

Diálogos entre educação não escolar e pedagogia: uma experiência de participação

Dialogues between non-school education and pedagogy: an experience of participation

Diálogos entre la educación y la pedagogía no escolar: una experiencia de participación

*Simone Martiningui Onzi**
*Daianny Madalena Costa***

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou investigar a possibilidade de, por meio de uma gestão pedagógica participativa, articular a construção de práticas pedagógicas significativas em um espaço de educação não formal, que traduzissem a construção coletiva de um projeto pedagógico para o espaço educacional em que se realizava o Programa Recriar – campo empírico do estudo. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, tendo em vista o caráter participativo e propositivo da investigação. Logo, para sua condução, adotou-se o método da pesquisa ação, pois oferece as condições necessárias para uma construção coletiva. Os sujeitos da pesquisa formaram um grupo de pessoas, que foi denominado “Comitê do Programa Recriar”, que se reuniram para dialogar participativamente e construir o projeto pedagógico para o estabelecimento. Nesse processo, foi percebido que diálogo sofre suas contradições entre silêncios e empoderamento – que se verificam a partir dos diversos lugares ocupados pelo conjunto dos membros que compõem o Recriar. Por fim, como resultado, o estudo indicou que é possível pensar, de forma coletiva, práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar, configurando objetivos, intencionalidades e modos de ação que busquem promover a formação integral do ser humano, uma das finalidades da educação não formal.

Palavras-chave: gestão participativa; práticas pedagógicas; educação não formal.

Recebido em: 10/01/2020 – Aprovado em: 07/06/2022
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.10542>
ISSN *on-line*: 2238-0302

* Mestra em Gestão Educacional. Especialista em Gestão do Social. MBA em Marketing. Especialista em Gestão Estratégica em Educação. Docente do Curso de Pedagogia na modalidade Presencial e Semi-Presencial e coordenadora do espaço de Brinquedoteca do Centro Universitário da Serra Gaúcha. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1040-5189>. E-mail: simoneonzi@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional (Unisinos). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7045-0259>. E-mail: daiannycosta@hotmail.com.

Abstract

This article is the result of a research that aims to investigate the possibility of, through participatory pedagogical management, articulate the construction of meaningful pedagogical practices in a non-school education space, which translate the collective construction of a pedagogical project for the educational space in which the Recreate Program takes place - the empirical field of study. The methodology used was characterized by a qualitative approach, in view of the participatory and propositional character of the research. Therefore, for its conduct, the action research method was adopted, as it offers the necessary conditions for a collective construction. The research subjects formed a group of people, which was called the "Recreate Program Committee", who met to engage in a participatory dialogue and build the pedagogical project for the establishment. In this process, it was noticed that dialogue suffers its contradictions between silences and empowerment - which are verified from the various places occupied by the set of members that make up the Recreate. Finally, as a result, the study indicated that it is possible to think, collectively, significant pedagogical practices for the Recreate Program, setting objectives, intentionalities and modes of action that seek to promote the integral formation of human beings, one of the purposes of non-formal education.

Keywords: participatory management; pedagogical practices; non formal education.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo investigar la posibilidad de, a través de la gestión pedagógica participativa, articular la construcción de prácticas pedagógicas significativas en un espacio educativo no formal, que se traducen la construcción colectiva de un proyecto pedagógico para el espacio educativo en que tiene lugar el Programa Recreate - el campo de estudio empírico. La metodología utilizada se caracterizó por un enfoque cualitativo, en vista del carácter participativo y proposicional de la investigación. Por lo tanto, para su conducta, se adoptó el método de investigación de acción, ya que ofrece las condiciones necesarias para una construcción colectiva. Los sujetos de investigación formaron un grupo de personas, llamado "Comité del Programa Recreate", que se reunieron para entablar un diálogo participativo y construir el proyecto pedagógico para el establecimiento. En este proceso, se observó que el diálogo sufre sus contradicciones entre los silencios y el empoderamiento, que se verifican en los diversos lugares ocupados por el conjunto de miembros que componen el Recreate. Finalmente, como resultado, el estudio indicó que es posible pensar, colectivamente, prácticas pedagógicas significativas para el Programa Recreate, estableciendo objetivos, intencionalidades y modos de acción que buscan promover la formación integral de los seres humanos, uno de los propósitos de la educación no formal.

Palabras clave: gestión participativa; prácticas pedagógicas; educación no formal.

Introdução

Consideramos que há, na educação uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de compartilhar saberes e, no que diz respeito às suas finalidades e objetivos. Defendemos, por isso, a viabilidade de potencializar fazeres para que

os indivíduos, inconclusos, façam-se e tornem-se cidadãos - do, com e no mundo; por meio da educação, homens e mulheres fazem-se e refazem-se (FREIRE, 2000). E, é nesse sentido, que compreendemos que tais “processos intencionais de aprendizagem deixa de ser uma responsabilidade exclusiva dos sistemas escolares, passando a ser equacionada em função de uma pluralidade de tempos, lugares e de exigências de conhecimento” (BAPTISTA, 2008, p. 8). Ademais, confirmamos a importância de haver uma articulação em seu caráter proposital, propositivo, a partir da participação. Por isso, nossa pesquisa, manifestou-se como aporte acerca da alternativa viável da educação não formal, ancorada nos princípios da pedagogia social, tornar sua intencionalidade e seus objetivos pedagógicos a partir de práticas educativas construídas coletivamente.

Práticas essas que se apresentaram como *práxis*, porque partiram não de um mero exercício de influências, mas pelo contrário, de um fazer comprometido, ético e intencional (FRANCO, 2003). Assim, é pela *práxis* que compreendemos todo ato educativo, quando atrelado à inexorável potência de “ser mais”, de ir e ser além, de transformar-se (ROSSATO, 2008).

Dessa forma, o presente artigo se origina de um recorte da pesquisa realizada para a conclusão do curso de mestrado, na modalidade profissional, e teve como principal objetivo, elaborar um plano de ensino baseado em vivências de participação sobre as questões que envolviam o cotidiano de um empreendimento social que se fundava no propósito de contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seu tempo - cidadãos ativos na sociedade. Portanto, justificou-se uma gestão pedagógica voltada para a participação, que iria pensar essas práticas de forma coletiva, levando em consideração a mobilização de ideias e ideais de todos os sujeitos que ali eram parte interessada e que contribuíam para o desenvolvimento do espaço não formal de educação, escopo desta pesquisa.

É no processo de construção coletiva que acontece o repensar sobre a prática, com a oportunidade de combinar o fazer pedagógico com a reflexão. E pensar sobre ela implica buscar alternativas para a mudança e tomar decisões, consolidando a ação pedagógica numa *práxis* transformadora e significativa (DALBERIO, 2008). Logo, esses momentos de discussão, ao serem organizados e planejados, possibilitaram a escuta do ponto de vista de cada sujeito e suas concepções frente às práticas pedagógicas que eram desenvolvidas, bem como objetivos e metas que se pretenderam alcançar, e como ocorreria um processo de avaliação.

