UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

Gerson Heidrich da Silva

**A supervisão como parte do processo de formação continuada
do educador social: uma mediação necessária para a construção
e desenvolvimento do trabalho socioeducativo**

Versão Corrigida

SÃO PAULO
2013

Gerson Heidrich da Silva

**A supervisão como parte do processo de formação continuada
do educador social: uma mediação necessária para a construção
e desenvolvimento do trabalho socioeducativo**

Tese de Doutorado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Doutor em
Psicologia e Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Teresa Cristina Rego

São Paulo

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Documentação da Faculdade de Educação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

SILVA, Gerson Heidrich da.

A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo / Gerson Heidrich da Silva; orientadora Teresa Cristina Rego. - São Paulo, 2013.
228 f.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2013.

1. Supervisão 2. Educador Social 3. Formação Continuada 4. Mediação
5. Socioeducativo

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gerson Heidrich da Silva

**A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social:
uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho
socioeducativo**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Psicologia e Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Dedicatória

A Eliane Aguiar

*Se há o desejo
é porque o desejo
há de ser...*

Heidrich G.

Agradecimentos

A Teresa Rego,

pelo acolhimento e orientação precisa e respeitosa,
assegurando-me mais um salto qualitativo na construção
da minha identidade de pesquisador.

À família, pela admiração e orgulho.

A Edna Kahhale, pelas observações críticas e respeitosas.

Aos Professores da Banca Examinadora e suplência da defesa desta tese, contribuindo com meu processo de formação continuada.

Aos sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade de ofertarem um pouco de si.

A Marília Spósito, pelas contribuições contínuas.

A Ana Paula Renesto, pelas conversas e escuta.

A Luzia Baierl, pela presença contínua.

A Maria Castro e equipe, por compartilharem suas experiências.

Aos colegas e alunos dos cursos de Psicologia e Serviço Social da Universidade de Santo Amaro, pelas conversas e indagações.

A Marta Kohl de Oliveira,

por ser, simplesmente, Marta.

RESUMO

SILVA, Gerson Heidrich da. **A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social:** uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo. 2013. 228 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta tese, inserida nos campos da Psicologia e da Educação, tem como objetivo analisar a supervisão no contexto da formação continuada do educador social, verificando, a partir da perspectiva do próprio educador, se ela é fundamental para a sua formação crítica e reflexiva, assegurando-lhe a construção da sua autonomia para o trabalho socioeducativo. Para tanto, dois planos de estudos são percorridos: o teórico e o prático. No campo teórico, estuda-se autores que discutem a supervisão na educação formal, ou seja, a escolar, bem como no contexto do trabalho socioeducativo. A partir disso, apresentamos algumas características de um processo de supervisão que servem de referência para o desenvolvimento do segundo plano, o prático, o qual corresponde à pesquisa de campo, com a participação de seis educadores sociais, de nível universitário, atuantes na cidade de São Paulo e arredores, que já vivenciaram e/ou estão vivenciando um processo de supervisão voltado para a prática cotidiana. Por meio da análise do material disponibilizado pelos sujeitos, composto do relato de duas experiências de atendimentos realizados por eles, sendo um submetido à supervisão e outro não, e uma entrevista presencial, é verificado o sentido que esses educadores atribuem à supervisão para a sua formação. A análise desse material revela o que eles consideram fundamental: ter um espaço de supervisão que lhes permita e facilite a exposição das ações que realizam, bem como dos sentimentos que afloram durante o desenvolvimento dessas ações. Reivindicam, de certa forma, a necessidade de serem acolhidos (ou se sentirem acolhidos) em suas mais diversas manifestações, tanto de ordem teórica quanto emocional, o que remete à supervisão como um espaço de mediação voltado para a formação teórico-metodológica sem desconsiderar a humana, assegurando a construção de um sujeito crítico e reflexivo. Assim, nessa proposta de supervisão, destaca-se a importância de um supervisor mais experiente, estudioso, pesquisador e fomentador de pesquisas em relação à complexidade social e à prática socioeducativa. Nesse sentido, sua competência deve assegurar às suas intervenções o investimento nas potencialidades dos educadores sociais, contrapondo-se às carências instauradas no exercício da prática socioeducativa que, invariavelmente, têm levado à reificação dos que dela compartilham.

