma do mestrado, cada qual com seu estilo e perfil, somando e contribuindo nas discussões coletivas acerca dos textos lidos e refletidos em sala de aula.

A minha orientadora Professora Mari Forster, que na sua dedicação, na sua paciência, na sua amorosidade e na sua cumplicidade demonstrou um imenso carinho desde os primeiros diálogos vivenciados em sala de aula e após nos momentos de orientação. Tenho certeza, que

ao longo do processo investigatório, a dimensão orientadora e orientado (enquanto categoria formal do mestrado) tornou-se uma vivência dialógica e de uma intimidade e uma sinergia profunda sobre as possibilidades e potencialidades da pesquisa. Muito obrigado, Professora Mari pelo carinho e seriedade nas orientações.

Aos dois professores componentes da banca de defesa, a Professora Ana Lúcia Souza de Freitas e ao Professor Balduino Antonio Andreola. Professora Ana, sua paixão pelos ensinamentos de Freire é contagiante e ao mesmo tempo provocador e que me fez refletir, com mais propriedade, sobre as inconclusões e as possibilidades da gestão educacional. Professor Balduino, sua amorosidade e sua paixão pela educação são marcas que me inspiram e me contagiam a querer, num breve espaço de tempo, a ingressar no doutorado.

A todas e a todos, que de alguma forma, inspiram-me a continuar a lutar por uma educação mais humana, solidária, esperançosa e alegre. Muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como se dá a construção dos saberes, proposto pelos educadores sociais, nas aulas do Programa Jovem Aprendiz de duas Obras Sociais do Instituto Leonardo Murialdo, sendo uma em Porto Alegre e a outra em Caxias do Sul. Tendo como foco a educação popular, procurou entender como os educadores sociais ministram suas aulas e as estratégias por eles vivenciadas que corroboram para transformar os educandos do Programa Jovem Aprendiz em sujeitos críticos e reflexivos. Com o intuito de atender as demandas investigativas, o estudo pautou-se numa pesquisa qualitativa e ouviu por meio de entrevistas em profundidade e pela escrita da memória pedagógica, quatro educadores, sendo dois da Obra Social Murialdo de Porto Alegre e dois da Obra Social Murialdo de Caxias do Sul. Para complementar os dados coletados ouviu-se quatro educandos da Obra Social Murialdo de Porto Alegre, utilizando-se da escrita da memória pedagógica e diálogos em roda. Os aportes teóricos principais, que deram base ao estudo, foram Freire, Brandão, Gohn, Tardif, Giroux, Arroyo, Nóvoa, Vasconcellos. Para responder os objetivos da pesquisa, algumas questões – dimensões foram necessárias: Formação e concepções do educador social; Saberes e a práxis pedagógica do educador social; Desafios encontrados na gestão das aulas; Educandos: construção de sujeitos críticos-reflexivos; Ser educador social nas obras sociais Murialdo. O estudo concluiu que os saberes que favorecem a construção de sujeitos críticos e reflexivos não estão prontos, nem são dados, precisam ser constantemente construídos na parceria educador/educando, considerando as suas histórias pessoais e o contexto onde se inserem.

Palavras-chaves: Educadores e educandos. Saber. Crítico e reflexivo. Educação Popular.

ABSTRACT

This research sought to understand how the construction of knowledge, proposed by social educators, is taught in the classes of the Young Apprentice Program of two Social Works of the Leonardo Murialdo Institute, one in Porto Alegre and the other in Caxias do Sul. Popular education, sought to understand how social educators teach their classes and the strategies they experience that corroborate to transform the learners of the Young Apprentice Program into critical and reflective subjects. In order to meet the research demands, the study was based on a qualitative research and heard through in-depth interviews and written pedagogical memory, four educators, two from the Murialdo Social Work of Porto Alegre and two from the Murialdo Social Work Of Caxias do Sul. In order to complement the collected data, four students of the Murialdo Social Work of Porto Alegre were heard, using pedagogical memory writing and dialogues in wheel. The main theoretical contributions, which gave basis to the study, were Freire, Brandão, Gohn, Tardif, Giroux, Arroyo, Nóvoa, Vasconcellos. To answer the objectives of the research, some questions - dimensions were necessary: Formation and conceptions of the social educator; Knowledge and pedagogical praxis of the social educator; Challenges encountered in class management; Educandos: construction of critical-reflexive subjects; Be a social educator in social works Murialdo. The study concluded that the knowledge that favors the construction of critical and reflexive subjects is not ready, nor is it given, needs to be constantly built in the educating / educating partnership, considering their personal histories and the context in which they are inserted.

Key-words: Educators and learners. To know. Critical and thoughtful. Popular Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os saberes dos professores.....	33
Quadro 2: Metodologia das Etapas com os Educadores.....	57
Quadro 3: Metodologia das Etapas com os Educandos.....	58
Quadro 4: Dados dos Sujeitos de Pesquisa (Educadores).....	65
Quadro 5: Dados dos Sujeitos de Pesquisa (Educandos).....	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ORIGENS DO ESTUDO: MEMÓRIA PEDAGÓGICA DO PESQUISADOR.....	15
3 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA	21
3.1 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO POPULAR: INTERFACE COM UMA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA NÃO-FORMAL	21
3.1.1 Educação Numa Perspectiva Não-Formal	24
3.1.2 A Educação Popular e a Formação do Pensamento Crítico.....	26
3.1.3 O Educador Social Como Intelectual Transformador.....	28
3.2 OS SABERES PARA UMA TRANSFORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA	33
4 DELINEAMENTO DA PESQUISA	40
4.1 O PROBLEMA DE PESQUISA	42
4.1.1 Objetivo Geral	42
4.1.2 Objetivos Específicos.....	42
4.2 UMA PESQUISA QUALITATIVA-DIALÉTICA.....	43
4.3 APRESENTANDO O CENÁRIO DA PESQUISA.....	47
4.3.1 A Congregação dos Josefinos De Murialdo – Instituto Leonardo Murialdo	47
4.3.1.1 Uma Congregação que tem como Missão a Pedagogia do Amor	48
4.3.1.2 O Instituto Leonardo Murialdo nas Incidências em Políticas Públicas e na Garantia de Direitos	49
4.3.2 O Contexto das Obras Sociais na Pesquisa	51
4.3.2.1 O Contexto da Obra Social Murialdo de Porto Alegre.....	51
4.3.2.2 O Contexto da Obra Social Murialdo de Caxias do Sul.....	53
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	54
4.5 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	56
As etapas que a pesquisa seguiu, no seu aspecto metodológico, foram as seguintes:	56
4.5.1 Com os Educadores	56
4.5.2 Com os Educandos	57
4.6 INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS: SUSTENTANDO PRESSUPOSTOS	59
5 AS DIMENSÕES ANALÍTICAS.....	64
5.1 FORMAÇÃO E CONCEPÇÕES DO EDUCADOR	64
5.2 SABERES E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DO EDUCADOR SOCIAL.....	72

5.3 DESAFIOS ENCONTRADOS NA GESTÃO DAS AULAS	78
5.4 EDUCANDOS: CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS-REFLEXIVOS	84
5.5 SER EDUCADOR SOCIAL E SUAS ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E REFLEXIVOS NAS OBRAS SOCIAIS MURIALDO.....	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E USO DO ESPAÇO (TCRPE).....	107
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E USO DO ESPAÇO (TCRPE).....	108
APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS EDUCADORES	109
APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS ALUNOS.....	110
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	111
APÊNDICE F - APRESENTAÇÃO DOS JOVENS SUJEITOS DA PESQUISA (OBRA SOCIAL DE PORTO ALEGRE).....	113
APÊNDICE G - PERGUNTAS PARA AUXILIAR NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA PEDAGÓGICA.....	114
APÊNDICE H - POEMA PARA AUXILIAR NA ESCRITA DA MEMÓRIA PEDAGÓGICA.....	115
APÊNDICE I - PRIMEIRO DIÁLOGO EM RODA – SUJEITOS DA PESQUISA (EDUCANDOS)	116
APÊNDICE J - ROTEIRO/PROPOSTA DA ENTREVISTA COM OS EDUCADORES (SUJEITOS DA PESQUISA)	117
APÊNDICE K - PERGUNTAS SULEADORAS PARA A RODA DE CONVERSA COM OS SUJEITOS DE PESQUISA – EDUCANDOS/JOVENS DA OBRA SOCIAL MURIALDO DE PORTO ALEGRE.....	118
APÊNDICE L - SLIDES (IMAGENS) PARA A DINÂMICA DE UM DOS DIÁLOGOS EM RODA COM OS JOVENS DA OBRA SOCIAL DE POA.	119

1 INTRODUÇÃO

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

(TARDIF, 2014, P. 37).

A presente pesquisa buscou elencar, refletir e melhor entender os saberes construídos e mediados por educadores que atuam junto a grupos de jovens em duas Obras Sociais do Instituto Leonardo Murialdo. Para tanto, percebi que precisava me apropriar de algumas temáticas, entre elas: educação popular, pedagogia social, saberes docentes. Da mesma forma, verifiquei que estudos sobre metodologia qualitativa e procedimentos com este enfoque precisariam ser revisitados, pois me pareceu que melhor dariam conta de minhas intencionalidades. Recorri, também, a minha trajetória de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional, para poder melhor justificar essas escolhas. Elegi alguns referenciais que deram embasamento ao problema de pesquisa proposto, entre eles: Paulo Freire, Maurice Tardif, Carlos Rodrigues Brandão, Celso dos Santos Vasconcellos, Henry Giroux, Antonio Gramsci, dentre outros.

É neste contexto de interação dialógica que os movimentos e fenômenos culturais tornam-se dimensões sociológicas de intervenções e transformações.

A conversa entre os autores supracitados procurou inspirar-se em Freire, que não dialogava de maneira vertical-hierárquica, mas de maneira horizontal dando espaço e voz para todos. Pretendi, portanto, olhar o contexto investigado e onde atuam os educadores/educandos interlocutores do estudo para, com o instrumental teórico-metodológico eleito, melhor compreendê-lo, com vistas a trazer contribuições reflexivas para a Instituição.

Sabe-se que numa Instituição de cunho confessional já se tem uma metodologia, ou melhor, uma missão enraizada na sua existência. Por isso, cada professor-educador que faz parte da Instituição já convive com uma proposta metodológica. Cabe a esse educador ir incluindo nesta proposta os seus saberes e as suas vivências. Como salienta Tardif (2014, p. 38-39): “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. Desse modo, entende-se que em diferentes momentos e contextos os professores vão construindo saberes e vivenciando outros saberes na medida em que vão interagindo com o meio em que se encontram. Neste processo dialógico e dialético

acontecem os encantamentos da vida. Por meio da troca (não num sentido de câmbio) entre educador e educando vão se construindo “pontes” de saberes alicerçadas na reciprocidade e na amorosidade dos envolvidos. Freire (2015, p.25) já nos anunciava: “Quem ensina aprende ao ensinar e que aprende ensina ao aprender”.

Dando efeito e embasamento ao parágrafo supracitado, é importante ressaltar que a pesquisa em questão tem como interlocutores educadores sociais e educandos de programas sociais, vinculados a duas Obras Sociais de cunho confessional do Rio Grande do Sul, uma na cidade de Porto Alegre e a outra na cidade de Caxias do Sul. Sendo instituições sociais e que tem em sua missão a formação ético-político-social-espiritual dos agentes envolvidos no processo educativo, mais diretamente os educadores e educandos, cabe elucidar que a formação e capacitação desses sujeitos é uma marca constante.

É de suma importância ressaltar que a instituição pesquisada tem na sua missão a formação político-social dos educadores, tanto os que já são mais experientes da profissão, como os iniciantes na condição de educadores sociais. Talvez, divergindo um pouco uma das falas de Vasconcellos (2008, p. 33): “Na verdade, um dos grandes problemas para a escola é a falta de um objetivo político, de um projeto, de um sentido assumido socialmente”. Vislumbra-se na instituição a clareza de objetivos, ou seja, uma proposta enraizada na ética e na política de formar cidadãos.

Nesse sentido, o interesse desta pesquisa foi o de contribuir para melhor compreendermos as vivências de relações humanizadoras e libertadoras na educação popular. Conforme Vasconcellos, o educador deve colaborar com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo (2014, p. 57). Giroux (1997, p.161) complementa: “[...] eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens”. Nesta ótica de liberdade consciente é que vão acontecendo as ações coletivas de construção e reconstrução dos saberes. Toda a transformação político-social, proposta no âmbito da educação popular, acontece na interação entre educador e educando e nas intervenções que ambos realizam do contexto em que estão inseridos.

Portanto, esta pesquisa pauta-se num olhar crítico-reflexivo sobre minhas próprias experiências, vivenciadas ao longo do meu processo educativo, em diálogo com educadores sociais que atuam no Murialdo. Denota-se uma pesquisa pautada pela ética, principalmente nas relações entre os atores envolvidos numa educação popular e social, como frisa Freire (2015, p.17): “[...] a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”.

Destarte, quando a ética é categoria em todas as nossas ações, os resultados obtidos serão sempre mais pedagógicos e coerentes com a missão a que se propõem.

Para fins didáticos, divido este trabalho de conclusão em seis capítulos:

O primeiro trata da introdução, ou seja, apresento ao leitor(a) a intencionalidade do estudo e seus principais passos. Já no segundo capítulo me apresento, com as motivações que me fizeram realizar esta pesquisa, por meio da minha memória pedagógica acerca das lembranças familiares, dos primeiros anos escolares e de minha trajetória profissional.

No terceiro capítulo descrevo, baseado em alguns autores, duas dimensões teóricas que embasaram meu estudo. A primeira, trata da educação popular e suas interfaces com o ensino não formal, com a formação do pensamento crítico e com o educador social; já a segunda, trata dos saberes docentes numa perspectiva crítico-reflexiva.

No quarto capítulo, apresento o processo que a pesquisa percorreu. Demonstro os processos utilizados e as fases que foram executadas e que deram embasamento à pesquisa. Também, enumero o cenário da pesquisa como os sujeitos da pesquisa.

O quinto capítulo, examina as dimensões analíticas da pesquisa: 1. Formação e concepções do educador social; 2. Saberes e a práxis pedagógica do educador social; 3. Desafios encontrados na gestão das aulas; 4. Educandos: construção de sujeitos críticos-reflexivo; 5. Ser educador social nas obras sociais Murialdo.

Finalmente, nas considerações finais apresento as conclusões da presente pesquisa. As conclusões são inconclusas, provisórias, pois merecem ser mais exploradas por conterem um devir de possibilidades.

2 ORIGENS DO ESTUDO: MEMÓRIA PEDAGÓGICA DO PESQUISADOR

Penso que nossas escolhas estão fortemente vinculadas às nossas histórias, por isso, inicio esta investigação recorrendo a minha trajetória de vida. É na condição de mobilidade e diálogo que está alicerçado o meu discurso, na construção de uma sociedade enraizada em princípios éticos e solidários. Neste sentimento de esperança, escrevo esta minha memória pedagógica.

Escrever para mim sempre é um desafio. Conforme Marques: “Assim fomos ‘alfabetizados’, em obediência a certos rituais. Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. Era preciso ter um começo, um desenvolvimento e um fim predeterminados” (2001, p.13). Essa rigidez imposta ao ato de escrever nos meus primeiros anos da vida escolar, de certa maneira e de forma paradoxal, levou-me à arte da escrita tardiamente, mas precocemente na arte da leitura. A ideia da escrita correta, perfeita e bonita me levava a não escrever de forma simples e prazerosa. Foi preciso superar algumas barreiras no campo da timidez e do “terrorismo” da caneta vermelha para criar uma autonomia e aventurar-me a rabiscar minhas primeiras memórias ou confissões de um menino oriundo de uma família numerosa, humilde e pobre.

Hoje, vencidas estas barreiras, encontro na escrita uma forma de estar em sintonia com o prazer da literatura, tanto escrita quanto lida. Nas minhas memórias, sejam elas escritas ou orais, gosto de reforçar que a minha mãe é a pessoa que tenho uma imensa gratidão e que me serve de exemplo da pessoa que hoje me tornei (no caráter, luta e coragem). Minha mãe dedicou sua vida para criar, educar, sustentar e amar seus filhos sem a presença paterna. Ela conseguiu, apesar de toda a dificuldade financeira, que vivêssemos em um ambiente familiar sadio, respeitoso, unido e cristão. Mamãe incentivava que fôssemos persistentes em nossos sonhos e alcançássemos a felicidade. Em sua simplicidade, tinha um conhecimento experiencial, construído no cotidiano de lutas e nos orientava constantemente acerca da busca da felicidade e de sermos “donos” do nosso agir e responsáveis pelos nossos atos. Com os olhos na contemporaneidade, encontro minha mãe em Bauman (2003), ao dizer que:

A sociedade moderna proclamava o direito à felicidade: não era só a melhoria do padrão de vida, mas o grau de felicidade dos homens e mulheres envolvidos que devia justificar (ou condenar, caso aquele grau se recusasse a chegar a níveis cada vez mais altos) a sociedade e todas as suas obras. A busca da felicidade e a esperança de sucesso tornaram-se “a motivação principal da participação do indivíduo na sociedade”. (2003, p. 76).

É neste meio social que estava alicerçada a minha convivência familiar nos meus primeiros anos de vida.

Além disso, tínhamos uma boa convivência familiar. Era gostoso conviver com minhas irmãs e meus irmãos. Viver com e na minha família era sempre prazeroso e afetoso. De fato, viver no seio familiar é uma coisa boa, que recorro de forma sempre emocional e gostosa. Nesse período de convivência familiar, vivi momentos alegres e outros difíceis. Momentos de paz e outros de turbulência, momentos de riso e outros de choro, dilemas que a cada momento foram decisivos para a construção da minha personalidade e da minha índole. Nesse sentido, concordo com Bauman quando afirma que família “é sempre uma coisa boa” (BAUMAN, 2003, p. 7).

Meus primeiros anos escolares aconteceram em escolas públicas. A primeira série - repetida por um ano - e a segunda série do Ensino Fundamental foram na mesma escola. A partir da terceira série do Ensino Fundamental, passei a estudar na escola privada. Um colégio confessional da Congregação dos Religiosos Josefinos de Murialdo¹. Tenho a convicção de que o desejo em ser professor começou no Colégio dos Josefinos. Como eu passava o dia todo no colégio, sendo um turno na escola formal e no outro frequentando o programa social do Colégio, fui entendendo o conceito de solidariedade, altruísmo, disciplina e espiritualidade. Conceitos estes fundamentais para quem pretende tornar-se educador social.

Lembro que mamãe nos cobrava (até para que nos tornássemos cidadãos éticos e responsáveis): - “*Ou vocês estudam ou trabalham*”. Mesmo com toda a pobreza financeira da minha família, mamãe nos incentivava e provocava para que tivéssemos o gosto pela leitura (onde ela trabalhava como doméstica, pedia aos patrões livros, revistas e gibis), nos presenteando com literaturas infantil e infanto-juvenil. Tenho noção de que o gosto e a autonomia que fui exercendo pela leitura, o encantamento por filmes e o desejo de cursar filosofia e história vieram desse período.

Além de minha mãe e de minha família, outras pessoas foram marcantes em minha vida e me auxiliaram no meu desejo de tornar-me professor. Os professores da educação formal e os monitores-educadores do programa social foram essenciais para que eu fosse construindo o meu desejo de tornar-me como eles (professores e educadores). A partir deles e com eles, fui entendendo o ato de educar daqueles mestres, o que me enchia de alegria e

¹ Congregação de São José – Josefinos de Murialdo, fundada em Turim-Itália, no ano de 1873 por São Leonardo Murialdo. Seu carisma apostólico é trabalhar com crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e social. Hoje está presente em cerca de 20 países. No Brasil está presente em 10 estados.

vontade de um dia ser como eles. Tendo a certeza de que educar é um ato de construção coletiva, aprendi nos meus primeiros anos escolares a importância para “atingir” o que minha mãe desejava para nós: viver em felicidade - seja quem educa e quem recebe a mediação do ato de educar -, buscar meu “espaço no sol”; isto foi me enchendo de esperanças de que se eu me tornasse um educador ou professor - mesmo que na época não entendesse a diferença de um e do outro - faria “milagres” na vida das crianças, adolescentes e jovens que estivessem na mesma ou numa situação financeira aquém da minha.

As séries finais do Ensino Fundamental (sexta, sétima e oitava séries) foram no Seminário dos Josefinos de Murialdo em Fazenda Souza, distrito de Caxias do Sul. Lembro que, para os padrões católicos e dogmáticos do seminário, eu não me identificava muito, por ser oriundo de um Programa Social (Abrigo de Menores, como era chamado o programa social do Colégio) e provindo da periferia de Caxias do Sul. Quando entrei no Seminário, costumava aventurar-me na arte de criar confusões e pequenos furtos na cantina de vinhos e na padaria do seminário. Lembro que as primeiras aventuras no mundo do “crime” seminarístico foram logo descobertas pelo padre diretor. Para o diretor: “eu não passava de um aluno indisciplinado, baderneiro e criador de pequenas imoralidades mundanas”. Essas peripécias me outorgavam o direito de perder o recreio, na Capela do Seminário, escrevendo no caderno de caligrafia o salmo 119 da Bíblia Sagrada. A disciplina de Ensino Religioso tornou-se parte constante do ordinário no seminário; a Matemática foi mais estudada e compreendida fora da sala de aula, pois minhas passagens pela “prisão”, decorridas das minhas transgressões, condicionaram-me a entender a tabuada de forma autodidata ao contar quantos tijolos faziam parte da escultura arquitetônica dos arcos das portas de entrada da Capela. Todavia, se estou religioso consagrado, sou professor e educador social, com certeza, foram fundamentais os primeiros anos no Seminário Menor.

O Ensino Médio foi realizado no Seminário Secundarista dos josefinos, no Colégio Murialdo de Araranguá em Santa Catarina. Os anos que passei em Araranguá foram decisivos para discernir sobre minha proposta profissional. A experiência que tive no Ensino Médio, seja na escola formal, seja na educação social, atuando em oficinas lúdico-pedagógicas para as crianças em situação de vulnerabilidade pessoal e social da periferia de Araranguá, foram marcantes e decisivas para que me dedicasse com mais afinco às disciplinas da área das humanas. Neste período, descobri o prazer da leitura, focada na educação social e na proposta da educação do coração e da pedagogia do amor, difundida por São Leonardo Murialdo. Nas aulas de Filosofia o professor trazia muitos textos e livros para lermos, refletirmos e

discutirmos acerca da pedagogia do amor e da pedagogia através do diálogo, numa proposta freireana². Nas aulas de Filosofia os textos de Freire eram trabalhados numa ótica da solidariedade e numa proposta de fé e amor ao próximo. Freitas (2014, p.39) menciona acerca da importância das leituras freireanas:

[...] as leituras de Paulo Freire permitem vislumbrar seu testemunho sobre o mundo como o ato de registrar seu testemunho sobre o modo como o ato de registrar pode transforma-se em instrumento de apoio à reflexão/estudo/investigação sobre a própria prática. As narrativas apresentadas em sua obra permitem perceber a complementaridade das relações entre a experiência da reflexão sobre a prática e o ato de registrar, elucidando seu percurso de teorização da experiência e dando visibilidade à educação problematizadora e libertadora criticamente exercida por meio da atitude investigativa.

Tenho a convicção de que, na ótica de Freitas, iniciei meus primeiros passos investigativos nas obras de Freire. Apesar de ser muito jovem na época do Ensino Médio, não restam dúvidas de que as leituras, reflexão e discussão acerca da pedagogia do amor e da esperança levaram-me a encantar-me pelos ensinamentos de Freire. Nesse viés freireano, fui entendendo que para ser um bom educador era preciso muita amorosidade e esperança no e pelo outro.

A partir desses ensinamentos, fé e amor foram as marcas do meu trabalho como educador no turno inverso à escola formal. Conforme Cendales e Mariño:

Como condições para dialogar, Freire propõe “uma intensa fé nos homens. Fé no poder fazer, no poder de criar e recriar, na vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todos os homens. Sem essa fé nos homens, o diálogo é uma farsa. Transforma-se na melhor das hipóteses em manipulação disfarçada de paternalismo”. Freire propõe que para dialogar é necessário confiança, humildade, amor e esperança. (2006, p. 26)

Enfim, nesta perspectiva de fé e amor pelo próximo é que fui discernindo sobre o ato de educar numa perspectiva da educação popular.

Em 2006, ingressei na faculdade, cursando o curso de Licenciatura em Filosofia com Habilitação em História Geral e do Brasil. Já era religioso consagrado da Congregação de São José e a formação religiosa, além do curso de Filosofia, foram marcantes e significativos. Este período como aluno da graduação ajudou a desempenhar, na prática, o ofício da docência na Educação Básica o papel de educador social. Nos anos da Faculdade, além de ser educador social, desempenhei as funções de professor e coordenador disciplinar de um dos Colégios

² O termo “freireano”, como propõe Ana Maria Freire, é para qualificar e dar mais ênfase à pessoa de Paulo Freire. Ao usar o termo denota-se uma maior intencionalidade e uma maior comunhão do pensamento de Freire.

Murialdo³. Sempre fui um aluno ativo, criativo, brincalhão, mas com muita seriedade encarava os estudos, principalmente no Ensino Superior, onde muitos professores marcaram minha trajetória. No curso de Filosofia tive dois professores que mais me identifiquei. Uma professora que lecionava a disciplina de Psicologia Escolar e o professor que lecionava a disciplina de Didática. Quando eu lecionava, procurava usar muito de suas técnicas e estratégias para fazer da aula um momento prazeroso e interessante. Nos anos de 2000 a 2013, atuei nas Escolas e Obras Sociais dos Josefinos de Murialdo, como professor, educador social, coordenador de disciplina, coordenador pedagógico, vice-diretor e diretor.

Também, ao longo desses 13 anos, lecionei as disciplinas de Filosofia e História para a Educação Básica em duas escolas privadas de Porto Alegre (Escola de Ensino Fundamental Associação Cristã de Moços e Escola de Ensino Fundamental e Médio Saint Exupery). Nesse período, aproveitei para cursar Pós-Graduação-Especialização em Pedagogia Gestora e Supervisão Pedagógica. Foram anos de muitos estudos, experiências, aprendizagens e pesquisa. Como assumi várias funções e tarefas, tanto nos Colégios e Obras Sociais do Murialdo, como também, em outras escolas e obras sociais não ligadas à Rede Murialdo, posso afirmar que foi muito enriquecedor, qualificando a minha trajetória profissional e balizando a minha formação como gestor, função que assumo até hoje frente aos Colégios e Obras Sociais da Rede Murialdo. Tenho a convicção de que esse caminho traçado até hoje por mim corrobora para o meu projeto de pesquisa que tem a educação popular como foco e os problemas que dela se originam, como temas de estudo e investigação.