Assim, se a educação não formal é “um modo de educar construído como resultado do processo voltado para os interesses e necessidades dos que dela participam” (GOHN, 2010, p. 19), torna-se fundamental que a gestão pedagógica se efetive de

forma participativa, ou seja, que todos os atores implicados com a instituição possam se envolver, colaborar e partilhar do processo de construção do plano de ensino.

A educação não formal como práxis educativa: caminhos participativos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu primeiro artigo (BRASIL, 1996), define o conceito de educação como aquele que abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nas convivências humanas, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, abrindo, assim, um caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais de educação (GOHN, 2010).

Assim, nesse estudo, conceituamos educação não formal como um,

processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Dessa forma, os espaços não formais de educação possibilitam o desenvolvimento de alguns objetivos que lhes são específicos, voltados para as singularidades das práticas desenvolvidas nesses locais, ressaltando que o “aprendizado gerado e compartilhado da educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidade e propostas” (GOHN, 2010, p. 16).

Posto isso, é importante ressaltar que a conceituação de educação é um fenômeno complexo e heterogêneo, com uma diversidade de práticas e processos formativos. Por isso, buscando romper o paradigma de setorização da educação, em que o “ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia” (BRANDÃO, 2007, p. 26), é que, neste estudo, abordamos as diferentes modalidades de educação não como gêneros díspares, mas sim que se complementam dentro da multiplicidade educativa.

Além disso, perguntamos sobre quem são os autores(as) e protagonistas das transformações pedagógicas que ocorrem no interior da educação não formal – em especial do programa Recriar (objeto de estudo dessa pesquisa)? Noutras palavras, procuramos analisar se os espaços de participação existentes no contexto do Recriar podem viabilizar as mudanças necessárias para aprofundar-se como um instituído, no qual aposta sua

comunidade, desenvolvendo-se e tornando-se cada vez mais coletivo, a favor de quem se destina.

Logo, sabendo-se da importância da educação não formal torna-se relevante para modificar esse cenário, superar o desafio de, nessa era globalizada, construir e implementar processos educativos no interior de grupos, associações, movimentos sociais etc, os quais contemplem a autonomia, que explicitem as diferenças entre ocupar espaços públicos somente, e ocupá-los com visão crítica de mundo (GOHN, 2010).

Dessa forma, ao abordarmos a construção e implementação de processos educativos, falamos inevitavelmente da intencionalidade pedagógica e da Pedagogia por trás das ações que serão realizadas nos espaços de educação não formal. Segundo Libâneo (1998, p. 28),

o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal. Apesar disso, não deixa de ser surpreendente que as instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica.

Portanto, “pode-se dizer que a Pedagogia inventa as práticas educativas e seus processos. Isso significa que onde houver educação intencional – devidamente planejada - os conhecimentos pedagógicos serão acionados” (FABRIS; DAL’LGNA; KLAUS, 2013, p. 12).

Congruente às ideias defendidas por Fabris, Dal’Igna e Klaus (2013), Libâneo (1996, p. 117) afirma que

em todo o lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade há aí uma pedagogia [...]. Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular [...]. Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação [...]. Em outras palavras, pedagogo é o profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Assim, uma vez que os espaços não formais de educação desenvolvem práxis educativas com intencionalidade, pode-se compreender que também são espaços de Pedagogia e que por consequência necessitam de pedagogos para, junto aos demais sujeitos que atuam ou participam dessas práxis, pensar as ações pedagógicas que ali serão desenvolvidas. Conforme Libâneo (1996, p. 128),

o pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais de ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre alunos, na avaliação etc. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição das turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc.

Logo, o pedagogo é quem “lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem de modo ótimo” (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 12). Nesse cenário educativo e pedagógico, para a educação não formal cabem os processos educativos que ocorrem fora das escolas, em situações organizacionais da sociedade civil, ações coletivas referentes ao terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e entidades sem fins lucrativos da área social e ainda projetos comunitários e sociais (GOHN, 2011).

Por isso, nesses espaços é fundamental delinear práticas educativas que considerem o “mundo em que vivem”, os sujeitos que dali participam, ou seja,

qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. [...] Por meio deles podemos conhecer a visão de mundo que estão construindo [...] (GOHN, 2010, p. 47).

Assim, as inquietações iniciais têm a ver, primeiramente, com os espaços de participação - o que os caracteriza? E o que vem a ser participação? Por isso, compreendida muitas vezes, por conceituar como consentimento, - atribuição da autoridade em consultar sobre um assunto determinado, não significando decisão na execução final, mas somente uma prerrogativa que compete à autoridade hierarquicamente superior. A essa forma designamos como “pseudoparticipação”. Aqui estaremos nos filiando, ao contrário, à concepção pretendida por Gohn (2001), denominada “democrático-radical” que postula a participação para fortalecer a sociedade civil a partir de seu caráter plural e da criação de uma nova cultura de dividir responsabilidades (GOHN, 2001). Essa participação apontará uma nova realidade social e terá a comunidade como parceira, pois será coautora na transformação social. Participação aqui, portanto, se articula com cidadania.

A educação, por sua vez, pode nos remeter à possibilidade efetiva de homens e mulheres refletirem sobre si e seus contextos, e construir uma experiência que promova a cidadania, por isso, a participação possibilita a compreensão de que quanto mais se exercita a discussão coletiva, mais se capacitam seus diversos segmentos para a busca de respostas à própria práxis educativa.

Assim, torna-se possível “dar um significado a vida dos sujeitos” quando sugere-se a transformação da realidade desses, que, segundo Garcia (2005), é uma das intenções da educação não formal, a qual tem o compromisso de favorecer e oferecer diferentes possibilidades de exercício de diálogos e vivências. Assim, identificando quais dimensões que farão parte da construção de uma proposta de aprendizagem não formal, elas podem, segundo Severo (2015a, p. 573), adquirir caráter de prática pedagógica quando

suas intencionalidades são explicitadas e configuram modos de ação sistematizados com base numa concepção pedagógica que relaciona finalidades e metodologias educativas, atuando como elemento mediador da sua realização como atividade humana inserida em múltiplos contextos.

Dessa forma, nos espaços de educação não formal a elaboração de uma metodologia que leve em conta seu desenvolvimento por meio das práticas pedagógicas e suas intencionalidades, dependerá, segundo Gohn (2011), “da capacidade de sistematizar os processos de interação e aprendizagem, compreendendo os sujeitos pensantes/falantes no interior dos processos sociais em movimento dentro das instituições”.