Palavras Chave: Supervisão. Educador Social. Formação Continuada. Mediação. Socioeducativo.

ABSTRACT

SILVA, Gerson Heidrich da. **Supervision as part of the process of continuing education of social educator:** a mediation necessary for the construction and development of socioeducative work. 2013. 228 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This thesis, inserted in the fields of Psychology and Education, has as objective to analyse the supervision in the context of the continued formation of the social educator, verifying, from the perspective of the proper educator, if it is basic for its critical and reflexive formation, assuring the construction of their autonomy for the socioeducative work. For this, two planes of studies are realized: theoretical and practical. In the theoretical field, study authors who discuss supervision in formal education and in the context of socioeducative work. From this, we present some characteristics of a supervision process that serve of reference for the development of the second plain, the practical, which correspond to research field, with the participation of six social educators, college level, working in the city of São Paulo and surroundings, who have experienced or are experiencing a process of supervision to developed practice. Through the analysis of the material from the subjects, compound the report of two experiences, being one subjected to supervision and not another, and an interview, is found that the meaning attributed to these educators for their training supervision. This analysis shows that they consider essential: to have a space of supervision that allows and facilitate them to exposure the performed actions, as well as the feelings that arise during the development of these actions. They vindicate the need to be received (or feel welcomed) in its various manifestations, both from a theoretical and emotional, which refer to supervision as space of mediation for the theoretical and methodological training of the social educators, without disregarding their human formation, ensuring the construction of a critical and reflective subject. Thus, this proposal of supervision shows the importance of an experienced supervisor, scholar, researcher and developer of research in relation to social complexity and socioeducative practice. His competence should ensure in his interventions the investment in the potential of the educators, as opposed to the lacks established at exercise of socioeducative work that invariably have led to the reification whose share this kind of practice.

Keywords: Supervision. Social Educator. Continuing Education. Mediation. Socioeducative.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
UMA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO EM GRUPO	16
DA MINHA EXPERIÊNCIA À CONSTRUÇÃO DESTA TESE	19
I. CONTEXTOS DE SUPERVISÃO	29
1.1 A SUPERVISÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FORMAL	29
1.2 A SUPERVISÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	40
1.3 HUMILHAÇÃO SOCIAL E SEUS (DES) CAMINHOS	49
1.4 UMA NOÇÃO DE REDE COMUNITÁRIA E DA ASSISTÊNCIA SOCIAL	53
1.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR SOCIAL	61
II. A SUPERVISÃO COMO MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	65
2.1 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL OU POTENCIAL (ZDP)	69
2.2 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS	72
2.3 AS EMOÇÕES, OS SENTIMENTOS E OS AFETOS NO TRABALHO SOCIOEDUCATIVO	77
2.4 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS EM UM PROCESSO DE SUPERVISÃO	83
III. METODOLOGIA ADOTADA	87
3.1 O DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA	88
3.2 SOBRE OS SUJEITOS	91
3.2.1 <i>O processo de seleção dos sujeitos</i>	92
3.3 AS ETAPAS	93
IV. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	96
4.1 A ANÁLISE PROPRIAMENTE DITA: O QUE OS EDUCADORES SOCIAIS DIZEM SOBRE A SUPERVISÃO	98
SUJEITO 1- MN (ASSISTENTE SOCIAL)	98
<i>Os relatos de MN.....</i>	101
<i>A entrevista de MN.....</i>	105
SUJEITO 2 – AT (PSICÓLOGO).....	116
<i>Os relatos de AT</i>	117
<i>A entrevista de AT.....</i>	120
SUJEITO 3 – DM (PEDAGOGA)	134
<i>Os relatos de DM.....</i>	135
<i>A entrevista de DM.....</i>	139
SUJEITO 4 – SR (LICENCIADA EM GEOGRAFIA)	151
<i>Os relatos de SR.....</i>	152
<i>A entrevista de SR.....</i>	154
SUJEITO 5 – MR (PEDAGOGO E ATOR)	166
<i>Os relatos de MR</i>	166
<i>A entrevista de MR</i>	169
SUJEITO 6 – MC (LICENCIATURA PLENA PORTUGUÊS E INGLÊS)	176
<i>Os relatos de MC</i>	178
<i>A entrevista de MC</i>	180
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
O QUE ENCONTRAMOS NA PRÁTICA DA SUPERVISÃO	189
O QUE PROPOMOS PARA A PRÁTICA DA SUPERVISÃO	195
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	206