Para mim, o grande desafio hoje é conseguir criar espaços de reflexão onde os educadores e educandos possam mediar os conhecimentos e saberes da Educação Não Formal. Estes espaços-encontros precisam auxiliar educadores e educandos a serem autônomos do seu pensar e agir. Vasconcellos (2014, p. 37), no que diz respeito a dinamicidades dos educadores na tarefa de educar, afirma:

[...] o professor deve estabelecer as condições para que o aluno faça, por si mesmo, a redescoberta das relações de constituição da realidade. Dessa forma, espera-se um envolvimento muito grande por parte dos alunos, por serem eles mesmos os autores de seus conhecimentos. Entendemos que devemos formar o aluno com capacidade de pesquisar (aprender a aprender), mas aprende-se a pesquisar em cima de situações, conteúdos concretos, que devem abranger os conceitos básicos do processo histórico-social.

³ Rede de Colégios Murialdo. É formado por quatro Colégios. Dois Colégios em Caxias do Sul/RS. Um Colégio em Porto Alegre/RS e outro Colégio em Araranguá/SC. Em 2012 iniciou inaugurou a Faculdade Murialdo em Caxias do Sul/RS.

Acredito que o ato de educar torna-se uma atividade difícil, desafiadora, mas empolgante e apaixonante. Na minha trajetória escolar e profissional procurei sempre atuar com a educação popular e é nessa experiência que meu projeto de pesquisa está focado, ou seja, identificar saberes propostos e mediados pelos educadores sociais, que atuam nas Obras Sociais dos Josefinos de Murialdo de Porto Alegre e de Caxias do Sul, que impactam na formação de educandos críticos e reflexivos.

3 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

Antes de delinear como foi realizado o estudo, apresento as duas dimensões teóricas que se configuraram como fundantes para me auxiliar nas reflexões sobre a temática eleita; a primeira lida com a questão da educação popular e as suas interfaces com a perspectiva não formal, com a formação do pensamento crítico e com o educador social; já a segunda trata dos saberes docentes numa perspectiva crítico-reflexiva.

3.1 CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO POPULAR: INTERFACE COM UMA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA NÃO-FORMAL

Como a pesquisa está fundamentada na concepção de construção de saberes numa instituição que prima pela educação popular numa proposta não-formal de educação, torna-se pertinente conceituar na perspectiva de alguns autores o que vem a ser a educação popular. Veremos que os autores conversarão entre si acerca da ideia de uma pedagogia crítico-reflexiva e que leva à construção de sujeitos intelectuais transformadores (educadores e educandos). A educação é em si um ato político. Como Freire (2011, p. 30) menciona: “Alguns grupos populares produziram os seus intelectuais e fizeram possível uma concepção ‘orientada’ de educação”. Ou seja, numa ação coletiva, transformadora e dialógica muitos intelectuais protagonistas de mudanças despontaram da educação popular.

O pensamento crítico-reflexivo leva a uma aprendizagem emancipatória e libertadora. Carlos Rodrigues Brandão enfatiza acerca da dimensão do pensamento crítico do homem em construção do seu saber e do seu agir. Brandão (2012, p. 18) assim descreve:

[...] Que tornariam o conhecimento que qualquer ser vivo tem para viver, na consciência do saber, que é o começo da possibilidade de os seres vivos aprenderem não apenas diretamente do e com o seu meio natural, naturalmente, mas uns com os outros e uns entre os outros, culturalmente.

É no conceito de ser possível e no entendimento do inacabamento da pessoa que se vislumbram as interfaces coletivas do pensamento crítico-reflexivo.

Ao falar em educação popular é preciso entender que não há unanimidade na sua conceituação, na sua concepção prático-teórica, entretanto, ela tem uma longa trajetória no nosso país e também na América Latina, a partir de diferentes experiências que se constituíram em diferentes espaços. A educação popular nasce de diferentes movimentos da

sociedade e, principalmente, de grupos, guetos, tribos oriundos das periferias e de espaços rurais, excluídos de seus direitos básicos. Origina-se, portanto, fora de espaços institucionais, fortalecendo-se como ferramenta de lutas populares responsáveis, não sem tensionamentos, por muitos avanços na nossa história. Conforme Freire e Nogueira (2011, p. 36): “[...] e essas lutas geram sonhos, geram esperanças de um amanhã diferente. [...] Nós, intelectuais nos educamos através de dar força e jeito para que esses grupos populares transformem de fato o dia de amanhã”.

Cabe ressaltar que as concepções de uma educação popular numa perspectiva pedagógica não-formal, nasce do diálogo e das relações coletivas. A reflexão supracitada corrobora com toda a proposta político-pedagógica de Paulo Freire, pioneiro e inspirador de muitas práticas e reflexões sobre educação emancipatória. E Freire deixa clara esta dimensão, quando expressa que a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão (1982, p. 82). Freire (2013, p. 72) vai mais além para fundamentar a concepção da práxis nas relações: “Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis”.

Numa proposta político-reflexiva é que se vivencia a educação popular através das relações sociais. Gohn nos apresenta várias conotações e discernimentos acerca das políticas sociais e dos movimentos sociais. E ao indagar o que vem a ser os movimentos sociais, Gohn (2013, p. 13) explicita:

São ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas.

Gohn denomina este movimento (organização da população), parafraseando Habermas, ou seja, a teoria do agir comunicativo. É na comunicação entre e com os sujeitos que brota a interação. É nos movimentos comunicativos que a educação popular torna-se pulsante. E Siebeneichler (2003, p. 48) expressa essa dimensão do agir comunicativo de Habermas:

Habermas concorda que o processo de formação, que culmina numa identidade racional, dá-se através do emprego de símbolos linguísticos (dar nome às coisas), da

utilização de instrumentos (trabalho), que leva à satisfação de carências e necessidades humanas, à libertação em relação à fome e à fadiga, bem como através do agir voltado para a reciprocidade (interação), que leva à libertação da escravidão e da degradação humana.

Precisamos entender os processos sociais, educativos, individuais em movimento, na sua dinamicidade, às vezes mais lentos, às vezes mais rápidos, enquanto educadores comprometidos com um país sempre melhor, por processos de humanização, em espaços, muitas vezes, desumanos. Freire ajuda nossas reflexões ao entender a realização humana na sua historicidade dialética do ser enquanto possibilidade de vir a ser (inacabamento). É o sujeito na condição de superar suas vulnerabilidades e consciente da necessidade de relacionar-se com o outro. Freire provoca-nos em direção a quebrar com a dicotomia do bem e do mal; do fraco e do forte; do certo e do errado. É na relação com e no outro que acontece a libertação. Por isso que na *Pedagogia do Oprimido* (2013) Freire procura demonstrar que o oprimido não pode torna-se opressor, mas deve procurar ser o construtor de novas relações que não gerem mais opressão e nem oprimidos e opressores. Freire (2013, p. 41-42) salienta:

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

No texto supracitado denota-se o verdadeiro processo emancipatório dos sujeitos. Uma verdadeira “lição de vida”, pois é o opressor que liberta-se da opressão e em comunhão e humildade liberta o opressor de sua prepotência. Freire deixa claro que o que está em jogo é a compaixão e a solidariedade pelo outro (mesmo sendo este o seu opressor).

Moreira (2010, p. 146), assim expressa a concepção freireana de emancipação:

De fato, na educação popular existe não só um acúmulo teórico como corrente pedagógica, mas também um acúmulo de pensamento e sabedoria como movimento que anima processos formativos com populações subalternas, com suas organizações, redes e movimentos. Estas práticas não são tanto a aplicação de uma concepção educacional, mas sua recriação e reinvenção, por conta da pluralidade de contextos, temáticas e atores com os quais interage; em consequência, vêm se gerando práticas e saberes emergentes, que devem ser documentados e tornar-se objetos de reflexão, na busca da reconstrução da educação popular como pedagogia emancipadora.

A Educação Popular é um desfazer-se de práticas opressoras e injustas. Ela tende a buscar novos horizontes na coletividade solidária entre os pares que dela e nela se originam. Coutinho (1981, p. 120) assim descreve: “Essa vontade coletiva é concebida por Gramsci como “consciência operosa da necessidade histórica”, ou seja, como a necessidade elevada à consciência e convertida em práxis transformadora”.

As lutas e propostas contra-hegemônicas precisam ser constantes, porque são pressionadas por forças poderosas de resistência e os opressores não perdem a oportunidade de voltar ao cenário. Hoje vivemos no país um momento político-social de forte resistência a avanços já conseguidos na educação, que coloca em “xeque” nossa condição de sujeitos de vir a ser (dotados de possibilidades e potencialidades), de sujeitos de esperança. Talvez precisemos, mais do que nunca, nos iluminar em Freire e outros educadores que têm lutado por um país melhor.

3.1.1 Educação Numa Perspectiva Não-Formal

A Educação Popular, como já referimos, origina-se em espaços não formais especialmente porque em espaços regulares não havia (e muitas vezes, ainda hoje, não há) lugar, muito menos valor, para saberes que não os eruditos. Cendales e Mariño (2006, p. 13) ilustram esta visão:

A educação não-formal que se realiza no contexto da educação popular se inscreve num horizonte ético-político voltado para a inclusão e para o “empoderamento” dos setores com os quais e pelos quais são realizados os diferentes trabalhos. Esclareçamos o que se refere ao horizonte ético. O modelo de desenvolvimento proposto e construído a partir da perspectiva neoliberal gera processos de exclusão econômica, política, cultural, de gênero, étnica, religiosa, de geração... acompanhados do medo e da violência como modos de recusar uma sociedade que negou e frustrou o direito de construir identidades diversas.

Hoje, defende-se não a perda do espaço não-formal como possibilidade de educação popular, mas o direito de todos a ocuparem seu espaço na educação regular. Essa sim que precisa cada vez mais ser inclusiva, aprendendo a dialogar com saberes populares e permitindo processos cada vez mais democráticos, mais emancipatórios, mais cidadãos.

Defende-se o caráter incluyente da educação não-formal e o seu papel fundante, desde que não assistencial, no empoderamento de sujeitos que, sem ela, não teriam outras possibilidades de reflexão coletiva, de construção de ferramentas para disputarem espaços

sociais, superarem vulnerabilidades e transformarem-se em cidadãos. Guareschi (2010, p. 147), defini o conceito de empoderamento na ótica freireana:

Dentro do amplo referencial freiriano, é importante realçar que o empoderamento não é apenas um ato psicológico, individual, mas um ato social e político, pois o ser humano, para Freire é intimamente social e político. [...] Além disso, num olhar mais crítico e detalhado, pode-se dizer que empoderamento está intimamente ligado à conscientização, tanto assim que em alguns países, como no Canadá, conscientização foi inicialmente traduzida por empowerment.

Freire (2013, p. 98) é enfático quando assevera:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

São os sujeitos no mundo e o mundo nos sujeitos. A educação popular na pedagogia formal ou não-formal, alicerça raízes profundas na consciência das pessoas, especialmente se for estruturada com e na vivência coletiva e crítico-reflexiva nos contextos onde é praticada.

Pondera-se que as relações (homem-mundo - “situações-limite”) formam uma teia e esta forma uma rede de significações e significados. A realidade dos sujeitos é o ponto de partida e de chegada de um processo educativo que se queira libertador. Este processo não pode ser linear, engessado, hierárquico, por isso, muitas vezes, o espaço da educação não-formal torna-se mais favorável, porque menos regrado. Ela deriva de uma proposta pedagógico-social e fundamenta-se na construção de saberes coletivos, democráticos em prol da emancipação popular. Weyh (2010, p. 302) “A força do tema participação emerge nos movimentos de mobilização social pela democratização da sociedade”. Neste princípio democrático a pedagogia social vai sendo estruturada e operacionalizada. Weyh (2010, p.302) continua: “Nesse contexto emergem publicações de intelectuais ‘orgânicos’ enfocando aspectos teóricos e práticos dos processos participativos, seja no campo da política, da pesquisa, seja no campo da educação, da cultura”.

A Pedagogia Social tem favorecido a comunhão, o entrelaçamento, o despojamento, o embate, a construção e a desconstrução. Enfim, vive-se com ela uma gama de sentimentos e emoções. E Freire (2013, p. 96) retrata esta dimensão relacional: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Neste diálogo de ideias acerca da educação não-formal e sua lógica processual no campo da reflexão crítico-libertadora, Cendales e Mariño (2006, p. 16) colaboram com o seguinte pensamento:

As propostas de educação não-formal, por sua própria condição de não-formalidade ou menos formalidade, estão numa situação privilegiada para romper com os padrões educativos tradicionais e se transformar em propostas inovadoras que deem contribuições significativas para a educação em geral. Mas isso não surge espontaneamente: é resultado do esforço de muitos.

Neste elo relacional e conceitual é que serão fomentadas ações, que “sulearão” a construção de práticas humanizadoras.

3.1.2 A Educação Popular e a Formação do Pensamento Crítico

Traçando o caminho da educação popular e a formação do pensamento crítico, faz-se necessário iniciar o diálogo com o olhar freireano do sujeito enquanto ser do e no mundo. E Freire (1982, p. 65) assim descreve:

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ter uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos e do mundo.

Os seres (homens e mulheres) são realidades no mundo. Somente estes é que possuem a capacidade de discernir sobre seus atos. A hermenêutica que os homens e mulheres desenvolvem no e com o mundo é vital para sua prática existencial. No agir no e com o mundo é que os sujeitos vão adquirindo o senso crítico, a consciência da responsabilidade, a certeza (através das incertezas e inquietações) de que sua permanência no mundo se faz com o outro. Esta perspectiva é fundamental para a conscientização do sujeito.

A mediação do homem com e no mundo, corrobora para a construção de caminhos constituídos de reflexão e envolvimento mútuo, desprovido de (pre) conceitos que possam

denegrir a imagem do homem (enquanto sujeito crítico-reflexivo) e do mundo (enquanto habitat natural do homem). E Freire (2013, p. 103) salienta acerca dessa simbiose homem e mundo:

Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados.

Na real condição dos termos imersão e emersão é que se pode avaliar a dimensão do pensamento crítico dos sujeitos pertencentes ao e no mundo. Pode-se indagar: Como que nasce e se desdobra o pensamento crítico no âmbito da educação popular? Para conseguir dialogar acerca da indagação, é preciso recorrer a autores que nos auxiliam a melhor compreendê-lo.

Giroux (1997, p. 34), mostra-nos que:

[...] Qualquer teoria educacional que pretenda ser crítica e libertadora, isto é, que pretende funcionar no interesse da compreensão crítica e ação autodeterminada, deve gerar um discurso que vá além da linguagem estabelecida da administração e conformidade. Tal discurso requer uma luta e um compromisso a fim de que seja apropriado e compreendido.

O pensamento crítico é expressão de uma realidade que, num primeiro momento, sente-se aprisionada ou excluída perante algum direito vigente. Numa condição de “emergência” crítico-reflexivo-libertadora é que insurge a necessidade de pensar coletivamente acerca das adversidades que nos assola. A educação popular por se tratar de uma proposta de conscientização, tende a não se configurar numa ótica engessada ou disciplinar, ou seja, difere da lógica da educação tradicional (formal), como na maioria das vezes é posta.

Freire (2013, p.117), salienta que: “quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores”. Estas formas de dominação são os agravantes para a não realização do pensamento crítico na educação popular. É notório, que as elites dominantes fazem de tudo para que a classe popular continue aprisionada na sua “insignificância”. Mas Freire (2013, p. 96) deixa claro quando salienta que a educação é uma forma de intervenção no mundo. O pensamento crítico não está alheio ao mundo e muito menos separado de uma proposta educativa. Toda ação crítico-reflexivo-libertadora, favorecedora do pensamento crítico, baseia-se numa práxis educativa. E Freire (2013, p. 96) sustenta essa ideia quando explica:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

No agir através do pensamento crítico não existe neutralidade. É o agir numa perspectiva crítico-reflexiva. O pensamento crítico da voz a educação popular e, esta, torna-se o campo para o exercício do pensamento crítico.

3.1.3 O Educador Social Como Intelectual Transformador

O educador social é o sujeito suleador de todo o processo da pesquisa que se desenha. Para corroborar com o termo e o conceito “sulear, que embasa a pesquisa, busco em Ana Maria Freire a definição:

“Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta nos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos (as) leitores (as) para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-lo, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações. [...] Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do Oriente permite a ORIENTação. No hemisfério Norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério Sul, o Cruzeiro do Sul permite o “SULEamento” (FREIRE. 2011, p. 294, 296).

Outra definição de sulear é apresentado por Adams (2010, 386):

Sulear significa, portanto, construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos enraizados nas nossas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos; reconhecer o alicerce epistêmico totalitário da modernidade como discurso regional da história regional do pensamento europeu (MIGNOLO, 2004; SANTOS, B., 2006). Não significa, porém, uma visão dualista ou maniqueísta, como se “Norte” e “Sul” fosse uma mera questão geográfica. O “Sul” está também no “Norte” e este encontra-se igualmente no primeiro.

Ao considerar o problema investigativo já delineado, coube, então, refletir, discernir e entender que embasamento teórico/prático (quais autores) são referências e retroalimentam a proposta pedagógica e a ação desses educadores sociais.

Utilizo-me de ideias e do entendimento de Gramsci sobre intelectuais orgânicos. Seria importante iniciarmos pela concepção de cultura para o autor; ele mostra que a cultura que predomina na sociedade é a burguesa. Por isso podemos entender porque as escolas

tradicionais são elitistas e expulsam quem não se insere nessa cultura burguesa. Os intelectuais são formados no interior de sua classe social e são responsáveis por construir o projeto dela. Os educadores sociais que atuam com os jovens do Murialdo exercem que papéis? Em que medida se constituem nesse espaço como intelectuais? Caso se constituam, seriam intelectuais tradicionais ou orgânicos? Coutinho (1991, p. 121), adverte acerca da construção das ideologias (que os sujeitos internalizam), e sua raiz semântica:

A formação de uma vontade coletiva liga-se organicamente ao que Gramsci chama, repetidas vezes, de reforma intelectual e moral. O partido não luta apenas por uma renovação política, econômica e social, mas também por uma revolução cultural, pela criação e desenvolvimento de uma nova cultura.

Cabe ressaltar que a ideia de um educador crítico (intelectual transformador), nasce da sua condição no e com o mundo (freireanamente falando). O sujeito crítico nasce das massas, nasce da cultura popular e possui uma dimensão libertadora de mundo. Quando Gramsci expõe que é necessário ter o cuidado no estilo de ideologia que se segue ou se (retro) alimenta, é para que não se confundam as ideologias “fabricadas” (pelas elites vigentes) com as ideologias que nascem da massa popular (proletários). E o intelectual transformador (educador crítico), possui e articula sua práxis pensando no coletivo, na transformação social do grupo popular em que está inserido. Forster (2010, p. 145), nos apresenta essa correlação freireana de um educador crítico-reflexivo:

Freire, ao destacar o fato de que o “educador é político enquanto educador, e o político é educador pelo simples fato de ser político”, dedica parte de seus escritos à compreensão do educador popular e do educador como intelectual orgânico – um educador “suicida de classe”, “revolucionário”, “dos oprimidos”, “das classes trabalhadoras”, “problematizador, e não bancário”. Educador “dirigente e organizador”, no sentido gramsciano, de quem se aproxima muito, utilizando várias de suas categorias de análise.

E continuando nesta ótica gramsciana enfatizada na citação de Forster, pode-se compreender que o intelectual orgânico se faz na concretude do ser e na essência do seu agir na práxis. Tendo o foco na humanidade, numa perspectiva humanizante, Freire (2013, p. 117) adverte para o seguinte:

Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes. Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores.

É contra a dominação que os intelectuais transformadores travam sua luta. O educador crítico prima pela conscientização com educandos, ou seja, cria condições para que o exercício crítico-reflexivo seja a marca da proposta pedagógica em que está inserido o contexto educativo. Não se faz educação sem educar-se, criticar-se, avaliar-se. Parte-se do eu (enquanto sujeito crítico-reflexivo) para o outro (também sujeito crítico-reflexivo). Não é uma dicotomia do eu e do outro. Mas é um estar no outro. É um construir-se com e no outro. Essa complexidade é que leva o educador ao devir do processo emancipatório, por meio do diálogo, da criticidade e reflexão. É nesta dinamicidade que acontece a práxis libertadora. Tanto Giroux como Freire abordam sobre a ética do educador e a ética em que o contexto da educação (formal, não-formal, informal) está implicado. Freire (2015, p. 92) exclama: “O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor”. Denota-se que o educador tem a sua concretude humana na medida em que se torna um sujeito ético. O conteúdo, por ele ministrado, terá significado se o seu “conteúdo” ético for verdadeiro e transparente.

Giroux (1997, p. 38) destaca qual é o papel do educador nas vivências escolares:

Contra as deficiências teóricas que caracterizam as visões tradicionais do ensino e currículo escolar devem ser desenvolvidas novas teorias da prática educacional. Tais teorias devem iniciar pelo questionamento contínuo e crítico daquilo que é “dado como garantido” no conhecimento e prática escolar. Além disso, deve-se fazer uma tentativa de analisar as escolas como locais que, embora basicamente reproduzam a sociedade dominante, também contêm a possibilidade de educar os estudantes para torná-los cidadãos ativos e críticos (e não simplesmente trabalhadores).

O pensamento de Giroux vai ao encontro de Freire, tanto que na obra dos “intelectuais transformadores”, a ideologia defendida por Giroux é convergente com a de Freire. Existe uma reciprocidade muito forte entre estes autores. Eles se retroalimentam constantemente. E o pensamento de ambos caminha na direção da construção de sujeitos crítico-reflexivos. Giroux (1997, p. 154) demonstra esta afinidade com Freire quando salienta:

Como o teórico social italiano Antonio Gramsci, Freire redefine a categoria de intelectual e argumenta que todos os homens e mulheres são intelectuais. Isto é, independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular. Além disso, os oprimidos precisam desenvolver seus próprios intelectuais orgânicos e transformadores que possam aprender com tais grupos e ao mesmo tempo ajudar a fomentar modos de educação própria e luta contra as várias formas de opressão. Neste caso, os intelectuais são orgânicos no sentido de que não são membros externos que trazem a teoria para as massas. Pelo contrário, eles são teóricos organicamente mesclados com a cultura e atividades práticas dos oprimidos. Em vez de casualmente dispensarem conhecimento às massas agradecidas, os intelectuais fundem-se com os

oprimidos a fim de fazer e refazer as condições necessárias para um projeto social radical.

Destarte, denota-se que a concepção do intelectual-transformador pauta-se por uma condição orgânica, ou seja, a internalização da práxis frisa um engajamento constante com a causa dos oprimidos. É o sujeito na concretude do mundo e voltado para a (re) construção do outro na concretude do mundo. O educador intelectual transformador nutre um fenômeno místico na sua essência. Seu caráter está no fenômeno da aprendizagem, no seu mistério do ensinar e do aprender. O educador crítico, ao revelar-se enquanto sujeito do seu agir, deve abrir os olhos para a ética, transparência, a amorosidade e para a beleza do ato de ensinar.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. “A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 2015, p. 70).

Essa relação entre a alegria e a esperança é o movimento dialógico que deve pautar o ato de ensinar e aprender. É neste “chão sagrado” que se estabelece a concretude e a finitude de um coexistir livre, harmonioso e solidário. O universo não está pronto ou acabado é preciso entendê-lo para transformá-lo. A magia está na construção e no diálogo entre os atores do cenário educativo, seja qual for ele (educação formal, educação não formal, educação informal, educação popular). Como menciona Freire: “a educação é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário [...]” (2015, p. 70). Ele buscava uma educação alicerçada no amor como um caminho de transformação e solidariedade. Pode-se afirmar, que Freire é a personificação do educador intelectual-transformador. Ele sabia que a transformação social e ética só aconteceria se a centralidade de toda a práxis estivesse no sujeito e não no objeto ou na ferramenta que fosse utilizada para o processo educativo. Uma educação vivenciada na singularidade e pessoalidade, em prol de um coletivo, foi à proposta freireana.

A prática da libertação será alcançada quando os princípios humanitários, a paixão para ajudar o ser humano a desenvolver-se plenamente e a esperança na potencialidade do outro, forem vivenciados. O educador deve se apresentar diante do mistério da vida do educando com muita humildade e grande amor. É na alegria, na curiosidade, na simplicidade que o educador encantará a vida do educando. Freire salienta que “onde há vida, há inacabamento” (2015, p.50).

E Trombetta (2010, p. 221) corrobora com esta dimensão:

A concepção antropológica de Freire é marcada pela a ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por

fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo.

O educador intelectual-transformador oportuniza nas situações-problema condições para que os educandos possam ler, experimentar, criar, recriar e descobrir situações novas para solucioná-las. Neste contexto, o educador também trabalha com o aspecto formativo dos educandos, proporcionando a eles a possibilidade de descobertas, vivenciar emoções, aguçar a criatividade, oportunizar sensações, verbalizar saberes, internalizar conceitos, fazer leituras do cenário do mundo, inquietar-se, provocar-se acerca do contexto que o cerca. Freire apresenta na pedagogia da autonomia essa dimensão ética do processo educacional, enquanto sujeito partícipe e construtor de um mundo mais justo e solidário:

A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em nível mais profunda e complexa do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo... Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética (FREIRE, 2015, p. 51).

A educação é um assunto complexo para se discutir, principalmente nos dias de hoje. Ao mesmo tempo, é impossível desinteressar-se da educação, quando nos preocupamos com o crescimento do ser humano. Nesta ótica pode-se entender que somos seres inacabados e em constantes situações-limite, constituídas por contradições que nos atingem e vivemos. Freire corrobora acerca dessa ideia: Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limite⁴” (2013, p. 126).

As situações-limite fazem parte do processo educativo e delas é que o educando vai praticando a resiliência de suas ações na leitura de mundo.

Giroux enfatiza com coerência a dimensão do perfil do educador intelectual-transformador:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim

⁴ Conforme Osowski (2010, p. 376): “Ainda hoje é importante que os professores ensinem seus alunos e alunas, através e uma educação problematizadora um pensamento crítico sobre as situações-limites que marcam seu cotidiano e sua realidade. Mais do que isso, eles precisam aprender a penetrar nessas situações-limites “desvelando” e criticando-as como situações-existenciais opressoras”.

destacamos a essência do que significa encarar os professores reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (1997, p. 161).

O educador intelectual-transformador precisa estar atento aos sinais dos tempos para entender que realidade o circunda. A prática da libertação será alcançada quando os princípios humanitários, a paixão para ajudar o ser humano a desenvolver-se plenamente e a esperança na potencialidade do outro forem vivenciados.

