



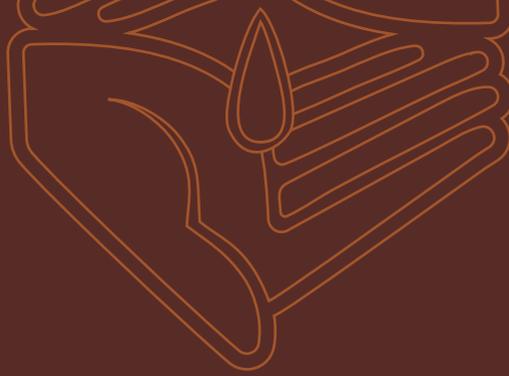
FUNDAMENTAÇÃO DO
TRABALHO SOCIOEDUCATIVO
DO SEFRAS - AÇÃO SOCIAL FRANCISCANA



Sefras
AÇÃO SOCIAL FRANCISCANA

25
ANOS





EXPEDIENTE

SEFRAS

Diretor-presidente: Frei José Francisco de Cássia dos Santos

Diretor Vice-presidente: Frei Wagner Sassi

Diretor Secretário: Frei Marx Rodrigues dos Reis

Gestão Técnica:

Rosângela Helena Pezoti

Grupo de Trabalho:

Bruno Gomes da Silva

Elaine Rita da Silva Regis

Frei Marx Rodrigues dos Reis

Frei Wagner Sassi

Regina Moreira Croskob

Rodrigo Souza da Silva

Rosângela Helena Pezoti

Rubens Marcellino Lyra

Sarah Rosangelle da Silva

Participação: Educadoras e educadores sociais do SEFRAS

Texto: Frei Wagner Sassi

Projeto Gráfico: Lettícia Nascimento

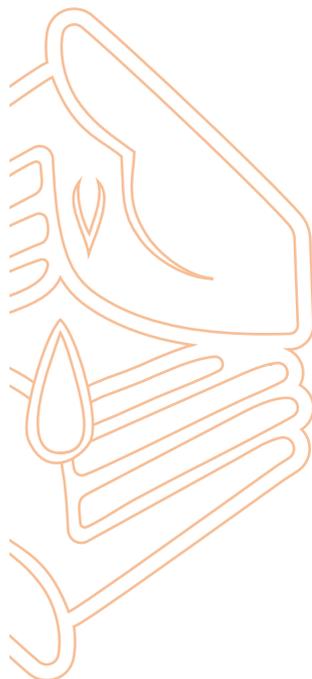


À Todos os educadores sociais do Sefras.



Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar, sonhos possíveis (...). Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da cultura e da sua história, da cultura e da história do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles, mais do que adivinham, realizam.

Paulo Freire







SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
CONSIDERAÇÕES GERAIS	09
Educação não-formal	09
O trabalho socioeducativo	11
FUNDAMENTAÇÃO	15
DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA	15
A compreensão do ser humano	15
Compreensões fragmentadas e reducionistas	16
Por um humanismo integral e solidário	19
O ser humano em suas múltiplas dimensões	22
DIMENSÃO PEDAGÓGICA	27
A compreensão da educação	27
Educação a partir do social	28
Pedagogia social	30
Por uma pedagogia dialógica, crítica e democrática	33
DIMENSÃO FRANCISCANA	39
Francisco de Assis e os franciscanos	39
A cosmovisão franciscana	42
Elementos constitutivos da cosmovisão franciscana	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	55

Apresentação

O Sefras - Ação Social Franciscana é uma organização social que tem como missão **ACOLHER, CUIDAR E DEFENDER OS MAIS VULNERÁVEIS, PROMOVENDO A JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL À LUZ DOS VALORES FRANCISCANOS**. Para atingir seus objetivos, ele promove, entre outras ações, atividades socioeducativas.

Essas **ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS** são desenvolvidas em diversos espaços de acolhida, convivência e defesa; que reúnem diferentes públicos em situação de vulnerabilidade social, a saber, crianças e adolescentes, pessoas idosas, imigrantes e refugiados, população em situação de rua e pessoas afetadas pela hanseníase.

A presente publicação tem como objetivo apresentar a fundamentação das atividades socioeducativas tal como são desenvolvidas nas Casas e Projetos do Sefras.

Sua construção realizou-se coletivamente, permeada pela consideração do trabalho já realizado pelos profissionais envolvidos. Contou com a valiosa contribuição dos educadores sociais do Sefras em encontros e rodas de conversa, bem como o empenho do Grupo de Trabalho na discussão e síntese do material recolhido.

Compreende-se aqui por fundamentação o ato de apresentar os pressupostos, isto é, as bases a partir das quais se constroem e se desenvolvem as atividades. Pressupostos são elementos que devem estar presentes em todo e qualquer movimento do processo justamente porque dizem respeito à sua intencionalidade e razão de ser.

A PARTIR DE QUAIS FUNDAMENTOS SE DESENVOLVEM AS ATIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS PROMOVIDAS PELO SEFRAS NAS SUAS CASAS E PROJETOS JUNTO AOS PARTICIPANTES?

Para responder a essa pergunta, começamos esclarecendo o campo onde elas acontecem, a saber, o da educação não formal. A seguir, cumpre estabelecer a compreensão de trabalho socioeducativo. Isto feito, apresentamos sua fundamentação em termos antropológicos, pedagógicos e franciscanos.

Esperamos que esta publicação, inserida no contexto maior de formação humana, profissional e franciscana promova o diálogo e a qualificação das atividades socioeducativas já desenvolvidas, bem como favoreça a criação de novas ações, permitindo ao Sefras atingir, com excelência, sua missão social e franciscana.

Frei Vagner Sassi, OFM



Considerações Gerais

Educação Não-Formal

Enquanto organização social franciscana, é inerente ao Sefras uma função educativa. A educação é um elemento essencial na acolhida, cuidado e defesa dos mais vulneráveis em nossa sociedade, tal como se propõe o Sefras em sua missão. Mas de que educação se trata, uma vez que estamos em uma organização social e não estritamente educacional?

Em termos de educação, podemos distinguir três diferentes modalidades: educação informal, educação formal e educação não-formal. Cumpre ressaltar que, não obstante aconteçam separadas, essas modalidades não são excludentes nem independentes uma da outra.

Educação informal é aquela que possui um caráter permanente e acontece no decorrer da vida. Trata-se da educação transmitida na família, na interação com os amigos, no convívio diário, nos territórios, nos contatos via redes sociais e meios de comunicação

social. De modo muitas vezes assistemático, a educação informal está diretamente voltada a comportamentos, hábitos e valores não intencionados e não institucionalizados.

Já a **educação formal** diz respeito à que se dá a partir de instituições escolares públicas e privadas. O desenvolvimento das aulas acontece de forma presencial ou remota por meio de materiais e recursos didáticos, obedecendo um determinado currículo e plano de ensino pré-determinado. Em nossa sociedade, a escola sempre desenvolveu papel central na formação dos cidadãos, proporcionando acesso privilegiado aos conhecimentos historicamente sistematizados. A educação, porém, vai além do espaço familiar, bem como daquele delimitado pelas salas de aula.

Segundo Trilla (1996), o termo **educação não-formal** surgiu relacionado ao campo pedagógico, quando uma série de críticas ao

sistema formal de ensino foram realizadas, em um momento histórico compreendido como crise do sistema escolar. Neste momento, reconheceu-se que a escola já não conseguia responder à todas as demandas sociais que lhe foram impostas, delegadas e desejadas.

Assim, no final da década de sessenta, começaram a surgir, no Brasil, discussões pedagógicas mais amplas, estudos sobre a crise na educação, críticas radicais à instituição escolar, bem como a formulação de novos conceitos e paradigmas. Esta reconsideração do significado e do alcance da escola formal favoreceu o desenvolvimento da educação não-formal.

De acordo com Libâneo (2002), a educação não-formal se refere a atividades de caráter intencional com menor grau de sistematização e estruturação que a escolar. Ela é importante em processos educacionais onde se priorizam práticas que favoreçam atividades culturais e artísticas, esportes, rodas de conversas, relações de trocas de vivências, entre diversas outras atividades educacionais.

Em um estudo mais aprofundado, Gohn (2009, p. 31) afirma que “a educação não-formal designa

um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc.”

Assim, **o Sefras reconhece que a educação não-formal desenvolvida junto aos mais vulneráveis de nossa sociedade tem que ser compreendida como um direito e, enquanto construção conjunta, vai além da transmissão hierárquica do conhecimento. Ela visa o desenvolvimento integral da pessoa humana e a transformação social, acreditando que a aprendizagem se dá por meio das práticas sociais, respeitando as diferenças e promovendo uma sociedade justa e igualitária.**

O Trabalho Socioeducativo

Situamos no campo da educação não-formal o trabalho socioeducativo desenvolvido pelo Sefras com os participantes nas diversas Casas e Projetos. Mas, em que consiste propriamente este trabalho?

O trabalho socioeducativo faz parte do universo das práticas que visam a criar condições para a formação integral do ser humano e a transformação das estruturas injustas da sociedade.

Trata-se de um processo que possibilita à pessoa em situação de vulnerabilidade social perceber a si própria como um sujeito dotado de potencialidades e que, ao desenvolvê-las por meio da interação e da apropriação de conhecimentos, pode intervir como cidadão no meio social.

Segundo Lima e Miotto (2011, p. 214), “mais que transmitir e propiciar conhecimentos, a ação socioeducativa inicia um processo de conscientização pautado na apreensão crítica da realidade. Significa tanto o fortalecimento da autonomia dos indivíduos como sujeitos quanto a sua organização e mobilização em torno de necessidades comuns no campo da esfera públi-

ca. Tal compromisso amplia a luta pela efetivação do acesso aos direitos e à cidadania, mas tem como horizonte último a transformação social”.

Cumpramos ressaltar que as aprendizagens socioeducativas se constituem-se sempre pela **ação e na ação**. A apropriação e expansão de conceitos, atitudes, valores e competências pessoais e sociais ocorrem em contextos intencionais, quando necessidades e propósitos de aprendizagem são significativos, partilhados pelos envolvidos e apresentam sentidos reais.