Logo, a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa (metodologia), “visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes” (FRANCO, 2012, p. 169). Por isso, para Xavier e Fernandes (2008, p. 258), é possível “afirmar que a aula em espaços não formais é um movimento de reflexão e ação que permeia todos os momentos interativos do sujeito ao longo de sua vida, nos quais as ações de educar, ensinar e aprender são inseparáveis”. Em outras palavras, é possível dizer que na educação não formal

o trabalho pedagógico ocorre de forma colaborativa e mais orientada por valores humanos do que por valores econômicos, respeita a diversidade e a pluralidade de ideias, valoriza os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo educativo, preocupa-se com o que é significativo para eles, respeita o tempo e as possibilidades de cada um e prima pelo cuidado nas relações de ensino (XAVIER; FERNANDES, 2008, p. 260).

Nesse cenário, o conhecimento pedagógico é construído e aplicado em diálogo com as demandas da prática, buscando produzir a reflexividade, consistindo assim em um modo de intervenção, que é organizado e fundado baseado nos princípios que norteiam os espaços não formais de educação (SEVERO, 2015b). Refere-se, dessa forma, a um processo sociocultural e histórico que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias próprias de cada cultura e local (GOHN, 2014).

Diante disso, segundo Severo (2015b, p. 229),

o potencial transformador das práticas pedagógicas em espaços não formais não se limita ao espaço/tempo imediato que a restringe. Quando uma prática consegue alcançar um significado formativo para seus autores, os objetivos de desempenho individual, grupal, institucional ou social que a informam se conectam mais efetivamente entre si, configurando uma rede de combinação de resultados que produzem transformações em cadeia e em movimento mútuo. Ou seja, as pessoas se desenvolvem e desenvolvem o meio em que estão inseridas reciprocamente, fazendo com que os resultados obtidos em um primeiro momento sejam tomados estrategicamente como base para a conquista de novos resultados que podem se reproduzir em escala institucional, comunitária e social.

Percebe-se, assim, que, para uma prática pedagógica ser transformadora e significativa, precisa ter sentido para os sujeitos participantes do processo, desde sua elaboração até sua execução. Dessa forma, quando o educador leva em conta os saberes da experiência de mundo dos educandos, de suas experiências de vida, o educando é capaz de estruturar a própria aprendizagem, posto que o novo conhecimento teve sentido para ele (FREIRE, 2008).

Isso posto, descortina-se o vínculo entre a prática pedagógica e a realidade social: conjugar o verbo aprender a aprender com o aprender a viver. Aprende-se ensinando, participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes, escolhendo procedimentos. Ensina-se aprendendo pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. O processo da aprendizagem é um processo global (ARROYO, 1994). Sendo assim, “a aprendizagem torna-se significativa porque os conteúdos, procedimentos e recursos são selecionados cuidadosamente e os participantes estão interessados, colaboram e se mostram felizes” (XAVIER; FERNANDES, 2008, p. 249).

Por isso, entendemos que a educação não formal, quando desenvolve práticas pedagógicas significativas, está propondo uma dinâmica educativa ampliada, em que as pessoas tenham oportunidade de aprender para se situarem de forma melhor quanto aos seus objetivos e para que a socialização de saberes e práticas pedagógicas, políticas

e culturais implique um contexto de maior participação e conscientização social (SEVERO, 2015b).

Em suma, compreende-se que, para dar significado às práticas pedagógicas em espaços não formais de educação, é preciso identificar suas intencionalidades e propósitos, por meio dos conhecimentos e das experiências das partes envolvidas nesses espaços. Para isso, se faz necessário potencializar a gestão, para que saiba ouvir, de forma a suscitar um processo reflexivo, que busque, por meio da participação e construção conjunta, a transformação da realidade.

Nesse cenário, é pelo compromisso e em nome da construção de uma sociedade democrática e da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações sociais em que atuam, com as quais se relacionam, e das quais dependem, que se favorece a realização de atividades que possibilitam e condicionam a participação (LÜCK, 2011). Essa participação, segundo Lück *et al.* (2012, p. 18-19), caracteriza-se

por uma força de atuação consciente, pela qual membros de uma unidade social se reconhecem e assumem seu poder de exercer influência social, de sua cultura, e de seus resultados, poder esse resultando de suas competências e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são feitas.

Assim, para colocar em prática esse processo participativo, segundo Gandin (1994, p. 136), “não é suficiente pedir sugestões e aproveitar aquelas que pareçam simpáticas ou que coincidam com pensamentos ou expectativas dos que coordenam: é necessário que o plano se construa com o saber, com o querer e com o fazer de todos”.

Nessa perspectiva, ainda vale ressaltar que, segundo Libâneo (2004, p. 328), “a participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas, da sua estrutura organizacional e da dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável à maior aproximação entre os sujeitos”. Ou seja, uma vez que se assume o compromisso de participar, a possibilidade de uma ação na perspectiva de construção coletiva exige a presença de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, resultando na democratização das relações e intervenções que acontecem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico (HORA, 1994). Todavia, essa democratização dependerá do engajamento das partes interessadas no desenvolvimento de um espaço “pensado por todos e para todos”. Para Lück (2011, p. 47),

o engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e

envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir a responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos desejados.

Logo, diante do engajamento dos sujeitos envolvidos em um ambiente educacional que promove participação, torna-se possível construir conhecimentos a partir de práticas escolares coletivas, fomentando essa concepção como processo fundamental, que sustenta e faz avançar a gestão da escola e a qualidade do trabalho educacional (LÜCK, 2011).

Nesse sentido, para Freire (1985, p. 14), é preciso “pensar como as ideias se concretizam nas ações e na mente dos indivíduos ou dos grupos, para interpretar a realidade e decidir transformá-la, ou não transformá-la”. Além disso, para Streck e Adams (2006, p. 115), “os lugares de participação são também - e quem sabe, sobretudo – espaços de aprendizagem da cidadania”.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p. 48).

No que diz respeito à gestão pedagógica participativa em um espaço não formal de educação, é preciso pensar a construção de suas práticas educativas baseada na relação de que a teoria advém não só, mas também, dos sujeitos que desse local participam, de suas experiências e realidade. Dito de outro modo, é conceber uma educação como objeto dos movimentos e dos processos participativos, do mesmo modo como um conjunto sistemático de concepções, imagens e comportamentos que se desenvolvem no interior de um grupo social determinado, revelando a compreensão dos significados estabelecidos pelos sujeitos e a maneira como isso é incorporado nas práticas pedagógicas desses espaços (PEREIRA, 2015). Em suma, para Freire (1985, p. 31),

[...] é preciso estabelecer um diálogo entre nossas diferenças e nos enriquecermos nesse diálogo. Assim, [...] não podemos julgar a cultura do outro através dos nossos valores, mas sim aceitar que existem outros valores, aceitar que existem as diferenças e aceitar que, no fundo, essas diferenças nos ajudam a compreender a nós mesmos.