3.2 OS SABERES PARA UMA TRANSFORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

Os saberes constituem as bases cognitivas, culturais e sociais dos educadores e dos educandos. Conforme Tardif: “os saberes são elementos constitutivos da prática docente” (2014, p. 39). Pode-se dizer que os saberes são constitutivos também da prática discente. A educação acontece na vivência da práxis educativa do educador e do educando. Tardif (2014, p. 39) é enfático ao afirmar que o saber se desenvolve baseado na experiência cotidiana com os educandos. Abaixo, apresentamos um quadro acerca dos saberes discutido por Tardif e que fazem parte do agir dos educadores:

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modo de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: (TARDIF. 2014, p. 63)

Os saberes acontecem ou, como salienta Tardif, se “desenvolvem” na dinâmica e no diálogo entre os sujeitos. Denota-se que os saberes são experiências adquiridas no contexto social (família, vivência escolar, meio social), ou seja, alguns saberes são representações *a priori* vivenciadas no cotidiano familiar, outras vivenciadas na trajetória escolar (formal, não-formal), outras representações adquiridas e desenvolvidas no ato de educar ou na socialização com o outro. Entende-se assim, que os sujeitos estão em constante formação e vão conceituando (dando nomes) a estas descobertas formativas. Neste sentido Charlot (2001, p. 21), expressa: “O sujeito que aprende apropria-se de uma parte do patrimônio humano que se apresenta sob formas múltiplas e heterogêneas”. Neste caminho pode-se dizer que o saber, ou melhor, os saberes tornam-se um “caleidoscópio” de investigações a serem feitas, em um repertório disponível.

É um processo que exige do educador e do educando um constante dar-se conta das concretudes e das não concretudes da vida. Nesta perspectiva é que é traçada a dimensão do ser no e com o mundo. Andreola (2010, p. 282) nos apresenta sua interpretação da categoria mundo em Freire:

Freire relaciona a categoria mundo com: natureza, cultura, história, existência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis, conceitos através dos quais ele tenta explicitar a relação dialética: leitura do mundo – leitura da palavra, fundamento de toda a alfabetização e de toda a educação”.

Conforme salienta Brandão (2015, p. 166): “isto é o que nos torna não apenas sabedores do que fazemos, mas sabedores de saber que sabemos o que fazemos [...]”, numa dimensão freireana acerca do inacabamento do ser humano. Esta certeza do inacabamento humano permite que os sujeitos interajam constantemente na (re) construção de saberes. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 2015, p. 50). É a finitude na infinitude dos saberes. Como expressa Brandão (2015, p. 167):

Existimos em um mundo de reciprocidades de gestos e de significados portadores de símbolos que tornam significativamente culturais os nossos próprios espaços e cenários naturais. Pois o próprio “mundo natural” em que nós nos vemos vivendo é, para nós e entre nós, uma natureza experimentada como um fenômeno existente dentro e através de uma cultura. Aquilo que transforma em comunicações intersubjetivas as experiências vividas e inter-vividas neles.

O mundo é um fenômeno de saberes socializados e socializantes. Os saberes são a porta de entrada para este fenomenal mundo. “O que se trata de aprender, para eles (jovens), é

fundamentalmente ‘a vida’, ‘as coisas da vida’, isso que é do mundo humano, dos outros homens, deles mesmos” (CHARLOT, 2001, p. 147). E para os professores, não é diferente, se constroem como pessoas, e a sua docência, na medida em que vivem e convivem, na prática do ofício.

Conforme Tardif (2014, p. 72) esclarece:

Ao longo de sua história devida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro do professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

Pode-se afirmar que no mundo são encontros e desencontros, são vindas e idas, são presenças e ausências, ou seja, os saberes que proporcionam esta gama de vivências entre os educadores e educandos. E conforme Tardif, os professores vão estruturando-se na medida que interagem com os alunos e a prática de seu ofício vai sendo operacionalizada. É o pensar em conjunto. Morin exclama acerca do “bem pensar” em conjunto: “Este é o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional; em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano” (2011, p. 87).

Garantir o direito à educação a todos os seres humanos é o que torna possível também o direito à vivência dos saberes. Conforme Arroyo, a educação é o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à diversidade, ao desenvolvimento pleno como humanos (2013, p. 53). Educar e educar-se, na prática da liberdade (Freire, 2011, p. 25). Esta tarefa não é só do educador, mas torna-se também uma exigência do educando, ou seja, é o ser humano que educa e educa-se. “Um ser de transformação do mundo” (Freire, 2011, p. 20).

Ao se falar em saberes, deve-se ir além da conceituação do saber, saber fazer e do saber ser, pois os mesmos são, fundamentalmente, pilares necessários para que aconteça, no cenário educacional, os movimentos dialógicos entre os atores educacionais.

Arroyo (2013, p. 167) assim expressa:

Quando se tem como horizonte que os educandos se formem e se desenvolvam como humanos, essa aprendizagem somente se dará se for criado um clima de interação em que as pessoas aprendem umas das outras, aprendem dos adultos e dos semelhantes o que elas são, os significados que dão, os valores e sentimentos, as emoções, os saberes, as competências que aprenderam e os processos como as

aprenderam. Quando a interação permite esse revelar-se de pessoas, há pedagogia. Este princípio é nuclear na teoria pedagógica mais clássica.

Os saberes, na sua essência, proporcionam o diálogo, a dúvida, a crítica, o fomento para a problematização, enfim, abre caminho para a pesquisa. Tardif (2014, p. 16) ajuda nesta ideia:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.

Parte da pesquisa é tentar inventariar, descrever, compreender e analisar (Brandão, 2003, p. 86). Tudo pode ser problematizado segundo Freire (2011, p. 68). Vivenciar os saberes é problematizá-los buscando estratégias para a pesquisa ou o estudo dos mesmos.

É na concretude do mundo, na interação entre os sujeitos, mais especificamente, entre os educadores e educandos que os saberes construídos e mediados serão identificados. “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele” (FREIRE, 2015, p. 53). É no mundo que se desenvolvem as relações. Os educadores e educandos estão inseridos no mundo e é nele que as interações são vivenciadas. “É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e de estratégias de interação” (TARDIF, 2014, p. 132).

Na ótica do saber, enquanto condição da aprendizagem, é onde fundamenta-se a relação entre educador e educando. São nas relações do ontem, do hoje e do amanhã que se desenvolvem as histórias “recheadas” de saberes. Segundo Freire (2015, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É a “boniteza” das relações. Essa boniteza Brandão expressa da seguinte forma:

Olhar com densidade e procurar desvelar nas várias pequeninas vivências do dia-a-dia, o ser de crianças que, quando jovens, entre a casa de palhas, a aldeia e a floresta, já haviam aprendido com os “outros” de seu mundo cotidiano praticamente todo saber necessário para vir a ser reconhecidos como um verdadeiro: “alguém daqui” (2003, p. 97).

Brandão, na citação acima, refere-se a uma pesquisa aos povos indígenas, mas com certeza, a sua problematização cabe na perspectiva desta pesquisa. Neste viés educacional, tanto o educador como o educando, sabem seus papéis no que tange a aprendizagem. Tardif expressa que, em suma, pode-se dizer, que de um modo geral, um professor sabe o que faz e o por que o faz (2014, p. 208).

Freire (2015, p. 74) apresenta:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação.

A proposta é poder conciliar os saberes apreendidos pelos educadores e pelos educandos, e assim, mesclá-los no cotidiano do processo de aprendizagem. E a educação popular tem esse viés da construção de saberes que levem os sujeitos a empoderar-se, a libertar-se e a serem críticos-reflexivos do seu agir. Arroyo (2011, p. 167) é enfático ao afirmar que para “configurar o atual contexto educacional brasileiro, julgamos que um dos determinantes básicos seja a nova organização e participação das classes populares na vida do país”. É fundamental a inserção da educação popular na construção de uma proposta educativa que prima pela socialização e emancipação crítico-reflexiva. E como salienta Arroyo: como toda instituição, a escola fundamenta-se em um espaço de produção ou de organização do trabalho, das pessoas (2011, p. 190). Nesta dialética educacional vão sendo desenvolvidas as habilidades necessárias para fazer, saber fazer e saber ser. Os autores vêm nos mostrando que todos passamos por longos processos de aprendizagem humana.

A aprendizagem que tem como fundamentação a transformação dos sujeitos, no que tange, o empoderamento de suas ações e que possibilite a reflexão coletiva em prol de possibilidades e experiências e vivências, tende a concretizar bons resultados e boas estratégias no processo educativo. Os educadores possuem uma gama de saberes e, tantos outros são construídos coletivamente em sala de aula. A construção precisa ser feita no coletivo e respeitando os saberes já adquiridos pelos educandos. Freitas (2010, p. 366) ajuda neste enfoque, quando nos mostra que na obra freireana a escuta é essencial:

Para ampliar a reflexão sobre o saber da experiência feito, um enfoque a ser considerado é o saber escutar, presente na obra *Pedagogia da Autonomia*. A aprendizagem da escuta é referida pelo autor como um caminho para transformar o autoritarismo do discurso de quem fala para os educandos na horizontalidade de quem fala com os educandos. Saber escutar é uma atitude de respeito aos saberes de experiência feito dos educandos.

O processo de ensino e aprendizagem denota-se e estrutura-se numa gama de saberes experienciais. Estes, vão sendo significados e constituídos na práxis educativa e na vivência

relacional entre os atores educativos, no caso da pesquisa, entre os educadores e os educandos. Tardif (2014, p. 53) esboça esta dimensão:

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso.

As experiências oriundas da prática educativa alicerçam os conhecimentos adquiridos e balizam as vivências em sala aula. Cada novo conhecimento vivenciado e construído precisa ser festejado com entusiasmo e com satisfação. As sapiências construídas no processo educativo, especialmente dos educandos marginalizados, são dignas de festejo, pois são descobertas de uma educação oriunda de manifestações de sujeitos que estão inseridos numa realidade e numa cultura popular. As experiências oriundas desse contexto têm muito significação para os educandos e são importantes para seus projetos de vida. É preciso que os educadores estejam preparados para internalizar e dar sentido para este contexto dos educandos. Se os professores são pessoas que possuem uma gama de saberes, adquiridos em diferentes fontes, os educandos também trazem consigo alguns saberes a priori adquiridos, que precisam ser valorizados e mediados para que, retraduzidos adquiram sentido e avancem. Esta contínua aprendizagem envolve educandos e educadores. Tardif (2014, p. 53) corrobora com essa ideia:

[...], a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra.

Na prática o educador vai se dando conta do que é necessário fazer buscando as estratégias que são pertinentes para serem adotadas na gestão das aulas, oportunizando um verdadeiro processo de ensino e de aprendizagem. O importante é compreender que os saberes não são objetos de posse de um ou de outro, mas uma construção socializante, dialógica e dialética. Neste sentido, Fischer e Lousada (2010, p. 367) corroboram:

[...] respeitar os saberes prévios dos educandos, gerados em sua prática social – no diálogo da subjetividade com a objetividade e nas trocas conectivas entre as

intersubjetividades dos homens e das mulheres -, não significa a idealização do saber popular por parte do educador, mas, precisamente, na percepção exigida pelo pensar certo de que não há estado absoluto de ignorância ou de saber. Todo mundo sabe alguma coisa do mesmo modo que ninguém ignora ou domina todo o saber.

Enfim, os saberes dos educadores não devem ser encarados como saberes que vão oprimir os saberes dos educandos, mas serão os saberes que mediarão e darão o suporte necessário para as construções dos educandos.

4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nos encontros é que vão acontecendo as descobertas. E os sujeitos vão tornando-se partícipes das transformações. O ato de pesquisar exige curiosidade, conforme Freire (2015, p.82), “ensinar exige curiosidade”. Ao propor a temática da pesquisa em questão, procurou-se estabelecer um vínculo da prática profissional do educador – a condição de educador social – com o cenário e o contexto dos educadores e educandos sociais das Obras Sociais pesquisadas.

Propor a pesquisa a partir da própria prática é um ato desafiador, complexo e questionador. Mas é fundamental e instigante para “sulear” e dar corporeidade ao objetivo que se propõe. O pesquisador procura demonstrar na sua pesquisa, após muito estudo, reflexão e questionamentos, as razões e a importância do seu estudo para os sujeitos pesquisados e o objeto de estudo. Pesquisar exige disciplina e coerência. Mas como salienta Minayo (2015, p. 15): “Nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador”. É a junção do desafio e da criatividade que a pesquisa vai se objetivando e tomando corpo. É no despertar de ações coletivas e democráticas que vai se delineando a pesquisa e sua metodologia.

Sendo uma pesquisa de cunho social e que procura entender quais são as estratégias pedagógicas que são vivenciadas no contexto educacional, acredita-se que várias são as intervenções político-sociais evidenciadas. Minayo (2015, p. 16) assim descreve acerca do ato de pesquisar: “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. No viés da leitura da palavra e a leitura do mundo, como Freire comentava, que a pesquisa vai tomando forma e consistência.

Partindo do pressuposto de que todo ato de educar é fundamentado na ética e na compaixão das relações, entendemos que os saberes construídos neste processo acontecem de forma autônoma e livre. “É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 2015, p. 104). É comunicando-se que se aprende a comunicar-se. É criando que se aprende a criar. Enfim, é na experiência das práticas que os fenômenos vão sendo vislumbrados. Mas todo saber pensado precisa ser planejado e organizado. E Minayo (2015, p. 16) vai além ao afirmar: “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida”. Nestes movimentos, destacados por Minayo, é que o processo da pesquisa vai sendo traçado e planejado.

Esta pesquisa partiu da perspectiva, tendo o foco nas Obras Sociais Murialdo, de entender que estilo de educadores estão inseridos nestas Obras Sociais e que indicadores os

definem como intelectuais transformadores. A ideia é entender a práxis, em sua pedagogia, que “suleia” e que é desenvolvida pelos educadores no ambiente educacional. Mas, para que o educador seja referência desse intelectual transformador, é preciso que ele tenha convicção de que a mudança faz-se necessária, e que, ele assuma esta postura crítico-reflexiva frente aos educandos. Neste sentido, o educador de consciência de si e da pedagogia a que se propunha ensinar, vislumbra estratégias de ensino que vão ao encontro das necessidades de cada educando. Giroux (1997, p.27), apresenta uma ideia de intelectual transformador:

Para que a pedagogia radical se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. Desta maneira, ela deve oferecer análises que revelem as oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas. De forma semelhante, ela deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora.

Então, o estudo proposto foi sendo desenvolvido a partir do olhar de que a educação vai sendo construída na coletividade e na relação de diálogo e cumplicidade. Os saberes vão se construindo nesta relação, a partir do momento, em que todos os envolvidos no processo educativo ou no “palco da vida” e as cenas forem sendo vivenciadas de forma parceira, envolvente e planejada em conjunto. A pesquisa procurou compreender quais mecanismos ou estratégias pedagógicas são planejadas e executadas pelos educadores, para que as mesmas tenham impacto na aprendizagem dos educandos e que esses possam tornar-se sujeitos críticos e reflexivos. Como frisa Freire (2015, p. 110):

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

Nesta perspectiva de criticidade e na busca da transformação ética, a aprendizagem vai dando as formas, o seu estilo, o seu jeito de ser e sua intencionalidade. É na leitura de mundo que as relações vão acontecendo e delas as propostas pedagógicas vão sendo planejadas. Ou seja, é a busca por uma educação feita por gentes e para gentes e que tem o sonho da liberdade como uma prática e um devir.

4.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

A questão norteadora que se procurou problematizar nesta pesquisa foi a seguinte: Quais os saberes propostos e mediados pelos educadores sociais que atuam nas Obras Sociais dos Josefinos de Murialdo de Porto Alegre e de Caxias do Sul e como impactam na formação de educandos críticos e reflexivos?

4.1.1 Objetivo Geral

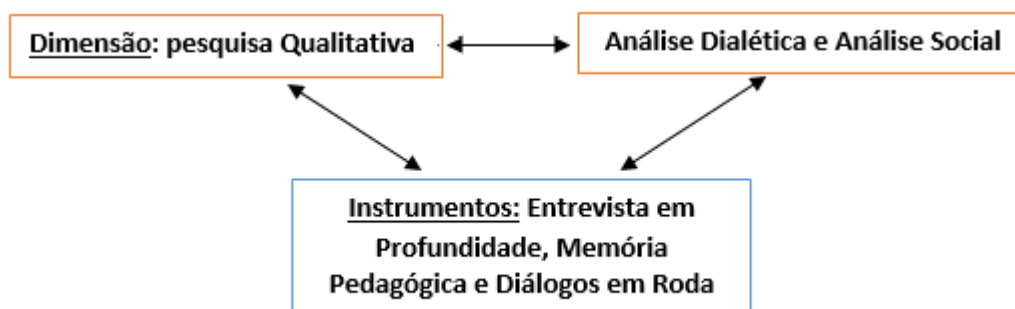
A presente pesquisa visou entender como os educadores sociais constroem e vinculam saberes que favoreçam aos educandos serem sujeitos crítico e reflexivos.

4.1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar o perfil, a formação e as concepções educativas de educadores sociais que atuam nas Obras Sociais dos Josefinos de Murialdo de Porto Alegre e de Caxias do Sul;
- b) Analisar processos de ensino aprendizagem propostos por estes educadores, suas escolhas pedagógicas e estratégias de gestão da sala de aula;
- c) Identificar os principais desafios enfrentados na prática docente pelos educadores sociais, na direção de uma formação de sujeitos críticos e reflexivos (intelectuais-transformadores);
- d) Compreender o perfil e a história de vida dos alunos (educandos) que frequentam a Obra Social do Murialdo de Porto Alegre.
- e) Analisar com os educandos como e o que aprendem nos espaços educativos do Murialdo, suas dificuldades e desafios;
- f) Apresentar pressupostos e estratégias pedagógicas que contribuam para que os jovens se tornem e se fortaleçam como sujeitos pedagógicos, críticos-reflexivos, objetivo fundante das obras Sociais do Murialdo.

4.2 UMA PESQUISA QUALITATIVA-DIALÉTICA

FIGURA 1: CAMINHO METODOLÓGICO



Fonte: Elaborado pelo autor

Neste subcapítulo descrevo o contexto onde se deu a investigação, como se deu o seu processo metodológico, bem como os pressupostos que a sustentaram. O estudo teve um cunho qualitativo, por tratar de uma temática ampla, complexa que precisou, para ser melhor entendida, ouvir pessoas que estão diretamente envolvidas com ela: educadores e jovens inseridos em um contexto educativo, que tem a pretensão de incluí-los e prepará-los crítica e reflexivamente para atuarem em um espaço profissional.

A temática eleita está fortemente ligada à minha trajetória e vivência em Programas Sociais das Obras Sociais dos Josefinos de Murialdo e em outras organizações Não Governamentais. Da mesma forma, o interesse na pesquisa em questão surgiu devido a acreditar numa proposta educativa que busca a transformação social dos entes educativos, enquanto sujeitos críticos do seu agir e do seu pensar. A pesquisa pretendeu, como se viu, primeiramente, compreender o conceito de educação popular. Além disso, entender como se estabelecem os processos de ensino e aprendizagem da educação popular, suas orientações e escolhas pedagógicas e como os saberes são construídos na vida dos sujeitos, a fim de contribuir para a ampliação da consciência crítica e da superação das injustiças sociais, em que se encontram. Costa (2007, p. 147-151) traça uma agenda para a pesquisa, que me inspiraram:

Primeiro Ponto - Pesquisar é uma aventura; seja um bom detetive e esteja atento a suas intuições!;

Segundo Ponto – Achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios. Não tenha a pretensão de contar a verdade total e definitiva;

Terceiro Ponto – Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar;

Quarto ponto – O mundo não é de um único jeito. Desconfie de todos os discursos que se pretendem representativos da “realidade objetiva”;

Quinto Ponto – O novo não é necessariamente melhor do que o velho. Não deixe o mito do progresso perturbar sua pesquisa;

Sexto Ponto – O mundo continua mudando. Não cristalice seu pensamento. Ponha suas ideias em discussão, dialogue, critique, exponha-se [...].

Os pontos apresentados pela autora reforçam e corroboram com a complexidade da pesquisa. Num primeiro olhar, o modo a seguir parece assustador e complexo na estruturação de uma pesquisa. Os caminhos são difíceis e cheios de incógnitas. Exige-se um processo investigativo bem estruturado e um retroalimentar constante. Cada conquista alcançada no processo da pesquisa é uma descoberta que exigiu clareza e rigor, mas que entusiasmou a prosseguir. É determinante um exercício de colocar em prova sempre cada conquista exercendo uma postura crítica e vigilante, como indica Bardin (2011, p. 34):

Essa atitude de “vigilância crítica” exige o desvio metodológico e o emprego de “técnicas de ruptura” e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. E ainda dizer não “à leitura simples do real”.

O processo de investigação requer dinamismo, cooperação, determinação e superação de (pré) conceitos. Corazza relembra que a “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, “diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder”. (2007, p. 121). Frente a esta realidade, deflagra-se que o ato da pesquisa requer postura de compreensão subjetiva e interpretativa. É uma postura existencial, ou seja, pesquisa-se ou tende-se a investigar uma realidade da qual o pesquisador está ou já esteve inserido.

Sabe-se que entrar no campo da pesquisa requer muita atenção, comprometimento, reflexão, interpretação, ousadia, esperança e disposição. Conforme Minayo: “O campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições” (2015, p. 10). É um combater o bom combate. É um constante construir e (re) construir. Nada é verdade absoluta ou certeza concreta da realidade em si. Mas é por meio da dúvida, da incerteza e da investigação que as hipóteses vão sendo elaboradas. A pesquisa é um trabalho que exige

constantemente hermenêutica. É um trabalho de arquitetura pedagógica. “A hermenêutica se apresenta como um frutífero campo de inspiração na busca de caminhos investigativos em Educação” (GRÜN; COSTA, 2007, p. 83). Nesse ideal, procurou-se construir caminhos investigativos para a pesquisa social qualitativa. Grün e Costa vão além ainda para explicar o conceito da hermenêutica quando falam que: “[...] uma postura hermenêutica significa estarmos não apenas abertos/as, mas expostos/as às novas possibilidades presentes nos objetos” (2007, p. 98). Esse olhar atento às possibilidades foi a mola propulsora para a investigação, por meio de uma exegese hermenêutica. Grün e Costa explicam:

A reflexão hermenêutica torna-se, assim, necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo, que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será mais adequadamente concebido numa relação eu-tu (a relação hermenêutica) do que numa relação eu-coisa (a relação epistemológica) e que, nessa medida, se transforma num parceiro da contemplação e da transformação do mundo. (2007, p. 152).

Saber com o outro significa que a pesquisa científica não deve ser pensada e colocada em prática como um momento único ou isolado, em nome e a serviço de qualquer interesse de adquirir poder por meio da ciência (BRANDÃO, 2003, p. 17).

Kaufman, Hennicka e Montagner (2015, p. 45) mostram que: “Esse tipo de pesquisa fornece uma visão ampla e, ao mesmo tempo, profunda e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis, a fim de viabilizar o diagnóstico da realidade”.

Já, para Minayo (2015, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Logo, a investigação teve caráter teórico-prático humanizador, que exige comprometimento e enraizamento social para uma observação da realidade de forma a denotar vertentes de superação de algumas mazelas do problema de investigação. Minayo é enfática ao afirmar que “a pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora

critérios de orientação cada vez mais precisos” (2015, p. 12). É um constante descobrir-se e redescobrir-se no campo da educação popular. Ou como salienta Brandão (2003, p. 70) “Se assim é, de alguma maneira podemos estar pesquisando – e, na verdade, estamos sempre”. A pesquisa qualitativa ou qualquer outra proposta metodológica aplicada exigirá riscos. Os riscos fazem parte da geração humana desde os primórdios da civilização, quando as primeiras sociedades tiveram que passar para a fase do nomadismo⁵. Conforme Grün e Costa, a “pesquisa assim entendida é uma atividade que sempre envolverá risco” (2007, p. 99).

Minayo explica que na verdade a metodologia é muito mais que técnicas: “Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (2015, p. 15). A pesquisa qualitativa no campo da educação popular (apesar de que toda a educação é um ato social) requer *a priori* um sentimento de descontentamento. “A pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido” (CORAZZA. 2007, p. 109). Este sentimento de insatisfação requer uma postura de dúvida permanente. Corazza salienta:

Além disso, para alguém sentir e aceitar que está insatisfeita/o é necessário que, em outra esfera que não a dos dados ditos empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentido há sentidos”. (2007, p. 109).

Não é um ato de descrença absoluta no já-sabido, mas um constante questionamento do caminho que se está seguindo e os resultados do mesmo. Neste projeto, a pesquisa qualitativa denota uma busca constante pela investigação participativa dos sujeitos da pesquisa. Toda descoberta no campo da pesquisa advém de um processo metodológico criativo, ousado e complexo. Pode-se dizer que é rebelar-se contra o dito certo ou verdadeiro. É preciso ousar e desmascarar a prepotência da certeza. É burlar (no sentido criativo) a ótica da regra (pré) estabelecida. Minayo (2015, p. 16) refere-se ao método como a nossa marca criativa, ou seja, a nossa “grife” (em outras palavras, nossa experiência, intuição, capacidade de comunicação e de indagação) em qualquer trabalho de investigação.

A pesquisa qualitativa possui vários caracteres ou dimensões, um deles é o caráter social, pois fundamenta-se numa proposta teórico-prática. É na prática ou pela prática

⁵ Sistema de vida de nômade. Tribos ou povos que estão sempre a deslocar-se em busca de alimentos, pastagens, etc.

(realidade) que foi desenhada a proposta teórica que ajuizou e decodificou o processo investigativo. Conforme Minayo (2015, p. 16):

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Dessa forma, a pesquisa mostra-se como um processo dialético e ético. Conseqüentemente, toda pesquisa requer uma postura ética⁶ e transparente (o ser ético é por natureza um ser transparente) do pesquisador.

4.3 APRESENTANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Ne-Perdantur – que nenhum se perca – nos provoca a aproximarmo-nos dos jovens movidos por uma grande paixão, com grande confiança.⁷

O cenário da pesquisa deu-se na Obras Sociais do Instituto Leonardo Murialdo, entidade jurídica e mantenedora da Congregação de São José – Josefinos de Murialdo. Nos subcapítulos seguintes apresentarei a estrutura do cenário da pesquisa e como se dá seu funcionamento, enquanto entidade promotora da ética e da responsabilidade social e onde tive a oportunidade de ouvir educadores e educandos.