Lima e Carloto (2009, p. 128) afirmam que a ênfase é para que estas ações se fundamentem em uma **“visão participativa e dialógica”**. Por isso, o processo socioeducativo deve ser visto como um espaço privilegiado de participação dos sujeitos envolvidos, onde educandos e educadores podem desenvolver o pleno exercício da participação democrática.

Nesse sentido, o **exercício da convivência social** é um fator de fundamental importância. “O termo socioeducativo é tomado como qualificador da ação, designando um campo de aprendizagem volta-

do para o desenvolvimento de capacidades substantivas e valores éticos, estéticos e políticos a fim de promover o acesso e processamento de informações, a convivência em grupo e a participação na vida pública” (CENPEC, 2007, p. 10).

Já Carvalho e Azevedo (2005, p.12) apontam que o trabalho socioeducativo tem o potencial de ser um **“caminho estratégico para enfrentamento da desigualdade”** pois, ao passo que ele envolve ações que remetem à proteção social, abre-se espaço para se problematizar a “ausência de oportunidades para esta população e, sobretudo, oportunizar aprendizagens que resultem efetivamente em conquista de equidade”.

Ainda que, em termos institucionais, se caracterize como organização da sociedade civil e não se reduza a mera entidade prestadora de serviços sociais, o Sefras, enquanto organização social franciscana, atua em sintonia e corresponsabilidade com o Estado e suas **políticas públicas para efetivação dos direitos sociais**. Por isso, seu trabalho socioeducativo se compreende também no contexto maior da **proteção social**.

No sistema capitalista, as desigualdades sociais, a pobreza e a exclusão geram desproteção

social. Cabe ao Estado garantir vida digna e inclusão social, bem como prover serviços e programas de proteção social. A **Seguridade Social** compreende um conjunto de ações destinado a assegurar o direito relativo à saúde, à previdência e à assistência social. Esta última define-se como a política pública responsável por agir junto à parcela da população em situação de risco social.

“Vulnerabilidade se constitui em situações ou ainda em identidades que podem levar à exclusão social dos sujeitos. Estas situações se originam no processo de produção e reprodução de desigualdades sociais, nos processos discriminatórios, segregacionistas, engendrados nas construções sócio históricas que privilegiam alguns pertencimentos em relação a outros” (Orientações Básicas da Vigilância Socioassistencial, Brasília, Brasil, s.d.).

Dentre os diversos fatores de vulnerabilidade social, podemos identificar: a ausência ou precária renda; o trabalho informal precário e o desemprego; o precário ou nulo acesso aos serviços das diversas políticas públicas; a perda ou a fragilização de vínculos de pertencimento e de relações sociofamiliares; e as discriminações sociais como, entre outras, a de gênero, a racial, o etarismo, a

xenofobia e o capacitismo.

Desta forma, a fim de garantir inclusão social e efetivar a Assistência Social como direito do cidadão e responsabilidade do Estado, foi criada, em 2004, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Ela deve garantir seguranças básicas de pertencimento social e vida digna, pela via da oferta de serviços, benefícios e programas.

Segundo Bueno (2015, p. 68),

“com o reconhecimento da Assistência Social como política pública e direito social, as ações socioeducativas desenvolvidas nessa área devem se voltar à garantia da proteção e prevenção de riscos sociais, bem como para o acesso aos direitos e à cidadania”.

Por sua vez, Carvalho e Azevedo (2005, p. 28) explicam que as ações socioeducativas devem combinar educação social e proteção social. Em termos de proteção social, o trabalho socioeducativo implica um conjunto de inter-

venções que procuram evitar ou sanar situações de exclusão, riscos e vulnerabilidades. Em termos de educação social, ele visa promover o desenvolvimento integral dos cidadãos no que diz respeito à alimentação, saúde, trabalho, arte, espiritualidade, lazer, política, etc.

Assim, **a consideração destas dimensões é condição necessária para que os participantes nos diversos serviços que são oferecidos pelo Sefras alcancem sentido de pertencimento e inclusão social, desenvolvendo suas competências e potencialidades para enfrentar a situação de vulnerabilidade e superar riscos, a fim de exercer o acesso a seus direitos e à cidadania.**



SEFF AÇÃO SOCIAL
CASA DE CLARA MOGI

Seff
CASA DE CLARA MOGI



Fundamentação

Considerando a missão e os objetivos do Sefras enquanto organização social franciscana, o trabalho socioeducativo nela desenvolvido pressupõe, como fundamento, três dimensões: antropológica, pedagógica e franciscana. Essas dimensões, aclaradas no que segue, são essenciais para o planejamento, o desenvolvimento e a qualificação de todas as ações socioeducativas realizadas pelo Sefras.

Dimensão Antropológica

Em termos antropológicos, quais os fundamentos do trabalho socioeducativo desenvolvido no Sefras? Como, em nossas Casas e Projetos, compreendemos o ser humano?

A Compreensão do Ser Humano

Colocar a **questão pela compreensão do ser humano**, para além de uma necessidade conceitual, justifica-se pelo cenário desumano e desumanizante em que nos encontramos, bem como pelos desafios que, decorrentes dessa conjuntura, se nos impõe diariamente no trabalho desenvolvido pelo Sefras junto aos mais vulneráveis, tidos, aos olhos da sociedade, como os “outros”.

Segundo Arroyo (2022, p. 17), “os outros, a diferença étnica, racial, de gênero, de classe, de lugar social, que persistem em ser vistos, resistem a como são vistos, ignorados e decretados à margem da história única, civilizatória, cultural, ética e política. Resistem a ser decretados à margem da história da humanização. Resistem a ser decretados, desde a colonização, em estado de natureza, não de cultura, não de moralidade, não de racionalidade, não de humanidade”.

Por isso, **uma visão crítica do modo como a sociedade compreende o ser humano** é fundamental para o trabalho socioeducativo do Sefras, em vista do reconhecimento de todos como “sujeitos históricos concretos, marcados por cruéis desumanizações em nossa história, mas também com marcantes resistências afirmativas de suas identidades étnicas, raciais, de gênero e de classe” (ARROYO, 2022, p.22).

Souza (2016, p. 58) ressalta que a antropologia deve “auxiliar-nos a refletir e descobrir os alicerces sobre os quais o ser humano deve construir e estruturar o modo de organização das relações sociais e de produção, alicerces fundantes e fundamentais ao seu processo de hominização, ou seja, da produção historicizada e consciente de si mesmo e seu mundo”. Por isso, a procura pelos fundamentos antropológicos redimensiona nossa preocupação com o que verdadeiramente importa.

Compreensões Fragmentadas e Reducionistas

Segundo Lima Vaz (2001), a concepção clássica do ser humano surgiu como herdeira de três tradições ético-filosóficas: a grega, que caracteriza o ser humano como um ser racional; a romana, que foca na ideia do ser humano educado para se humanizar; e a bíblico-cristã, onde o ser humano é imagem, semelhança e filho de Deus, tendo, por isso, um estatuto especial: a dignidade humana.

Contudo, a partir desta concepção clássica, desenvolveram-se historicamente muitas visões que concorreram para **compreensões fragmentadas e reducionistas do ser humano**, e que são ainda determinantes em nossa cultura e

modelo civilizatório ocidental. Dentre essas visões, podemos destacar o dualismo, o raciocentrismo, o antropocentrismo, o colonialismo e o capitalismo.

DUALISMO é o modo de compreender o ser humano a partir da coexistência de duas realidades diferentes como, por exemplo, corpo e alma, matéria e espírito, sensibilidade e razão, natureza e cultura, reflexão e ação; mas tidas como excludentes e opostas. Essa compreensão rompe a unidade original do ser humano, fragmentando sua realidade.

Isso porque, em sua vivência real e cotidiana, o ser humano é sempre todo e inteiro, nele coexis-

tindo corpo e alma, sensibilidade e razão. Mesmo dotado de uma existência anímica e espiritual, o ser humano nunca deixa de ser corporal. A exclusão ou negação de qualquer uma dessas realidades é profundamente redutora, ocultando dimensões decisivas para a realização do sentido humano da vida.

Já o **RACIOCENTRISMO** é a compreensão que coloca a racionalidade no centro, em detrimento de tudo o que não seja racional. Essa compreensão rompe a integralidade original do ser humano que tem a sensibilidade e o cuidado como fenômenos estruturantes de sua existência. Em sua vivência, o ser humano não deixa de sentir, admirar e se relacionar, mas tudo isso é feito apenas de forma racionalizada.

Quando dissociado da sensibilidade, o sistema da razão, com sua vontade de ordenação, sistematização e dominação da vida, se vê reduzido a uma função instrumental e orientado pelo poder. É importante ressaltar que, historicamente, saber e poder encontram-se na base de todos os processos históricos de dominação do mundo, instituindo relações de exploração e exclusão.

Por sua vez, o **ANTROPOCENTRISMO** é o modo de compreender que, em separando a humani-

dade do meio natural, atribui ao ser humano o domínio absoluto sobre a natureza. Uma vez que somente o ser humano é dotado de razão e subjetividade, cabe a ele dar forma e sentido ao mundo que, não passando de matéria passiva e inerte, não possui valor em si, mas tão somente instrumental.

Segundo Núñez (2016, p. 199), “o antropocentrismo excludente e dominador isola o homem dos outros, do seu meio vital e até do seu próprio corpo. A diferença é tida como deficiência, a alteridade como alteração, a unidade como homogeneidade – e essas confusões deixam campo livre ao domínio despótico, à reclusão individualista e à destruição do meio ambiente”.

Nessa direção, a partir do séc. XV, desenvolveram-se processos históricos de desumanização. Colocando a cultura clássica europeia como medida de humanidade e civilização, o **COLONIALISMO** anulou o reflexo da alteridade e da diferença, encobrendo e negando as culturas e saberes dos povos originários, tidos como não humanos e selvagens a serem humanizados e civilizados.

A essa ideia única de humanidade, Krenak (2020) chama de “abstração civilizatória”, na qual os afetos, as trocas, culturas e beleza

das diferenças são suprimidas por essa proposta única de existência, baseada no consumo e na mercantilização, que nega sociedades que possuem modos de vida que não se encaixam nesse molde. E mais, nos separam da Terra, abrindo espaço para a exaustão da natureza, esgotamento dos recursos naturais e transformação de tudo em mercadoria, venda, dinheiro e lucro.