Diante disso, a gestão, ao desenvolver uma cultura participativa nova, implica a criação de coletivos compartilhados de diferentes formas e que desenvolvem saberes

não apenas normativos, mas saberes que orientam as práticas sociais, que constroem novos valores, a partir de um grupo de pessoas diferentes com metas iguais. Isso tudo está no campo da educação não formal (GOHN, 2006). Assim, compreende-se que a gestão pedagógica participativa é fundamental, “pois é assim que todos os envolvidos no processo educacional da instituição estarão presentes nas decisões e construções propostas (planos, projetos, programas e ações) como no processo de implementação, acompanhamento e avaliação” (LIBÂNEO, 2004, p. 316).

Metodologia

Neste momento, traremos o caminho metodológico percorrido. Aqui estará dividido em duas subseções: a contextualização do campo empírico e o Delineamento da Pesquisa.

Contextualização do Campo Empírico

O Instituto Adelino Miotti (IAM) é uma associação sem fins lucrativos que atua como espaço de educação não formal e desenvolve ações sociais educativas desde sua inauguração, em outubro de 2011. O IAM é mantido pelo Grupo Soprano, sendo o alicerce no desenvolvimento das ações de responsabilidade social das empresas. Localiza-se na cidade de Farroupilha, interior do Rio Grande do Sul. Entre as ações que a instituição desenvolve, destaca-se o Programa Recriar, que objetiva oportunizar uma formação pessoal e profissional para jovens de 16 a 18 anos, qualificando-os para o mundo do trabalho e para a vida, possibilitando assim que se tornem profissionais bem-sucedidos no mercado atual e cidadãos ativos na sociedade. Em 2016, ano que o Instituto completou cinco anos de atividades, o Recriar ganhou um prêmio como uma das melhores práticas de responsabilidade social, entre cases nacionais e internacionais que participaram do Encontro Sul-Americano de Recursos Humanos (ESARH).

O Programa atende jovens em situação de vulnerabilidade social da comunidade de Farroupilha (RS), sendo o único programa na cidade que oferece atividades nos turnos da manhã e da tarde e oferece como práticas pedagógicas as seguintes atividades: Curso técnico profissionalizante no Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (turno da manhã); Formação para a Vida; Português Instrumental; Inglês; Informática; Educação para a Saúde e Atendimento às tarefas escolares (turno da tarde). No turno da noite, os jovens frequentam o Ensino Médio Regular. Todas as atividades oportunizadas pelo Recriar são gratuitas, bem como transporte, alimentação e uniforme.

O Recriar desenvolve sua metodologia pedagógica contando com a duração de dois anos para a realização das atividades. Porém, a partir de 2018, atendendo às exigências de readequação de sua carga horária, o Recriar passou a ter somente um ano de extensão. Como consequência disso, a metodologia pedagógica, estrutura e funcionamento do programa precisaram ser reconstruídos e reformulados para atender essa nova realidade. Surgiu assim, a oportunidade (necessidade) de escrever um novo plano de ensino, que pode ser realizado de forma participativa, gerando significado, pois contou com todos os sujeitos envolvidos no programa (alunos, participantes egressos, gestão da instituição, representante da mantenedora, pais de alunos...), tanto no processo de construção, como de implementação do plano de ensino.

Delineamento da Pesquisa

A pesquisa realizada caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, tendo em vista seu caráter participativo e propositivo no que tange à construção coletiva de práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar – campo empírico deste estudo. Para Gil (2008, p. 272), “por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes.”

Assim, a metodologia qualitativa possibilita uma maior aproximação entre pesquisador e sujeitos participantes do estudo. Para Creswell (2014, p. 52), “conduzimos pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes [...]”. Essa aproximação torna possível a compreensão e significação de diferentes ideias e visões elencadas pelos partícipes da pesquisa.

Para a condução da investigação, utilizaremos o método da pesquisa-ação. Thiollent (2011, p. 14) define pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Isso evidencia que a escolha deste método permite a construção do conhecimento com a participação de todas as partes interessadas, porque compreende a “pesquisa” como apropriação dos próprios sujeitos envolvidos e a “ação” como aplicação desta, com intuito de modificar a situação atual. Dessa forma, “a pesquisa-ação é uma técnica

de intervenção coletiva e, portanto, uma técnica de mudança social” (DIONNE, 2007, p. 75).

Neste estudo, o espaço de educação não formal foi o Programa Recriar, a gestão pedagógica participativa foi compreendida pela articulação entre a coordenação pedagógica e pelos representantes de todas as partes interessadas do programa, que, juntos, colaboraram na elaboração de um novo “plano de ensino”, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Esses sujeitos, que julgamos terem relevância para este estudo, foram aqueles reconhecidos como pessoas que valorizam o programa e de alguma forma o influenciam. A este grupo denominamos de Comitê do Programa Recriar (CPR), composto pelos seguintes atores: presidente e vice-presidente do Instituto Adelino Miotti, coordenadora pedagógica da instituição, coordenadora de recursos humanos da empresa Soprano (mantenedora do Instituto), dois alunos egressos do programa, um aluno representante da turma que atualmente participa do Recriar, responsáveis (pai e mãe) de um aluno egresso do programa e professores que ministram as demais atividades ofertadas pelo programa.

Assim sendo, a pesquisa efetivou-se através de reuniões quinzenais, com carga horária de duas horas por encontro e iniciou-se em março de 2017, estendendo-se até setembro do mesmo ano. Dessa forma, a intervenção coletiva aqui proposta ocorreu na medida em que as reuniões aconteceram e novos conhecimentos foram elaborados pelos participantes, mediante a dialogicidade e estudos realizados nos encontros. Com o registro destes novos conhecimentos, a gestão pedagógica delineou o novo plano para o programa, validando-o com os partícipes, em todas as suas etapas e, quando foi concluído, propôs a mudança na prática com os jovens que participavam do Recriar, em 2018.

Diante disso, a abordagem qualitativa como metodologia que compôs este estudo, objetivou construir, por meio da pesquisa-ação, um movimento que reconheceu a importância da participação, mediante as percepções do que cada sujeito tinha a dizer e contribuir, fortalecendo o processo de construção de práticas pedagógicas significativas a partir da experiência, da escuta, de conhecimentos empíricos e epistemológicos.

Na coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação participante e a criação de um diário de pesquisa para registro das ideias mais significativas de cada encontro. Para a análise de dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo.

Caminhos da Gestão Pedagógica Participativa

A presente pesquisa buscou investigar, por meio de uma gestão pedagógica participativa, a possibilidade de articular a construção de práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar, que traduzissem a visão coletiva do CPR. Diante dessa proposta e analisando também o problema apresentado, bem como os objetivos específicos desse estudo, consideramos importante abordar o percurso percorrido pelo Comitê nas reuniões que proporcionaram as “descobertas” que realizamos nessa pesquisa.