4.3.1 A Congregação dos Josefinos De Murialdo – Instituto Leonardo Murialdo

A Congregação de São José – Josefinos de Murialdo nasceu em Turim na Itália no dia 19 de março de 1873. Foi fundada pelo Padre e Teólogo Leonardo Murialdo (São Leonardo Murialdo). A Congregação nasce com o intuito de auxiliar na dimensão social-religiosa-educacional das crianças, adolescentes e jovens participantes dos abrigos e oratórios⁸ de

⁶ A ética, também conhecida como filosofia moral, envolve a compreensão do que faz uma pessoa agir de maneira correta ou de maneira errada.

⁷ O termo “NePerdantur” era muito utilizado na época dos oratórios de Murialdo. A citação usada no começo do subcapítulo (4.3 Apresentando o cenário da pesquisa) foi retirado de revistas, textos, cartas e documentos da Congregação de São José.

⁸ Oratórios – Espaços (administrado por Instituições Comunitárias e Sociais) onde procurava-se educar as crianças e os jovens para a dimensão religiosa, cultural, educacional e profissional.

Turim, mais especificamente com as crianças e com os jovens do oratório Artigianelli⁹, conhecido como a Casa Mãe dos Josefinos. Foi na Capela do Colégio Artigianelli que Murialdo fundou a Congregação de São José. Uma congregação que tem como carisma o amor misericordioso de Deus e o cuidado pelas crianças, adolescentes e jovens empobrecidos.

4.3.1.1 Uma Congregação que tem como Missão a Pedagogia do Amor

O educador é o artesão que sabe moldar o coração das crianças, adolescentes e jovens. Esta máxima era proferida por São Leonardo Murialdo aos educadores do Colégio Artigianelli (oratório). “O método educativo de Murialdo tem suas raízes na perene pedagogia cristã – a Pedagogia do Amor” (BARBIERI, 1991, p. 192). Essa faceta Josefina, que tem na pedagogia do amor através da educação do coração, torna-se a marca da proposta educativa dos Josefinos de Murialdo.

Conforme Barbieri (1991, p. 193): “A obra educativa de Murialdo é como um harmonioso poema, brotado da mente e do coração de um artista, que teve, em toda sua vida, uma grande paixão: Educar”.

O educador que educa com emoção consegue enxergar no educando a potencialidade que este carrega em sua essência. Essa é a síntese da missão de educar com amor. Educar é possibilitar ao educando condições de realizar seus objetivos, superar suas limitações e realizar seus sonhos. A proposta da Pedagogia do Amor que Murialdo tanto difundira, tem alicerce na educação dialógica e na esperança emancipatória dos sujeitos. A Pedagogia do Amor entende que o ensinar vai para além do conhecimento científico, envolve momentos de socialização e comprometimento. Assim como Freire, Murialdo entendia que ensinar não é transmitir conhecimentos, implica, fundamentalmente em criar condições favoráveis e coletivas para que o conhecimento seja construído, considerando sempre a concretude do real vivido.

Diz Freire (2015, p.47):

É preciso insistir: este saber necessário ao professor- de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

⁹ Artigianelli – do italiano: “pequenos artesãos”. Colégio que São Leonardo Murialdo foi diretor por 34 anos e onde fundou a Congregação de São José.

Murialdo entendia que a Educação pela Pedagogia do Amor fazia-se necessária como um método disciplinar, mas enfatizava que a “doçura e a amabilidade” fossem as dimensões mais evidenciadas na arte de educar. Conforme Barbieri, doçura, diálogo e amabilidade são os elementos básicos que distinguem o método pedagógico de Murialdo (1991, p. 195). O papel do educador josefino, na ótica da pedagogia do amor, é usar da sua plenitude para preparar os educandos para a vida e para os desafios que esta lhes reserva e exige.

A Pedagogia do Amor na proposta de Murialdo dialoga com a proposta pedagógica de Freire. É uma proposta baseada na relação humana e na solidariedade, ou como discorre Freire: “a reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser humano” (2013, p. 72). A Pedagogia do Amor favorece aos sujeitos a tomada de consciência de si e do outro. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2015, p. 75). Giansante (1975, p. 41) mostra-nos que “Hoje, mais do que no tempo de Murialdo, o educador consciente deve ter presente o homem na sua unidade orgânica e na sua formação integral”. Continua o autor: “bem intuía Murialdo, dizendo que os conhecimentos humanísticos-científicos sozinhos não bastam, e que é preciso formar o homem na integridade de suas possibilidades constitutivas” (1975, p. 43).

A proposta da pedagogia do amor é entendida como uma educação baseada na socialização, libertação e emancipação dos sujeitos de forma crítico-reflexiva. É a conscientização de que a educação transforma as pessoas para a humanização e para o exercício da solidariedade.

4.3.1.2 O Instituto Leonardo Murialdo nas Incidências em Políticas Públicas e na Garantia de Direitos

Para falar do papel da Congregação dos Josefinos na dimensão da assistência social, que tem no seu alicerce a garantia de direitos de todos os sujeitos, faz-se necessário primeiramente apresentar a inserção de Murialdo neste campo. É na consequência da ação de Murialdo, na observância e na operacionalização da garantia dos direitos aos trabalhadores operários de sua época, que a missão da Congregação dos Josefinos nasce. Murialdo viveu sua vida no contexto do início da Revolução Industrial na Europa. Na concepção de Murialdo, era preciso fazer algo para garantir os direitos necessários à constituição humana, social, educativa e profissional dos jovens operários. Boniatti (1991, p.111), salienta:

Diante de muitos desafios, Murialdo começou uma atividade intensa no campo social. Uma atividade que poderíamos traduzir como “de muitas faces”. De modo especial procurou organizar a juventude operária, os mais pobres. Ofereceu a eles educação humana e cristã, e também formação profissional.

Esse engajamento em prol dos jovens operários tornou-se herança para os religiosos e educadores josefinos. No Brasil, a Congregação dos Josefinos atuou e atua na área da assistência social e está inserida nos diferentes movimentos sociais e políticas públicas de assistência social das cidades onde atua. Como enfatiza Freire (2013, p. 55): “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão internamente solidários”. É nesta dialética dialógica do comprometimento com a causa dos excluídos ou desassistidos que a Congregação dos Josefinos pauta sua missão. Pareceria, num primeiro momento, que o trabalho realizado pelos josefinos tinha um caráter estritamente assistencialista. Talvez, nos primeiros anos de sua chegada no Brasil, o caráter assistencialista tenha se sobressaído, pois as necessidades e o contexto da época demandavam tal atitude das instituições sociais existentes.

A promoção e o protagonismo dos jovens são a grande missão carismática da Congregação de São José. E, para que aconteça a efetivação desta missão, torna-se necessário que as instituições sociais dos Josefinos de Murialdo estejam atentas e atuantes nos diferentes Conselhos Municipais, Estaduais e Federais, especialmente quando das políticas de proteção e garantia de direitos das crianças, adolescentes e jovens. É na prática de ações de sensibilização da garantia de direitos que pauta-se toda a dinâmica dos projetos e programas sociais das obras dos Josefinos de Murialdo. Conforme, destaca Freire (2013 p. 53): “ a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Neste princípio dialógico está evidenciada a missão Josefina. É no cuidado e amparo dos jovens mais empobrecidos que se fundamenta a proposta educativa e social da Congregação dos Josefinos.

Freire nos ajuda a entender os movimentos em busca da libertação dos homens, princípio fundante das Obras Sociais de Murialdo:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanística e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (2013, p. 57).

Enfim, por meio de ações de cunho social, cultural, espiritual e educacional, compromissadas com a transformação social, sustentam- as obras sociais de Murialdo. Através dessas ações é que se procura, também, garantir os direitos básicos dos jovens e sua efetivação emancipatória na sociedade.

4.3.2 O Contexto das Obras Sociais na Pesquisa

As duas Obras Sociais nas quais desenvolveu-se a pesquisa são as da Rede de Ação Social Murialdo de Porto Alegre e do Centro Social Murialdo de Caxias do Sul. São obras sociais pertencente ao Instituto Leonardo Murialdo, mantenedora das Obras Sociais e dos Colégios Murialdo no Brasil.. A investigação considerou como foco de pesquisa o Programa Jovem Aprendiz das duas obras sociais. As obras sociais pesquisadas atendem, na área da assistência social, crianças, adolescentes e jovens, ou seja, cumprem os desígnios do carisma da Congregação dos Josefinos de Murialdo.

4.3.2.1 O Contexto da Obra Social Murialdo de Porto Alegre

A Rede de Ação Social Murialdo iniciou suas atividades em Porto Alegre no dia 19 de março de 1954, como forma de oportunizar às crianças, adolescentes e jovens da Comunidade do Morro da Cruz, alternativas de superação de suas tantas vulnerabilidades. O foco de toda a ação da Obra Social Murialdo está em oferecer atividades de promoção e proteção de direitos de crianças, de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e social.

A Obra Social Murialdo de Porto Alegre possui a seguinte Missão:

Acolher crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social e risco pessoal, através da pedagogia do amor e educação do coração, contribuindo para a (re) inserção social como agentes de transformação, favorecendo o protagonismo e a autonomia dos beneficiários.

A Visão é a seguinte: “Uma Instituição de referência no atendimento integral as crianças, os adolescentes e os jovens, no campo da assistência social”.

Os princípios e valores vividos são os seguintes:

Acolher aos últimos; proteção social; protagonismo infanto-juvenil; resgate da família; universalização dos direitos sociais; sustentabilidade e compromisso com as gerações futuras; compromisso com uma práxis socioeducativa de caráter libertador; qualificação institucional; relação com o transcendente.

Dentro dessa Rede de ações e atendimentos, está o Programa Jovem Aprendiz, que visa a qualificação e o primeiro emprego para adolescentes e jovens. É um programa do governo Federal, criado no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Como as diretrizes do Programa Jovem Aprendiz (diretrizes federais) convergem com a missão do Instituto Leonardo Murialdo, o mesmo, optou em algumas de suas Obras Sociais, aderir ao programa federal. São os educadores e educandos desse programa que foram os sujeitos da pesquisa, tanto nas Obras Social Murialdo de Porto Alegre e de Caxias do Sul. A finalidade do Programa Jovem Aprendiz é garantir a igualdade de condições para o acesso e integração ao mundo do trabalho, transitando da condição de vulnerável para à condição de trabalhador. A aprendizagem se desenvolvem por meio de processos formativos que compõem atividades teóricas e práticas, que estimulam o senso crítico nos adolescentes, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de agir com maior autonomia e responsabilidade na vida comunitária e social.

O público alvo do Programa Jovem Aprendiz são adolescentes e jovens na faixa etária dos 14 aos 23 anos de idade, em situação de vulnerabilidade pessoal, social e econômica. Devem ser oriundos de famílias de baixa renda, ou seja, com renda per capita de até meio salário mínimo nacional.

O Programa Jovem Aprendiz tem como objetivo geral o seguinte: “oportunizar ao adolescente e ao jovem o crescimento pessoal e social, capacitando-os profissionalmente”. E os objetivos específicos que se procura vivenciar são os seguintes:

- a) Favorecer o ingresso e permanência do adolescente e do jovem no mundo do trabalho;
- b) Providenciar o (re) ingresso e a permanência do aluno(a) na escola;
- c) Fomentar ações com a escola, com a empresa e com a família do educando para socialização das atividades;
- d) Capacitar os aprendizes para o mundo do trabalho;
- e) Desenvolver competências cognitivas, com habilidades básicas de comunicação oral e escrita, comunicação digital, raciocínio lógico-matemático, técnicas específicas de cada curso;
- f) Promover interações coletivas (educadores e educandos).

Os cursos oferecidos no Programa Jovem Aprendiz são os seguintes: Auxiliar Administrativo Empresarial; Auxiliar Administrativo Bancário; Auxiliar Administrativo Hospitalar; Auxiliar de Alimentação Hospitalar e Auxiliar higienização Hospitalar. A equipe

técnica pedagógica conta com: uma coordenadora pedagógica – seis educadores – uma coordenadora de departamento pessoal e uma auxiliar administrativa. Atualmente frequentam o curso de aprendizagem do jovem aprendiz 165 educandos.

4.3.2.2 O Contexto da Obra Social Murialdo de Caxias do Sul

A Ação Social Murialdo iniciou suas atividades em Caxias do Sul no dia 23 de abril de 1947, tendo por objetivo a instrução elementar e profissional, bem como a educação cívica e cristã de crianças e de adolescentes pobres, órfãos e abandonados. A Ação Social Murialdo conta com atividades no Centro Educativo, nas Casas Lar e no Centro de Aprendizagem Murialdo.

A Obra Social Murialdo de Caxias do Sul possui a seguinte Missão: “Promover a proteção e garantia dos direitos da criança, do adolescente e do jovem em situação de vulnerabilidade pessoal e social através do acolhimento, da formação cidadã e profissional seguindo a pedagogia do amor”.

A Visão é a seguinte:

Ser uma organização social integrada à família e a rede de proteção à criança e ao adolescente. Líder na promoção e defesa dos direitos, com foco no fortalecimento de vínculos e aprendizagem profissional, com estruturas físicas modernas e adequadas e com colaboradores capacitados e motivados.

Os princípios e valores vividos são os seguintes:

Pedagogia do Amor – testemunhar o amor de deus através de gestos concretos, com ênfase no diálogo e na solidariedade promovendo uma transformação social; Ética – proporcionar um ambiente com normas e condutas justas e fraternas, fortalecendo o respeito e a consciência crítica com vistas ao bem comum; Autonomia – valorizar as potencialidades, os dons, o espírito de iniciativa e criatividade que cada pessoa apresenta, colaborando na construção do seu projeto de vida; Comprometimento: reconhecer o trabalho social como missão e envolver-se nos processos e atividades como presença educativa, propositiva e facilitadora; Integração – ser parte da “bem unida família”, interagindo com todos os membros com respeito, diálogo e colaboração; Sustentabilidade – promover a pessoa humana, principal “ferramenta” a ser utilizada na garantia da preservação do planeta, com desenvolvimento econômico, ambiental e social, buscando a excelência nos serviços prestados”.

Dentro dessa complexidade da Ação Social Murialdo, está o centro de Aprendizagem, que visa a qualificação e o primeiro emprego para adolescentes e jovens. A finalidade do Programa Jovem Aprendiz é garantir a igualdade de condições para o acesso e integração ao mundo do trabalho, transitando da condição de vulnerável para à condição de trabalhador. A

aprendizagem se desenvolvem por meio de processos formativos que compõem atividades teóricas e práticas, que estimulam o senso crítico nos adolescentes, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de agir com maior autonomia e responsabilidade na vida comunitária e social.

O público alvo do programa jovem aprendiz são adolescentes e jovens na faixa etária dos 14 aos 21 anos de idade, em situação de vulnerabilidade pessoal, social e econômica. Devem ser oriundos de famílias de baixa renda, ou seja, com renda per capita de até meio salário mínimo nacional.

O programa jovem aprendiz tem como objetivo geral o seguinte: “Contribuir para a formação profissional de jovens aprendizes, para inserção no mercado de trabalho”. E os objetivos específicos que se procura vivenciar são os seguintes:

- a) Promover a ética profissional;
- b) Estimular as relações humanas no ambiente de trabalho;
- c) Oportunizar a elaboração dos planos de ação para o desenvolvimento de ações na empresa empregatícia e na instituição formadora;
- d) Fomentar ações de interações entre educadores e educandos;
- e) Protagonizar atividades de socialização entre famílias, empresa e instituição formadora;
- f) Apresentar ferramentas e estratégias para um melhor relacionamento profissional e social;
- g) Desenvolver habilidades necessárias para a aprendizagem nos cursos oferecidos.

Os cursos oferecidos no programa jovem aprendiz são os seguintes: Auxiliar de gestão de Vendas e Atendimento; Auxiliar de Mecânica Industrial; Auxiliar de Operação e Manutenção de Computadores. A equipe técnica pedagógica conta com: uma coordenadora pedagógica – quatro educadores – uma coordenadora de departamento pessoal e uma auxiliar administrativa e uma secretária. Atualmente frequentam o curso de aprendizagem do jovem aprendiz 120 educandos.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Selecionou-se, como já referido, para fazer parte do processo de investigação quatro educadores das Obras Sociais Murialdo, sendo dois educadores da Obra Social Murialdo de Porto Alegre e dois educadores da Obra Social Murialdo de Caxias do Sul. Também foram

selecionados quatro educandos da Obra Social Murialdo de Porto Alegre, participantes do Programa Jovem Aprendiz (PJA), para complementarem as informações obtidas junto aos educadores.

A seleção dos educadores e dos educandos foi pensada tendo como foco a proposta da pesquisa, e os procedimentos adotados foram os seguintes:

- a) Contato inicial com os dois educadores da Obra Social de Porto Alegre e com os dois educadores da Obra Social de Caxias do Sul. Contato com a coordenadora pedagógica do Programa Jovem Aprendiz de Porto Alegre para selecionar quatro educandos que gostariam de participar da pesquisa;
- b) Apresentação aos educadores das Obras Sociais (Porto Alegre e de Caxias do Sul) os critérios para serem participantes da pesquisa, sendo os critérios para participarem os seguintes: Serem educadores com no mínimo dois anos na Obra Social Murialdo e ter concluído o Ensino Médio;
- c) Apresentação à coordenadora pedagógica do Programa Jovem Aprendiz os critérios para selecionar os quatro educandos para participarem da pesquisa, sendo estes: estar participando do programa jovem aprendiz no mínimo há 3 meses; ter idade entre 16 e 22 anos; estar assíduo nas atividades teóricas e práticas do curso e estar frequentando a escola ou a faculdade;
- d) Recebimento da confirmação dos educadores aceitando participarem voluntariamente da pesquisa. Dos educadores da Obra Social de Porto Alegre foi recebida a confirmação presencialmente. Dos educadores da Obra Social de Caxias do Sul a confirmação foi via e-mail;
- e) Apresentação por parte da coordenadora pedagógica do Programa Jovem Aprendiz do nome dos quatro educandos que se dispuseram a participar voluntariamente da pesquisa;
- f) Entrega e assinatura presencialmente, aos educadores e aos educandos, da carta aceite (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido);
- g) Agendamento da data e local para a entrevista em profundidade com os educadores;
- h) Agendamento da data e local para o diálogo em roda com os educandos.

4.5 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As etapas que a pesquisa seguiu, no seu aspecto metodológico, foram as seguintes:

4.5.1 Com os Educadores

O primeiro contato de trabalho efetivo com os educadores das Obras Sociais de Porto Alegre e de Caxias do Sul aconteceu nos meses de março a maio de 2016 e esta etapa foi denominada de “Suleando a Memória Pedagógica”. Foi apresentado aos educadores um poema chamado “Dois Perfis, de Lia Luft (APÊNDICE H) e um roteiro com algumas questões (APÊNDICE G) que os auxiliariam na construção da memória pedagógica. . Os dois educadores da Obra Social de Porto Alegre entregaram em mãos as suas memórias ao pesquisador já, os dois educadores da obra social de Caxias do Sul entregaram-nas via e-mail.

Posteriormente, desenvolveram-se as entrevistas em profundidade, realizadas entre os meses de maio e setembro de 2016. Cada entrevista seguiu o seguinte processo: a apresentação do problema da pesquisa aos entrevistados; a leitura das questões suleadoras que conduziram a entrevista e as respectivas respostas por parte do entrevistado. A duração de cada entrevista girou em torno de 30 a 45 minutos, totalizando uma média de 180 minutos, somando as quatro entrevistas em profundidade. Cada entrevista foi gravada com o aplicativo de gravação de voz do celular e transcrita pelo próprio entrevistador. Após salvar as gravações e transcrevê-las em texto no formato de arquivo PDF, foram entregues as cópias das entrevistas aos quatro educadores participantes da pesquisa, para validação. Para salvaguardar a identidade e o sigilo ético da pesquisa, os entrevistados foram denominados de Educador 1, Educador 2, Educador 3 e Educador 4.

Quadro 2 – Metodologia das Etapas com os Educadores

EDUCADORES	ETAPA	METODOLOGIA
Educadores das Obras Sociais Murialdo de Porto Alegre e De Caxias do Sul	Etapa 1 – Suleando a Memória Pedagógica.	Escrever a memória pedagógica de cada educador com o intuito de conhecer a história e a trajetória dos interlocutores (educadores) sociais do Murialdo.
Educadores das Obras Sociais Murialdo de Porto Alegre e De Caxias do Sul	Etapa 2 – Discernindo e refletindo sobre a educação popular e os jovens e suas concepções.	Através de entrevistas em profundidade, procurou compreender o que os educadores entendem por educação popular e como e que estratégias metodológicas eles ministram nas aulas, que levem os educandos a tornarem-se empoderados e sujeitos do seu agir.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5.2 Com os Educandos

Os jovens envolvidos no estudo participaram de vários *diálogos em roda* (MACHADO, 2012), realizados entre os meses de maio e setembro de 2016; o primeiro foi denominado de “Diagnóstico”, com o intuito de poder conhecer melhor os educandos do programa jovem aprendiz do Murialdo de Porto Alegre. Já, o segundo, foi denominado de “Construindo a memória pedagógica”. Apresentei, como para os educadores, o poema “Dois perfis” de Lia Luft (APÊNDICE G) e foi realizada uma dinâmica “jogo de imagens” (APÊNDICE L) para auxiliar na construção da memória pedagógica dos educandos; o último diálogo foi denominado de “Discernindo e dialogando com os jovens”. Todos os diálogos em roda foram gravados com o aplicativo de gravação de voz do celular e transcritos pelo próprio entrevistador, um deles também foi filmado com uma câmera fotográfica semi-profissional da Obra Social Murialdo de Porto Alegre; após salvar e transcrever os dados, os mesmos foram entregues aos quatro educandos participantes da pesquisa, para validação. Para salvaguardar a identidade e o sigilo ético da pesquisa, os entrevistados foram denominados de: Educando 1, Educando 2, Educando 3 e Educando 4.

Quadro 3 – Metodologia das Etapas com os Educandos

EDUCANDOS	ETAPA	METODOLOGIA
Educandos Obra Social Murialdo de Porto Alegre	Etapa 1 - Diagnóstico	Conhecer os educandos selecionados e conhecer o processo como conheceram e entraram no Programa Jovem Aprendiz Murialdo.
	Etapa 2 – Suleando a Memória Pedagógica	Através de uma dinâmica “jogo de imagens”, procurou-se conhecer a história e a trajetória de vida dos educandos.
	Etapa 3 – Suleando com os jovens	Um bate papo com os jovens (diálogo em roda), tendo como foco as memórias pedagógicas produzidas por eles.
	Etapa 4 – Discernindo e dialogando com os jovens	Realizar um bate papo com os jovens, através de algumas perguntas suleadoras acerca da construção de saberes construídos nas aulas e que os levem a serem sujeitos críticos e reflexivos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ressalta-se que foi mantida a confidencialidade dos participantes da pesquisa, conforme o processo ético de uma pesquisa qualitativa. Outrossim, salienta-se que em nenhum momento foi compartilhado com terceiros os dados obtidos dos sujeitos da pesquisa, tanto nas entrevistas em profundidade, como também, nos diálogos em roda. Todos os dados coletados estão guardados em local sigiloso e de acesso exclusivo do pesquisador. Ao mesmo tempo, foi garantido aos participantes da pesquisa que os mesmos em qualquer momento poderiam desistir ou recusar-se em continuar participando da pesquisa.

Todas as informações coletadas somente foram acessadas pelo pesquisador e por sua orientadora; os dados coletados estão guardados sobre a responsabilidade do pesquisador.

Cabe salientar, que a ideia dessa pesquisa é poder contribuir e, ao mesmo tempo, que ela possa vir a somar na concretização e fomentação de ações que venham a qualificar a missão das Obras Sociais pesquisadas. A pesquisa teve o propósito de identificar os saberes que são mediados pelos educadores sociais e que venham impactar na formação dos

educandos e que estes possam, por meio desses saberes, transformarem-se em sujeitos críticos-reflexivos.

4.6 INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS: SUSTENTANDO PRESSUPOSTOS

O estudo envolveu, como se observou anteriormente, alguns instrumentos que favoreceram a coleta e o registro dos achados/dados: a escrita de memória sobre a trajetória de vida de cada um dos interlocutores e as entrevistas em profundidade com os educadores; os diálogos em roda, que aconteceram com os quatro jovens-educandos da Obra Social Murialdo de Porto Alegre.

Os **registros das memórias** têm sido utilizados como um poderoso recurso investigativo, pois permite aos sujeitos que o escrevem refletirem sobre suas trajetórias, expectativas, desejos, ressignificando-os. Já os **diálogos em roda**, inspirados nos círculos de cultura, foram muito significativos na década de 60 e 70, tanto no Brasil como na América Latina, mas eram conhecidos como círculos de cultura. Neste período os países da América Latina sofriam com regimes ditatoriais e com um forte aniquilamento do pensamento crítico e social transformador. Cabe ressaltar, que o termo “diálogos em roda” foi utilizado numa pesquisa dissertativa intitulada: *Diálogo em Roda: uma práxis pedagógica possível com a educação formal e não formal*, como obtenção de título de mestre pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, da pesquisadora-autora Maria Elisabete Machado. A proposta de diálogos em roda que a pesquisadora utilizou, baseou-se na sua práxis pedagógica de utilizar os diálogos em roda no cotidiano do seu processo de ensinar. Conforme Brandão (2010, p. 69), entre o final dos anos 1950 e o começo dos anos 1960 surgem em várias frentes e difundem-se por todo o mundo diferentes experiências de “trabalhos com grupos”. Freire também irá usar esse método para consolidar seu projeto de alfabetização de jovens e adultos por meio da educação crítico-libertadora. Costurando este olhar da cultura popular, Brandão (2010, p. 69) explica:

[...] Surgem e se difundem práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber. Alguns procedimentos grupais são então largamente empregados nas mais diferentes situações de formação de quadros de agentes populares, e de educação popular. O trabalho em equipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes e o círculo de cultura são criações de Paulo Freire, dos movimentos de cultura popular e de outros grupos semelhantes da década dos sessenta.

A proposta freireana dos círculos de cultura é melhor explicitada por Paludo (2010, p. 265):

A proposição, realizada e vivida por Freire, implica três momentos centrais, que exigem rigorosidade e alegria: a leitura da realidade (investigação), que deve ser codificada em Temas ou Palavras Geradoras; a descodificação (oral e escrita), que requer a problematização para a ampliação da compreensão crítica das “situações limites”; e a síntese cultural, como possibilidade de organização da nova compreensão da realidade e da proposição da ação em direção a construção dos “inéditos viáveis”, da transformação.

Paludo (2010, p. 264), considera ainda:

No trabalho popular é necessário, então, que os que trabalham junto dos oprimidos, nos espaços formais ou não formais, assumam os pressupostos que permitem construir o caminho e o jeito de fazer, buscando a máxima coerência possível entre a prática realizada e a teoria que lhe confere sentido.