Esta operação é central no **CAPITALISMO** que desencadeia todo um processo de desumanização e exclusão social. Dada sua própria natureza, o sistema capitalista impõe um condicionamento às relações interpessoais, sociais e políticas, legitimando, em nossa sociedade, preconceitos e discriminações para com coletivos humanos sociais, etários, étnicos, raciais, de gênero.

Não reconhecido em sua humanidade, vê-se o ser humano hoje reduzido a coisa, objeto, mercadoria. Segundo Papa Francisco (2019a, p. 37), “Em consequência dessa situação, grandes massas da população veem-se excluídas e marginalizadas. O ser humano é considerado, em si mesmo, como um bem de consumo que se pode usar e depois jogar fora (...) Já não se trata simplesmente do fenômeno da exploração e opressão, mas de uma realidade nova (...) Os excluídos não são explorados, mas resíduos, sobras”.



Por um Humanismo Integral e Solidário

Perante essas compreensões fragmentadas e reducionistas do ser humano, cumpre apontar os **FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO DESENVOLVIDO NO SEFRAS**.

Que outro paradigma de ser humano afirmamos que não estes de humanos inumanos? Como podemos reconhecer a nós mesmos e a todos os participantes do Sefras como sujeitos coletivos de outra história, não excludentes, mas afirmantes de suas diferenças, sujeitos de outras matrizes de humanização e sujeitos de construção afirmativa de outra sociedade justa?

Enquanto organização social franciscana, nossa proposta socioeducativa parte de uma antropologia que se traduz em um **HUMANISMO INTEGRAL E SOLIDÁRIO**. Este define-se como “um humanismo à altura do desígnio de amor de Deus sobre a história, capaz de animar uma nova ordem social, econômica e política, fundada na dignidade e na liberdade de toda a pessoa humana, a se realizar na paz, na justiça e na solidariedade” (DSI, n. 19, p. 14).

Não se trata, porém, de reproduzir paradigmas clássicos, mas de

um **HUMANISMO CRÍTICO**. Como afirma Freire (2021b, p. 116), “um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de bom homem, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. O humanismo consiste em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto”.

Tal humanismo também nos unifica com as demais formas de vida, não sendo possível pensar o homem dissociado de tudo mais que existe. Segundo Berry (1999, p. 175), “Precisamos sentir que somos carregados pela mesma energia que fez surgir a Terra, as estrelas e as galáxias; essa mesma energia fez emergir todas as formas de vida e a consciência reflexa dos humanos; é ela que inspira os poetas, os pensadores e os artistas de todos os tempos; estamos imersos num oceano de energia que vai além da nossa compreensão.

Mas essa energia, em última instância, nos pertence, não pela dominação, mas pela invocação”.

A partir desta compreensão, antes de tudo, **O SER HUMANO EXISTE COMO PESSOA**, a saber, “como subjetividade, como centro de consciência e liberdade, cuja história, única e comparável com nenhuma outra, expressa a sua irreduzibilidade a toda e qualquer tentativa de constrangê-lo dentro de esquemas de pensamento ou sistema de poder, ideológicos ou não” (DSI 131). Por isso se impõem as exigências de respeito por parte de todos e do reconhecimento de sua dignidade.

Da **DIGNIDADE** que pertence a cada ser humano decorrem a afirmação e a promoção dos seus direitos que são universais, invioláveis e inalienáveis. Afirma Papa Francisco (2020, p. 60) que “todo ser humano tem direito de viver com dignidade e desenvolver-se integralmente, (...), a sua dignidade imensa de pessoa humana se baseia, não nas circunstâncias, mas no valor do seu ser. Quando não se salvaguarda esse princípio elementar, não há futuro para a fraternidade, nem para a sobrevivência da humanidade”.

Dado esta compreensão do ser humano sempre como princípio e nunca como meio, cumpre obser-



var que “a pessoa não pode ser instrumentalizada para projetos de caráter econômico, social e político impostos por qualquer que seja a autoridade, mesmo que em nome de pretensos progressos da comunidade civil no seu conjunto ou de outras pessoas, no presente e no futuro” (DSI 133).

Mas, constitutivamente, ressalta-se que **O SER HUMANO É UM SER SOCIAL**. De fato, o sair de si para o encontro do outro é constitutivo da pessoa. “A natureza do homem se parenteia como natureza de um ser que responde às próprias necessidades com base numa subjetividade relacional (...) A vida social, portanto, não é algo de exterior ao homem: este não pode crescer e realizar a sua vocação senão em relação com os outros” (DSI 149).

Segundo Freire (2021a, p. 55), “as relações que o homem trava no mundo apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos de outra esfera animal (...) É fundamental partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.

Nesse sentido, a **ALTERIDADE**,

como reconhecimento do outro enquanto outro, é um meio de humanizar-se. O rompimento das relações em qualquer nível, ao contrário, é aquilo que desumaniza a pessoa. Ressalta-se, assim, a importância da convivência e da inserção social, uma vez que “o agir social comporta um sinal particular do homem e da humanidade, o de uma pessoa operante em uma comunidade de pessoas: este sinal determina a sua qualificação interior e constitui, num certo sentido, a sua própria natureza” (DSI 149).

Por fim, cumpre ressaltar que, enquanto existência, **O SER HUMANO É UM SER HISTÓRICO**. Afirma Freire (2021a, p. 57): “No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (...) Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo (...) O homem existe - existe - no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Temporaliza-se”.

E é justamente a partir desta sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se que o ser humano se descobre como sujeito, ser inserido no mundo como criador e transformador dele. Fere-se a pró-

pria humanidade quando se reduz o ser humano a objeto, passivo, ser de ajustamento que, em lugar de agir e transformar, tende a adaptar-se acriticamente ao mundo e a visões parciais da realidade.

Assim, também a desumanização que verificamos em nossa sociedade é uma realidade histórica. Todo processo histórico de humanização esteve sempre acompanhado de brutais dinâmicas de desumanização onde coletivos humanos foram privados de ação e autonomia. Por isso, é fundamental reconhecê-los como sujeitos resistentes nos processos de libertação e emancipação pela recuperação de sua humanidade roubada e pelo direito à vida justa.

A partir dessa compreensão, o Sefras reconhece o ser humano como sujeito de direitos, protagonista de sua própria história, livre e, por isso mesmo, responsável. Diferente de um conceito ou objeto, cada ser humano, em sua singularidade e diferença, diz respeito a uma existência concreta no mundo, multidimensional, sempre inacabada e, por isso mesmo, em constante construção e transformação.

O Ser Humano em suas Múltiplas Dimensões

Assim, no que diz respeito à integralidade do ser humano, o Sefras compreende a totalidade da existência humana em todas as suas dimensões. Discorrendo sobre a multidimensionalidade do fenômeno humano, Röhr (2013, p. 23) afirma que “distinguimos, num primeiro passo, cinco dimensões que chamamos de básicas. Em seguida, apresentamos dimensões que representam temáticas específicas e possuem características transversais em relação às básicas”.

As dimensões básicas a serem consideradas são cinco, a saber, a física, a sensorial, a emocional, a mental e a espiritual. Elas são básicas porque estão no cerne da constituição humana e são indispensáveis à realização do ser humano enquanto pessoa. Incluem a corporalidade físico-biológica, as sensações físicas, a percepção que temos através dos cinco sentidos, nossos estados emocionais, a capacidade de cognição e reflexão bem como de transcendência.

Assume-se, assim, que a **humanização se dá somente quando**

abordamos o ser humano em toda sua integralidade, superando as já citadas visões que concorrem para compreensões fragmentadas e reducionistas. Não obstante interdependentes, Boff (1991, p. 24) ressalta a dimensão emocional, haja visto que “a estrutura última da vida é sentimento e afetividade e as expressões daí derivadas: o Eros, a paixão, a ternura, o cuidado, a com-paixão e o amor”.

Contudo, dado que o ser humano é constitutivamente um ser social e histórico, Röhr (2013) também identifica dimensões temáticas que envolvem e perpassam as dimensões básicas apresentadas, apontando para a multiplicidade do fenômeno humano em todos os seus aspectos. Não obstante sejam muitas, ressaltamos as que seguem.

Dimensão político-social (Homo socialis)

Sociabilidade é a propensão do ser humano para viver junto com os outros, comunicar-se com eles e torná-los participantes das próprias experiências. Já politicidade diz do conjunto das relações que o indivíduo mantém com os outros enquanto faz parte de um grupo social, agindo como agente e protagonista. Assim, sociabilidade e politicidade são dois aspectos correlativos de um único fenômeno e duas dimensões fundamentais do ser humano.

Dimensão laboral/profissional (Homo faber)

A consideração da dimensão material tanto da humanidade como da sociedade desperta para a compreensão do ser humano como artífex, criador de formas, fazedor de obras, trabalhador. Na esfera do trabalho o ser humano exprime a si mesmo, comunica algo de si mesmo, faz sua e assimila a realidade do mundo, transforma a sociedade. Assim, o trabalho manifesta o caráter social e econômico do ser humano.

Dimensão estético-artística (Homo culturalis)

Uma vez compreendido como ser em contínua construção, o ser humano se reconhece essencialmente cultural. Do ponto de vista da origem, a cultura é humana, social e laboriosa. Já do ponto de vista da forma, a cultura é sensível, dinâmica, múltipla e criativa. Diferente do modo essencialmente racional da produção e da técnica, a cultura implica sensibilidade, criatividade, dinamicidade e multiformidade.

Dimensão lúdica (Homo ludens)

Fazendo uso de suas capacidades, o ser humano inventa jogos e diverte-se. Sua dimensão lúdica compreende atividades com vistas à distração, ao divertimento, à satisfação e a realização de si mesmo. Na esfera lúdica põem-se em movimento todas as faculdades humanas em vista da sadia autorrealização do ser humano em termos de liberdade e felicidade.

Dimensão místico-religiosa (Homo religiosus)

A dimensão religiosa diz respeito ao conjunto de conhecimentos, ações e estruturas com que o ser humano exprime reconhecimento e veneração com relação ao divino e ao sagrado. Uma vez que existencialmente reconhece sua condição de finitude e contingência, o ser humano, na sua liberdade, se abre à alteridade e à transcendência nas suas mais diferentes formas. Assim, o encontro com o sagrado é o ato de transcendência por excelência.