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	207
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	214
ANEXOS	220
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	221
ANEXO 2 – INSTRUMENTO METODOLÓGICO	222
INFORMAÇÕES SOBRE O(A) EDUCADOR(A) SOCIAL:	223
<i>Anexo 2.1- Relato de Experiência de atendimento submetido à supervisão</i>	225
<i>Anexo 2.2- Relato de Experiência de atendimento não submetido à supervisão</i>	225
ANEXO 3 - ROTEIRO ENTREVISTA PRESENCIAL COM OS EDUCADORES SOCIAIS	226

12 DE JUNHO Eu deixei o leito às 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeia. (...) Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. Fiz o café e fui carregar água. Olhei o céu, a estrela Dalva já estava no céu. Como é horrível pisar na lama. As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginários.

JESUS, Carolina (1993)

Introdução³

Em 2003, fui convidado para trabalhar como educador social¹ em um Programa de Assistência Social (o PFF)² que atendia famílias em situação de alta e altíssima vulnerabilidade social. Sem saber ao certo o que era ser educador social, coordenei reuniões socioeducativas³ com representantes de famílias assistidas pelo Programa em referência. Senti-me motivado pela possibilidade de ingressar em territórios considerados “perigosos” e de altíssima privação. Era uma oportunidade de olhar de perto como as pessoas em situação de exclusão social viviam, aproveitando, supostamente, o fato de estar protegido por um crachá que me identificava como representante do Estado. Estava eu, então, descobrindo os (des) caminhos que percorreria, primeiramente com o desenvolvimento da minha dissertação de mestrado e, agora, com a escrita desta tese.

Nesses (des) caminhos, deparei-me com pessoas vivendo em situações de extrema precariedade e a constatação da falta de acessos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer. Por vezes, fui convidado a me retirar (ou a não entrar) no território onde desenvolvia meu

¹ Diferentemente de alguns países da Europa (Alemanha, Portugal, Espanha entre outros), onde há formação universitária visando à preparação do educador social, no Brasil, ser educador social não é ter uma profissão e sim exercer uma função que tem sido praticada por profissionais das mais diversas áreas, tais como: assistência social, psicologia e pedagogia. Há, também, pessoas com apenas o nível médio de escolaridade desenvolvendo essa função.

² O Programa Fortalecendo a Família (PFF) foi desenvolvido a partir de um convênio entre SAS (Secretaria Municipal de Assistência Social) e a PUC (Pontifícia Universidade Católica – SP), em parceria com UNISA (Universidade de Santo Amaro) e UNICSUL (Universidade Cruzeiro do Sul), entre 2002 e 2003, idealizado pela então Secretária Municipal da Assistência Social Dr^a Aldaíza Sposati. O Programa atendeu 13280 famílias em situação de risco social, inscritas no Programa Renda Cidadã. Tratava-se de um programa de transferência monetária que, a partir da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo – SEADS, repassava a quantia de R\$ 60,00 (sessenta reais) mensais para cada família beneficiária. Operado pela Secretaria de Assistência Social do Município de São Paulo, foi denominado Programa Fortalecendo a Família/Renda Cidadã (PFF/SP/SP). Para maiores informações consultar WANDERELY, M. B.; OLIVEIRA, I. I. de M. C. - (orgs.). Trabalho com famílias: metodologia e monitoramento (v.1) e Trabalho com famílias: textos de apoio (v.2). São Paulo: IEE – PUC – SP, 2004.