É uma prática com um caráter social e humanizador, pois convida a todos, de forma coletiva, dialogar sobre as mazelas e os conflitos que os torna “oprimidos” e a buscar de forma autônoma e crítica a intervenção na realidade e na situação em que estão inseridos. Henz (2015, p. 32) explica que nos círculos de cultura se aprende em “reciprocidades de consciência”. Os círculos de cultura são desafiantes, pois exigem uma construção coletiva e de forma horizontalizada, sendo diferente de uma proposta que está estruturada de forma verticalizada (hierarquizada). “O círculo de cultura traz para o campo de uma educação popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedades algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário” (BRANDÃO, 2010, p. 69). Dessa forma, mostram-se uma educação que (re) transforma por meio da ação coletiva.

A abordagem por círculos de cultura é visível na dimensão da esperança de uma proposta que enriquece e que dá sentido à transformação ética e libertadora das classes mais marginalizadas e (re) dimensiona o caráter pedagógico dos paradigmas educacionais. Freire fala muito no processo de inacabamento do ser humano. Os círculos de cultura estruturam-se no viés de que a dimensão humana não se esgota em si, mas a condição humana é vivenciada através da possibilidade do vir a ser (devir). Nesta ótica Zitkoski (2010, p. 115) expressa:

A originalidade de Freire está na superação de uma forma de pensar totalizadora da vida, pois ele busca construir crítica e criativamente novos elementos para conhecer a vida humana em sociedade de modo radicalmente democrático e libertador; ao

elaborar uma nova visão epistemológica a partir da produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, a diferença e o inédito viável, além de inspirar profundas inovações na visão política e ética dos problemas que desafiam o mundo atual.

Os círculos de cultura primam pela dialética humanizadora entre os entes envolvidos no processo educativo, seja ele da educação formal, informal e não-formal. Henz (2015, p. 25) sublinha:

Esse compromisso transformador com a realidade e com a sua leitura demanda uma compreensão crítica das ações que os sujeitos estabelecem em seus contextos. Assim, quanto mais nos aproximamos da compreensão crítica do mundo existencial, mais compreendemos as relações entre nossas práticas e as ideologias autoritárias ou libertadoras; ou estamos trabalhando para legitimar uma sociedade que domina, discrimina, exclui e silencia, ou nossas práxis mostram-se comprometidas com a humanização e cidadania daqueles que estão “impelidos de ser” pelas estruturas sócio-político-econômicas vigentes.

O desafio dos círculos de cultura, ou metodologia de uma proposta popular na educação não-formal, é propiciar espaços de discussão entre os envolvidos (educadores e educandos), através de questionamento favorecedores do diálogo e da conversa. É um trabalho de problematização da realidade em que se está inserido. É a cultura popular transpassada na vertente da criatividade, criticidade e emancipação.

Nesse sentido, o diálogo é de busca da superação das vulnerabilidades e a construção da emancipação crítico-reflexiva dos atores marginalizados.

As entrevistas em profundidade, por sua vez, conforme Minayo (2015, p.64) são:

[...] acima de tudo uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

A entrevista, numa pesquisa social, torna-se o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado ou vice-versa. É através da empatia que surgirá uma conversa transparente e franca. Neste jogo de palavras com um determinado propósito é que vai sendo construída a teia da complexidade da entrevista. Minayo conceitua a dimensão da entrevista aberta ou em profundidade, em que “o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões” (2015, p. 64). Essa dialética profunda entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa é fundamental para que a entrevista aconteça de forma livre, aberta, comunicativa e sincera.

Numa proposta reflexiva e social da pesquisa em questão, a relação dialógica é crucial para que ambos (entrevistador e entrevistado) possam discorrer acerca do objeto de pesquisa.

O estudo baseou-se na proposta da compreensão das relações humanas entre os sujeitos da pesquisa (educadores e educandos). É uma pesquisa no campo da educação popular e com educadores da educação não formal, ou seja, uma pesquisa que está além dos muros da educação formal. Brandão (2003, p. 76) destaca:

Sabemos que não é somente no mundo universitário ou nos centros de “altos estudos” que se pratica algum tipo de pesquisa competente e reconhecida como contribuição legítima para o crescimento do conhecimento humano e também para a melhora de alguma dimensão da vida de pessoas e do planeta. Outros intérpretes da experiência humana também gastam dias e noites investigando algo.

É uma dinâmica que consiste numa proposta dialógica entre seres em constante reflexão, discernimento, envolvimento coletivo e transformação social. Pode-se afirmar que a pesquisa realizada por entrevista em profundidade denota-se um mapeamento das interfaces da vida dos sujeitos da pesquisa com o objeto de estudo a que se pretende. Daí é que se parte para a dimensão dialética que Freire tanto enfatizava. É importante salientar que essa dialética não é algo isolado ou distante da realidade do entrevistado. A entrevista em profundidade parte da realidade, ou procura-se ser elaborada, diagnosticada no contexto dos sujeitos da pesquisa. É neste cenário empírico que acontece todo o movimento aprofundado e em profundidade da proposta da pesquisa.

Minayo (2015, p. 65) esclarece acerca do método da entrevista em pesquisa qualitativa:

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de dados “subjetivos”, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.

Cabe ressaltar do texto acima o termo diálogo no que tange a entrevista. O diálogo é um processo que deve ser construído entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Mesmo o entrevistador sendo o mediador, organizador (a pessoa que dará o embasamento teórico-

prático do tom da entrevista), ele precisa dialogar de forma aberta e confiante com o(s) sujeito(s) da pesquisa. É fundamental este colóquio (entrevistador e entrevistado) para que os objetivos *a priori* do problema da pesquisa sejam elucidados e que deles possam surgir novas questões e dúvidas acerca do problema de pesquisa.

Conforme Minayo (2015, p. 67) salienta: “[...] no caso da pesquisa qualitativa, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador”. É nessa perspectiva que caminhou esta pesquisa qualitativa social.

5 AS DIMENSÕES ANALÍTICAS

Na comunidade da leitura vai cabendo ao leitor ou leitora o exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica (FREIRE. 2015. p. 23).

A pesquisa procurou entender como que os educadores sociais constroem e vinculam saberes que favoreçam aos educandos serem sujeitos críticos-reflexivos. Construir saberes está ligado a vivenciar experiências educacionais e de aprendizagem, sejam elas no campo da educação formal, da não formal e da informal. Mas estes saberes precisam ser contextualizados. Freire, no livro “que fazer – teoria e prática em educação popular” – em diálogo com Adriano Nogueira – faz as seguintes indagações: “[...] que posso fazer eu para que seja tomado a sério o interesse das crianças populares? “[...] em minha atividade profissional, que é que tem acontecido com os interesses e as características peculiares à Cultura Popular?” (FREIRE; NOGUEIRA. 2011, p. 65-66). Estas indagações também foram levantadas por mim ao longo do processo investigativo.

Frente à pesquisa proposta e articulando o problema, os objetivos específicos e as questões levantadas no processo investigativo, cinco dimensões analíticas foram identificadas: 1. Formação e concepções do educador social; 2. Saberes e a práxis pedagógica do educador social; 3. Desafios encontrados na gestão das aulas; 4. Educandos: construção de sujeitos críticos-reflexivo; 5. Ser educador social nas obras sociais Murialdo.

5.1 FORMAÇÃO E CONCEPÇÕES DO EDUCADOR

Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções de cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1992, p. 17).

Cabe apresentar um perfil dos sujeitos da pesquisa (educadores) antes de iniciar a descrição das dimensões. O Quadro 3 mostra um panorama geral de quem é esse sujeito e qual é a sua formação.

Quadro 4 – Dados dos Sujeitos de Pesquisa (Educadores)

Educadores	Gênero	Idade	Formação Inicial	Ensino Público/Privado	Título	Obra Social	Anos de Atuação como Educador Social
Educador 1	Masculino	48	Ensino Médio	Público	Técnico	POA	16 anos
Educador 2	Feminino	42	Superior	Público	Bacharel	POA	3 anos
Educador 3	Feminino	36	Superior	Público	Bacharel	CxS	8 anos
Educador 4	Masculino	44	Ensino Médio	Público e Privado	Técnico	CxS	6 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Em base aos dados dos sujeitos-educadores (Quadro 3) dos quatro entrevistados apenas um estudou tanto na Escola Pública e também na Particular – sendo que o Ensino Fundamental foi realizado na Escola Pública e o Ensino Médio foi realizado na Escola Particular. Os demais entrevistados realizaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na Escola Pública. Outro dado relevante se refere ao gênero, ou seja, dois educadores são do sexo masculino e dois educadores são do sexo feminino. Outro dado coletado refere-se à formação (título acadêmico), onde se tem que dois educadores são técnicos e os outros dois são bacharéis. Quanto ao tempo de atuação como educador social nota-se uma certa diferenciação entre os quatro educadores. O que atua há mais tempo como educador social está há 16 anos nesta função e o que está há menos tempo está a 3 anos.

Conforme Arroyo (2013, p.20) salienta, “temos uma história e uma memória”, que nos marcam e acompanham. Por isso a investigação partiu das memórias pedagógica dos sujeitos de pesquisa, para resgatar as experiências vivenciadas por eles. Nóvoa nos mostra em seus escritos que o professor é a pessoa e que uma parte importante da pessoa é o professor (NÓVOA, 1992). Logo, é importante (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores se apropriarem dos seus processos de formação, significando-os no quadro das suas histórias de vida. Portanto, toda essa “bagagem” de conhecimento se dá na experiência individual e também na experiência coletiva. Manfredi (2010, p. 399), assim define esta dimensão eu-outro: [...] o eu (identidade pessoal) de cada ser humano se constrói numa identidade coletiva (nós)”. Nesta contingência relacional a vida vai se fazendo e o processo formativo de ser gente vai acontecendo. A

possibilidade de nos contarmos e ouvirmos a nossa narrativa é autoformativa. Como bem expressa Ferrer (1995, p 178):

Compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de desalienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo.

Conforme Nóvoa (1991, p. 40): “a ação é, pois, identificável como instrução do processo”. E ele vai mais além:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Neste tear processual, as aprendizagens vão sendo construídas e exemplificadas. E no relato, numa das memórias pedagógica, de um dos sujeitos da pesquisa, transparece essa dimensão relacional e temporal:

Voltar ao passado é algo que me encanta e rememorar as lembranças pelo início do meu passado de alfabetização é ainda mais emocionante para mim, pois é uma das melhores recordações que vou levar para o resto de minha vida (EDUCADOR 2, relato escrito-memória pedagógica).

Conforme a memória pedagógica do Educador 2, nota-se que é nítido a importância de resgatar as lembranças que foram marcantes para sua vida. Também, ele sente-se valorizado em poder de forma escrita buscar temporalmente as suas primeiras vivências escolares. Temos ainda o relato de outro educador: “Muitas lembranças de uma infância pura e cheia de vivências que não serão apagadas nunca” (EDUCADOR 3 – relato escrito-memória pedagógica). Denota-se que o educador 3 categoriza suas lembranças numa dimensão existencial-atemporal. Cabe registrar que, num primeiro momento, ao apresentar aos sujeitos de pesquisa a proposta da escrita da memória pedagógica, houve um certo impacto; foi de certa maneira diferente, esquisito e complicado. Não é habitual em suas vivências realizarem resgates passados de suas vidas, nem mental, nem oral e muito menos escrito. Foi explícito que escrever as memórias pedagógicas – tanto para os educadores como para os educandos – tornou-se um desafio. Foi notório que para os educadores a escrita foi mais dolorosa e desafiadora. Talvez, num primeiro momento, por uma certa resistência em ter que lembrar de momentos de um passado “distante-atual”, com lembranças nem sempre muito positivas. De toda forma, depois que iniciaram a escrita, foi catártica a experiência, como diz Ferrer (1995).

O ato de escrever as memórias pedagógicas foi determinante para que os entrevistados pudessem refletir acerca de suas vivências enquanto educadores sociais. Cada educador-professor é marcado por diferentes estágios de formação (vivências) e neste processo contínuo constrói seus saberes. Tardif define os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, conforme expresso no Quadro 1, – os saberes dos professores. Nesta articulação dos saberes, os educadores vão refletindo sobre sua práxis e formando-se para atuarem enquanto educadores sociais. Nóvoa (1995, p. 28) apresenta alguns motivos para uma prática de formação de professores:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Esta relação que Nóvoa apresenta, serve para ilustrar o processo formativo dos educadores. A formação é um processo inconcluso pois, como afirma Freire (2015, p. 50): “[...] na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento”. Ela é experienciada na medida em que os sujeitos vão se relacionando nos cenários da vida. O ser educador social não é algo pronto-determinado. É um construir-se, primeiramente como sujeito-gente, que vai constantemente refletindo sobre o seu agir. Freire (2015, p. 52-53) elucida: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Essa infinitude do ser humano é muito interessante, pois o torna ser em evolução a todo momento. Um dos educadores assim escreveu acerca de seu processo formativo:

Minha descrição de atuação enquanto educadora é de constante evolução, cada ano que se passa é uma experiência nova, o amor e o pertencimento ao que faço se firma cada vez mais, sou muito feliz e tenho certeza do que escolhi é a minha realização. (EDUCADOR 3, relato escrito-memória pedagógica).

Esse relato demonstra que as experiências do educador vão tornando-se vida na medida em que vão evoluindo e, a cada nova experiência, vão se realizando enquanto educador social. Conforme Tardif (2014, p. 39): “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Ser educador social requer habilidades e competências e, estas, vão sendo adquiridas na medida em que vamos nos relacionando com o meio que estamos inseridos. Cada lembrança, principalmente dos anos

escolares dos educadores, foi dando forma a especificidade do ser educador e solidificando suas concepções. Quanto às primeiras lembranças escolares dos entrevistados um dos educadores assim relata:

O que me marcou, no primeiro dia de aula, que eu cheguei bem entusiasmado, pois aprendi alguma coisa com minha mãe, [...] as letras, ensinava o “a”, “b”, “c”, do alfabeto. Eu cheguei tão entusiasmado que eu sentei na cadeira, botei o caderno na mesa e comecei a escrever as letras que a mãe ensinou e aí a professora pediu: -não, vai com calma! Calma, que eu vou, junto contigo, te explicando direitinho. (EDUCADOR 4, relato oral-entrevista).

Pode-se compreender que o relato do educador retrata sua vontade de poder expressar através da escrita as primeiras letras que aprendeu com sua mãe. Sua ânsia em poder escrever, já no primeiro dia de aula, despertou uma euforia e uma necessidade precoce em querer escrever. A interferência da professora, com vistas a conter a ansiedade do aluno, poderia impedir o avanço, mas foi entendida como um convite para aprenderem juntos. Como Forster salienta: “Ambos, educadores-educandos/educandos-educadores, vão se tornando sujeitos no processo vivido, crescendo juntos” (2010, p.143). Tardif (2014, p. 43-44), corrobora neste sentido sobre o papel do professor:

Os mestres não possuem mais saberes-mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua maestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar.

Outro educador manifesta-se sobre o papel de sua mãe ao ensinar-lhe as primeiras palavras:

Meus pais sempre tinham em casa umas revistas e jornais variados, e mesmo antes de entrar para a escola já estava familiarizado com algumas letras e palavras. Havia uma tia que morava em Nova Iorque, então, nós trocávamos cartas, ou seja, a minha família com a família da minha tia para sabermos das notícias e das novidades. As cartas eram lidas em voz alta para nós por minha mãe, foram estas leituras que também aguçaram a curiosidade em relação às palavras (EDUCADOR 1, relato escrito-memória pedagógica).

Nota-se a concepção que o educador tem do primeiro contato com as palavras, ou seja, a escuta que o levou à escrita. A boniteza dessa ação está na interligação entre dois “mundos”. Como afirma Freire (2011, p. 29): “Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. E o recebimento das cartas da tia (moradora de um outro “mundo”), tornava-se antes mesmo da leitura oral, uma leitura afetiva, um sentir-se com, um pertencimento de estar no mundo. Conforme Freire:

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele” (2015, p. 53). O educador ao colocar-se na condição de escuta da leitura da carta de sua tia, estava interagindo com o “outro mundo” imaginário, mas viável. É clara a comunhão de ideias entre as famílias, no que tange à sensibilidade na troca de cartas e nas palavras contidas nestas cartas. Este educador foi vivenciando as emoções que sentia ao ouvir a leitura destas cartas e, a partir delas, foi alfabetizando-se. Conforme Assmann (1998, p. 21): “[...] a criação de linguagens e campos teórico-práticos de sensibilidade solidária, enfim, a educação para a solidariedade persistente, se perspectiva como a mais avançada tarefa social emancipatória”.

Seguindo, veremos a importância dos primeiros professores na vida dos educadores, conforme os relatos: “Iniciei na Escola aos seis anos de idade e a lembrança que trago comigo da primeira série é da amável professora Leda, que estava sempre disposta a ajudar os alunos, com muita paciência e dedicação” (EDUCADOR 2, relato escrito-memória pedagógica).

Outro educador assim descreve:

Eu era muito tímido ao entrar na Escola. No primeiro dia de aula a professora foi ensinando, comecei a ler e a escrever. Depois, no segundo ano, tinha um professor, chamado Gilson que era muito bom professor. Ele tinha uma habilidade para dar aula, todo mundo gostava dele (EDUCADOR 4, relato oral-entrevista).

Da mesma forma, o Educador 3 relata o seguinte:

Só tenho boas lembranças das primeiras séries que cursei. Meus primeiros anos escolares foram ótimos. Os professores sempre atenciosos e preocupados com a nossa aprendizagem. Não vou citar nomes, porque para mim, todos os professores das primeiras séries foram excelentes e apaixonados pelo que faziam (EDUCADOR 3, relato oral-entrevista).

É correto afirmar, a partir dos relatos, que os primeiros professores na vida destes educadores foram fundamentais para acender a chama do ser educador. Saberes atitudinais, como amabilidade, paciência, dedicação, atenção, preocupação com o outro foram destaque nas falas. Arroyo (2013, p.124), confirma:

As lembranças dos mestres que tivemos pode ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como primeiras aprendizagens. [...] A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização.

Neste processo de aprendizagem e neste emaranhado de lembranças é que se vai construindo a “teia” de concepções acerca do que cada um pretende ser. Cada relato dos educadores, elucida o olhar de Arroyo sobre as primeiras lembranças escolares, de onde tem-se o papel do professor como inspiração para a arte de educar. Há uma significação do ser professor-educador. O contato com o outro, a partilha, a confiança e a cumplicidade foram sentimentos vividos entre os educadores sociais e os seus primeiros professores. Outro exemplo, que demonstrar esta parceria entre professor e aluno, pode-se identificar no relato a seguir:

Eu me lembro do quinto ano, o qual, eu não gostava da disciplina de Matemática, era quase um “ódio” mortal à Matemática. Chegava a me dar dor de cabeça estudar Matemática. Lembro que a professora começou a ensinar de uma maneira diferente os conteúdos. Começou com equação e eu fiquei tão encantado com a maneira que ela explicava, que fiquei apaixonado pela Matemática. Mas tudo isso aconteceu pelo fato de como a professora ensinava (EDUCADOR 4, relato oral-entrevista).

Tem-se sentimentos distintos e tensionados neste relato. Primeiro o sentimento do “ódio” ou repulsa por uma disciplina, comum a tantos outros alunos. Mas, com o método de ensinar e a sensibilidade da professora, a repulsa passa para uma aproximação, por um querer aprender, o que leva a um apaixonar-se pela disciplina em questão. Nesta ótica pode-se afirmar que a reflexão, o discernimento e o permitir-se olhar determinado objeto por outro ângulo, favoreceu ao aluno acreditar, a confiar na professora e, num certo sentido, em si mesmo. Provavelmente a paixão da professora pelo que ensinava, contagiou-o, fazendo-se romper com um preconceito, de que a Matemática era a feiura da escola (FREIRE, 2015, p.53). Nóvoa (1995, p. 55), assim expressa essa dialética educacional: “A indagação reflexiva analisa as causas e consequências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula”. Houve por parte do entrevistado uma postura de sair de um certo determinismo-preconceito de que a disciplina matemática fosse a “feiura” da instância escolar. Como salienta Freire (2015, p. 53): É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

O educador social vai construindo a sua práxis no cotidiano de sua ação, na medida em que vai se fazendo agente da aprendizagem. Num processo de reflexão, diálogo, inserido em um espaço educativo o educador vai elaborando as concepções necessárias para a função. Nóvoa, nos mostra o quanto os processos formativos precisam ser favoráveis à reflexão - “daqui deriva a necessidade de formar professores que venham refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do

pensamento e da ação” (1995, p. 60). Os relatos a seguir apresentam esta dimensão da reflexão e do ir construindo as concepções na prática do agir educativo:

Eu acredito que estou em constante aprendizado. Ser educador social é um desafio constante. É um evoluir-se no dia a dia, ou seja, é uma renovação diária” (EDUCADOR 3 – relato oral-entrevista).

Eu vou me tornando educador social nas aulas. As concepções de ser educador social eu fui construindo na época que lecionava no SENAI” (EDUCADOR 4 – relato oral-entrevista).

Eu acho que eu consegui aproveitar os momentos e as fases da minha vida para ir construindo as concepções de ser um educador social. Cada momento ou fase da minha vida era um aprendizado e uma reflexão do meu agir. Era algo de militância política. Um estar atuante nas questões sociais e políticas do Brasil” (EDUCADOR 1 – relato oral-entrevista).

Os educadores acima relatados demonstram que a cada momento vão tornando-se sujeitos do seu agir. Vão vivenciando atitudes e posturas que os levam a serem sujeitos conscientes das suas experiências. Esta leitura e reflexão de sua práxis é destaca por Freire (2015, p. 23), como vemos a seguir:

Na continuidade da leitura vai cabendo ao leitor ou leitora o exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independente de sua cor política ou ideológica.

Nóvoa salienta que agir é um processo (1991, p. 39), pode-se afirmar que o ato de ir se relacionando com e no mundo é um processo evolutivo e necessário. É um descobrir-se intensamente e paulatinamente. São etapas e momentos que vão sendo desenhados no processo de cada sujeito em formação. Nóvoa (1991, p. 39) salienta acerca desse agir em processo:

Agir é um processo, a duplo título. Utilizemos, em primeiro lugar, o sentido que as metodologias de ação conferem a esta palavra: designam princípio, desenvolvimento e resultado, não como uma linha meramente contínua, mas como o entrecruzar lógico (dialético?) de fios que se podem desenrolar, constituindo-se, desde logo, indicadores de sentido.

O desenrolar das ações no cotidiano da vida dos sujeitos (educadores sociais) dá-se num processo dialógico, dialético e coletivo. O educador social, na sua rotina de trabalho, vai criando as condições para elucidar as diferentes concepções pertinentes a sua função. É um constante enrolar e desenrolar fios das/nas situações cotidianas. Com certeza neste processo

alguns nós surgirão, mas estes servem para a reflexão e avaliação da práxis. Estar no mundo de forma neutra ou amórfica é não compreender a genialidade da existência. Acredito que um educador ao negar as suas memórias e as suas lembranças, estará negando a sua história e dificultando seu processo de aprendizagem da própria profissão pois, ao compreendê-las, poderá reconstruí-las. Ou seja, “a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA. 1995, p. 25). Enfim, a experiência é construída na prática e ela vai traçando a identidade de cada sujeito.

5.2 SABERES E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DO EDUCADOR SOCIAL

Nos verbetes – dicionário Paulo Freire, encontra-se algumas definições importantes acerca do saber e dos saberes populares e que apresentam uma (inter)ligação dialógica entre educadores e educandos. Fischer e Lousada (2010, p. 368) expressam:

O respeito profundo aos saberes socialmente construídos na prática comunitária das classes populares demanda, por parte do educador, na perspectiva do pensar certo, dialogar com os educandos a razão de ser de seus saberes e a sua relação com o ensino dos conteúdos exigidos no contexto escolar.

Primeiramente, cabe ao educador orgulhar-se de sua origem e respeitar a origem dos educandos, ou seja, o contexto sociopolítico em que ambos estão inseridos e juntos promover a socialização dos saberes. Através de uma leitura freireana, os saberes vão sendo construído e comunicados no contexto escolar. São ações vivenciadas na operacionalização do agir educativo. Nesse introito comunicativo (leitura do mundo e leitura da palavra), é necessário esclarecer que uma leitura do mundo, tendo um olhar criativo, reflexivo e crítico, faz-se necessário, *a priori*, “preceder sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE. 2011, P. 29), ou seja, fundamenta-se antes mesmo do processo de alfabetização de qualquer ser humano, pois o ser vai se constituindo ser humano, na medida em que vai interagindo no e com o mundo, desde os primórdios de sua existência. Arroyo (2013, p. 33) salienta que não há como engavetar essas questões tão condicionantes do nosso perfil profissional e humano. E continua: “Cada educador dificilmente consegue fugir de ethos, estilos, culturas, práticas, identidades que têm uma longa história” (2011, p. 153). Pode-se dizer, que o ato de interação no e com o mundo é um

dos processos de emancipação em fase a um empoderamento da sua condição de ser no mundo. Como salienta Freire e Macedo (2011, p. 34), numa perspectiva gramsciana:

Para Gramsci, a alfabetização era uma faca de dois gumes; podia ser brandida em favor do *empowerment* individual e social, ou para a perpetuação de relações de repressão e de dominação. Sendo a alfabetização crítica um campo de luta, Gramsci considerava que se deveria lutar por ela, tanto como um construto ideológico, quanto como um movimento social. Como ideologia, a alfabetização devia ser encarada como uma construção social que está sempre implícita na organização da visão de história do indivíduo, o presente e o futuro; além disso, a noção de alfabetização precisava alicerçar-se num projeto ético e político que dignificasse e ampliasse as possibilidades de vida e de liberdade humanas.

Esse empoderamento é protagonizado pelo educador e pelo educando, pois ambos vão se fortalecendo e criando estratégias de superação das mazelas e das vulnerabilidades existentes. Os saberes que vão sendo construindo na práxis educativa são, às vezes, oriundos de um planejamento e de uma reflexão acerca da realidade. Cada educador traça caminhos, repletos de estratégias, para a vivência ideológica dos saberes criados e adquiridos. Conforme Tardif (2014, p. 65): “[...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações”.

Freitas, assim expressa este assumir-se como educador social numa leitura freireana: “[...] Na leitura freireana, o risco, além de ser um elemento presente nas ocorrências em que nos movemos, como seres humanos, consiste num fator intrínseco ao ato de aprender, que por sua vez, exige acolhida tanto quanto o nosso existir” (FREITAS. 2010, p. 364).