Freire (2021a, p. 56) enfatiza que **“o homem, e somente ele, é capaz de transcender. A sua transcendência está na consciência que tem desta finitude, do seu ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a religião – religare –, que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deve ser um instrumento de sua alienação”**.

Dimensão ecológica (Homo ecologicus)

Busca a dimensão do ser humano sistêmico, visto sob a perspectiva da necessidade urgente de integração de faces, dons, disposições humanas essenciais, socialização e ecologização do estilo de vida. Segundo Papa Francisco (2019b, p.124), “viver a vocação de guardiões da obra de Deus não é algo opcional nem um aspecto secundário da experiência cristã, mas parte essencial de uma existência virtuosa”.

Assim, a compreensão da integralidade é consequência da inter-relação entre as diferentes dimensões. Uma vez que constitutivas do ser humano, todas e cada uma dessas dimensões estão intimamente relacionadas com o processo de formação humana que, no Sefras, se efetiva através de EIXOS SOCIOEDUCATIVOS, a saber, ALIMENTAÇÃO, ARTE E CULTURA, ESPORTE E LAZER, MÍSTICA E ESPIRITUALIDADE, POLÍTICA, SAÚDE, TRABALHO e CASA COMUM.



Dimensão Pedagógica

Em termos pedagógicos, quais os fundamentos do trabalho socioeducativo desenvolvido no Sefras? Como, em nossas Casas e Projetos, compreendemos a educação?

A Compreensão da Educação

Colocar a **questão pela compreensão da educação**, para além de uma necessidade conceitual, justifica-se pela constatação de que o atual paradigma educacional hegemônico, baseado em um protótipo único e universal de ser humano, segrega os mais vulneráveis da sociedade como sub-humanos, sub-cidadãos, não sujeitos da pedagogia e dos processos de formação humana.

Segundo Arroyo (2019, p.7), “o pensamento político-pedagógico tem concentrado mais saberes, políticas, diretrizes para humanizar os já reconhecidos como humanos do que para educar os segregados como in-humanos. Para os segregados como sub-cidadãos, in-humanos, há promessas de inclusão pela educação, pela escolarização com promessas de reintegração na sociedade, se

reeducados na sociedade”.

A partir deste contexto, cumpre não só reconhecer os mais vulneráveis como sujeitos de voz, saberes e culturas; como também reconhecer que existem outras pedagogias que questionam e desconstruem as pedagogias hegemônicas que se julgam únicas e universais. Denunciando o sistema social excludente que submete seres humanos a processos de desumanização, estas pedagogias colocam-se em favor da promoção e do reconhecimento de todos.

Como afirma Freire (2021, p. 40), “se ambas (humanização e desumanização) são possibilidades na história só a humanização é a vocação dos homens, vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação de humanização negada na injustiça,

na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada”.

Por isso, **uma visão crítica do modo como a nossa sociedade compreende a educação** é fundamental para o trabalho socioeducativo do Sefras, em vista da construção de uma pedagogia de formação humana e social que nos permita acompanhar os participantes das Casas e Projetos, roubados em sua humanidade, aprendendo e desenvolvendo com eles em suas lutas por emancipação e conquista de direitos.

Educação a Partir do Social

Não obstante o fato de que práticas educativas ocorrem em diferentes espaços na sociedade e de vários modos, quando são mencionadas logo se pensa em um processo de ensino-aprendizagem que acontece exclusivamente no ambiente escolar. Porém, com a compreensão dessa prática a partir da perspectiva social, a educação pode e precisa ser concebida de outra forma.

Assim, quando compreendemos o processo de ensino-aprendizagem de um modo amplo, em que todo ser humano, protagonista desse processo, é considerado como um ser que vive e se desenvolve socialmente, chegamos à conclusão de que, a todo o momento e em todos os lugares, ele ensina ou aprende algo. É a partir dessa evidência que concebemos a Educação Social.

Dada sua amplitude, o conceito

de Educação Social torna-se de difícil precisão. Os pesquisadores do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2006, p. 64) assim o formulam: “Proposta de qualificar as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento, sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social”.

Esta mesma publicação do INEP ressalta que, entre outras características, a Educação Social se distingue por formar a pessoa como um ser social, formar a pessoa desde a ação educadora da sociedade e formar a pessoa desde uma pedagogia crítica. Por isso, Arola (2010, p. 9) a compreende como ação, intervenção sistemática e fundamentada, o que requer processo e mudança, não admitindo improvisação.

Essas características se evidenciam na definição proposta por Serrano (2003, p. 136-137):

“Ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva e transformadora no marco sociocultural que lhe rodeia”.

Assim, articulada com a rede social, a prática educativa compreende, segundo Souza Neto (2010, p. 36), que “os processos de aprendizagem devem propiciar aos educandos instrumentos para saberem lutar e construir o sentido da vida e da história”. Nesse sentido, a Educação Social se torna significativa a partir do momento em que os sujeitos inseridos no processo se comprometem com os processos de transformação social nos quais vivem.

No Sefras, as práticas educativas se desenvolvem a partir de planos de trabalhos que configuram uma estreita relação entre Educação Social e Serviço Social. Não obstante tratar-se de ciências distintas, ambas se desenvolvem em áreas comuns de atuação. Segundo Zucchetti (2008, p. 3), “a Pedagogia Social/Educação social e o trabalho social/Serviço Social compartilham práticas e objetivos que, por vezes, acabam por apresentar a Pedagogia Social como atividade pedagógica do trabalho social”.



Pedagogia Social

Saviani (2021, p. 7) aponta que “a palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo (...) a pedagogia é uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em razão de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados”.

Uma vez que não existe educação fora de um contexto social, cultural e historicamente determinado, toda pedagogia pode ser chamada de social. Mas, se o adjetivo social é acrescentado ao substantivo pedagogia, o que se quer ressaltar é uma pedagogia diferente da tradicional justamente porque preocupada com os processos de exclusão a que estão submetidos não poucos segmentos sociais.

A **PEDAGOGIA TRADICIONAL**, que restringe ao ambiente e às práticas escolares a responsabilidade pela educação, funda-se no individualismo e no racionalismo. Segundo Mota Neto e Oliveira (2017), “seus discursos e práticas estão centrados na competência individual do aluno, no sucesso ou

no fracasso pessoal, na inteligência imanente ao sujeito, em metodologias verborrágicas de transmissão do saber erudito, na memorização acrítica de conteúdos previamente determinados, na dicotomia entre teoria e prática e entre razão e emoção, e na avaliação com vistas à classificação dos alunos e à determinação da quantidade de saber acumulado”.

Freire (2021, p. 81), por sua vez, aponta que a Pedagogia Tradicional se fundamenta numa concepção bancária da educação e mascara uma prática de dominação. O fenômeno educativo é reduzido a um ato no qual um sujeito coisificado recebe conteúdos que outro lhe dá ou impõe. Conhecimentos e valores são depositados e transferidos de um sujeito para o outro, possibilitando a este último apenas um dar-se conta deles e não os conhecer de fato ou apropriar-se deles para recriá-los em situações existenciais concretas.

Nesta visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Sobre o efeito dessa pedagogia sobre os indivíduos, Freire (2021, p. 101) afirma que, ao ocultar as razões que explicam como estão sendo

os homens no mundo, mistificando a realidade, ela assistencializa. O assistencialismo é uma forma de ação que rouba ao ser humano o exercício da responsabilidade. Não há decisão, mas só gestos que revelam passividade e domesticação.

Porque acrítica e apolítica, a Pedagogia Tradicional considera a prática social como antieducativa. Negando o diálogo e a emancipação, ela mascara a realidade, reproduzindo a ideologia dominante da sociedade moderna capitalista. De acordo com Oliveira (2003, p. 162-168), no sistema educacional capitalista, o saber escolar se caracteriza como “erudito, livresco e científico, marcado pela rigorosidade do método e da sistematização no processo de construção do saber”.

Mészáros (2005, p. 44) aponta que, na lógica capitalista, as práticas educativas visam: [...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. No sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de condutas 'certas'.

Diante da Pedagogia Tradicional, a **PEDAGOGIA SOCIAL** rompe com as dicotomias que separam teoria e prática, saber popular e saber erudito. Ao mesmo tempo, enfrenta a mercantilização do processo pedagógico que reproduz a exclusão social e desconstrói as metodologias pedagógicas que ignoram o mundo dos educandos e os transformam em depósitos de saber.

Na mesma direção, para Graicani (2014, p. 21), **a Pedagogia Social procura promover a capacidade das pessoas de se assumirem como sujeitos da história, como agentes de transformação de si, do outro e do mundo, “como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais numa dada sociedade, por uma prática social crítica, criativa e participativa”**. E ainda reforça “que a Pedagogia Social não é apenas um processo lógico e intelectual, mas também profundamente afetivo e social”.

Assim, a partir desses pressupostos, podemos definir a Pedagogia Social como uma teoria educacional que, comprometida com a formação do ser humano na sua totalidade, possibilita a integração entre os saberes e as práticas cotidianas dos mais vulneráveis com o saber científico, pautando uma

educação integral e inclusiva, atenta à diversidade e politicamente engajada com as problemáticas sociais desses públicos.

Nesse sentido, cumpre ressaltar a importância das contribuições da **EDUCAÇÃO POPULAR** tal como desenvolvida no Brasil desde a década de 1970. Segundo Ferreira (2017, p. 6), “a Educação Popular brasileira, como uma expressão da Educação Social, ganhou força entre os trabalhos dos educadores que, inspirados pela filosofia e o pensamento de Paulo Freire, começaram a construir novas formas de ser e estar junto aos grupos populares”.

Embora o próprio Paulo Freire não tenha usado o termo Pedagogia Social, todo seu trabalho é direcionado para um propósito claro, a saber, desenvolver de modo integral o ser humano, tendo como pressupostos teóricos e práticos para a transformação social a liberdade, a autonomia, a emancipação, a consciência de si, do outro e do seu lugar no mundo.

Por isso, observa Silva (2016, p. 190) que “a incorporação do repertório freiriano à Pedagogia Social em construção (...) ajuda a definir uma identidade própria para a Pedagogia Social, vocacionada para a libertação, a emancipação e a autonomia do sujeito, seja ele oprimido ou opressor”. A partir desta compreensão da Pedagogia Social se pauta o trabalho dos educadores sociais nas diversas Casas e Projetos do Sefras que se configuram como espaços formativos e comunidades aprendentes de grupos sociais em situação de vulnerabilidade social.