Assim, a partir do momento em que foram efetuados os convites para a participação no CPR, houve um grande engajamento dos sujeitos em todas as etapas do processo e foi perceptível o interesse do coletivo para que tivéssemos sucesso ao longo do desenvolvimento do percurso estabelecido para o estudo. Dito isso, consideramos importante ressaltar também que, durante o itinerário foi necessário superar diferentes desafios que fizeram parte da construção de uma relação sólida de respeito e confiança entre os participantes. Por isso, consideramos relevante explicitarmos neste momento o crescimento e desenvolvimento do grupo e sua contribuição para o Programa Recriar com o resultado desse trabalho, pois, conforme afirma Lück (2011) formas e pensamentos distintos direcionados aos mesmos fins cumprem um papel essencial na formulação de metas, formas de ação e opções de desenvolvimento futuro.

Dessa forma, após os convites individuais para participação, iniciamos as reuniões coletivas em 01/03/2017. Nesse primeiro momento, os sujeitos apresentaram-se para o grupo e relataram suas expectativas em relação ao CPR,

Espero ver o processo como um todo e o resultado final (Sujeito 4).

Oferecer meu máximo e acreditar, aprendendo com as atitudes diferentes (Sujeito 3).

Sinto-me emocionada em poder continuar fazendo parte de algo tão importante como foi para o meu filho ter participado do Programa Recriar (Sujeito 9).

Quero poder ajudar outras pessoas, assim como fui ajudado (Sujeito 8).

Quero ajudar a transformar o Recriar, para dar oportunidade a outros jovens (Sujeito 7).

Quero ver a reescrita a várias mãos e pensamentos, enriquecer o trabalho, sei que não vai ser fácil (Sujeito 2).

Nesse mesmo encontro, abordamos as expectativas e receios do grupo e construímos de forma coletiva o conceito de participação para os integrantes do CPR. Além disso, foi explicitado o objetivo do Comitê ter sido formado e o percurso que o grupo teria pela frente. Ao final do encontro, um dos participantes trouxe a seguinte fala: “o que vamos fazer aqui é quase como escrever um projeto pedagógico de uma escola” (Sujeito 5). A fala desse sujeito é ancorada por Freire (1985, p. 38) quando afirma que

“o ponto de partida de um Projeto Político-Pedagógico, tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis dos sonhos, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação dos grupos”.

Além disso, como o estudo proposto dependia de uma participação efetiva do CPR, logo no primeiro encontro, consideramos necessário e importante que fossem apresentados os conceitos de participação abordados na fundamentação teórica deste estudo oportunizando um momento de reflexão individual aos participantes e de diálogo coletivo sobre as percepções em relação aos conceitos apresentados. Com essa perspectiva, apresentamos excertos dos conceitos de participação de Lück *et. al* (2012)¹; Gandin (1994)²; Silva (2006)³ e Bordenave (1994)⁴, que foram entregues aos participantes em um pedaço de papel para que fizessem uma leitura e reflexão individual e depois, de forma voluntária, realizamos a leitura coletiva de todos os conceitos, socializando as opiniões formadas pelos indivíduos. Foi um momento que ocorreu a participação de todos, gerando a oportunidade de os sujeitos da pesquisa relatarem o que consideram, baseado nos conceitos teóricos, ideias debatidas e percepções individuais, que para eles seria o “participar” necessário para o Comitê do Programa Recriar.

Participação de todos, de quem faz parte, de quem trabalha (Sujeito 1).

Participar de algo novo, coletivo com visões diferentes e pessoas diferentes (Sujeito 8).

Intensidade para que o trabalho ocorre de forma harmoniosa, tem que ser feito por todos para ser participação (Sujeito 9).

Participar é atuação consciente, compreender, decidir, agir, influenciar (Sujeito 4).

Expor minhas ideias, contribuir, respeitar (Sujeito 5).

Participar é contribuir com a ideia de todos, formando um coletivo de experiência que podem ser traduzidas, posteriormente, como conhecimento (Sujeito 4).

Trazer o meu conhecimento e o de cada um para o coletivo (Sujeito 6).

Coletivo com muitas cabeças pensando, buscar algo, é ir além de estar apenas presente (Sujeito 2).

Nesse cenário de troca coletiva, cada relato dos sujeitos, elucida o olhar de Gandin (1994), ao afirmar que ao relacionarmos fundamentos teóricos e ideias transformadoras de ordem pessoal, estamos gerando uma dinâmica de participação, na medida em que os sujeitos sentem que sua contribuição é um procedimento normal adotado pelo grupo.

Dessa maneira, objetivando que todos os participantes pensassem o processo de construção coletiva que viria nos próximos encontros, o CPR construiu, unindo as falas de todos e concepções teóricas, o seguinte conceito para participação:

Participação, para o CPR é, apoiar e contribuir na construção do conhecimento coletivo de forma consciente, dialogando, analisando, influenciando, produzindo e atuando na elaboração de uma proposta de ensino que esteja alinhada com as expectativas de todas as partes interessadas. (CPR)

Nessa fala coletiva, percebe-se que o CPR se comprometeu a exercer a tolerância, que para FREIRE (1985, p. 27), “não significa de maneira nenhuma a abdicação do que te parece justo, do que te parece bom e do que te parece certo. [...] O tolerante não abdica dos seus sonhos pelo qual luta intransigentemente, mas respeita o que tem sonho diferente do dele”.

Durante todo o período em que foram realizadas as reuniões, foi perceptível por meio da observação participante e das falas dos sujeitos, que o diálogo respeitoso e tolerante foi utilizado durante os encontros, mesmo quando as ideias apresentadas não eram convergentes. Ou seja, o CPR utilizou-se do diálogo para olhar o mundo (na perspectiva da pesquisa, o mundo do Recriar) e a própria existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação (FREIRE, 1993). Vejamos abaixo, um exemplo desses momentos dialógicos,

Para mim, a vivência de maior significado foram os funcionários que vieram contar suas histórias de vida, que começaram como a gente, acho que isso teria que ter mais, palestras com histórias de vida vencedoras. (Sujeito 7).

Eu concordo, também achei importante, só que eu penso o seguinte, só visto histórias de sucesso, ‘cara’, nos deixa sem ver o outro lado, de quem ‘pena’ para conseguir as coisas. (Sujeito 8).

Mas peraí, o cara que teve sucesso também passou por dificuldades, deve ter ‘penado’ para muitas coisas. (Sujeito 7).

Pois é, pode ser que tu tenha razão, então acho importante anotar para quando esses ‘caras’ virem aqui, falar também das dificuldades, para que os alunos vejam que eles são serem humanos (risos). (Sujeito 8).