³ Na época, desconhecia o significado do termo socioeducativo. Apropriei-me do conceito ao longo da construção da minha dissertação de mestrado. Apoiado em Guimarães (2004), entendo socioeducativo como um processo contínuo de construção metodológica, cujo objetivo principal é, mediante atuação do educador social, resgatar e/ou assegurar o exercício pleno da cidadania das pessoas em situação de risco e exclusão social. Neste sentido, a reflexão crítica sobre a prática e na prática torna-se fundamental, principalmente quando favorece o diálogo entre esse educador e as pessoas por ele atendidas, implicando, necessariamente, no compartilhamento das responsabilidades pela transformação da realidade na qual ele intervém. Na minha dissertação de mestrado, capítulo IV- *Três aspectos relevantes da construção de identidade do Educador Social: o território de exclusão social, o trabalho socioeducativo e a subjetividade*, apresento uma discussão mais ampliada sobre o trabalho socioeducativo: ver em Silva (2008, p.124 -155).

trabalho. “Acertos de contas” entre moradores do local traziam riscos de algum tipo de “acidente”. Percebi que estava sofrendo algumas das mesmas restrições de que as famílias atendidas eram vítimas, principalmente no direito de ir e vir. Dessa forma, meu crachá, que até então parecia me diferenciar dessa população, configurou-se como um ornamento qualquer.

Aproximadamente três meses depois de iniciar o trabalho na função de educador social, aceitei um novo convite e passei a integrar uma das gerências do PFF. Distanciei-me do campo, do território considerado de exclusão social, deixando de coordenar as reuniões socioeducativas. Aproximei-me, no entanto, da necessidade de estudar o processo vivenciado pelo educador social no desenvolvimento da sua prática cotidiana, porque, ao compor a equipe de gerência do PFF, minhas atribuições exigiam a ampliação do olhar para o programa como um todo.

Além das tarefas administrativas, produção de relatórios e discussões teórico-metodológicas, compondo parte das novas atribuições, eu era responsável por assegurar o bom desempenho de uma equipe de educadores sociais e seus estagiários (a maior parte formada em psicologia e serviço social) no desenvolvimento do trabalho socioeducativo junto às famílias atendidas. Cabia-me respaldá-los em suas dificuldades mais diversas, como o pouco conhecimento teórico-metodológico, a precarização constante no desenvolvimento do trabalho, os atrasos no salário e, não menos importantes, as questões emocionais que afluíam oriundas da situação pouco favorável à dignidade humana encontrada nessa prática.

Logo depois dessa experiência, ingressei no mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2005). Como pesquisador⁴, estudei as características de identidade que o educador social, de nível universitário, da cidade de São Paulo, vinha construindo em sua prática cotidiana. Mediador entre o Estado e a população por ele atendida, colocando-se (e sendo colocado) no lugar de agente facilitador de transformação da realidade vivenciada, esse educador desenvolvia seu trabalho socioeducativo.

Considerando, no entanto, a análise do material disponibilizado pelos sujeitos da minha pesquisa de mestrado, a desvalorização, a resignação, a desesperança e a impotência

⁴ Sob orientação da Prof^a Dr^a Marta Kohl de Oliveira, escrevi minha Dissertação de Mestrado - *A Construção de Identidade do Educador Social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular* - defendida em Março de 2008 – FEUSP.

destacaram-se como principais características dessa identidade em construção, justificadas, principalmente, pela *descontinuidade* que sustenta a queixa instaurada em seus discursos⁵. Essa descontinuidade, de acordo com os educadores sociais pesquisados, ocorria devido ao término prematuro dos programas sociais, de forma verticalizada, mediante cancelamento de convênios do Estado. Embora apresentassem a persistência como característica de seu perfil, suas intervenções, que poderiam ser transformadoras da realidade na qual intervinham, mostraram-se pouco efetivas, uma vez que também apontavam para certa falta de diferenciação entre esse educador e a população por ele atendida. Nesse contexto, a favela apresentava-se, por vezes, como extensão de si, ratificando a reificação⁶ e, invariavelmente, a humilhação desse educador social.

De acordo com Gonçalves Filho (1998), a pessoa em situação de pobreza e exclusão vive um quadro de humilhação social que lhe causa sofrimento. Ao atuar junto às pessoas que se encontram nessa situação, podemos considerar que o educador social, muitas vezes, mesmo sem se dar conta, compartilha dessa humilhação que também lhe causa sofrimento. Isso se evidenciou, principalmente, nas condições físicas e materiais, geralmente precárias, oferecidas para o desenvolvimento do seu trabalho.