O risco é inerente ao nosso ato de existir. Por isso, que a construção de saberes está implicada a nossa condição de assumir riscos. Mas, o que evidencia uma clareza nos saberes adquiridos é a performance da condição de dar sentido àquilo que é construído e vivenciado. Conforme, o relato de um educador que refere que aprendizagem “é um ato que gera importância e o faz importante” (EDUCADOR 4, relato oral-entrevista). A lógica mencionada pelo educador, numa proposta de qualidade, torna-se saudável e gera importância tanto para si, como também, para o educando. Um outro educador, salienta que o ato de educar “é uma proposta de inovar-se constantemente e ser criativa na busca de novos conhecimentos e (re)adaptá-los conforme as necessidades em sala de aula” (EDUCADOR 3 – relato escrito-memória pedagógica). A percepção do educador, deixa claro, em sua metodologia, que a inovação gera conhecimento e que é preciso ir adaptando cada saber gerado conforme a necessidade existente. Também, pode-se notar o senso de curiosidade no relato do educador.

Para gerar conhecimentos, faz-se necessário ousar e a ousadia é perpassada pela curiosidade. A curiosidade gera criatividade e desta nasce os saberes necessários para a ação educativa. Freire (2015, p. 85), assim descreve sobre a sensibilidade do ato de ser um educador que prima pela curiosidade:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. (...) Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação.

Denota-se, na citação acima, que Freire ao falar do ato da curiosidade nos presenteia com uma aula de pesquisa e investigação catedrática. É notório, que o ato de ensinar e de aprender gera curiosidades. É um descobrir-se constantemente na relação entre educador e educando, como vemos no relato a seguir:

Tive o privilégio de ter aula com uma professora da 4ª série que era apaixonada pelo que fazia. Eu sempre fui apaixonada pelas disciplinas de português e matemática, então, ao observar a maneira que a professora leciona, eu comecei a ficar apaixonada por outras disciplinas e fui me enchendo de curiosidade e vontade de conhecer novos lugares e saber mais informações sobre eles e sobre as disciplinas que eram ensinadas (EDUCADOR 2 – relato escrito-memória pedagógica).

Conforme nota-se, é revelada uma paixão e uma dimensão de êxtase pela forma carinhosa e dedicada de como a professora ensinava. Existe uma relação de descoberta, de encantamento, de sinergia no processo educativo. São relações sociais sendo vivenciadas e delas emana a descoberta de novos saberes e a reformulação de saberes já existentes. Tardif (2014, p.132), assim explica:

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação.

Esse apanhado interativo que Tardif menciona, possui uma conotação de intervenções, sejam elas positivas, conflitivas, tensas, mas fundamentais para o ato da aprendizagem. Nos relatos dos educadores, vamos observando estas relações e intervenções nos seus processos educativos ou nas suas vivências escolares. Gómez (1995, p. 103), apresenta uma reflexão acerca das relações e sua importância no ato de educar:

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

E para corroborar com a citação de Gómez, vejamos o relato:

Para mim o processo educativo e a relação de construir saberes em sala de aula passa por uma série de ideais e de ter uma participação na sociedade e que contribui para uma transformação social e algo que seja significativo para o educando. É neste caminho que eu vislumbro o ato de ensinar e aprender de forma coletiva (EDUCADOR 1 – relato oral-entrevista).

A fala do educador é muito pertinente e contagiante. “E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros” (FREIRE, 2015, p. 92). Ela sintetiza a máxima freireana, onde salienta que o processo educativo acontece no diálogo e na consciência do educador e do educando e que juntos fazem a diferença. Observa-se que o educador tem consciência do seu papel de educar e, também, de fazer da sua ação educativa algo que vá ao encontro da necessidade e que de sentido ao educando. Existe uma intencionalidade no ato de educar, como também, existe uma cumplicidade. É um ver e rever sua prática e, a partir, da reflexão dela (re)planejar a sua ação. É um movimentar-se constantemente na busca de soluções que vão ao encontro da prática educativa. Neste movimento dialógico e dialético, entre educador e educando, cria-se uma parceria sociopolítica de transformação social e de socialização. Os saberes que surgem dessa parceria já não são mais de autoria de um personagem (educador ou educando), mas são saberes construídos no cenário educativo e que ultrapassam o contexto (realidade) que os mesmos foram criados. Cada saber vivenciado na prática educativa é oriundo de situações adversas e diversificadas. No processo educativo – educador e educando – vão construindo as suas práticas e vão dando cor, forma, intencionalidade e performance aos saberes existentes. Tardif, apresenta este cenário de construção da seguinte maneira:

O ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos. [...] Para o professor, esses condicionamentos surgem ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (2014, p. 181).

Vimos, que Tardif salienta que a construção dos saberes se dá na medida que vamos interagindo com o meio e com as pessoas que estão nesta realidade e contexto. Mas, nota-se

que o ensino não está ou não acontece de forma estática ou pronta. É uma (re)formulação em processo e, às vezes, exige uma certa improvisação, pois saberes advêm de momentos distintos de situações-limite.

Com esta imagem do ir fazendo na e com a prática é que pauta-se a proposta pedagógica do educador social. Neste construir-se em conjunto é que vai sendo observadas as situações e as necessidades que precisam ser superadas e que levem a uma conscientização dos personagens envolvidos neste processo educativo. Os saberes são oriundos de cenários educativos (ao menos no caso da educação popular) que possuem em sua proposta pedagógica a dimensão da provocação, da criticidade, da rebeldia e do encantamento de diferentes vivências, de pessoas que acreditam numa sociedade mais humana e digna. Conforme Arroyo manifesta: “Temos uma história, fazemos parte de uma construção social, cultural, que tem sua história, que tem muito a ver com a história do trabalho, dos trabalhadores, de seus saberes e ofícios” (2013, p. 25). Ou como salienta Giroux (1997, p. 39): “O conhecimento, neste caso, não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículos. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social”. Esta é a chave para a construção dos saberes e da práxis pedagógica dos educadores sociais. E o relato abaixo nos proporciona esta dimensão:

O que me anima é saber que o ato de educar é algo que é gostoso de praticar, ou seja, que eu gosto de fazer. É o agir correto sem prejudicar os outros. É saber que vai sendo construído através da verdade em tudo que for ensinado (EDUCADOR 2 relato escrito-memória pedagógica).

Notamos, o quão valioso e cheio de intencionalidade ideológica consta o relato do Educador . É a prática na prática. É o exemplo sendo demonstrado na prática do agir educativo. A preocupação do educador que ensina e que procura estar atento à ética do ensinar, ou seja, é uma aprendizagem com responsabilidade crítico-social. Como frisa Freire (2011, p. 37): “[...] não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”. A prática, segundo o relato do Educador, vai dando intencionalidade no processo educativo. Mas, a concretização dessa proposta pedagógica, só acontece quando o educando é chamado a participar dessa construção e, juntos, internalizam a práxis educativa. Freire ajuda a compreender esta ideia:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos

universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra (2011, p. 37-38).

Assim, as concepções da prática educativa vão tomando corporeidade, na medida em que as relações entre educador e educando vão sendo amadurecidas. Na medida em que os vínculos vão sendo construídos no campo da aprendizagem, mais fortemente os saberes vão sendo alicerçados e deles as decodificações vão acontecendo. Nada é por acaso na ação educativa. Tudo tem um princípio, um meio e um fim. Nesta seara ação – reflexão – ação, a dinamicidade das conexões entre o saber produzido e o saber já vivenciado, vão delineando as concepções e as dimensões necessárias para a construção de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes do seu agir.

A coisa que mais me orgulha é saber que através da minha prática educativa, eu me tornei um pai melhor. Os saberes que vou construindo com os meus educandos, vou tornando-me um ser melhor, consciente da minha responsabilidade de pai de família. Muitas das coisas que construo com meus educandos, eu coloco em prática com meus filhos, ou seja, reflito e avalio que a minha prática como educador (construir postura de responsabilidade, altruísmo, criatividade, etc.), deve ser também vivenciada com a minha família (EDUCADOR 4, relato oral-entrevista).

Podemos observar o quanto de internalização de uma prática sócio transformadora foi apresentada no relato citado. O quanto de saberes foram vislumbrados na ótica apresentada pelo Educador. Ele se faz gente na medida em que vai vivenciando sua práxis e, esta, vai além da convivência com os educandos, ou seja, a sequência está na convivência familiar, na medida em que ele vai se tornando um pai melhor.

Eu gosto de deixar bem claro que, antes de sermos técnicos, somos humanos. Somos educadores responsáveis e que querem, juntos com os educandos, construir saberes e conhecimentos que os levem a serem sujeitos do seu agir. As dinâmicas que uso nas aulas, são com o objetivo de propiciar o diálogo, a troca de saberes e a confiança um no outro (ENTREVISTADO 3, relato oral-entrevista).

Neste relato, observamos que a dimensão da responsabilidade e o compromisso do ser educador é fortemente frisado pelo Educador. Ele salienta que o processo educativo vai sendo alicerçado na medida que os educandos vão interagindo entre si e com o educador. O educador demonstra que o ato de educar possui uma conotação de compromisso e seriedade. Como expressa Freire (2015, p. 93), não posso ensinar o que não sei. O ensino e a aprendizagem vão acontecendo nas interações e nas intervenções entre educador e educando. Freire novamente nos ajuda a entender esta concepção: “Daí, então, que uma de minhas

preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (2015, p. 94).

É sabido, que a dimensão prática – reflexão – prática vai sendo observada nos relatos anteriores e vai sendo corroborado com as citações dos autores. Nada é por acaso. Tudo tem um objetivo. Nesta dimensão, os saberes e a práxis pedagógica dos educadores vão sendo construídos na medida em que são criados vínculos entre os educadores e os educandos.

5.3 DESAFIOS ENCONTRADOS NA GESTÃO DAS AULAS

Muitos são os desafios e os tensionamentos encontrados e vivenciados na gestão das aulas. As experiências que advém dos desafios e tensionamentos são enriquecedores para um constante agir pedagógico e socializante. Os educadores sabem que no dia a dia é preciso criar ambientes pedagógicos que permitam o diálogo, a escuta e o empoderamento. Mesmo que, em determinados momentos, algumas situações necessitem da intervenção mais direta por parte do educador. Nesta ótica, Tardif (2014, p. 209) esclarece: “Os juízos do professore estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos”. Esse pensamento de Tardif expressa a ideia da dimensão que proponho, ou seja, quais os desafios que o educador social encontra na gestão de suas aulas. Em tese o educador (professor na visão de Tardif) “domina” o conteúdo que irá ministrar. A premissa levantada por Tardif merece ser explorada e compreendida no âmbito da educação popular e no contexto social que está inserida, a proposta da pesquisa em questão. Complementaria com o alerta de Freire (2015, p. 36) “ao mostrar que é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco [...]”. Mesmo que o educador saiba por que ensina e como ensina, ele está sujeito às intempéries contextuais e pessoais. Conforme Tardif (2014, p. 208):

Para atingir essas finalidades pedagógicas inerentes ao seu trabalho, o professor deve tomar certas decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam (a manutenção da ordem na sala de aula, a transmissão da matéria, etc.).

Logo, é no desenrolar das ações no cenário educacional que vão acontecendo as interlocuções e os desenlaces dos saberes propostos e construídos. Nesse processo educacional, muitos desafios são encontrados e muitos obstáculos precisam ser superados. O dia a dia na sala de aula nem sempre é como se tinha imaginado, podendo provocar certos tensionamentos. Todavia, isso necessariamente não é negativo e pode gerar situações ricas de

aprendizagem, tanto para os educandos como para o próprio educador. A reflexão cotidiana sobre o planejamento é fundamental para nos darmos conta de onde é preciso rever as lacunas, as limitações, os avanços e as contradições que foram vivenciadas no decorrer das aulas. Refletir sobre a práxis é ir observando que somos seres com limitações, com inacabamentos, com inconclusões, da mesma forma que o processo de conhecimento. Mesmo nos mostrando estes movimentos permanentes da história, Freire nos chama atenção para a importância do direcionamento do processo educativo: “[...] o fundamental é não perder o objetivo e o foco do ato de ensinar, mesmo que este seja complexo e desafiador. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico” (FREIRE. 2015, p. 39).

Ser educador social numa instituição que possui em sua missão o protagonismo e a emancipação dos sujeitos (educandos), exige alguns desafios e um constante (re) planejar as ações e as estratégias em sala de aula. Observamos o relato:

Quando no Murialdo teve-se um período de rotatividade de educadores eu procurei me apoiar nos alunos para que as aulas pudessem ser contempladas e que não se perdesse a qualidade das mesmas. Por isso, o apoio e a parceria com os alunos foram fundamentais. E mesmo nesta situação difícil, de falta de educadores, eu dizia para a coordenação que deveríamos continuar com a qualidade e não ficar improvisando as aulas. Era preciso seguir o planejamento e procurar adaptá-lo frente as dificuldades que se encontrava (EDUCADOR 1, relato oral-entrevista).

Nota-se a preocupação do educador frente a uma dificuldade que estava instaurada na instituição. A falta de educadores, ou melhor, a rotatividade de educadores vinha comprometendo a qualidade das aulas. Duas decisões foram tomadas pelo educador: a primeira foi apoiar-se nos alunos (cumplicidade e parceria), para que a qualidade das aulas não fosse prejudicada. A segunda decisão foi reunir-se com a coordenação e solicitar que se continuasse o planejamento das aulas para que a qualidade das mesmas não sofresse alteração e para que os educandos não fossem prejudicados. Um desafio estava instaurado, mas o comprometimento e o diálogo foram decisivos para amenizar a situação-problema. Freire (2011, p. 162) ajuda compreender esta relação dialógica:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro.

Estar atento ao contexto em que se ensina e a realidade que se está inserido é muito importante para poder, de forma autônoma, criativa e dialógica superar o desafio aparente. Freire constantemente nos seus escritos adverte para a manutenção do diálogo, do ouvir o outro, de uma comunicação que una na diversidade e na complexidade. O Educador 1 soube ler a realidade em que estava inserido e a dificuldade que estava sendo desenhada, no caso, a rotatividade de educadores. Apoiou-se nos alunos para que juntos (construção de vínculos) pudessem atenuar a situação vivida. Freire (2011, p. 28) afirma que “[...] ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras”. É preciso estar atento à realidade e buscar soluções para que o problema gestado possa ser amenizado. Por isso, em Freire, planejar é fundamental, desde que tal planejamento seja revisitado constantemente para que as metas almeçadas sejam alcançadas e as estratégias utilizadas sejam viáveis. Ler é reescrever o que estamos lendo.

Ao aceitar fazer parte da equipe de educadores sociais do Murialdo e trabalhar a disciplina de gestão de pessoas para um curso de aprendizagem, com certeza, foi o primeiro desafio que enfrentei. Outro desafio que enfrentei foi ter recebido a ementa do curso e ter que me reinventar, construir o material do curso, para uma turma de 20 educandos (EDUCADOR 3, relato oral-entrevista).

Denota-se um certo ar de surpresa para o educador 3, frente ao fenômeno de fazer parte de uma equipe de educadores na instituição Murialdo. Esse espanto e essa surpresa foi o primeiro desafio aparente do educador. Mas na sequência do relato observamos que o desafio maior foi ter que planejar, reinventar e construir a proposta das aulas a partir da ementa do curso recebida por parte da instituição. O ato de saber o que faz e como o faz é determinante para o processo educativo. Mas, saber-se que como sujeitos não sabemos tudo é essencial; isso, não nos torna menos dignos na nossa condição de educador ou educando. Tardif (2014, p. 211) faz uma ressalva acerca disso:

Entretanto, é evidente também que os comportamentos e a consciência do professor possuem várias limitações e que, por conseguinte, seu próprio saber é limitado. Como qualquer outro ator humano, o professor sabe o que faz até um certo ponto, mas não é necessariamente consciente de tudo o que faz no momento em que o faz.

Nesse sentido, ser professor é um ir se descobrindo no processo. Dando-se conta de suas limitações, de seu inacabamento e de sua limitação, sem constrangimentos de se buscar ajuda. Aqui também se apresenta um outro desafio, só que agora, institucional, uma vez que nem sempre o professor dá conta sozinho das dificuldades enfrentadas. Mas, a boniteza está no aceitar-se e no conscientizar-se das fragilidades e das inconclusões. Os desafios da prática

educativa não podem engessar a criatividade ou a liberdade de ousar. Apesar das dificuldades que se vai encontrando no caminho que se está fazendo, muito se aprende e a dedicação e o apaixonar-se pelo que se desenvolve são notórios nos relatos dos educadores. Como vemos neste relato: “Eu amo o que faço! Eu amo adolescentes! Eu amo o desafio e ser desafiada (EDUCADOR 3, relato oral-entrevista). No relato, transparece a seriedade no ato de educar e a convicção da escolha que se fez, ou seja, a certeza de ser educador social. Neste princípio reflexivo do aceitar-se na condição de educador social é que vai transparecendo, no processo educativo, as situações de autoavaliação e autorreflexão da práxis. É preciso autorizar-se na prática educativa. O educador, na sua atuação no palco do mundo, vai se concretizando no ato de ser educador de forma autônoma, dialógica e dialética. Conforme expressa Freire (2013, p. 55) “[...] num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários”. A ideia de estar intimamente ligado ao e no mundo é que vai transformando a educação num processo de conscientização, pertencimento e formação para um agir educativo, criativo, ético, político e social. “Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE. 2013, p. 102).

Vejamos outro relato:

Para mim, um desafio e uma certa dificuldade que encontro quando ministro as aulas, é quando tem algum aluno (educando) que tem alguma limitação, às vezes, de alfabetização ou cognitiva, gerando para mim um desafio, pois fico angustiada, pois sei que não posso deixá-lo para trás e não o ajudar a superar a limitação. Então, eu tento me desafiar e pensar métodos e estratégias para poder ajudar esse educando e este poder seguir na aprendizagem. Outro desafio é conseguir tirá-los de uma certa apatia e acomodação frente a realidade-sociedade e levá-los a serem protagonistas das suas ações (EDUCADOR 2, relato oral-entrevista).

As dificuldades enfrentadas pelo educador o mobilizam a avançar, numa atitude de paciência e segurança no desempenhar do seu papel, mesmo acreditando na educação de forma coletiva, está atento ao processo ou ao ritmo de aprendizagem de cada educando, demonstrando preocupação e comoção frente às suas necessidades. Ele entende que a limitação cognitiva (ou emocional) do educando é gerada por algum motivo, mas que esta limitação pode ser superada e vencida. É acreditar no potencial de cada educando e nas possibilidades que estes podem oferecer. A apatia e acomodação por parte dos alunos frente às aulas têm sido frequentemente identificadas pelos professores e, neste caso, impulsionou o educador na busca de alternativas de participação. É visível a preocupação do educador em querer auxiliar os educandos no processo educativo, uma vez que se atribui à educação, de

forma coletiva e dialogada, a possibilidade transformadora. Por isso, a construção de vínculos entre educador e educandos é fundamental para uma boa socialização. Freire (2015), já nos dizia que ensinar exige querer bem aos educandos. Mesmo nas dificuldades é preciso, quando se tem consciência de sua ação, querer bem ao outro. Freire (2015, p. 139, grifo nosso):

Amorosamente, acrescento. Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprido o seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.

Para corroborar com a citação freireana, segue-se o relato:

Para mim, dois desafios ou dificuldades encontrei logo que iniciei a lecionar. O primeiro foi ter que superar uma dificuldade que era minha, ou seja, ser menos rigoroso quanto ao tempo (questão de chegar atrasado nas aulas). Chegava atrasado e eu já cobrava eles. Era uma coisa que eu tinha e que faz parte da minha existência, pois é uma marca da minha família a questão do horário, de organizar-se e planejar o tempo. Mas vi que era preciso ser mais flexível com esta questão, pois o ritmo e a o jeito de cada jovem é diferente. Fui aprendendo a sofrer menos com isto com o passar do tempo. Outra dificuldade que enfrentei em sala de aula foi quanto a trabalhar alguns temas de relevância e de importância sócio-política para vida dos educandos. Abordar a temática da sexualidade e gênero foi um pouco complicado. Foi preciso recorrer aos colegas para me darem umas dicas de como abordar estes assuntos tão importante para o crescimento pessoal dos jovens, mas que fosse trabalhado em sala de aula de forma livre, sem preconceitos, participativa e reflexiva. Mas, com a parceria dos colegas e com a parceria dos educandos, fui superando estas dificuldades e hoje enfrento com certa naturalidade estes desafios (EDUCADOR 4, relato oral-entrevista).

Um belo depoimento de um educador que tem noção de sua limitação, mas com serenidade, partilha e compromisso pelo outro, foi superando a dificuldade. Ele soube amenizar as limitações e, a partir delas, foi criando vínculos positivos com os educandos e com os demais educadores sociais. Não se isolou e nem entrou no ostracismo, mas soube reconhecer suas limitações e com humildade recorreu aos colegas e aos educandos, para que juntos, pudessem encontrar estratégias para que as aulas continuassem de forma reflexiva sobre assuntos que não podiam ser deixados de lado. Cabe ressaltar, a fala de Freire (2013, p. 126): No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite”. No relato do Educador 4, fica evidente a percepção de sua limitação e a compreensão de que se faz necessário procurar no diálogo a resposta para superar esta limitação. Freire acrescenta: “Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros ‘atos-limites’ dos homens” (2013, p. 126).

Vejo como um grande desafio para mim a questão de poder propiciar uma aula legal, positiva e construtiva e que chame a atenção dos educandos. Eu planejo uma proposta de aula e, junto a esta proposta, desenvolvo uma série de perspectivas positivas, mas no decorrer da aula muitas surpresas aparecem e no meio da aula preciso reaver meu planejamento e, junto com os educandos, buscar novas estratégias para que a aula seja proveitosa e satisfatória, tanto para mim como para o educando. Mas tem dias que a frustração, o descompasso entre aquilo que planejei e a interação dos educandos, não permiti uma sintonia e a aula não flui e não atinge seu objetivo. Isso é frustrante (EDUCADOR 1, relato oral-entrevista).

Nesta perspectiva, nota-se a preocupação do educador, num primeiro momento, de planejar a aula. Este planejar a aula o leva a criar perspectivas e desejos. Mas, como em todas as circunstâncias, a vida nos prega algumas peças e somos surpreendidos e nossas perspectivas, às vezes, tornam-se frustrações. É neste momento, que é preciso estar atento e poder reagir frente aos obstáculos. Os objetivos propostos para uma aula nem sempre são vivenciados ou contemplados. É preciso um certo “jogo de cintura” para adaptar-se à realidade que se desenha. É importante que o educador possa interagir junto com o educando e possa discutir abertamente o sentimento de frustração e o que não deu certo no decorrer da aula. Sendo a aula uma construção coletiva, então, as conquistas e as frustrações também são consequências coletivas. A interação precisa ser constante e o planejamento necessita possuir uma dimensão flexível, ou seja, que no meio do caminho, se possa avaliar e (re) planejar as estratégias. Tardif (2014, p. 49-50) esclarece:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (...) Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetiva-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

O saber que se almeja em aula é resultado de uma construção consciente e coletiva. Tardif fala em elemento humano – um ser dotado de sentimentos, valores, símbolos, atitudes, etc. – tudo isso, resultante da condição humana na sua essência. Conforme Freire (2011, p. 96): “A ação humana só tem sentido e prospera quando se compreende a subjetividade em sua relação dialética, contraditória e dinâmica com a objetividade, da qual ela provém”. O educador, na sua subjetividade, vai descobrindo na dinamicidade da sua práxis, que o diálogo o leva a encarar de forma mais confiante as aulas e as frustrações ou limitações que dela

surgirem. A questão está na proposta e numa atitude de planejar as aulas, tendo o foco nas pessoas (educandos).

O cenário da sala de aula precisa ser a essência da reorganização dos saberes. É no ambiente educativo, num processo dialógico e dinâmico, que toda a interação educativa vai acontecendo e dela a possível transformação crítico-reflexiva vai sendo vivenciada em busca de uma emancipação que seja real e protagonista dos sujeitos que frequentam os espaços educativos. E, nesse sentido, o planejamento é um aspecto que se destaca.

5.4 EDUCANDOS: CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS-REFLEXIVOS

Os educadores foram os sujeitos-foco do estudo, uma vez que queria entender como chegam ao exercício da docência no Murialdo, especialmente no “Programa Jovem Aprendiz” (PJA), que concepções trazem e como desenvolvem suas ações educativas na direção de aprendizagens crítico-reflexivas. Entretanto, também me pareceu importante ouvir educandos pelo menos da Obra Social Murialdo de Porto Alegre, para, de alguma forma, sentir como reagem às proposições da instituição e de seus educadores. Dialoguei com quatro (4) jovens e abaixo apresento alguns dados sobre eles.

Quadro 5 – Dados dos Sujeitos da Pesquisa (Educandos)

Educando	Gênero	Idade	Formação Inicial	Rede de Ensino	Tempo no Programa JA
Educando 1	Masculino	20 anos	2º ano do EM	Pública	8 meses
Educando 2	Feminino	20 anos	Ensino Médio	Pública	8 meses
Educando 3	Masculino	22 anos	Superior	Pública	10 meses
Educando 4	Masculino	20 anos	Ensino Médio	Pública	9 meses

Fonte: Elaborado pelo autor (2016)

Além destes dados objetivos, que já nos mostram algumas características dos jovens, como serem oriundos da escola pública e estarem quase o mesmo tempo frequentando o PJA, pude conhecer melhor suas histórias e como vivem a experiência de educandos no Murialdo.

Através deles entendi melhor alguns depoimentos dos educadores e pude integrar melhor minha compreensão do fenômeno investigado. De fato, como nos diz Gadotti (2010, p.344):

[...] É preciso ter clareza de que o todo, como algo que cria partes, é também ele criado por elas. Ler o mundo, a partir dessa perspectiva, significa, então, compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real. Ler a realidade significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético.

Ao ouvi-los pude observar que há um reconhecimento da Instituição Murialdo como um espaço de acolhida, de engajamento social, de oportunidade profissional. Diz um deles: “O Murialdo é muito importante não só para mim, mas para as crianças com vulnerabilidade social, [...] tem importância social, sendo assim, importante para mim também” (EDUCANDO 1, relato-diálogos em roda).

Esta marca institucional lhes dá “equilíbrio”, sentem-se seguros em estar ali. Reconhecem que os educadores, bem como a possibilidade de estabelecerem novas relações, são pontos fortes do Programa Jovem Aprendiz. A questão toda da construção e (re) construção dos saberes na práxis educativa descrita por Freire (2015, p. 126), pauta-se “[...] na radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos”. De fato, todo e qualquer princípio pedagógico deve se e estar voltado para as relações humanas. Neste viés interativo, a criticidade vai sendo construída por meio da reflexão dos saberes, que são vivenciados no contexto educativo. O processo de ensino e aprendizagem vai sendo instaurado na medida em que educador e educando vão construindo e refletindo acerca de suas práticas, focando no empoderamento e no protagonismo de suas ações.