Por uma Pedagogia Dialógica, Crítica e Democrática

A partir do humanismo integral e solidário, o trabalho socioeducativo desenvolvido no Sefras se fundamenta em uma **PEDAGOGIA SOCIAL DIALÓGICA, CRÍTICA E DEMOCRÁTICA**. Toda sua prática educativa envolve sujeitos, objetos de conhecimento, métodos, processos, técnicas e materiais didáticos voltados à missão, objetivos e utopia que impregnam o projeto político-pedagógico do Sefras enquanto organização social franciscana.

Em consonância com sua fundamentação antropológica, a pedagogia do Sefras comunga do **HUMANISMO** tal como explicitado por Freire (2021, p. 56), “que busca a restauração da intersubjetividade e se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não humanitarista, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização”.

Cumprir observar que o pressuposto do humanismo crítico traz também para a prática educativa do Sefras a consideração da integralidade do ser humano. Todos quantos participam das atividades socioeducativas o fazem como sujeitos em constante formação que se ressignificam a partir de experiências vivenciadas. Por isso, uma compreensão integral do ser humano requer, necessariamente, uma **EDUCAÇÃO INTEGRAL**, isto é, que inclua todos os aspectos e dimensões da vida.

Papa Francisco (2020, n. 167) enfatiza que “a tarefa educativa, o desenvolvimento de hábitos solidários, a capacidade de pensar a vida humana de forma mais integral, a profundidade espiritual são realidades necessárias para dar qualidade às relações humanas, de tal modo que seja a própria sociedade a reagir face às próprias injustiças, às aberrações, aos abusos dos poderes económicos, tecnológicos, políticos e midiáticos”.

Por isso, além de ações que visam o cuidado imediato da vida dos mais vulneráveis, faz parte do

trabalho do Sefras, segundo Pezoti (2023, p. 199),

“a construção de processos socioeducativos (‘com’, e não ‘para’) que possibilitem o desenvolvimento e o reconhecimento de potencialidades, habilidades e de uma participação ativa na transformação das estruturas injustas da sociedade”.

Tais processos são desenvolvidos a partir de “eixos socioeducativos”, a saber: alimentação, arte e cultura, esporte e lazer, mística e espiritualidade, política, saúde, trabalho e casa comum.

Um primeiro princípio norteador dessa construção, sempre coletiva, é a **DIALOGICIDADE**. O diálogo se mostra condição necessária para uma educação participativa, significativa e voltada à transformação social e dos sujeitos.

Segundo Freire (2021, p. 109), “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de

um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

Por isso, o conteúdo da prática educativa do Sefras nunca é um programa dado ou imposto ‘de cima’, ou ‘de fora’, a partir do que aos educadores pareça ser o melhor para os educandos. Mas ele se dá sempre a partir do contexto social dos participantes, valorizando seus saberes culturais e suas experiências de vida, bem como respeitando suas identidades. Graciane (2014, p.23) destaca essa dimensão democrática onde o sujeito pode discutir e entender as realidades sociais, levando-o à dimensão participativa. Cria-se, dessa forma, elementos de identificação com outros indivíduos que participam, ativamente, da mesma sociedade.

“A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas sim de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (Freire, 2024, p. 116). Daí a necessidade da **ESCUA QUALIFICADA**.

Papa Francisco (2020, n. 48) nos alerta para que “sentar-se e escutar o outro, característico dum encontro humano, é um paradigma de atitude receptiva, de quem supera o narcisismo e acolhe o outro, presta-lhe atenção, dá-lhe lugar no próprio círculo. Mas o mundo de hoje, na sua maioria, é um mundo surdo(...). Às vezes a velocidade do mundo moderno, o frenesi impede-nos de escutar bem o que outro diz. Quando está a meio do seu diálogo, já o interrompemos e queremos replicar quando ele ainda não acabou de falar. Não devemos perder a capacidade de escuta”.

Essa escuta, por sua vez, se fundamenta em um profundo amor ao mundo e aos seres humanos. Trata-se de uma acolhida na humildade, de sentir-se e saber-se tão humano quanto os outros, manifesta na intensa fé na humanidade, na convivência com os vulneráveis, na solidariedade com suas causas, sabendo-se também um deles, ainda que em um nível diferente de percepção da realidade.

Sobre a **SOLIDARIEDADE**, Freire (1979, p. 59) recorda que “o opressor não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas

palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho; quando cessa de fazer gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca um ato de amor. A verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua práxis”.

Dado que a pedagogia do Sefras se define como uma pedagogia humanista e libertadora que considera o ser humano como o único ser dotado da capacidade de agir conscientemente sobre a realidade objetiva, a **CONSCIEN-TIZAÇÃO** surge como um aspecto intrínseco ao processo de aprendizagem. Diferente de uma mera apreensão da realidade, a conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

De fato, a realidade desumanizante não pode ser mudada sem que o ser humano tenha consciência de sua essência mutável. Por isso, é necessário fazer do processo de conscientização a base para uma Pedagogia Social problematizadora e crítica, para que essa possa gerar uma ação de reflexão que permita ao indivíduo comprometer-se com a transformação do meio em que está inserido e com sua própria transformação.

Para Freire (1979, p. 14), “a conscientização é isto: tomar posse da

realidade. Por esta razão, a conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação”.

Assim, **o trabalho socioeducativo do Sefras inclui ações e atividades que permitem ao participante uma compreensão ampla e concreta da sociedade em que vive, dos direitos que possui e da possibilidade de coletivização de suas necessidades, de modo a ampliar seus direitos na esfera pública.** Nas palavras de Pezoti (2023, p. 200), “conhecer e se fazer presente nas causas sociais com uma ação política que possa contribuir para o enfrentamento das injustiças e a construção de uma nova sociedade”.

Nesse processo, a neutralidade é impossível porque todo ato educativo é um **ATO POLÍTICO**. A qualidade de ser política é inerente à natureza da educação. Tanto em uma como em outra, é necessário

ter a clareza do porquê e por quem você trabalha, e educar exige tomada consciente de decisões políticas. Estes elementos são fundamentais na construção de uma pedagogia comprometida com a mudança social e comprometida com o sonho político de uma sociedade democrática.

Freire (2006, p. 23) afirma que “tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais é a clareza em torno de *a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê*, fazemos a educação; e de *a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política”. Por isso, o Sefras estimula a mobilização e a participação política dos mais vulneráveis, bem como seu engajamento na luta em prol de políticas públicas.

Por fim, e não menos importante, cumpre ressaltar a importância



das próprias **RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA** como potencializadoras dos processos pedagógicos tal como desenvolvidos no Sefras. Esse aspecto foi amplamente desenvolvido pelo educador social catalão Xésus Jares. Em sua *Pedagogia da Convivência*, Jares chama a atenção para os conteúdos das atividades socioeducativas, bem como para a construção dos valores intrínsecos da cidadania.

Segundo Jares (2008, p. 29), “a convivência faz referência a conteúdos de natureza bem distintas: morais, éticos, ideológicos, sociais, políticos, culturais e educativos. Conteúdos que podem ser agrupados em três grandes categorias. Conteúdos de natureza humana: direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança. Conteúdos de relação: ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade. E conteúdos de cidadania: justiça social e desenvolvimento, laicismo, Estado de Direito, direitos humanos”.

Dessa forma, a *Pedagogia da Convivência* nos auxilia na capacidade de formação da pessoa humana para também compreender os conflitos internos nas relações de convivência, não no sentido de resolvê-los mas incorporar a prática cotidiana que auxiliará o sujeito no seu processo individual e coletivo.

Todas estas temáticas qualificam as atividades socioeducativas do Sefras como mecanismos da promoção da formação humana integral dos seus participantes, cujas experiências refletidas geram mais que uma adaptação do ser humano ao meio, atribuindo a ele a capacidade de modificar a sua realidade, lutando por seus direitos e por políticas públicas.

Nas palavras de Freire (1979, p. 21), “é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao ser humano chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer relações de reciprocidade com os outros seres humanos, fazer a cultura e a história”.



Dimensão Franciscana

Em termos franciscanos, como se fundamenta o trabalho socioeducativo desenvolvido no Sefras? Como, em nossas Casas e Projetos, compreendemos o caráter franciscano?

Francisco de Assis e os Franciscanos

Enquanto expressão da ação social da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, pertence ao trabalho socioeducativo do Sefras uma dimensão franciscana que remonta à vida de **SÃO FRANCISCO DE ASSIS** e ao surgimento da Ordem dos Frades Menores (OFM). Porque tocou a raiz da existência humana, Francisco foi capaz, na Idade Média, de encarnar valores universais que valem e permanecem atuais também em nossa época.

Francisco nasceu em Assis, pequena cidade da região da Úmbria (Itália), no ano de 1181. Sua família pertencia à classe burguesa que se estava formando na crise do sistema feudal. O pai, Pedro Bernardone, era um comerciante de tecidos próspero e muito rico. Como todo jovem da época, Francisco ambicionava ser cavaleiro e

partir para as Cruzadas. Porém, durante uma doença, entrou em crise e, afastando-se da vida dos negócios, começou a sensibilizar-se e se solidarizar com os mais pobres.

Em 1206, contando com 25 anos de idade e aprofundando a crise vocacional, Francisco rompeu com o pai e abandonou a vida burguesa, transferindo-se para um leprosário a fim de cuidar daqueles que, na época, estavam entre os mais marginalizados. Vestindo-se e vivendo como pobre, Francisco começou a conviver e a se identificar com eles, trabalhando na reconstrução da capela de São Damião e, mais tarde, da igreja de Santa Maria dos Anjos, então chamada de Porciúncula.

Assim Celano (1 Cel 76), o primeiro biógrafo de Francisco,



descreve sua mudança: “O pobre Francisco, pai dos pobres, queria viver em tudo como um pobre: sofria ao encontrar quem fosse mais pobre do que ele, não pelo desejo de uma glória vazia, mas por compaixão. Embora estivesse muito contente com uma única túnica pobre e áspera, quis dividi-la muitas vezes com algum pobre”. A compaixão aos sofredores e crucificados o levou a mergulhar na compaixão de Jesus crucificado por amor da humanidade.