Outro aspecto importante foi o fato de que os educadores sociais estudados evidenciaram a necessidade de aprimorar sua formação para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo. Denunciaram a falta de investimentos das instituições à qual estavam vinculados no que se refere à qualificação, especialização, capacitação e supervisão. Apontaram, também, os baixos salários como motivo para não investirem na própria formação que, segundo eles, carece de conhecimentos mais específicos.

Diante disso, passei a questionar o que poderia ser feito para melhorar as condições de trabalho do educador social, com especial atenção à sua formação. Afinal, a precarização não se limitou às condições físicas e materiais. Constatei, também, a falta de preparo teórico-metodológico e emocional desse educador para lidar com as adversidades que a prática lhe impunha.

⁵ Os resultados dessa pesquisa estão no artigo de minha autoria intitulado “Educador Social: uma identidade a caminho da profissionalização?”, publicado na revista Educação e Pesquisa – revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 479-493, set./dez. 2009.

⁶ Reificação, no sentido Marxista, designa uma forma de alienação da qual o homem é visto como objeto, ou seja, “coisa”.

Uma possibilidade de pesquisar a formação do educador social evidenciou-se quando iniciei, respaldado pela minha formação como psicólogo, a supervisão técnica⁷ de uma gerente de um novo programa social com formato semelhante ao do PFF. Representando uma instituição conveniada à SMADS (Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social), a responsabilidade dessa gerente, cuja formação universitária era de Assistente Social, abarcava a implementação e desenvolvimento do novo programa, além de acompanhar e avaliar o desempenho de sua equipe. Assim como as queixas feitas pelos educadores sociais que participaram da minha pesquisa de mestrado, também essa gerente apresentava angústias, ansiedades e inquietações, misturando aspectos pessoais com as experiências vivenciadas em sua prática profissional, o que dificultava suas ações. Manifestava, com certa regularidade, sentir-se “impotente” diante das atribuições oriundas da sua função, principalmente quando era questionada pela equipe sobre o que fazer com o sofrimento das pessoas atendidas. Dizia, por vezes, que algumas das histórias relatadas pelos educadores assemelhavam-se ao vivido por ela, aspecto que lhe dificultava algum tipo de intervenção.

A diferenciação foi sendo construída ao longo do processo de supervisão, a partir do qual essa gerente conseguiu nomear algumas das inquietações que lhe causavam sofrimento, assumindo a responsabilidade pelo seu aprimoramento teórico-metodológico e buscando recursos para melhor desenvolver seu trabalho. Um exemplo disso foi seu ingresso no mestrado em uma conceituada Universidade da Cidade de São Paulo, o que lhe permitiria, segundo ela, aprofundar conhecimentos sobre a realidade na qual atuava.

Em nosso último contato, essa gerente disse que estava se sentindo mais bem preparada e amadurecida para desenvolver seu trabalho, conseguindo, pelo menos no que pôde identificar, separar algumas questões pessoais das profissionais. Ressaltou que poder falar do seu trabalho trouxe-lhe benefícios profissional e pessoal, levando-a a ressignificações da sua prática, uma vez que lhe foi possível constatar e nomear fragilidades no seu preparo para lidar com a realidade na qual intervinha.

⁷ Essa supervisão era feita no meu consultório particular (onde também atuo como psicólogo), com encontros quinzenais de 1h e 30m, e durou aproximadamente um ano. Nesses encontros, discutíamos as relações grupais, os vínculos que estavam sendo construídos e os aspectos teórico-metodológicos que embasavam suas ações. Frequentemente, reiterava as expectativas da própria gerente em relação ao trabalho que desenvolvia, oportunizando-lhe a manifestação dos sentimentos oriundos da sua prática. O propósito era oferecer-lhe um espaço de escuta e atenção voltadas para sua formação profissional, considerando também a humana, o que se tornou possível mediante a reflexão crítica sobre o seu fazer.

Foi nesse trabalho como supervisor, considerando também minha experiência como educador social e gerente de programas sociais, que pude vislumbrar a supervisão como parte necessária para a formação continuada do educador social. Ao considerar a supervisão como facilitadora da discussão e da reflexão crítica do trabalho desenvolvido nesse processo, pareceu-me possível construir um campo favorável às manifestações emocionais dessa gerente, para que ela pudesse ter a escuta de si e a objetivação da sua subjetividade, relacionada à prática cotidiana. Isso, de certa forma, apresentou-se como possibilidade iminente da reflexão sobre o grau do seu envolvimento emocional no exercício da sua função e possíveis implicações no desenvolvimento das suas ações.