Além desse cenário, explorando outros momentos participativos em que foi indispensável o respeito pela “ideia diferente” se faz necessário destacar uma das reuniões de grande importância para o CPR e por consequência para o nosso estudo: o encontro em que tivemos a participação dos parceiros e professores convidados, que ministravam algumas das atividades ofertadas anteriormente pelo Programa Recriar. Aqui destacamos duas situações importantes: a participação efetiva das organizações parceiras que estão ligadas ao setor da indústria (assim como a mantenedora do IAM) que sugeriram uma interface de atividades voltadas às necessidades do “mercado de trabalho” para aplicarmos no Programa Recriar e a preocupação dessas em manter a parceria e a realização das atividades, visto que a mantenedora do programa é uma indústria de grande porte que auxilia financeiramente também a manutenção desses parceiros.

Em relação a estas situações, evidenciamos as seguintes falas,

Nós, enquanto instituição, devido a nossa parceria de anos, sabemos que o Recriar muda e resgata a vida do jovem, que oportuniza coisas que não percebemos em outros programas socioeducacionais. [...] Já que vamos formar alunos todos os anos, precisamos pensar em um processo mais dinâmico e profissionalizado, que desenvolva postura, disciplina, comportamentos adequados nos ambientes da empresa, com estratégias de planejamento e meta de vida, quem sabe até um coaching? Nisso, podemos ajudar vocês (Sujeito 10).

Até no processo seletivo, quem sabe ao invés de fazer entrevista individual para conhecer o candidato, fazer uma dinâmica coletiva, com uma estratégia, ali já saberíamos quem teria melhor desempenho em algumas atividades (Sujeito 11).

[...] Também poderiam elencar metas para irem alcançando durante o ano, planejar bem o que deverá fazer nesses 10 meses (Sujeito 10).

O posicionamento do restante do grupo foi um silêncio contemplativo e de respeito à opinião mencionada. Não houve comentários imediatos que concordassem ou discordassem das temáticas abordadas por esses parceiros, cabendo ressaltar também que, os demais convidados externos ao Comitê, se mantiveram pensativos-observadores. A pesquisadora anotou a sugestão da mesma forma que fez com todos os outros participantes e questionou se alguém gostaria de complementar ou comentar sobre as ideias levantadas. Também não houve resposta do grupo. Assim, percebemos um “estranhamento” entre o conceito de participação elaborado pelo CPR e a sua prática, revelando que existe um caminho a percorrer entre conceituar a “participação” e vivenciar a “participação” de acordo com o conceito estabelecido.

Contudo, compreendemos também que o silêncio, se observado com um olhar singularizado, não deixa de ser uma forma de participação. É o que afirma Orlandi (1993), quando retrata que há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar em sentido, que já não é o silêncio, mas “pôr em silêncio” e nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender a dimensão do não dito. Ou seja, na situação que relatamos, o silêncio foi uma forma de não mostrar abertamente o descontentamento imediato dos sujeitos em relação à proposta elencada pelo parceiro. Essa percepção fica clara, pois, no encontro subsequente, a reunião foi aberta com as sugestões trazidas anteriormente pelos parceiros, e ao resgatar o relato daqueles ligados ao setor da indústria, o retorno do CPR foi

Eu não concordo com isso de colocar metas, se teve uma coisa que aprendi no Recriar é que somos todos diferentes e se tivermos as mesmas metas como vamos perceber as individualidades de cada um? (Sujeito 6).

Mas aquilo que foi dito de ter um planejamento de vida acho importante, pois fará os educandos pensarem no futuro, eles não precisam definir um planejamento de vida fechado, a exemplo de

vou me formar em engenharia de produção daqui a 5 anos, mas poderíamos contar com a ideia de quero ter uma graduação completa daqui a 7 anos e pensar como fará para chegar lá. Isso, na minha opinião, é de muita valia para os jovens que virão (Sujeito 1).

Outra coisa, eu nunca teria passado na seleção do Recriar se tivesse essa tal de dinâmica de grupo, lembram como eu era tímido? Às vezes ainda sou e o que perdi de timidez aprendi aqui... Não acho justo isso de dinâmica não, é ‘tipo’, querer ficar só com os melhores? (Sujeito 8).

Na sequência destas falas a pesquisadora questionou o porquê não terem se manifestado no dia em que foram colocadas a sugestões pelos parceiros. A resposta do grupo foi por meio da fala do Sujeito 4, aceita por todos os participantes, “acho delicado nos posicionarmos em desfavor de um parceiro que nos auxilia de forma gratuita no IAM, talvez entendam de forma errônea e percamos a parceria”. Aqui, mais uma vez, fica em evidência a limitação do diálogo – tão relevante para o processo participativo – mediante o receio dos demais participantes, que não se sentiram à vontade para participar, optando por não se posicionarem, imediatamente, em momentos importantes. Sobre a limitação da participação, Benello e Roussopoulos (1971, p. 280), afirmam que

talvez seja necessário ver a democracia participativa como uma utopia, no sentido de que ela não é completamente realizável, dadas as várias limitações sociológicas e psicológicas, mas em vez disso realizável apenas em passos, e certamente valiosa como instrumento para lidar com problemas como educação [...].

Outro fato presente no encontro com os parceiros que merece nossa análise é a predisposição neoliberal e visão corporativista do parceiro relacionado anteriormente, tendo em vista a busca pela inclusão de práticas pedagógicas voltadas para a formação profissional. Para Streck e Adams (2006, p. 108), em função da cultura política, as organizações como o Instituto Adelino Miotti são permeadas por contradições e que, encontrar um equilíbrio entre os diferentes interesses é uma tarefa árdua, pois

as organizações da sociedade civil vivem, em geral, a tensão entre certa tendência ao corporativismo e a relação pública, tendo presente os interesses maiores do conjunto da sociedade. Como garantir uma mínima equidade, que não deixe de fora os setores desorganizados e contribua para privilegiar certos setores mais organizados?

Além disso, em algumas situações a educação (no sentido de formação) perde espaço para a intenção neoliberal de individualização dos sujeitos e da extensão de suas ações, de forma a responsabilizá-los, individualmente, pela sua própria formação. Dessa maneira, valoriza-se somente a formação que contribui para a inserção e manutenção no mercado de trabalho (indivíduo produtivo e consumidor), mas não para a formação

cidadã e para a constituição de um pensamento crítico (AFONSO, 2001). Entretanto, o posicionamento reflexivo do Comitê, demonstra uma postura ponderativa, ao analisar que sugestões realmente vincular-se-iam ao objetivo a que se propõe o Programa Recriar, a partir de 2018.

Em relação aos momentos participativos, entendemos que é significativo destacar também a participação que ocorreu de forma externa às reuniões, nos momentos de estudo dirigido fora dos encontros presenciais. Nesse cenário, exigiu-se um engajamento, num primeiro momento individual, ao realizarem as leituras prévias e posteriormente coletivas, pois, para apresentação do que foi compreendido nos estudos, os participantes o fizeram em duplas, ou seja, foram necessários encontros além das nossas reuniões para preparação das informações que seriam apontadas ao grupo.