Esta troca de lugar social foi expressa por Francisco como um “deixar o mundo”. Segundo Boff (1991, p. 88), “Francisco abandonou efetivamente sua classe social, a ordem dominante daquele tempo; deixa a sociedade dos maiores,

como se chamavam, e decididamente quer ser menor; abandona também o estilo de Igreja organizada fortemente na sua hierarquização piramidal para se tornar *frater*, irmão de todos, sem nenhum título hierárquico”.

Em 1208, Francisco recebe em sua companhia seus primeiros sete companheiros. No ano seguinte, juntando-se a eles mais quatro, Francisco redige uma breve regra e vai a Roma, onde obtém aprovação do Papa Inocêncio III para sua proposta de vida. Assim teve início a **ORDEM FRANCISCANA**: frades menores apaixonados e entusiasmados com a boa nova do evangelho, e que a anunciam por uma vida em pobreza e em fraternidade, na autenticidade e radicalidade da vida cristã.

Tamanho foi o impacto dessa nova forma de vida que, em pouco tempo, muitos se juntaram a Francisco. Em março de 1212, a jovem Clara di Favarone deixou a casa dos pais e foi recebida pelos frades na Porciúncula. Seguida por sua irmã Inês, ambas se recolhem em um convento junto à igreja de São Damião, dando origem ao ramo feminino da Ordem Franciscana (Clarissas). Também pessoas leigas e casais se sentiram chamados a observar o carisma franciscano, formando a Ordem Franciscana Secular.

Encerrando uma trajetória profundamente humana e humanizadora, Francisco de Assis morreu cantando na tarde de 3 de outubro de 1226, mas segue vivo e presente como figuração mais autêntica dos sonhos e das utopias que todos buscamos. Boff (1991, p. 32) afirma que

“o que mais impressiona o homem moderno ao confrontar-se com a figura de Francisco de Assis é sua inocência, seu entusiasmo pela natureza, sua ternura para com todos os seres, a capacidade de com-paixão pelos pobres e de confraternização com todos os elementos até com a própria morte”.

Cumprido observar que o reconhecimento da pessoa de Francisco de Assis, bem como da sua proposta, não se restringe à Ordem Franciscana, nem à Igreja Católica, nem ao cristianismo. Em todas as épocas, Francisco tem sido reconhecido universalmente como modelo e inspiração para todos os que se empenham no cultivo e na promoção da fraterni-

dade, da justiça e da paz. Por isso, a revista Time Magazine, em 1992, chegou a declarar Francisco como um dos homens mais influentes do segundo milênio.

Núñez (2016, p. 94) destaca a afirmação do filósofo Max Scheler de que “na história do Ocidente nunca mais voltou a conseguir-se uma expressão das potencialidades mais simpáticas da alma como a que se verificou em São Francisco. Nunca mais também conseguiu uma repercussão tão profunda dessas potencialidades na religião, na erótica, na ação social, na arte e na ciência (...) E consegue mesmo transmitir aos outros o sentimento especificamente cristão do amor a Deus como Pai, ao próximo como irmão, e até a toda a natureza”.

Esse modo todo próprio de relacionar-se na empatia e simpatia, bem como outras atitudes de acolhida, cuidado e defesa de toda forma de vida cultivadas por Francisco de Assis constituem uma cosmovisão altamente significativa e evocadora para as ações sociais, bem como para todo trabalho socio-educativo desenvolvido no Sefras.

A Cosmovisão Franciscana

Segundo Houaiss (2009, p. 561), **COSMOVISÃO**, ou visão de mundo, diz respeito a um conjunto ordenado de valores, crenças, impressões, sentimentos e concepções de natureza intuitiva, anteriores à reflexão, a respeito da época ou do mundo em que se vive. Assim, ainda que inaugurada por Francisco de Assis na Idade Média, a cosmovisão franciscana conserva sua atualidade, comportando elementos de utopia e de espiritualidade.

A palavra "**UTOPIA**", cunhada por Thomas More em 1516, refere-se a uma sociedade imaginária que é perfeita ou ideal. Por essa razão, geralmente a utopia é concebida como uma realidade não existente e até impossível de existir. Mas, etimologicamente, a utopia significa "não-lugar", isto é, uma realidade que, devido a circunstâncias e situações, ainda não encontrou condições para se fazer presente.

Nessa direção, Bernardi (2015, p. 11) afirma que também "o franciscanismo se apresenta como uma realidade que ainda não encontrou plenamente o seu lugar, e os franciscanos pertencem àquele grupo humano que está

convencido de que possui ainda uma formulação simbólica de um novo paradigma para entender, fazer e avaliar o surgimento de uma nova realidade".

Isso porque em Francisco de Assis, a utopia se tornou topia, vale dizer, encontrou seu lugar em seu tempo. A força e a raiz de sua proposta encontram-se, segundo Bernardi (2015, p. 12) em "um Francisco que dialoga com o irmão lobo, que agradece com as irmãs flores, que, amigavelmente, fala com os peixes e com os passarinhos, que abraça e beija o irmão leproso, que canta e se encanta com o bem, com o belo, com a alegria, com a liberdade e com a gratuidade que se espalham por esse mundo".

Quando os franciscanos, hoje, apresentam sua cosmovisão, isto é, a proposta de um ver, de um compreender e de um agir diferentemente dentro desse mundo globalizado em que vivemos, a utopia se torna realidade, mesmo que não tenha encontrado seu lugar na sociedade. Por certo ela ainda não está claramente visível, porém, em determinadas situações, já age transformando a realidade.

É dentro desse horizonte utópico que os franciscanos ousam propor paradigmas alternativos, com categorias e orientações diversas e que visam a criação de uma sociedade mais humana, fraterna e justa. Francisco de Assis não se cansou de enfatizar que existe um paradigma segundo o qual Deus vê a realidade criada diferentemente do olhar comum. E essa diferença reside justamente na sua espiritualidade.

Betto (2014, p. 18), citando o escritor cubano Onelio Cardozo, diz que “a fome de pão é saciável, mas a de beleza, infindável”. Assim, a **ESPIRITUALIDADE**, tal como compreendida na cosmovisão franciscana, consiste em identificar em nós e no mundo uma sede de infinito, de querer mais, de ir além do que sempre já está aí dado. A essa sede (ou fome) se dá o nome de “busca de felicidade”, “encontro com o divino”, “transcendência”...

Segundo Corominas (2022, p. 210), “Toda espiritualidade tem seu fundamento na trama íntima e singular da vida e é própria de todos os seres humanos, com ou sem religião. Não estamos falando necessariamente de uma fé religiosa, mas de um conhecimento ordinário e cotidiano: daquilo que vivemos, fazemos, pensamos, sentimos e observamos em cada instante, porém, dando-nos conta



do assombroso desta trama da vida, destas vivências íntimas e permanentes, na qual, cada um de nós, estamos imersos”.

Espiritualidade tem a ver, antes de tudo, com a busca de resposta às questões fundamentais da nossa existência, a compreensão do sentido e significado da vida humana, o encontro de forças que nos permitam superar e superar-nos em desafios próprios da vida que, por vezes, parecem intransponíveis. Por isso, a espiritualidade nunca é algo desencarnado, mas antes sempre enraizado e pé-no-chão.

Segundo Röhr (2013, p. 136), “espiritualidade não exclui, em

princípio, nenhuma fé religiosa como forma específica de vivenciá-la. Porém, nem tudo que se apresenta como religião também inclui a espiritualidade. As formas que a religião às vezes assume podem até ser contrárias à própria espiritualidade. Isso acontece quando a religião se fixa em dogmas, em regras de conduta bem determinadas, em inflexibilidade, em exclusão, em intolerância contra confissões de fé distintas, na imposição de crenças aos outros”.

Elementos Constitutivos da Cosmovisão Franciscana

Dentre os valores e os elementos constitutivos da cosmovisão franciscana que fundamentam o trabalho socioeducativo desenvolvido no Sefras, podemos destacar a identificação com os pobres, a fraternidade universal, o cuidado da natureza, a promoção da paz, o diálogo inter-religioso e a perfeita alegria.

A Identificação com os Pobres



Dentre os valores e os elementos constitutivos da cosmovisão franciscana que fundamentam o trabalho socioeducativo desenvolvido no Sefras, podemos destacar

a identificação com os pobres, a fraternidade universal, o cuidado da natureza, a promoção da paz, o diálogo inter-religioso e a perfeita alegria.

No início do século XIII, momento em que começava a nascer a burguesia como classe de comerciantes com mentalidade capitalista, geradora, posteriormente, de tantas injustiças e empobrecimento, surgiu também seu contraponto na pessoa de Francisco de Assis que, de família burguesa, se converte aos pobres reais.

Escreve Boff (1991, p. 116): “Com referência aos pobres, Francisco

possui uma visão libertária, evitando o assistencialismo como forma de presença no meio deles. Não assinalou a seus seguidores nenhuma atividade apostólica específica. Não criou hospitais, lazaretos ou obras de assistência aos pobres, porque não os considerava, primariamente, como objeto de ajuda. Ser pobre como os pobres está a serviço do estar com os pobres em profunda solidariedade". E conclui:

“Está aqui em ação não uma pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia do oprimido: resgata-se o valor do pobre, sua força de evangelização; evita-se uma ajuda que não aproveita sua criatividade e seus valores”.

Assim, Francisco quis em tudo pautar sua vida como a dos pobres, dividindo com eles até o necessário que tinha. Por isso, é muito acertado o apelido de Poverello, “pobrezinho”, que lhe foi dado. E, dentro da mais rigorosa lógica, Francisco de Assis (1991, p. 148) também apontou o lugar dos franciscanos e franciscanas: “devem alegrar-se quando convi-

verem entre pessoas insignificantes e desprezadas, entre os pobres, fracos, enfermos, leprosos e os que mendigam pela rua”.

Francisco buscou a mais plena identificação com os pobres e para isto convidou a todos. No Sefras, tal identificação inclui ser fraterno, pequeno, humilde e solidário com eles; pensar e pensar-se como pobre; ter um olhar de pobre, isto é, não olhar o pobre com olhar de rico; compartilhar as tristezas, alegrias, inseguranças e até as necessidades deles.