Alguns depoimentos ilustram isso: “[...] Acho que a relação dos alunos com os professores, os diálogos e os compartilhamentos de ideias, auxilia-me muito a refletir sobre diferentes assuntos (EDUCANDO 4, relato-diálogos em roda). Já outro destaca: “[...] a mensagem que é transmitida, os valores, a ética, o respeito, as conversas inteligentes e com conteúdo” (EDUCANDO 2, relato-diálogos em roda).

Como nos diz Cunha (2010, p. 330): “Para Freire a docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação”.

Nos recortes das escritas e falas dos educandos muitas coisas se revelaram. Das memórias de suas histórias pude ver o quanto a escola, desde sempre, e seus professores lhes marcam profundamente - e lhes introjetam valores:

Lembro, como se fosse ontem o dia em que entrei na Kombi escolar do tio Rudi e segui viagem para meu primeiro dia de aula. A ansiedade tomou conta de mim, ou seja, daquela criança inexperiente de 6 anos de idade. Foi no primeiro ano na escola que conheci uma professora que marcaria a minha infância. Ela tinha um gênio forte, mas ao mesmo tempo, era carinhosa e paciente com os seus alunos. Eu estava visivelmente abalado por uma recente separação dos meus pais e encontrei nesta professora um refúgio para os meus problemas (EDUCANDO 4, relato escrito-memória pedagógica).

Assim como este educando que precisava de atenção e carinho, outros, nos seus relatos, identificam em seus professores esta possibilidade. Aqui ressalto isto porque estamos falando de espaços educativos, onde há uma complexa trama de relações humanas, mediando diferentes aprendizagens. No Murialdo, esta dimensão humana assume destaque, favorecendo diálogos e reflexões constantes. Um dos jovens enfatiza uma frase que está na parede da Instituição, como mola mestre dos valores que são defendidos: “Não pense somente em você. Pense na pessoa que está do seu lado”. Houve uma concordância entre os jovens ouvidos sobre ser o Murialdo de fato um espaço em que a “compaixão” e o “ajudar outro” estão presentes. Nesta ótica de entender as relações educativas como e com atitudes humanas, eles vão construindo ações para uma transformação plena e social, tanto a nível pessoal como coletivo. O educando assume uma postura comportamental de compromisso com o outro. Na sequência dos Diálogos em Roda, eles foram exemplificando nas diferentes atividades desenvolvidas saberes vividos e aprendidos.

Lembrei de uma aula que tive sobre cidadania, [...] que eu gostei muito porque a professora não trazia só coisa pronta, mas sim, coisas do cotidiano dela...Isso era bem legal, porque ela trazia a opinião dela e conseguia que fizéssemos um debate, chegássemos a um consenso. (EDUCANDO 1, relato-diálogos em roda).

Esta fala ensejou complementações por parte dos jovens, que mostraram não ser esta uma aula técnica, mas uma aula de cidadania, onde a crítica era possível e desejável. Freire (2015, p. 72) adverte: “a reflexão e ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem”. A historicidade de cada educando torna-se importante para o ensino e a aprendizagem. A tomada de consciência dos educandos no processo educativo resulta de um processo crítico e reflexivo. A cumplicidade nas vivências é a marca da aprendizagem. O pertencimento e o compromisso por uma

sociedade mais justa e humana torna-se a essência de suas práticas. Esta abordagem socializante da educação popular não formal, visa desenvolver no homem, habilidades sociais e as dimensões de conviver e se relacionar com os outros, que vão sempre à busca do bem comum. Os adolescentes forneceram um conjunto de outros exemplos, em que o educando é convidado a fazer parte do processo educativo. Ele atua como sujeito de sua ação e procura empoderar-se, exercitando também a autonomia.

Observemos um conjunto de falas dos Diálogos em Roda, que ilustram:

[...] Eu destaco dois pontos: A metodologia ...pois busca-se trabalhar em grupos. Os professores estimulam muito ... e o segundo, a autonomia. A autonomia para cada um fazer, estimular para a atividade, porque é importante falar de criatividade ou um outro assunto, mas o mais importante é praticar isso...o ato de fazer, de praticar (EDUCANDO 3, relato-diálogos em roda).

[...] É bem incentivado o ensino aqui. Não te deixa só preparado para escrever o que tu achas e deu..., Eles incentivam, estimulam ao debate (EDUCANDO 1, relato-diálogos em roda).

[...] Eles constantemente estimulam a expressarmos nossa opinião (EDUCANDO 2, relato-diálogos em roda).

[...] Isso. Cada pessoa pode expressar a sua opinião e é respeitada...(EDUCANDO 1, relato-diálogos em roda).

[...] É preciso falar também no jeito que eles nos provocam. Teve um dia que eles deram um trabalho e nós tínhamos que apresentar. Chegou na hora o nosso grupo estava querendo desistir de tudo e eu disse para a professora: *-Eu não sei o que eu faço*. Ela disse: *- Tu domina o trabalho? E* eu disse que sim. Por que, às vezes, a gente quer resolver tudo, mas eu estava ciente do que tinha que apresentar. Aí a professora disse: *- Se tu domina o assunto, vai e apresenta pelo grupo*. Eu fiquei meio sem jeito, por que eu não estava esperando aquilo, ou seja, eu apresentar o trabalho sozinha. Mas eu disse: *- Tá, então eu vou*. E deu certo. Vou ser franca, aumentou a responsabilidade, mas deu certo. O incentivo da professora de fazer eu “dar a cara a tapa” foi muito bom. Como disse a professora: *- A única coisa que pode acontecer é tu acrescentar conhecimento e tu ter maior entendimento do assunto*. Então, foi o primeiro ponto, o primeiro passo para que eu tivesse mais confiança em mim mesma, até perder os medos (EDUCANDO 2, relato-diálogos em roda).

Trouxe esta sequência de falas, pois nos dão a dimensão de como na percepção dos alunos ocorre a dinâmica das salas. Eles reconhecem que os educadores têm estilos diferentes e que alguns procuram adaptar as metodologias conforme o andamento das turmas, mas enfatizam que todos possuem em comum uma preocupação com as pessoas, com o outro, talvez a marca central da Instituição. A escola é sim um espaço-tempo social, um ambiente de possíveis articulações de sonhos, lutas, de reflexão e de prática social (KRANN; PIGATTO; SIGNOR, 2015, p. 91). E é neste espaço de uma gama de situações que os educandos vão traçando suas metas e vão pincelando seus horizontes. A educação popular proporciona esta

relação de confiabilidade e discernimento. Sua prática não está voltada estritamente para a transmissão dos conteúdos das disciplinas. Ela envolve corporeidade, toque, vivências, riscos, alegrias, frustrações, limites, disciplina etc. E o relato dos educandos transparece estas situações. Como afirma Giroux (1997, p. 147) “a educação torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade”.

Nos Diálogos em Roda os educandos salientam que reivindicam mais debates sobre política e economia, porque acreditam que a instituição é um espaço privilegiado para isso. Deixam registrado que o Murialdo e seus professores ensinaram-lhes: “[...] Não apenas ouça e obedeça. Mas, ouça, pense e depois, se precisar, obedeça. É preciso ser crítico, pensar na ideia que te estão oferecendo: Eu devo concordar com isto? Eu devo realmente fazer isto?” (EDUCANDO 2, relato-diálogos em roda). “[...] *Correr atrás das coisas*” (EDUCANDO 3, relato escrito-memória pedagógica). “[...] Sensibilidade do olhar” (EDUCANDO 2, relato escrito-memória pedagógica). “[...] Conviver com o diferente” (EDUCANDO 3, relato escrito-memória pedagógica). “[...] Cultivar as amizades e a experiência adquirida” (EDUCANDO 1, relato-diálogos em roda).

Termino com um registro que ilustra como a Instituição interfere para além do espaço sala de aula:

(...) Um dia resolvi encarar a realidade de frente e fiz com que minha mãe também percebesse que era preciso encarar a vida de outra maneira. Ao entrar no ensino médio, a minha vida mudou. Uma nova etapa, novas pessoas e novos ares. Tive meu primeiro serviço com 16 anos. No serviço conheci pessoas importantes que me fizeram amadurecer. Hoje, estou no Murialdo, em uma nova fase da minha vida. Aqui, a gente aprende a adquirir responsabilidade. Minha vida está encaminhando-se de maneira positiva. Estou plantando sementes para que um dia eu possa fazer uma boa colheita e continuar semeando no que acredito (EDUCANDO 1, relato escrito-memória pedagógica).

Enfim, todos os educandos discorrem que as aulas no PJA propiciam espaços para discussões, debates, reflexões e tomada de decisões. “O aluno tem que fazer uma abordagem do objeto [...], de tal forma que o objeto possa revelar nas suas múltiplas relações” (VASCONCELLOS, 2014, p. 48). Os espaços das aulas na educação popular são marcados por um entrelaçar de histórias e vivências. Os atores desse cenário educativo vão apoderando-se das discussões e vão construindo novas histórias e novas vivências no coletivo de suas ações.

5.5 SER EDUCADOR SOCIAL E SUAS ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E REFLEXIVOS NAS OBRAS SOCIAIS

MURIALDO

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 161).

O educador é a referência de e para construir, no ambiente das aulas, espaços de socialização e discussão acerca de assuntos da realidade dos educandos. Os conteúdos ministrados não podem ser engessados em si, mas através deles buscar construir novos conhecimentos e saberes que levem em conta a transformação social. É preciso humanizar os conteúdos. Neste processo de inconclusão, os seres humanos “[...] vem num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2013, p. 40). A busca por ambientes educativos socializantes, reflexivos e críticos tende a fomentar ações ou estratégias de ações que darão embasamento teórico-prático para a vida dos educandos. E para corroborar com o já dito, vejamos como anuncia o relato do educador:

[...] Iniciei como educadora social no Centro de Formação Profissional Murialdo, como educadora do curso de administração para os alunos do PJA. Não possuía experiência como educadora, somente como gerente administrativa e comercial de rede de lojas de varejo. Mas como possuo muita motivação, entusiasmo, comprometimento e dedicação para superar os desafios, parece que estes sentimentos transparecem nas aulas e eu consigo enxergar nos alunos este mesmo interesse por mudanças e superação das vulnerabilidades que cada um trás consigo. Eu procuro nas aulas usar uma metodologia que transpareça o amor e quando o aluno percebe isso, torna-se mais fácil a compreensão, pois contagia o aluno a gostar do que vais ser compartilhado (EDUCADOR 2, relato escrito-memória pedagógica).

Chama a atenção que o educador fez um relato em forma de testemunho, ou seja, enfatizou que toda a sua vivência como educador surgiu ao entrar no PJA. Ele, num primeiro momento, salienta que não possuía experiência como educador, mas por ser uma pessoa motivadora, comprometida e engajada, foi superando sua limitação pela falta de experiência. Na práxis foi tornando-se educador. A questão da confiança foi peça fundamental para que o educador pudesse abraçar e responsabilizar-se pelo processo de aprendizagem dos educandos. A estratégia utilizada pelo educador, por meio de uma proposta voltada para o ensinar com amor, foi fundamental para o reconhecimento de seu papel perante os educandos. Freire (2015, p. 64) corrobora ao dizer que: “o professor tem o dever de dar as suas aulas, de realizar

sua tarefa docente”. Nesta ótica de assumir a responsabilidade do seu papel como educador, vai-se construindo pontes entre as aulas planejadas e as realidades e vivências trazidas pelos educandos.

Outro educador expressa:

[...] ser educador social é maravilhoso. É uma renovação diária. É como o banho diário que nos renova e purifica a alma. Amo trabalhar com adolescentes. Só quem está em sala de aula sabe o quanto é maravilhoso ser alusão, ser modelo, ser um sinônimo de amor forte e incondicional, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional de cada indivíduo. Poder transformar o educando em aluno “Chave”, onde ele possa a vir a ter conhecimento, habilidades, atitudes, valores e espiritualidade é o meu objetivo no PJA (EDUCADOR 3, relato escrito-memória pedagógica).

Outro relato em forma de testemunho. O entrevistado vai narrando sua euforia em ser educador. Sua felicidade em ser referência na e para a vida do educando. O caminho seguido pelo educador é de “humana docência” (ARROYO, 2013). O testemunho do educador pauta-se por uma condição de amor pelo outro. É um amor desprovido de interesses e demagogia. O educador acredita que nas aulas a comunicabilidade vai acontecendo e ele sente-se responsável pelo sucesso de cada educando. Conforme Perrenoud (2002, p. 124) salienta:

A forma de agir e de estar no mundo de uma pessoa não pode mudar sem transformações advindas de suas atitudes, de suas representações, de seus saberes, de suas competências e de seus esquemas de pensamento e de ação. Essas são as condições necessárias para uma transformação duradoura das práticas.

As mudanças na vida dos educandos só acontecerão se eles enxergarem nos educadores um testemunho verdadeiro no ato de educar. O exemplo é a mola propulsora para que os educandos abracem as aulas e interajam nas mesmas. Freire (2015, p. 67) ensina: “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática”. Ter a certeza de que sou educador e por que educo. Se o educador parte deste princípio (clareza do que se quer) educativo, fica mais fácil planejar as aulas e buscar estratégias que darão sustentabilidade às suas crenças. O relato a seguir nos dá uma sensação da responsabilidade e do compromisso em educar:

[...] Eu costumo dizer, que eu sou o espelho deles. A gente está aqui para aprender, é uma troca. Eu procuro trabalhar muito com os alunos a questão da comunicação, ou seja, emissor e receptor da mensagem. É um constante feedback. Faço toda essa conscientização. Eu gosto muito de trabalhar relacionamento interpessoal, intrapessoal e empatia (se colocar no lugar do outro). Esta é a minha cartilha de cabeceira para tentar sensibilizar os alunos. Então, eu digo para eles: - *Aqui não é a escola formal. Aqui vocês precisam estar cientes que estão se preparando para o mercado do trabalho e precisam aprender a andarem com as próprias pernas.* Eu sei que isso é difícil e é um processo, mas estou aqui para ajuda-los. Quero formar

pessoas críticas, que tenham persuasão, iniciativa e conhecimento. [...] Por isso, o diálogo franco é a chave para uma boa e eficaz aula (EDUCADOR 3, relato oral-entrevista).

Foi importante o relato do educador 3, pois ele assume uma postura ética e moral perante os educandos. Sua firmeza com seus princípios é sua marca. É apaixonado e preocupado com o desenvolvimento pessoal e social dos educandos, sem deixar de impor limites e normas. Ele sabe que a transformação pessoal dos educandos deve partir dele mesmos, seu papel é procurar dar as condições para que os jovens despertem suas possibilidades e potencialidades. Freire (2015, p. 68) corrobora com esta ideia:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.

Seguindo esta leitura freireana, denota-se que um dos princípios do educador é dar condições e suporte para que os educandos possam refletir acerca de suas escolhas e vivências. A construção é coletiva, mas cada educando precisa ir sendo protagonista do seu próprio pensar. “É um homem que, de certo modo, quer reaprender a pensar” (ALARCÃO, 1996, p. 174). As aulas planejadas pelos educadores precisam incluir, momentos de reflexão, discernimento e trocas. O ambiente deve ser propício para a construção e (re)construção de saberes. Os conteúdos não podem estar acima do ato pedagógico do pensar e agir. É quase que revolucionar-se frente as práticas que oprimem ou que não permitem que cada aluno seja responsável pelo seu próprio ato de aprender. Como salienta Freire (2013, p. 77) “Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz com intencionalidade”. Ou seja, o educador e o educando vão agindo na mesma potencialidade no ato de ensinar e aprender. A interação precisa ser mútua e compartilhada. “O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável” (FREIRE, 2013, p. 77). A reflexão exige uma postura consciente do que se ensina e do que se aprende. Conforme o relato do educador:

[...] Eu acho que consegui aproveitar os momentos da minha vida: a militância política. Quando eu tinha a idade dos meus alunos, a gente pegava uns textos de Paulo Freire e lia e debatia. Naquela época eu via como uma atividade para me tornar um cidadão mais crítico e uma pessoa mais atuante na sociedade. As leituras de Paulo Freire foram me mostrando que era preciso reivindicar melhores condições de ensino e de uma reforma na educação. Naquela época, para gente a reforma era

mais profunda e a gente era protagonista das mudanças (EDUCADOR 1, relato oral-entrevista).

Este relato-testemunho do educador é consistente, pertinente e convicto. Demonstra a vivência de militância do educador e a importância das leituras de Freire na sua juventude. As leituras o levaram a tornar-se crítico e a compreender que as mudanças só seriam viáveis a partir da sua consciência crítica e reflexiva. Vasconcellos (2014, p. 106) auxilia neste princípio: “Ao analisarmos este processo, percebemos que a produção do conhecimento é resultado da ação do homem por sentir-se problematizado, desafiado pela natureza e pela sociedade, na produção e reprodução da existência”. Foi o que o educador procurou vivenciar e testemunhar, ou seja, uma mudança da realidade em que se encontrava a educação e agiu de forma protagonista, numa tomada de consciência, para uma possível transformação da realidade. Nesta ótica, vislumbra-se no relato do Educador 1, a sua preocupação em poder auxiliar os educandos a serem protagonistas do seu agir e responsáveis por suas escolhas. “Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes” (FREIRE, 2013, p. 117). A emancipação social acontece na socialização entre os sujeitos permeados de significados transformadores e conscientes da transformação. Conforme o relato a seguir, denota-se esta preocupação do educando:

[...] Eu particularmente acho que a interação dos educandos com os educadores, através dos diálogos e compartilhamentos de ideias, auxilia-me muito a refletir sobre diferentes assuntos e que me leva a inclusão social e a busca de oportunidades no mercado de trabalho, onde sei que o processo emancipatório torna-se um processo de libertação. (EDUCANDO 4, relato-diálogos em roda).

O relato do Educando 4 demonstra uma sapiência sobre a questão da coletividade e da interação, que se fazem necessárias entre os educadores e os educandos. Ele salienta que o processo educativo que existe nas aulas do PJA o leva a refletir e o auxilia no protagonismo e na emancipação de sua condição social. Este entendimento sociológico das ações é o caminho da educação popular. Freire (2011, p. 182) comenta:

Não vejo como a educação popular, não importa onde e quando, pudesse ter prescindido ou possa prescindir do esforço crítico a envolver educadores e educadoras, de um lado, e educandos, de outro, na busca da razão de ser dos fatos.

Neste processo freireano da práxis educativa é evidente o respeito mútuo entre os educandos e os educadores. A práxis de cada um vai sendo vivenciada na cumplicidade e na

intencionalidade internalizada que cada um faz de suas convicções. Estas nuances pedagógicas se dão no contexto educacional da sala de aula. Os educadores vão construindo seus planejamentos no tocante à realidade e ao contexto do educando. Na educação popular, como salienta Arroyo (2011, p. 142) “uma das competências básicas será a capacidade de fazer escolhas pedagógicas”. Ou seja, o educador vai vivenciando, no decorrer de sua prática, escolhas pedagógicas e metodologias que vão dando embasamento para sua práxis. O relato abaixo transparece esta dimensão das metodologias pedagógicas nas aulas do PJA;

[...] Toda a construção das minhas aulas vai acontecendo de forma planejada e operacionalizada na reflexão e auto avaliação que faço após uma aula ministrada. Por exemplo: Se for uma aula de cidadania, eu levo como estratégia assim: “os primeiros 15min é para exposição do conteúdo. Após, são uns 30min de discussão, compartilhar as ideias de cada educando. E nos 10min finais faço um fechamento, buscando criar com os educandos o que de mais importante tiramos do assunto “cidadania”. Mas cada aula eu vou construindo tendo em vista o processo em que se encontram os educandos (EDUCADOR 4, relato oral-entrevista).

O Educador 4 demonstra que ele vai refletindo acerca de sua práxis. O seu planejamento pedagógico vai sendo operacionalizado conforme o decorrer das aulas e as vivências que vão acontecendo entre ele e os educandos. É notório o respeito que o educador possui na construção das estratégias pedagógicas, ou seja, ele procura construir sua proposta pedagógica mediante o processo de aprendizagem dos educandos. O planejamento do Educador 4 é flexível e sua concretude se dá no processo dinâmico dos educandos. E o educador segue o seu relato, embasando suas estratégias pedagógicas:

[...] Mesmo quando a aula acontece na Oficina (no maquinário industrial), eu vou conversando com eles acerca da importância do cuidado com o outro. Geralmente os educandos trabalham em duplas ou trios em cada máquina. Aí, vou passando nas máquinas e vou comentando com eles a importância de eles observarem toda a oficina e irem se dando conta de que tem educandos que precisam de ajuda, porque o ritmo de cada um é diferente e alguns possuem mais habilidades que o outro, então, é necessário se ajudarem e auxiliarem no processo de aprendizagem. Falo para eles que este princípio de observar e ajudar o outro é para toda a vida e em todos os lugares (EDUCADOR 4, relato oral-entrevista).

Neste relatado vemos a importância que o educador possui nas aulas. Ele vai construindo alicerces cooperativos entre os educandos. As aulas são meios para justificarem um fim, ou seja, a colaboração e a solidariedade com o outro. Existe a preocupação de que a educação se faz na vivência das ações, na coletividade, no abandonar-se pelo outro. Esse olhar atento no outro e pelo outro parece visível no ato de ensinar do educador 4. Como saliente Freire (2015, p. 133) “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo

com o momento, tomar a própria prática de abertura do outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. Freire nos ensina que a educação é um aventurar-se na práxis educativa. Não num sentido descompromissado ou alienado, mas numa postura de engajamento e desprovido de preconceitos e certezas absolutas, ou seja, “[...] a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado” (FREIRE, 2015, p. 133).

Outro educador assim descreve a sua práxis:

[...] É um pouco complicado descrever a minha prática, mas vamos lá. Quando eu comecei a lecionar no PJA eu tinha uma visão, depois com o tempo eu comecei a ver que eu poderia, avaliando e analisando os métodos, reavaliar-me. Enfim, ao invés de andar numa linha reta eu poderia fazer a curva e ver o que tinha “de trás da montanha”. Então, como eu percebi que tinha muitos educandos que não acompanhavam o ritmo das aulas (pois cada educando tem o seu ritmo), eu voltava para fazer o resgate dos conteúdos ministrados e ver quais as dificuldades que os que não conseguiam entender ou demoravam mais para aprender tinham. Eu fui me dando conta que era preciso atuar de forma inclusiva, ou seja, dedicação para com todos os educandos, respeitando o processo educativo de cada um (EDUCADOR 2, relato oral-entrevista).

O Educador 2, num primeiro momento, descreve que possuía um certo olhar do processo educativo e, após, na prática de suas aulas, é que foi se dando conta de que era preciso criar estratégias de ensino, para ministrar as aulas conforme o ritmo de aprendizagem de cada educando, sem abandonar ninguém. “Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem” (TARDIF, 2014, p. 267). O educador 2 partiu desse princípio exposto por Tardif, ou seja, avaliando a sua práxis e a práxis dos educandos, precisou modificá-la. Para o educador o conteúdo é um caminho e dele a prática ia sendo construída e protagonizada. Brandão (2012, p. 71-72) enfatiza:

O papel da educação é o de propor elementos para que o homem, ao invés de subordinar-se, seja estimulado a ingressar nesse mundo inovado, redefinindo-o aos seus papéis; criticando não apenas os seus valores, mas também, os novos valores introduzidos.

Este olhar de Brandão em propiciar ao homem elementos para reflexão, de assumir-se no mundo como sujeitos do seu agir e não subordinar-se aos elementos de exclusão, corrobora com os relatos dos educadores. Cada educador vai demonstrando na sua práxis qual o seu

papel na sociedade e qual é o papel do educando nesta mesma sociedade. É um caminho de mão dupla. Não existe, ao menos nos relatos dos educadores e dos educandos, um fazer individual, mas sim, um fazer coletivo. Observemos os relatos:

[...] A minha participação no PJA é de forma participativa e observadora. Sou uma aluna que gosta muito da linha de pensamento dos professores. E, às vezes, quanto tem um colega que está com dificuldades ou com as ideias, digamos, confusas – eu procuro, através da mensagem que os professores passam, dar uns conselhos e ajudar este colega. Então, a minha participação nas aulas se dá através da participação junto aos meus colegas, auxiliando quando algum está com dificuldades ou com algum problema e claro, também com a ajuda dos meus professores (EDUCANDO 2, relato-diálogos em roda).

[...] A minha participação está indo um pouco além do ser só colega, pois muitos colegas já estão virando amigos, principalmente no lance da confiança. E também, para mim foi muito importante a relação com a administração, pois é uma área que eu quero continuar seguindo, ou seja, a área administrativa. É um cultivar as amizades e ir colocando em prática as experiências que nos são passadas pelos educadores (EDUCANDO 1, relato-diálogos em roda).

[...] Eu quero enfatizar o que os colegas falaram. Eu acho importante a pessoa conviver com os diversos, ou melhor, a diversidade de pessoas. É importante sempre a gente conhecer novas pessoas. Às vezes, uma pessoa não foi com teu jeito e tu não sabe o porquê, então, uma conversa informal de corredor pode ser fundamental para você ver os que está acontecendo e esclarecer as dúvidas. Eu acredito que o estímulo com essa conexão que existe aqui no PJA é muito importante e tira a dimensão de rivalidade e competição. Aqui somos colegas e não faz sentido sermos rival um do outro. A questão dos educadores propiciarem momentos de bate papos nos faz aproximar e faz com que sejamos críticos e lutemos por novas conquistas (EDUCANDO 3, relato oral-diálogos em roda).

Em cada relato-testemunho dos educandos faz-se notar a aproximação entre a proposta educativa do PJA e os princípios da educação popular. É neste contexto que a prática social vai acontecendo. O fazer-se sujeito na práxis educativa, ou melhor, a prática educativa vai transformando nosso agir em atitudes de sujeitos em construção, num processo em constante transformação e repletos de possibilidades. Vasconcellos (2014, p. 103) corrobora: “Uma outra dimensão da práxis enquanto critério de construção de conhecimento é a articulação, ou melhor, o não rompimento do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula em relação à prática social que lhe deu origem”.