Uma experiência de supervisão em grupo

Outra experiência de supervisão técnica que desenvolvo é na modalidade grupo, em uma instituição sem fins lucrativos que atende mulheres e crianças vítimas de violência doméstica. Essa supervisão é realizada com profissionais das áreas da psicologia, serviço social, direito entre outros, o que propicia o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, cuja principal característica é a construção de novos conhecimentos a partir do compartilhamento dos saberes de cada área de formação (FAZENDA, 2003). O objetivo dessa supervisão, acordado com os supervisionandos, incluindo a coordenação dessa instituição, é a sua formação teórico-metodológica e formação humana para o exercício da cidadania.

Nossos encontros são quinzenais, com a duração de duas horas cada, no espaço físico da própria instituição. Busco, mediante o relato dos atendimentos realizados, o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos supervisionandos, a partir da discussão sobre como foram construídas as ações, suas finalidades e resultados. Meus questionamentos são voltados, então, para que os supervisionandos compartilhem com o grupo o que fizeram na prática, detalhando o processo de construção e desenvolvimento das suas ações, além do porquê de ter sido de determinada maneira. Nessas supervisões, eles ainda apresentam os resultados das suas ações e o que pretendem fazer na continuidade do trabalho que está sendo desenvolvido. Dessa forma, a reflexão sobre a prática é facilitada, possibilitando-lhes reconhecer as implicações de alguma imposição de valor pessoal, bem

como de suas manifestações emocionais decorrentes dos atendimentos. Nessa perspectiva, a supervisão também torna possível o desenvolvimento da capacidade de reflexão na prática, ou seja, no momento em que as ações estão sendo realizadas, fator que considero fundamental em um processo de formação continuada.

Outro aspecto muito importante que tenho discutido com o grupo e está sendo implementado é o registro de todos os atendimentos realizados, denominados de relatórios de acompanhamento, explicitando a demanda apresentada pela pessoa atendida, as intervenções que foram feitas, suas finalidades e os passos seguintes. Esses relatórios são uma forma de documentar as experiências e disponibilizá-las para o acompanhamento da equipe, resguardando, no entanto, a postura profissional que preza pelo sigilo das informações. Essa proposta de atuação tem facilitado o acesso dos outros colegas ao conteúdo e à dinâmica do trabalho em desenvolvimento, contribuindo com a ampliação da consciência dos envolvidos nesse processo. Isso, de certa maneira, respalda a construção de novas ações, sejam elas de acolhimento, atendimento psicológico, atenção do serviço social, acesso aos direitos via jurídico, oficinas temáticas, abrigamento entre outras.

O registro dos atendimentos também tem como finalidade disponibilizar um material para estudo e pesquisa. É possível fazer levantamentos estatísticos e desenvolver estudos qualitativos a partir das diversas categorias de análise que são elencadas como importantes para melhor conhecimento do trabalho desenvolvido, propiciando a construção de ações mais adequadas e eficientes de acordo com a demanda apresentada. A elaboração de relatórios, segundo Campos e Gonçalves (2010, p.41), “deve ter em conta as finalidades a que se destinam, a possibilidade de adotar diferentes focos de análise para a sua elaboração e a natureza do processo de supervisão/formação em que se inserem”, sendo, desse modo, um instrumento de avaliação, além de “oferecer perspectivas de desenvolvimento profissional futuro”.

Nesse procedimento, busco o desenvolvimento de um olhar crítico, reflexivo e minucioso do supervisionando para o vivenciado, propondo, indicando e discutindo textos sobre os temas que emergem dos atendimentos, além de estudos voltados para a dinâmica das inter-relações sociais, subjetividade e constituição humana. Faço leituras compartilhadas, questiono pareceres, intervenho com perguntas mobilizadoras de diálogo entre as leituras e o vivenciado no desenvolvimento da prática, inclusive com a

manifestação das perspectivas quanto ao próprio desempenho, o da equipe e o das pessoas atendidas. Viso, com isso, fomentar nesses sujeitos a postura investigadora de um pesquisador como imprescindível em sua formação continuada.