A Fraternidade Universal



Em um mundo medieval, Francisco de Assis abandonou a casa paterna, burguesa, e optou livremente por viver nas áreas miseráveis das periferias, fazendo-se irmão de todos. Mais do que geográfica, a abertura universal da fraternidade franciscana guarda um aspecto existencial: o sentido de ser e de viver não consiste na dominação ou no estar-sobre, mas antes no estar-com que se desdobra em ações de respeito, de cuidado, de cordialidade e de convivência sobretudo junto aos mais vulneráveis.

Só a fraternidade, cultivada diariamente no cuidado de um para com o outro, humaniza verdadeiramente a existência. Assim, numa sociedade marcada por polarizações, pela intolerância,

pela discriminação e por conflitos, a fraternidade universal proposta por Francisco aponta para a cultura do diálogo e da convivência harmoniosa e solidária na luta por direitos, no respeito às diferenças e na defesa da dignidade de todas as pessoas.

Segundo Bernardi (2015, p. 9),

“o franciscanismo, por meio da ação pedagógica, oferecerá valores próprios que o caracterizam como humano, amigo e fraterno. Para o franciscano, não basta viver entre seres humanos, mas a humanidade deixa de ser uma ideia quando se torna concreta e atuante, historicamente criadora de comunhão, fraternidade e solidariedade”.

Por isso, Papa Francisco (2020, n.180) se inspira em Francisco de Assis para propor um modelo de sociedade baseado em uma cultura do encontro: “Reconhecer todo

ser humano como um irmão ou uma irmã e procurar uma amizade social que integre a todos não são meras utopias. Exigem a decisão e a capacidade de encontrar os percursos eficazes, que assegurem a sua real possibilidade. Todo e qualquer esforço nesta linha torna-se um exercício alto da caridade”.

Na contracorrente do egoísmo e da insensibilidade, o Sefras, em todo seu trabalho socioeducativo, cultiva a fraternidade franciscana no convívio com os mais pobres e excluídos da sociedade, na participação de suas lutas e na busca dos caminhos de superação da pobreza para formas mais justas e participativas de trabalho e de convivência social.

O Cuidado da Natureza

É certo que, na Idade Média, não se levantava o que hoje se chama de questão ecológica. Esta é resultado de revoluções industriais e de sistemas capitalistas de exploração inesgotável do planeta Terra. Mas, não sem motivo, é Francisco de Assis, um homem da Idade Média, o patrono do meio ambiente. De fato, todos os relatos mais antigos são unânimes em afirmar a amigável união que ele estabelecia com todas as coisas.

Isso se justifica porque, na cosmovisão franciscana, prevalece uma ternura infinita por todos os seres da natureza, a ponto de Francisco chamá-las de irmãos e irmãs. Por isso, retirava da estrada os vermes para que não fossem pisados pelos caminhantes, dava alimento às abelhas no inverno para que não morressem de fome, mantinha na horta um espaço sem plantações para que pudessem



crescer outras plantas, entre outros gestos.

Segundo Boff (1991, p. 51), “nisso transparece um outro modo de ser-no-mundo, não mais sobre as coisas, mas junto com elas, como irmãos e irmãs em casa. As coisas não estão jogadas aí, ao alcance da mão apossadora do ser humano, mas antes são animadas e personalizadas; existem laços de consanguinidade com o homem, con-vivem numa mesma casa

paterna. Porque são irmãs não podem ser violadas, mas devem ser respeitadas e cuidadas”.

A mentalidade vigente dos três últimos séculos, que se tem agravado gradativamente, é de que tudo deve ser explorado sem medida. A cobiça insaciável do ser humano tende a engolir vorazmente não só os frutos da terra, mas toda a terra. Se, de um lado, cresce a consciência de que a Terra é um organismo vivo, de outro lado, se verificam políticas que programam inescrupulosamente a morte desse planeta.

Lembra Teixeira (2023, p. 19) que

“a encíclica Laudato Si, do Papa Francisco, é uma prova indiscutível da atualidade da espiritualidade franciscana como resposta ao problema do meio ambiente. A situação exige uma atuação coerente e um engajamento decisivo com relação à casa comum”.

Por isso, o Sefras promove o cuidado da natureza, nossa irmã e mãe, e a defesa dos seus direitos que não podem ser violados em hipótese alguma.



A Promoção da Paz



A promoção da paz, por parte de Francisco, estava inserida no contexto altamente bélico da Idade Média. Em muitas cidades, a instituição das comunas não se realizava sem guerras internas. Frequentes eram os litígios entre famílias e as mortes de ambos os lados em conflito. Nos relatos antigos, encontram-se numerosos exemplos em que Francisco, após suas pregações, levava facções inimigas a concluírem pactos de paz.

Francisco de Assis (1991, p. 687) dizia aos companheiros: “Que a paz que anunciais com palavras, a tenhais em maior medida em vossos corações. Que ninguém se sinta provocado por vós para a ira ou o escândalo, mas que por vossa mansidão todos sejam induzidos à paz, à benignidade e à concórdia. Pois para isto fomos

chamados: para sarar os feridos, vendar os machucados e para corrigir os que estão no erro”.

Por isso, não é sem motivo que se atribui a Francisco a autoria de uma oração em que se pede para ser instrumento de paz. Escreve Bernardi (2015, p. 55):

“Servir e colocar-se a serviço é uma das condições dos portadores da paz, pois é por meio desse gesto que se consegue qualificar e dignificar os seres humanos, homens e mulheres”.



Em nossa época, não são poucos os riscos à paz. Descreve Papa Francisco (2020, n.256-259):

“Situações de violência assumem contornos do que se poderia chamar de uma terceira guerra mundial em pedaços (...) A guerra não é um fantasma do passado, mas é ameaça constante (...) Em qualquer guerra, o que acaba destruído é o próprio projeto de fraternidade, inscrito na vocação da família humana (...) A guerra é a negação de todos os direitos e uma agressão dramática ao meio ambiente”.

No contexto do Brasil, é evidente a disseminação de uma cultura do ódio. Com essa política, cresce a violência contra os pobres, os negros, os povos originários, as mulheres, as pessoas de orientação sexual diferente e contra todos que os defendem. Segundo Teixeira (2023, p. 22), “isso exige que, concretamente, os franciscanos não só se envolvam em movimentos que buscam a paz, condenem todo tipo de violência, mas também que desenvolvam uma pedagogia da paz”.

Por isso, **a PEDAGOGIA DA PAZ do Sefras não só há de se posicionar contra a mentalidade armamentista, mas igualmente denunciar qualquer tipo de violência, discriminação e intolerância no seio da sociedade.** Urge, conforme Teixeira (2023, p. 22) “criar uma mentalidade que não considere normal ou tolerável nenhum tipo de violência. Pois a justificação ou a banalização da menor violência significa abrir caminho para que ela cresça”.

O Diálogo Inter-Religioso

Dentre as muitas experiências de Francisco de Assis, destaca-se o encontro com o Sultão do Egito Malek-el-Kamel, em 1219, por ocasião da V Cruzada. Diferente da violência dos guerreiros, o contato de Francisco com o Islã foi marcado pela maneira desarmada e respeitosa como se aproxima do acampamento muçulmano, a sua afirmação do cristianismo sem ofender a fé islâmica e o bom acolhimento de ambas as partes.

Segundo Gomes (2022, p. 145), “o que tornou possível este aconte-

cimento que marcou para sempre a história das relações entre cristãos e muçulmanos foi a predisposição de dois homens de convicções religiosas diferentes para o encontro e o diálogo (...) Esse fato nos ensina que o verdadeiro encontro e diálogo acontecem quando, acima das convergências religiosas e das diferenças culturais, coloca-se o acolhimento da comum humanidade da qual todos compartilhamos”.

Em nosso mundo globalizado, convivem diferentes expressões

religiosas e não menos manifestações culturais diversas. Nos recorda o Papa Francisco (2020, n. 271) que



“as várias religiões, ao partir do reconhecimento do valor de cada pessoa humana como criatura chamada a ser filho ou filha de Deus, oferecem uma preciosa contribuição para a construção da fraternidade e a defesa da justiça na sociedade”.

Respeitadas todas as especificidades litúrgicas, particularidades morais e singularidade doutrinal, cumpre reconhecer cada religião no seu compromisso de diálogo e de ações conjuntas a partir do ponto de convergência de todas elas, a saber, o amor, a felicidade, a justiça socioambiental e a paz. À exemplo de Francisco de Assis, o Sefras adota uma postura de escuta, estima e respeito, na promoção do diálogo inter-religioso, bem como no enfrentamento e no combate a todas as formas de intolerância religiosa.

A Perfeita Alegria

Pertence aos signos da maturidade o assumir com serenidade, desprendimento interior e alegria não somente as realidades boas, mas igualmente aquelas que, objetivamente, muitas vezes não podemos modificar. É nesse contexto que Francisco de Assis compreendia a **ALEGRIA**, tão característica da espiritualidade franciscana, e que nasce de uma profunda experiência de maturação humana e confiança no amor de Deus.

Segundo Boff (1991, p. 161),

“sabemos o quanto é terapêutico identificar-nos com aquilo que não gostamos de nós mesmos, não tanto para combatê-lo, mas para assumi-lo como parte integrante da nossa realidade”.

Por isso, Francisco acolhia, sem nenhuma ilusão, sua própria limitação. Essa consciência da fragilidade não vinha acompanhada por um sentimento de tristeza e de amargura, mas de jovialidade e profunda (perfeita) alegria.

Em uma antiga narrativa, Francisco de Assis (1991, p. 1095) apresenta a Frei Leão vários fatos extremamente positivos: curas, milagres, conversões, prestígio etc., concluindo que não reside nisso a perfeita alegria. Não se trata da simples negação das experiências legítimas de alegria e sucesso, mas de um processo de relativização delas, uma vez que essas se apresentam sempre como resultado, ou seja, condicionadas a uma realidade externa que nos acontece ou que produzimos.