Os conhecimentos oriundos da práxis educativa são protagonizados e operacionalizados pelos educandos e educadores. Cada saber vivenciado na ação educativa é entendido como uma ação coletiva, dinâmica, socializante e participativa. A boniteza se revela na humildade do educador que tem consciência que não é detentor dos saberes de forma soberba, mas que os saberes são construções coletivas e se dão na experiência das

ações. Ele entende que o processo educativo é complexo, mas importante para o pensar crítico-reflexivo, conforme notamos nos relatos:

[...] Sempre tive uma boa relação com os meus professores quando cursava a educação básica. Sempre os procurava para tirar dúvidas. Neste processo eles foram me mostrando a dimensão do ajudar o outro. Foi com estes professores que fui adquirindo o gosto pela leitura e a pesquisar ainda mais sobre a questão das disciplinas da área das humanas (filosofia, história, sociologia, etc.). [...] A cada etapa concluída na minha formação escolar eu via como uma sensação de uma viagem onde eu percorria o espiral do conhecimento, vislumbrando diversas áreas do saber, vivenciando de forma intensa as áreas do conhecimento, compartilhando com meus colegas e professores as experiências e as práticas (EDUCADORA 2, relato escrito-memória pedagógica).

[...] A experiência de Educador Social me despertou um respeito real pelo ser humano; transparência na sua forma de ser; apoiar as pessoas em seu desenvolvimento para que elas mesmas possam desenvolver e solucionar os seus problemas individuais ou grupais, potencializar as habilidades de cada um, permitindo que cada um decida por si mesmo (EDUCADORA 3, relato escrito-memória pedagógica).

Os relatos-testemunhos dos educadores demonstram o quão as experiências escolares vividas influenciaram sua construção como educadores sociais. Cada educador, foi apresentando de forma original, como acontece sua práxis em sala de aula do PJA e percebi que muito é preciso fazer para que aconteça uma verdadeira educação popular e que a mesma extrapola os muros institucionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurar descrever os saberes construídos e mediados para a práxis de uma educação crítica e reflexiva, torna-se um fenômeno complexo e desafiador. Entendo que foi preciso me despir de certos preconceitos em relação à concepção do papel do educador social e à implicância que ele possui no processo educativo dos educandos. Por me considerar um educador social, necessitei descortinar uma série de ideias e pensamentos que, num primeiro momento, parecia-me como verdades conclusivas de minha prática educativa. Fui me dando conta de que somos seres inconclusos (FREIRE, 2015) e que nossa história vai sendo construída na medida das nossas incertezas. Freire (2015, p. 108) enfatiza: “A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente”. Este fenômeno inconcluso do meu ato de educar é que leva a potencializar as minhas ações e a acreditar na possibilidade de agir dos educandos. Desse modo, dou sentido ao meu ato de educar e vou construindo “teias” que vão formando uma rede de possibilidades e potencializando ações. Permito-me dizer, metaforicamente falando, que a educação é como se fosse uma aranha que vai construindo sua teia e a cada fio entrelaçado vai solidificando o processo educativo e que, de tempos em tempos, a teia se desfaz e novas teias precisam ser (re) construídas. Muito embora reconheça que há permanências, pressupostos e valores que precisam ser defendidos, os tensionamentos vividos e a fluidez de nossos tempos, impactam-nos e precisam ser entendidos nas suas tramas histórico-político-sociais.

A faceta Josefina que tem na Pedagogia do Amor, através da educação do coração, sua essência, torna-se a marca da proposta educativa dos josefinos de Murialdo, como também, a marca pedagógica do Programa Jovem Aprendiz das Obras Sociais do Murialdo. O educador que educa com emoção consegue enxergar no educando a possibilidade que este carrega em sua essência. Essa é a síntese da missão de educar com amor. Educar é possibilitar ao educando condições de realizar seus objetivos, superar suas limitações e realizar seus sonhos. A proposta da Pedagogia do Amor, que Murialdo e Freire tanto difundiram, tem alicerce na educação dialógica e na esperança emancipatória dos sujeitos. A pedagogia do amor entende que o ensinar vai para além do conhecimento científico, envolve momentos de socialização e comprometimento. Assim como Freire, Murialdo entendia que ensinar não é transmitir

conhecimentos, implica, fundamentalmente em criar condições favoráveis e coletivas para que o conhecimento seja construído, considerando sempre a concretude do real vivido.

Fui construindo com os sujeitos da pesquisa a teia do meu problema investigativo. Cada sujeito (educador e educando), por sua vez foi tecendo a sua teia através de suas histórias e concepções. No entrelaçamento de fios, em diálogo dei-me conta de que a educação precisa ser absolutamente democrática (BRANDÃO, 2012). É na democracia que os princípios da educação popular vão sendo alicerçados e vivenciados. Fui aprendendo com estes sujeitos que a educação não se faz só no contexto de sala de aula, mas no diálogo informal para além da instituição formalizada. Pude aprender, também, que a educação popular não é específica de um determinado grupo escolar. Ela vai sendo construída na complexidade da vida e nos problemas e necessidades que dela emergirem. Compreendi como pesquisador que a educação que se pretende crítica e reflexiva necessita ter não só explícita esta intencionalidade, mas precisa criar condições para que isto aconteça. Reconhecer o valor e visibilidade às histórias de vida de educadores e educandos é premissa para uma proposta educativa protagonista e emancipatória. Freire me ajudou a compreender esta dimensão ao afirmar: “Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres de inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história” (2011, p. 126).

Foi nos processos históricos dos sujeitos ouvidos (e no meu próprio) que fui delineando a pesquisa e dando forma às análises e considerações finais que ora registro. Dei-me conta de que os saberes que favorecem a construção de sujeitos críticos e reflexivos não estão prontos, nem são dados, precisam constantemente ser revisitados. Quanto mais se vai aprofundando o conhecimento acerca da educação popular, mais se vão descobrindo novas propostas educativas e novas estratégias pedagógicas precisam ser vivenciadas, propostas para que se possa dar respostas (não conclusivas ou absolutas) ao contexto e realidade atual. É preciso transformar para melhor levar adiante os ideais de diversidade e equidade de oportunidades.

Entendi, com este estudo, que cada sujeito tem sua história e que suas concepções educativas são construídas a todo tempo, em diferentes espaços, e que as mesmas, vão interferindo e definindo o seu fazer como educador social.

Observei que se faz necessário entender que sonhos, perspectivas, atitudes e diferentes caminhos levam educadores e educandos a serem sujeitos críticos e reflexivos. Não há um conjunto ideal de saberes que possam ser listados como necessários, nem pretenderia isto.

Pude, entretanto, perceber algumas recorrências que me atrevera a indicar (sem ordem de prioridade) como pressupostos essenciais na construção da docência do educador social, que se pretenda crítico-reflexivo e que favoreça isto em seus educandos:

- Nossas concepções de mundo, de educação, de ensinar e aprender interferem na nossa forma de atuar como educadores;
- O espaço institucional é formativo;
- É fundamental reconstruir constantemente espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais;
- É fundante colocar em diálogo experiências individuais e coletivas;
- O tornar-se educador é um processo dinâmico, complexo e inconcluso, implica em ter intencionalidades explícitas, assumir riscos, ser ético e ter compromisso sócio-político;
- Os saberes docentes/discentes se adquirem em diferentes fontes e se reconstruem na práxis coletiva;
- Os saberes pré-profissionais nos marcam e nos constituem como educadores;
- Os saberes conceituais são essenciais para o educador, mas precisam ser contextualizados;
- Os saberes procedimentais (re) significam o conteúdo, favorecem entendimentos, dando significado ao aprendido, estimulam reflexões e trocas, através de diálogos críticos (forma é conteúdo);
- Os saberes atitudinais são a marca do educador social: amabilidade, paciência, atenção, escuta sensível, sensibilidade solidária, zelo, companheirismo, cumplicidade... paixão pelo que ensina;
- Os saberes experienciais e aprendidos na prática são constitutivos da competência docente, mas precisam ser visibilizados, ressignificados e sustentados com argumentos;
- A ousadia, o protagonismo, a autonomia e a curiosidade alimentam o constituir-se educador;
- O contexto social e institucional precisa ser entendido para que se superem dilemas, tensionamentos, sempre presentes, e que exigem enfrentamentos.

Como a educação acontece na práxis das relações e a cada dia novos desafios, novos horizontes e novas descobertas vão sendo descortinados, acredito que muito se pode fazer ainda no âmbito das Obras Sociais Murialdo, para que cada vez mais novos educadores/educandos possam realimentar esperanças numa transformação social crítica e reflexiva, pois é a missão institucional. As Obras Sociais, especialmente através do PJA, têm sido espaço de acolhida de jovens em situação de vulnerabilidade, têm favorecido seu engajamento social e lhes aberto oportunidades de emprego. De alguma forma, através de seus educadores sociais, tem favorecido protagonismos e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Enquanto educador-pesquisador me vi muitas vezes nas falas dos educadores pesquisados. Os relatos expressados foram marcantes e me fizeram também olhar e resgatar momentos da minha história pessoal e profissional; muito me indaguei sobre meu papel como educador intelectual transformador.

Os caminhos traçados nesta pesquisa (caminhos estes inconclusos), pois as possibilidades são imensas e precisam ser descortinadas no andar de outras vivências e diálogos, acredito que possam reforçar ações bem sucedidas nas Obras Sociais Murialdo e estimular a continuidade de sua missão de transformar pessoas em sujeitos empoderados do seus saberes, críticos e reflexivos do seu agir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Telmo. Sular (verbeta). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 386.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

ANDREOLA, Balduino. Mundo (verbeta). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 282.

ARROYO, Miguel G. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1988.

BARBIERI, Bruno Alcides. Murialdo e a Educação. In: Vários Autores. **As Muitas Faces de Murialdo**. Caxias do Sul: EVANGRAF, 1991, p. 192 – 193 – 195.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BONIATTI, Geraldo. Murialdo e a Ação Social. In: Vários Autores. **As Muitas Faces de Murialdo**. Caxias do Sul: EVANGRAF, 1991, p. 111.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a Várias Mãos – a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Círculo de Cultura**. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: autêntica, 2010. p. 69.

_____. **Nós, os Humanos – do mundo à vida, da vida à cultura.** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

CENDALES, Lola; MARIÑO, Germán. **Educação não-formal e educação popular – Para uma pedagogia do diálogo cultural.** São Paulo: Loyola, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Os Jovens e o Saber – perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I – Novos Olhares na Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 109 - 121.

COSTA, Marisa Vorraber. **Uma agenda para jovens pesquisadores.** In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos II – Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 147 – 151.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci.** Porto Alegre: L&PM, 1981.

CUNHA, Maria Isabel. Professor (Ser) (verbetes). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 330.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Saber (Erudito/saber popular/saber de experiência (verbetes). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 364 – 367 - 368.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Educador/Educando (verbetes). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 143 - 145.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **ALFABETIZAÇÃO: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire – uma trilogia de referência.** Passo Fundo: méritos, 2014.

FREITAS, Na Lúcia Souza de. Saber de Experiência Feito (verbetes). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 366.

GADOTTI, Moacir. Realidade (verbetes). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 344.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação Sobre o Pensamento do Professor. In. NÓVOA, António. **Os Professores e Sua Formação.** Lisboa: Don Quixote, 1995, p. 55 – 60.

GIANSANTE, Gino. **Cosmovisão Pedagógica.** Porto Alegre: EST/SULINA, 1975.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN, Maria da Glória (org). **Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor Como Profissional Reflexivo. In. NÓVOA, António. **Os Professores e Sua Formação.** Lisboa: Don Quixote, 1995, p. 103

GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação – Hermenêutica e Pesquisa Social. In: COSTA, COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos II – Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 83 – 98- 99 -152.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento (verbete). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 147.

HAMELINE, Daniel. O Educador e a Ação Sensata. In. NÓVOA, António. **Professor Profissão**. Lisboa: Porto, 1991, p. 39 - 40.

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO; Joze Medianeira S. A. (Orgs). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto (trans) formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

KAUFMAN, Nisiael O; HENNICKA, Micheli D.; MONTAGNER, Silvia R. Paulo Freire e a Formação Inicial Para EJA: interfaces dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. In: HENZ, C. I; TONIOLO, Joze M. S. A. (Orgs). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto (trans) formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 45.

SIGNOR, Patrícia; PIGATTO, Carolina Zasso; KRANN, Rosilei Amaral. UM OLHAR DA PEDAGOGIA POPULAR PARA A SALA DE AULA DA ESCOLA PÚBLICA: o desafio de mobilizar para o estudo e as contribuições dos vínculos afetivos e da gestão escolar como entrelaçamentos do processo educativo. In: HENZ, C. I; TONIOLO, Joze M. S. A. (Orgs). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto (trans) formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 91.

MACHADO, Maria Elisabete. **Diálogos em roda: uma práxis pedagógica possível com a educação formal e não formal**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalhador/Formação Profissional. In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 399.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: O Princípio da Pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2001.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação (verbete). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 146.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1991.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limites (verbete). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 376.

PALUDO, Conceição. **Metodologia do trabalho popular**. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: autêntica, 2010. p. 264 - 265.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor - Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgem Habermas - Razão Comunicativa e Emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TROMBETTA, Sérgio e Luís Carlos. Inacabamento (verbete). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 221.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 2014.

_____. **Para onde vai o professor? Resgate do Professor Como Sujeito de Transformação.** São Paulo: Libertad, 2008.

WEYH, Cênio. Participação (verbetes). In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 302.

ZITKOSKI, José Jaime. Dialética. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: autêntica, 2010. p. 115.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA E USO DO ESPAÇO (TCRPE)**

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E USO DO ESPAÇO

Autorizo o pesquisador **Alecson Marcon**, estudante do curso de mestrado, vinculado ao Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Campus Porto Alegre, a utilizar o espaço físico do Programa Jovem Aprendiz que é de responsabilidade do **Instituto Leonardo Murialdo – ILEM**, que localiza-se no município de Porto Alegre/RS. O trabalho investigativo a ser desenvolvido, que faz parte do projeto de pesquisa intitulado “**SABERES CONSTRUÍDOS E MEDIADOS POR EDUCADORES SOCIAIS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE JOVENS**”. O referido pesquisador poderá utilizar as dependências institucionais, bem como, usar como material de consulta, as informações geradas através das observações no espaço de campo, nas entrevistas em profundidade e nos diálogos em roda. Cabe salientar que a questão central deste trabalho, está em investigar a construção de saberes nas aulas do Programa Jovem Aprendiz e não terá nenhum ônus para a Instituição, sendo que esta pesquisa não oferece nenhum risco à integridade moral e física dos participantes, pois a mesma segue as normas estabelecidas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resoluções CNS/MS) e atende as exigências éticas e científicas fundamentais. Compromete-se o pesquisador, no entanto, a retornar e divulgar os resultados obtidos. Declaro assim, que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e disponibilizo a Instituição para o desenvolvimento deste projeto, autorizando a sua execução.

Porto Alegre, 15 de agosto de 2015.

Alecson Marcon
Diretor Institucional

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA E USO DO ESPAÇO (TCRPE)**

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E USO DO ESPAÇO

Autorizo o pesquisador **Alecson Marcon**, estudante do curso de mestrado, vinculado ao Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Campus Porto Alegre, a utilizar o espaço físico do Programa Jovem Aprendiz que é de responsabilidade do **Instituto Leonardo Murialdo – ILEM**, que localiza-se no município de Caxias do Sul. O trabalho investigativo a ser desenvolvido, que faz parte do projeto de pesquisa intitulado “**SABERES CONSTRUÍDOS E MEDIADOS POR EDUCADORES SOCIAIS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE JOVENS**”. O referido pesquisador poderá utilizar as dependências institucionais, bem como, usar como material de consulta, as informações geradas através das observações no espaço de campo, nas entrevistas em profundidade e nos diálogos em roda. Cabe salientar que a questão central deste trabalho, está em investigar a construção de saberes nas aulas do Programa Jovem Aprendiz e não terá nenhum ônus para a Instituição, sendo que esta pesquisa não oferece nenhum risco à integridade moral e física dos participantes, pois a mesma segue as normas estabelecidas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resoluções CNS/MS) e atende as exigências éticas e científicas fundamentais. Compromete-se o pesquisador, no entanto, a retornar e divulgar os resultados obtidos. Declaro assim, que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e disponibilizo a Instituição para o desenvolvimento deste projeto, autorizando a sua execução.

Porto Alegre, 15 de agosto de 2015.

Pedro Paulo da Silva
Diretor Institucional

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS EDUCADORES

Prezado(a) Colega

Estou realizando meu mestrado em Gestão Educacional na UNISINOS e meu estudo investigativo pretende compreender melhor as contribuições que as Obras Sociais dos Josefinos de Murialdo de Porto Alegre e Caxias do Sul tem dado para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

O seu nome foi indicado como um possível educador que poderia contribuir com essa pretensão. Gostaria muito de contar com o seu apoio.

Para tanto, num primeiro momento, gostaria de conhecer um pouco de sua história como educador e de sua atuação junto a Rede de Ação Social Murialdo.

Anexo um roteiro para orientar a escrita da memória Pedagógica e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Atenciosamente,

Alecson Marcon

Mestrando UNISINOS

Porto Alegre, 19 de julho de 2015.

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS ALUNOS

Prezado(a) Jovem

Estou realizando meu mestrado em Gestão Educacional na UNISINOS e meu estudo investigativo pretende compreender melhor as contribuições que as Obras Sociais dos Josefinos de Murialdo de Porto Alegre e Caxias do Sul tem dado para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

O seu nome foi indicado como um possível jovem-educando que poderia contribuir com essa pretensão. Gostaria muito de contar com o seu apoio.

Para tanto, num primeiro momento, gostaria de conhecer um pouco de sua história como jovem aprendiz e de sua atuação e vivência no Programa Jovem Aprendiz da Rede de Ação Social Murialdo de Porto Alegre.

Atenciosamente,

Alecson Marcon
Mestrando UNISINOS

Porto Alegre, 06 de maio de 2016.

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Eu, Alecson Marcon, aluno do Mestrado Profissional em Gestão Educacional/UNISINOS, sob orientação da Professora Dra. Mari Forster, estou desenvolvendo uma pesquisa para minha dissertação, intitulada: **“SABERES CONSTRUÍDOS E MEDIADOS POR EDUCADORES SOCIAIS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE JOVENS”**. O estudo será realizado em duas Obras Sociais dos Josefinos de Murialdo no Rio Grande do Sul, uma em Porto Alegre e outra em Caxias do Sul.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: “Saberes construídos e mediados por educadores sociais: Impactos na formação crítica e reflexiva de jovens”, do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. A sua participação não é obrigatória, mas, voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a coordenação ou com a sua instituição.

O objetivo principal desse estudo é identificar as estratégias de gestão pedagógica no campo da educação social libertadora e emancipatória que contribuem para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista aprofundada. Estas entrevistas poderão ser gravadas ou registradas em vídeo, tendo para isso que firmar termos de autorização específico para uso de voz e imagem.

Quanto a riscos, saliento que não existem riscos relacionados à sua participação.

Os benefícios gerados com a sua participação estão relacionados às possíveis contribuições ao processo ensino-aprendizagem da Obras Sociais dos Josefinos de Murialdo de Porto Alegre e Caxias do Sul.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Participar dessa pesquisa não implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Alecson Marcon

Endereço: Rua Vidal de Negreiros, 423 – São José

CEP: 91520480 – Porto Alegre – RS

E-mail: alecson@murialdopoa.com.br

Telefone: (51) 3318 3119 ou (51) 8577 4222

Declaro que entendi os objetivos, condições, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e estou de acordo em participar.

Porto Alegre, 19 de julho de 2015.

Assinatura: _____

Alecson Marcon

Mestrando

Profa. Dra. Mari Forster

Orientadora

APÊNDICE F - APRESENTAÇÃO DOS JOVENS SUJEITOS DA PESQUISA (OBRA SOCIAL DE PORTO ALEGRE)

Roteiro e primeiras perguntas para os Educandos (Jovens) da Obra Social Murialdo de Porto Alegre – Data: 06 de maio de 2016

Objetivo: Conhecer quem são os jovens que serão os sujeitos da pesquisa e apresentar a proposta da Pesquisa

- a) Como ficou sabendo do Programa Jovem Aprendiz desta Instituição?
- b) O que te motivou a participar do Programa Jovem Aprendiz Murialdo?
- c) O que a Instituição Social Murialdo representa para ti (para cada um de vocês)? (numa frase ou numa palavra)
- d) O que mais você gosta no Programa Jovem Aprendiz Murialdo?
- e) O que menos você gosta no Programa Jovem Aprendiz Murialdo?

APÊNDICE G - PERGUNTAS PARA AUXILIAR NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA PEDAGÓGICA

Uma reflexão acerca da poesia “Rosto com dois Perfis”:

Lya Luft, nesta poesia (Rosto com dois Perfis) que serviu de inspiração para você descrever sua memória, denota-se que a autora se mostra, apresenta-se para seus leitores. Convido-o (a) a leitura da mesma e a desfrutar da boniteza e da magia desta poesia. Após a leitura e reflexão, gostaríamos que, inspirado (a) na poesia, você retirasse alguma passagem ou trecho da mesma com o qual você mais se identificou, como também, o que mais lhe incomodou ou desacomodou e descrevesse sobre...

Perguntas para auxiliar ou “sulear” escrita da sua memória pedagógica

- f) Como iniciou seu processo de alfabetização? Quem foi ou foram as pessoas que te auxiliaram e/ou mediaram neste processo?
- g) Como foram seus primeiros anos escolares? Que estilo de escola/colégio frequentaste (municipal, estadual, privado)?
- h) Quais os professores que mais lhe chamaram atenção? Que saberes foram construídos nesta etapa escolar? Que lembranças você tem? Como foi a convivência com os educadores, com os colegas?
- i) Como foram os anos no ensino médio? Que lembranças lhe marcaram e lhe marcam até hoje? Que proposta pedagógica você vislumbrou na escola/colégio do ensino médio? Que saberes eram frisados? Os professores/educadores foram professores que incentivavam e provocavam a reflexão-crítico-social?
- j) Que outra formação você possui (faculdade, técnico)? Como foi ou está sendo esta etapa formativa em sua vida?
- k) Como você descreve sua atuação enquanto um educador ao longo de sua vida e do seu processo educativo?
- l) Quais outras instituições sociais você atuou? Porque escolheste ser um educador social? Enfim, são pistas par refletires e poderes descrever sua memória pedagógica.

Boa aventura na arte de escrever!

**APÊNDICE H - POEMA PARA AUXILIAR NA ESCRITA DA MEMÓRIA
PEDAGÓGICA**

Dois Perfis...

Renuncio às palavras
E às explicações.
Ando pelos contornos,
onde todos os significados
são sutis, são mortais.

Não quero perder o momento belo.
Quero vivê-lo mais,
Com a intensidade que exige a vida:
Desgarramento e fulguração.

Então, me corto ao meio e me solto de mim:
a que se prende e a que voa,
a que vive e a que se inventa.

Duplo coração:
a que se contempla e a que nunca se entende,
A que viaja sem saber que chega
Mas não desiste jamais.

(Lia Luft)

**APÊNDICE I - PRIMEIRO DIÁLOGO EM RODA – SUJEITOS DA PESQUISA
(EDUCANDOS)**

Proposta da Dinâmica das Imagens

IMAGEM 1 – Uma educadora(o) com uma mala

Perguntas suleadoras para reflexão da imagem:

- a) Qual o nome da educadora(o) que você identifica?
- b) Quem ela e/ou ele é?
- c) Do que ela e/ou ele gosta?
- d) Do que ela e/ou ele não gosta?
- e) O que ela e/ou ele faz?
- f) O que ela e/ou ele traz na mala?

IMAGEM 2 – Uma pessoa na frente de espelhos, com várias imagens refletidas

Perguntas suleadoras para reflexão da imagem:

- a) Quem ela vê refletida?
- b) O que ela vê?
- c) Quem você vê refletida na imagem?
- d) Que imagens você mais se identifica refletidas no espelho?

IMAGEM 3 - Várias imagens se cruzando: caminho, precipício, sol, raios, pessoas, bichos...

Perguntas suleadoras para reflexão da imagem:

- a) Qual imagem mais se aproxima do teu personagem? Porque?
- b) Qual imagem está destoando do teu personagem? Porque?
- c) O que as imagens representam para você?

**APÊNDICE J - ROTEIRO/PROPOSTA DA ENTREVISTA COM OS EDUCADORES
(SUJEITOS DA PESQUISA)**

Tema da Pesquisa: SABERES CONSTRUÍDOS E MEDIADOS POR EDUCADORES SOCIAIS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE JOVENS

Questões:

- 1) Qual a sua concepção sobre educação popular?
- 2) Qual sua formação profissional e a partir de que etapa de sua vida você se identificou com os movimentos sócias?
- 3) Como você define o processo educativo da educação não formal?
- 4) Alguém na sua vida te influenciou ou marcou para que você optasse por ser um educador social?
- 5) Como você identifica a filosofia da obra social Josefina?
- 6) O que você entende que seria necessário qualificar ou ampliar na proposta pedagógica Josefina?
- 7) O que é gestão? Como você entende a gestão do programa jovem aprendiz?
- 8) Que estratégias pedagógicas você procura traçar para qualificar seus saberes?
- 9) Quais saberes você acredita serem necessários apresentar, trabalhar e construir em sala de aula?
- 10) Que autores você tem como referencial teórico para sua prática educativa?
- 11) Quais os saberes que você identifica que são fundamentais para a formação de sujeitos éticos-reflexivos?
- 12) O que você entende por emancipação e empoderamento?
- 13) Quais os maiores desafios que você encontra na prática educativa que tornam-se lacunas para a formação de sujeitos críticos-reflexivos?

**APÊNDICE K - PERGUNTAS SULEADORAS PARA A RODA DE CONVERSA COM
OS SUJEITOS DE PESQUISA – EDUCANDOS/JOVENS DA OBRA SOCIAL
MURIALDO DE PORTO ALEGRE**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EDUCACIONAL**

- a) Como vocês entendem e explicariam a proposta pedagógica adotada no curso do Jovem Aprendiz do Murialdo?
- b) Que temáticas vocês destacariam que são trabalhadas nas aulas do Programa Jovem Aprendiz do Murialdo?
- c) Como vocês definem a metodologia adotada (a forma de trabalhar) pelos educadores do Programa Jovem Aprendiz? Apresentem exemplos.
- d) Quais as dificuldades e desafios que vocês enfrentam no Programa Jovem Aprendiz?
- e) Que ideias e propostas apresentadas no Programa Jovem Aprendiz do Murialdo vocês vislumbram que os ajudam a serem cidadão(ã)s crítico-reflexivos?
- f) Falem um pouco de como se dá a sua participação no curso do Jovem Aprendiz Murialdo? Se sentem convidados a participar? Têm possibilidade de encaminhar sugestões?
- g) Acreditam que as aprendizagens feitas auxiliarão na atuação pessoal? Profissional?

**APÊNDICE L - SLIDES (IMAGENS) PARA A DINÂMICA DE UM DOS DIÁLOGOS
EM RODA COM OS JOVENS DA OBRA SOCIAL DE POA.**

RODA DE CONVERSA



**VAMOS
REFLETIR**