Ainda nessa experiência, tenho desenvolvido com os supervisionandos uma discussão aprofundada sobre a noção e o funcionamento das redes de “atenção” e da assistência social. Isso porque constato, na minha prática, que encaminhamentos de vários casos atendidos nessa instituição são feitos para outros serviços que compõem a chamada “rede”, porém sem o devido acompanhamento do processo. Às vezes, não há sequer o diálogo com o outro profissional que continuará a assistência da pessoa atendida, o que implica o desconhecimento do resultado das ações desenvolvidas. Parece-me que a “rede” está, muitas vezes, a serviço da transferência de responsabilidade sobre o que fazer com os atendidos. Do outro lado, acatam-se encaminhamentos com a finalidade de justificar, em certo sentido, alguns números estatísticos que funcionariam como objeto de contrapartida aos repasses financeiros do Estado.

É importante ressaltar, no entanto, que a concepção de “rede” defendida nesta tese compõe-se de uma estrutura social na qual se pode encontrar apoio, refúgio e recursos (FREITAS; MONTERO, 2010). Neste sentido, os educadores sociais deveriam fazer uso dela para respaldar suas ações cotidianas, otimizando seu fluxo e fortalecendo seus serviços. Essa discussão será aprofundada no capítulo 1, no item “Uma noção de rede comunitária e da assistência social”.

Voltando à minha prática como supervisor, outro aspecto que deve ser ressaltado é o fato de não ser contratado como funcionário da instituição. Dessa maneira, não estou submetido a possíveis imposições e exigências hierárquicas, principalmente quanto a resultados imediatos, modos de agir e objetivos dos quais não compartilho. Respondo à coordenação da instituição, porém, assegurando minha autonomia. A partir das observações, conhecendo e respeitando as diretrizes de funcionamento da instituição, sem, no entanto, submeter-me a elas, proponho algumas mudanças que poderão contribuir com a otimização das ações dos educadores sociais, bem como com o fluxo de comunicação favorável à construção da prática e do convívio grupal. Olhar de fora possibilita-me enxergar fragmentos da dinâmica institucional que interferem no trabalho em desenvolvimento e, diante disso, posso fomentar reflexões sobre as ações construídas e as

que estão em processo de construção, levando à possível ressignificação do trabalho socioeducativo.

Da minha experiência à construção desta tese

O objetivo desta tese é analisar a supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social, verificando se, de fato, considerando a perspectiva do próprio educador, ela é fundamental para a sua formação crítica e reflexiva, contribuindo com a ampliação do seu olhar e a construção de novas possibilidades de intervenção diante da realidade na qual intervém. Consideramos importante, então, apresentar uma discussão que busca definir mais precisamente os conceitos de educação formal e educação não-formal, porque essas noções compõem, em certo sentido, a construção deste estudo por serem nomenclaturas usadas no contexto do trabalho socioeducativo.

A educação formal é aquela desenvolvida oficialmente pela escola, tanto pública quanto privada, sendo uma das suas características o ensino pré-definido. Portanto, pouco disponível a modificações em seus currículos que, embora fundamentais para a organização da sociedade, não deixam de ser, de certo modo, homogeneizantes. Já a educação não formal, segundo Gohn (2005), tem como objetivo principal a cidadania pensada em termos coletivos. Designa um processo que “envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos”; capacita-os para o trabalho “por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades”, visando a solução de problemas coletivos dentro de uma comunidade; possibilita a “aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados” (p.98-99). Esses espaços são múltiplos, dos quais destacamos: associações de bairros, igrejas, sindicatos, ONGs (Organizações Não-Governamentais)⁸, as próprias escolas, porém com formatos e horários alternativos, além dos espaços interativos da comunidade.