Assim, Gomes (2022, p. 126) reconhece que “a perfeita alegria é sempre causa dela mesma, pois tem sua fonte na interioridade humana, não estando condicionada a nenhuma circunstância exterior”. Isso não significa a negação ou a fuga das situações concretas, mas, pelo contrário, conduz a um grande senso de realidade pelo qual mesmo as situações mais dolorosas são acolhidas como partes essenciais da experiência humana.

Essa forma de **colocar-se diante da vida com jovialidade** requer a capacidade de compreender-se em constante processo de construção e maturação. Desse modo, as experiências difíceis da vida não são negadas, mas integradas na totalidade da existência e até mesmo reconhecidas como condição da possibilidade para uma alegria que se perfaz – por isso chamada de perfeita – justamente através dos desafios.



Considerações Finais

Uma vez apresentada a fundamentação das atividades socioeducativas tal como são desenvolvidas nas Casas e Projetos do Sefras - Ação Social Franciscana, cumpre recordar o horizonte que norteia não só o trabalho, mas também a própria existência da nossa organização: “um mundo em que todos os seres são respeitados em sua dignidade e vivem em paz, compartilhando uma Casa Comum”.

Levando a termo uma profunda reflexão sobre os fundamentos em termos antropológicos, pedagógicos e franciscanos, a presente publicação aclara igualmente os valores institucionais do Sefras, a saber, o amor, a justiça, a responsabilidade, a simplicidade e o bem. Afinal, são eles que permeiam todo o empenho de nossos educadores sociais em seu trabalho de acolhimento, cuidado e defesa dos mais vulneráveis de nossa sociedade.

Como a toda construção, é inerente o caráter dinâmico dessa fundamentação. Ela não se esgota em um documento, mas se reavalia e renova dia-a-dia no confronto com a realidade social e no diálogo com as pessoas reais. Por isso, é necessário sempre recomeçar como o primeiro passo de um longo aprendizado a que nos convida Francisco de Assis (1991, p. 254): “Começemos, pois até agora pouco ou nada fizemos!”.

Paz e Bem!



Referências

CONSIDERAÇÕES GERAIS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional da Assistência Social - PNAS/2004 e Norma Operacional Básica da Assistência Social - NOB/SUAS - Brasília, DF: MDS, 2005.

BUENO, Fabiana de Barros. O trabalho socioeducativo desenvolvido no Centro de Referência de Assistência Social. In: A dimensão socioeducativa do trabalho social. Adriana Giaqueto (Org). Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; AZEVEDO, Maria Júlia. Ações socioeducativas no âmbito das políticas públicas. In Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas. Maria do Carmo Brant de Carvalho (coord.). São Paulo: CENPEC, 2005. p. 25-34.

CENPEC. Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens : Igualdade como direito, diferença como riqueza : Caderno 1 : Síntese / CENPEC - São Paulo SMADS; Fundação Itaú Social, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador social e projetos sociais de inclusão social. In: Revista Meta: Avaliação. Volume 1, n. 1, 2009. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: para que? São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Evangelina Sanches; CARLOTO, Cássia Maria. Ações socioeducativas: reflexões a partir de Freire. In: Revista Emancipação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 9(1): 127-139, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Ações socioeducativas e serviço social. In: Revista Temporalis, Brasília, DF, ano 11, n. 21, p. 211-237, jan./jun. 2011.

PARK, Margareth; FERNANDES, Renata; CARNICEL Amarildo (Org.). Palavras-chave em Educação não- formal. Holambra: Setembro; Campinas/CMU, 2007.

TRILLA, Jaume. La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 1996.

DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA

ARROYO, Miguel G. Resistências por vida justa: matrizes de formação humana. In: BEOZZO, José Oscar (Org.). Educar para a um mundo social e racialmente justo. São Paulo: Paulus, 2022.

BOFF, Leonardo. São Francisco de Assis: ternura e vigor. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANCISCO. Exortação Apostólica Evangelii Gaudium: sobre o anúncio do evangelho no mundo atual. São Paulo, Paulus, 2019a.

FRANCISCO. Carta Encíclica Laudato Si: sobre a cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus, 2019b.

FRANCISCO. Carta Encíclica Fratelli Tutti: sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo: Paulus, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

KRENAK, Ailton . Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA VAZ, Henrique C. Humanismo hoje: tradição e missão. In: Revista Síntese, Belo Horizonte, v. 28, n. 91, 2001, p. 157-168.

NÚÑEZ, Martín Carbajo. Ecologia Franciscana: Raízes da Encíclica Laudato Si do Papa Francisco. Braga: Editorial Franciscana, 2016.

PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ. Compêndio da Doutrina Social da Igreja. São Paulo: Paulinas, 2005.

RÖHR, Ferdinand. Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

AROLA, R. L. A educação social no Brasil: alguns desafios e armadilhas. Revista Digital Multidisciplinar do Ministério Público/RS, v.1, n.1, p. 8-52, 2010.

ARROYO, Miguel González. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e214631, 2019.

ARROYO, Miguel González. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CENPEC. Cadernos Cenpec: Educação Integral. São Paulo: 2006.

FERREIRA, Arthur Viana. Formação Docente e Pedagogia Social da Convivência: Elementos para a reflexão sobre práticas educativas não escolares, Coleção Práticas e Teorias da Pedagogia Social, volume 4. Paco Editorial, 2019.

FERREIRA, Arthur Vianna. Toda Pedagogia é Social? In: Revista IFF, vol. 3, 2017.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE. Pedagogia do oprimido. 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 78ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GRACIANI, Maria Stela Santos. São Paulo: Cortez, 2014.

INEP. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário. V. 2. 2006.

JARES, Xesús R. Pedagogia da Convivência. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Ações socioeducativas e serviço social. In: Revista Temporalis, Brasília, DF, ano 11, n. 21, p. 211-237, jan./jun. 2011.

MÉSZAROS, Istivan. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Ed. Boitempo. 2005.

MOTA NETO, J. C. da; OLIVEIRA, I. A. D. E. Contribuições da educação popular à pedagogia social. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 23-35, set.-dez. 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Filosofia da educação: reflexões e debates. 2ª ed. Belém: UNAMA, 2003.

PEZOTI, Rosangela Helena. Promover a justiça socioambiental: missão do Sefras – Ação Social Franciscana. In: Grande Sinal Revista de Espiritualidade e Pastoral, v. 77, n. 02, 193-205, 2023.

ROMANS, Mercé; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. Profissão: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 6. ed. Campinas: Autores associados, 2021.

SERRANO, Gloria. Pedagogía Social-Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica. Madrid: Narcea, 2003.

SILVA, Roberto da. Os fundamentos freireanos da Pedagogia Social em construção no Brasil. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 179-198, 2016.

SILVA, Roberto; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES. Vitória*. V. 16. N. 32, jul/dez 2010.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza A pedagogia social e as racionalidades do campo educativo. In *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 13. Nº 38. Rio de Janeiro: Mai/Ago 2008.

DIMENSÃO FRANCISCANA

BERNARDI, Orlando. *Do pensar e agir franciscanamente*. Curitiba: Editora Bom Jesus, 2015.

BOFF, Leonardo. *São Francisco de Assis: ternura e vigor*. Petrópolis: Vozes, 1991.

COROMINAS, Jordi. *Espiritualidade e lutas sociais*. In: *Agenda Latinoamericana Mundial*. Goiânia: Comissão Dominicana de Justiça e Paz do Brasil, 2022.

COSTA, Sandro Roberto da. *Espiritualidade, evangelização e sociedade*. In: *Grande sinal: Revista de Espiritualidade e Pastoral*, vol. 77, n. 01, jan./jun. 2023.

FRANCISCO. *Carta Encíclica Fratelli Tutti: sobre a fraternidade e a amizade social*. São Paulo: Paulus, 2020.

FRANCISCO. *Exortação Apostólica Evangelium Gaudium: sobre o anúncio do evangelho no mundo atual*. São Paulo: Paulus, 2019.

FRANCISCO DE ASSIS. *Escritos e biografias de São Francisco de Assis*. Petrópolis: Vozes/CEFEPAL, 1991.

FREI BETTO; BOFF, Leonardo. Mística e espiritualidade. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMES, Fábio Cesar. Introdução à espiritualidade franciscana: textos, contextos, atualidade, testemunhos. Petrópolis: Vozes, 2022.

HOUAISS, Antônio. Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss/ Objetiva, 2009.

MATURA, Thaddée. O projeto evangélico de Francisco de Assis. Petrópolis: Vozes/Cefepal, 1979.

NÚÑEZ, Martín Carbajo. Ecologia Franciscana: raízes da Encíclica Laudato Sí do Papa Francisco. Braga: Editorial Franciscana, 2016.

RÖHR, Ferdinand. Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

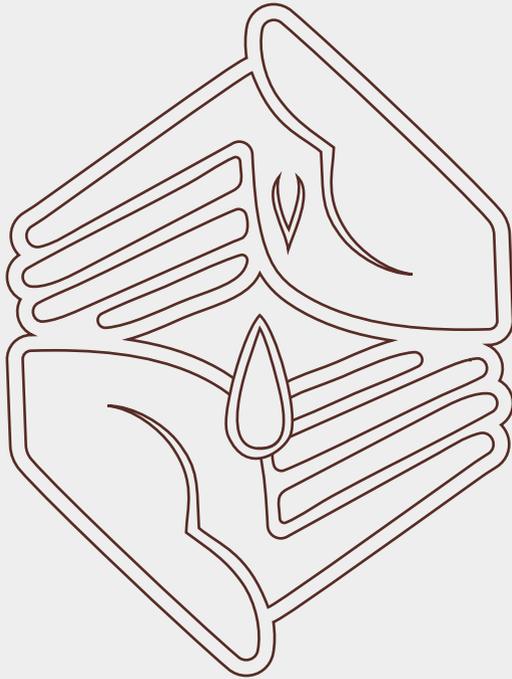
TEIXEIRA, Celso M. Uma leitura atualizada da espiritualidade franciscana. Grande Sinal: Revista de Espiritualidade e Pastoral, vol. 77, n. 01, p. 13-24, 2023.





Sefras
Serviço Franciscano de Solidariedade

WWW.SEFRAS.ORG.BE





Sefras - Ação Social Franciscana

Rua Rodrigues dos Santos, 831 - Brás - São Paulo - SP - 03009-010

www.sefras.org.br | (11) 3291-4433 | faleconosco@sefras.org.br