Seguindo o nosso percurso, estudamos e elaboramos os valores, princípios e objetivos que o Programa Recriar começou a fomentar em 2018. Dando sequência aos encontros, os participantes debateram sobre o que consideram práticas pedagógicas significativas com estudos dirigidos abordando alguns conceitos teóricos.

Na sequência, dialogaram sobre as possibilidades de construção dessas práticas e de que forma propõem que isso seria efetivado, elaborando de forma espontânea e coletiva, um conceito para prática pedagógica significativa que foi utilizado para pensar essas ações para o Programa Recriar. Esse processo foi o mais longo e por consequência o mais produtivo, com um grande número de opiniões colaborativas. Dionne (2007, p.34), ressalta a importância desses momentos de troca, as contribuições dos sujeitos é que fomentam a pesquisa, pois

a elaboração e a partilha dos conhecimentos ocorrem em relações de convivência que incitam, ao mesmo tempo, o pesquisador a coletar os conhecimentos derivados da ação e o ator a contribuir diretamente para a produção de conhecimento. A divisão social do trabalho profissional entre o pesquisador e o participante-ator tende a desvanecer-se, tornando-se um coletivo engajado em uma mesma intervenção.

Dessa forma, a intervenção coletiva aqui proposta se deu na medida em que as reuniões foram avançando e novos conhecimentos foram elaborados pelos participantes, mediante a dialogicidade, o debate e os estudos dirigidos, realizados nos encontros, delineando assim, as práticas pedagógicas significativas que foram propostas para serem desenvolvidas pelo Programa Recriar a partir de 2018 conforme proposta desta pesquisa. Com o registro desses novos conhecimentos, o CPR, ao longo dos encontros, desenhou e concebeu o novo projeto pedagógico para o Programa Recriar, sendo este

validado pelos partícipes em todas as suas etapas, bem como aprovado em sua versão final no último encontro do CPR. O quadro a seguir, resume as práticas pedagógicas definidas pelo Comitê:

Quadro 1 – Práticas Pedagógicas do Programa Recriar

Eixo Temático	Objetivo	Carga Horária
Formação para a Vida	Oportunizar momentos de reflexão, construção e/ou reconstrução acerca dos valores morais e éticos que nos formam enquanto ser humano, propiciando o desenvolvimento humano dos educandos para a formação de um cidadão ativo na sociedade, praticando os aprendizados adquiridos no Programa Recriar, também na escola, família e na sociedade.	430h
Estratégias de Comunicação Oral e Escrita	Aplicar adequadamente estratégias de comunicação oral e escrita, em diferentes situações em que se exerce o uso da linguagem.	80h
Língua Estrangeira: Inglês	Propiciar aos educandos a oportunidade de aprender e exercitar noções básicas em idiomas de abrangência universal, despertando a motivação e a curiosidade por línguas e culturas estrangeiras.	80h
Informática e suas Tecnologias	Desenvolver e estimular as potencialidades e habilidades dos educandos perante a prática informatizada, ampliando os conhecimentos no uso de ferramentas tecnológicas.	60h
Educação para a Saúde	Proporcionar a reflexão sobre a saúde física e mental, a cooperação e a convivência, respeito a limites, regras e normas, contribuindo para o desenvolvimento das relações inter e intrapessoal e para obtenção de uma maior qualidade de vida.	70h
Hora do Estudo	Oportunizar um momento destinado ao estudo do conteúdo da escola formal, buscando estratégias que auxiliem os educandos na aprendizagem, sanando as dificuldades encontradas na construção do conhecimento.	80h
Total de Carga Horária Anual: 800h		

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nas contribuições do Comitê do Programa Recriar

Em nenhuma das etapas, o CPR demonstrou perder o foco, compreendendo que era necessário qualificar-se para tomar algumas decisões e que “se aceitamos fazer parte desse grupo, temos que abraçar a causa, assim aprendemos mais também” (Sujeito 4), o que representa o compromisso do Comitê com a proposta. Portanto, “a ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos

[...] tomando decisões em conjunto orientadas por esse compromisso [...]” (LÜCK, 2011, p. 51). Enfim, o CPR demonstrou maturidade em compreender que, como nos assegura Lück (2011, p. 17), “a ideia de gestão participativa é um trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”.

Assim, com o passar das reuniões, o CPR foi criando uma sintonia, que ocorreu por meio da troca de diferentes experiências e ideias, em que o grupo “*sentiu-se à vontade para falar e escutar* (Sujeito 1)”, exercitando a “aprendizagem do escutar e não apenas ouvir” (Sujeito 5), conhecendo “a essência dos credos individuais e como isso se transforma quando ocorre a intervenção do coletivo” (Sujeito 4) e percebendo assim, a “importância e contribuição do conhecimento e do pensamento de cada um” (Sujeito 9) em busca da construção das práticas pedagógicas do Recriar vista como “a oportunidade de fazer a diferença na vida desses educandos, mesmo que eles não saibam” (Sujeito 2). Essas contribuições dos participantes do Comitê refletem que o processo participativo, é decisivo para que o grupo se constitua e se mantenha como tal.

Ou definitivamente se aposta na responsabilidade coletiva, fazendo com que o grupo responda como um todo pelas ideias e resoluções em que acredita e endossa, ou se permanecerá nas soluções intermediárias, em que certa esfera de poder mantém-se inatingível (HORA, 1994, p. 91).

Por fim, pode-se concluir que o Comitê do Programa Recriar foi um grupo que buscou utilizar, sempre que possível, o diálogo como posicionamento participativo, oportunizando a pesquisadora a possibilidade de observar a participação dos sujeitos integrantes desse estudo, gerando um sentimento de objetivo atingido no que diz respeito à participação do grupo em sua totalidade, em que cada indivíduo teve sua parcela de poder e a soma dessas parcelas formou o coletivo das práticas pedagógicas significativas.

Considerações finais

No presente estudo afirmou-se o diferencial de uma gestão pedagógica participativa em espaços não formais, que fomentem os objetivos específicos e intencionalidades nas ações educativas que se propõem desenvolver. Nesse cenário, os sujeitos da pesquisa delinearão as práticas pedagógicas para o Programa Recriar com uma visão de “realidade que pode ser transformada”, porém que demanda constante reflexão de suas intencionalidades. Pode-se dizer então que os conhecimentos pedagógicos foram acionados nesse estudo como elemento motivador de uma gestão e de uma práxis,

conduzindo-a e instigando-a por meio do aprofundamento teórico e da intervenção reflexiva (PIMENTA, 2012).

Contudo, as organizações que atuam com educação não formal ainda galgam o reconhecimento do seu espaço como uma modalidade educativa que produz um conjunto de saberes variáveis e flexíveis, objetivando o desenvolvimento de processos pedagógicos e de formação para a cidadania, nos aspectos culturais, políticos e sociais. Segundo Severo (2015b, p. 95) são esses processos pedagógicos “que vão imprimir sentido aos processos educativos não formais, organizando-os através de uma abordagem complexa que compreende um amplo espectro de variáveis [...]”.

Dessa forma, tratando-se de um estudo qualitativo, no qual o método de investigação utilizado foi a pesquisa-ação e sua premissa de intervenção coletiva, foi fundamental para o resultado conquistado com esse trabalho, a participação ativa dos sujeitos, que juntos, formaram o Comitê do Programa Recriar, no intuito de oportunizar o pensar pedagógico de forma cooperativa.

Em relação à gestão participativa, destaca-se a partilha de vivências, estudos dirigidos e escuta qualificada que o CPR empreendeu durante os encontros. Isso foi possível, pois o grupo promoveu dialógicos engajados, buscando sempre o interesse comum para a construção de um trabalho coletivo. Aqui cabe destacar também a formação heterogênea do grupo, com uma faixa etária entre 16 e 70 anos, homens e mulheres com diferentes níveis de escolaridade e experiências pessoais e profissionais. Esse caráter diverso do Comitê oportunizou o compartilhamento de responsabilidades, numa articulação dinâmica e ativa dos sujeitos em que foi possível reconhecer, inclusive, os momentos que o próprio grupo percebeu como necessário e importante ampliar seus conhecimentos científicos para posteriormente seguir com o desenvolvimento dos princípios, valores e objetivos do Recriar. É importante ressaltar também que o silêncio também fez parte de alguns momentos de participação, trazendo diferentes sentidos ao “não dito”, mas de alguma forma, houve sempre a retomada daquilo que necessitava ser trazido novamente e discutido.

Consoante ao compromisso participativo do grupo somaram-se as reflexões emanadas dos encontros e das necessidades evidenciadas pela troca coletiva, possibilitando, por meio da flexibilidade existente na educação não formal, o encontro de diferentes saberes e a proposição, em conjunto, do delineamento fundamentado do projeto pedagógico do Programa Recriar. Nesse cenário, fortaleceu-se a importância de tornar clara e entendida em seus desdobramentos as intencionalidades pedagógicas apresentadas, bem como os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua

atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação.

Enfim, é importante destacar também o papel humanizador da proposta pedagógica que o CPR delineou para o Recriar, pois compreendeu a formação humana no âmbito dos valores éticos e de solidariedade, no respeito às diferentes opiniões, e às formas de ser, pensar e estar na sociedade. Buscou-se assim, oportunizar momentos de aprendizagem significativa para os sujeitos participaram do Recriar e aos que virão.

Em suma, esse trabalho retrata que é possível pensar, de forma coletiva, práticas pedagógicas significativas para espaços de educação não formal, configurando objetivos, intencionalidades explicitadas e modos de ação que busquem promover a missão para a organização que busca concretizar-se como espaço de transformação social.

Notas

- ¹ Participação caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual membros de uma unidade social se reconhecem e assumem seu poder de exercer influência social, de sua cultura, e de seus resultados, poder esse resultando de suas competências e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são feitas (LÜCK, 2012, p. 18-19).
- ² Participação significa não apenas contribuir com uma proposta preparada por algumas pessoas, mas representa a construção conjunta (GANDIN, 1994, p. 28).
- ³ Participação é uma modalidade de produção de conhecimento coletivo a partir de um trabalho que recria, de dentro para fora, formas concretas de pessoas, grupos e classes populares participarem do direito e do poder de pensar, produzir e dirigir os usos do saber a respeito de si próprios (SILVA, 2006, p. 129).
- ⁴ Participação significa objetivamente estar incluído na criação do conhecimento, de um novo conhecimento, participação na determinação de necessidades essenciais da comunidade, participação na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade. Participação de todos aqueles que tomam parte no processo de educação e desenvolvimento. (BORDENAVE, 1994, p. 32)

Referências

AFONSO, Almerindo Janela Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth; FERNANDES, Renata (Orgs.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Editora Unicamp, 2001. p. 29-38.

- ARROYO, Miguel. *Escola Plural. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, SMED. 1994.*
- BAPTISTA, Isabel. *Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. Cadernos de Pedagogia Social.* Universidade Católica Editora, Faculdade de Educação e Psicologia: Lisboa/Portugal. Ano II, vol. 2, 2008. p. 07-30.
- BENELLO, C. George; ROUSSOPOULOS, Dimitrios (orgs.). *The case for participatory democracy: some prospects for a radical society.* New York: Grossmann Publishers, 1971.
- BORDENAVE, Juan. *O que é participação.* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN): Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.* 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DALBERIO, Maria Célia. *Gestão democrática e participação na escola pública popular. Revista Iberoamericana de Educacion.* N.º 47/3, p. 1-12, 25 de outubro de 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/deloslectores/2420Borges.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.
- DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.* Brasília: Liber Livro, 2007.
- FABRIS, Eli Henn; DAL'LGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. *Pedagogia: Cenários da Carreira.* Unisinos: São Leopoldo, 2013.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação.* Campinas, SP: Papyrus. 2003. (Coleção Entre Nós Professores).
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e Prática Docente.* São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a práticas educativas.* 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Pergunta.* São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GANDIN, Danilo. *A Prática do Planejamento Participativo.* São Paulo: Vozes, 1994.
- GARCIA, Valéria. *Um sobrevoo: o conceito de educação não formal.* In: PARK, Margareth. FERNANDES, Renata. *Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos.* São Paulo: Editora Setembro, 2005.

- GHIRALDELLI JR, Paulo. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v.84).
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal na Pedagogia Social. *Ano 1 Congresso Internacional de Pedagogia Social*, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=MSC000000092006000100034&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/05/2016.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Revista Investigar em Educação*. Portugal, IIª Série, nº 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>>. Acesso em 26/01/2017.
- HORA, Dinair. L. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da gestão colegiada*. Campinas: Papirus, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão a pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- LÜCK, Heloísa. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- ORLANDI, Eni. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Unicamp, 1993.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: Introdução crítica*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PEREIRA, Rodrigo. *School and participation: a study of the School Councils in Aracaju-SE*. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1545>>. Acesso em: 22 dez. 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. (Verbetes). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008. p. 331-333.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não formal como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, dec. 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300561&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 mar. 2017.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. *Pedagogia e educação não formal no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional*. 2015, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2015b. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/8217/2/arquivo%20total.pdf>>. Acesso em: 22 dez 2016.

STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Lugares de Participação e Formação da Cidadania. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, jan-jun. 2006.

THIOLENT, Jaume. A educação não formal. In: ARANTES, Valéria (org). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER, Odiva. FERNANDES, Rosana. A aula em espaços não-convencionais. In: VEIGA, Ilma Passos. *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.