Gohn (2005) afirma ainda que na educação não-formal as categorias de tempo e espaço possuem novos elementos: “o tempo da aprendizagem não é fixado *a priori* e são

⁸ As ONGs compõem o “Terceiro Setor”, entendido como o “gênero do qual são espécies as diversas instituições que, de forma complementar, suplementar ou substitutiva ao Estado, prestam auxílio àqueles que necessitam, cumpre entender, dentro da linha histórica, os motivos sociológicos e econômicos que deram causa ao surgimento dessa nova esfera social” (CAMARGOS, 2008, p.25).

respeitadas as diferenças existentes para a absorção e reelaboração dos conteúdos, implícitos ou explícitos no processo ensino-aprendizagem” (p.101). Dessa maneira, há a criação e recriação dos espaços “segundo os modos de ação previsto nos objetivos maiores que dão sentido ao fato de determinado grupo social estar se reunindo” (p.101). Para essa autora,

A maior importância da educação não-formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela educação não-formal. O agir comunicativo dos indivíduos, voltado para o entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, baseia-se em convicções práticas, muitas delas advindas da moral, elaboradas a partir das experiências anteriores, segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de determinado tempo e lugar. O conjunto desses elementos fornece o amálgama para a geração de soluções novas, construídas em face dos problemas que o dia-a-dia coloca nas ações dos homens e das mulheres (p.104-105).

Ao pensarmos a educação formal e a não-formal no contexto da supervisão, o nosso desafio foi identificar seus aspectos de convergências e suas especificidades, marcando assim, suas diferenças, sem, no entanto, privá-las do diálogo. Até porque, ambas compõem a mesma sociedade e manifestam, cada uma de seu modo, uma preocupação compartilhada: assegurar às pessoas o exercício pleno de sua cidadania.

Uma formação profissional implica, segundo Schön (2007), a interação entre teoria e prática, possibilitando a reflexão sobre o processo como um todo. A prática, ao apresentar diferentes demandas, não é contemplada em todos os seus aspectos nas discussões prévias durante a formação teórica. Por isso, “conhecer-na-ação”⁹ torna-se indispensável à construção de competências para o bom exercício de uma função. Desse modo, pensando a formação do educador, esse autor propõe a “reflexão-na-ação”, “a reflexão sobre a ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”, privilegiando o aprender através do fazer. Para isso, atribui fundamental importância ao papel do mediador (aqui entendemos o supervisor) como estimulador da capacidade criativa, crítica e reflexiva do educador na construção de suas ações.

⁹ Schön usa a expressão “conhecer-na-ação” para referir-se aos tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes (detecção, ajustes e correção de erros das atividades), sejam elas físicas e publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como análise instantânea de uma folha de balanço de contabilidade, por exemplo. Nos dois casos, segundo ele, o ato de conhecer está na ação.

Oferecer ao educador social um espaço de discussão, de reflexão e de construção de conhecimento, para que possa refletir criticamente sobre as ações que tem desenvolvido, bem como suas implicações tanto para a população atendida quanto para a sua vida, parece-nos vital dentro desse processo de formação. A reflexão sobre o que e como se está construindo, além do porquê de determinada construção, pode levar à “quebra” da rotina muitas vezes instaurada na sua prática socioeducativa. Assim, a qualidade da mediação do supervisor, contando com sua experiência e competência para o desenvolvimento de conhecimentos sobre os campos de atuação desse educador, torna-se, muito provavelmente, um dos principais atributos para favorecer-lhe uma boa formação, objetivando a autonomia na construção e desenvolvimento das suas ações.

Schön (2007) ainda contrapõe-se à racionalidade técnica que se dá mediante aos currículos normativos de formação profissional, cuja ideia incorporada é a de que “a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico” (p.19). Esse conhecimento sistemático, segundo ele, não assegura a reflexão crítica sobre o conteúdo que está sendo adquirido, o que se reflete também na prática. Pois o conhecimento sistemático apresenta “a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa dos problemas da prática cotidiana” (p.19).

Embora no contexto do trabalho socioeducativo a procura por cursos de formação seja importante, revelando um desejo de aprimoramento por parte do educador, revela também uma necessidade de encontrar, em alguns desses cursos, receitas metodológicas a serem aplicadas na prática, acentuando a necessidade de uma racionalidade técnica questionada por Schön (2007). A supervisão, então, apontaria para uma perspectiva diferente, no sentido de pensarmos o desenvolvimento das potencialidades do educador social ao lhe assegurar a oportunidade de discutir e refletir criticamente sobre sua prática, facilitando ressignificações na construção das suas ações cotidianas.

Dentre essas ressignificações, destacamos a possibilidade da desnaturalização do sofrimento e de outras tantas questões emocionais que afloram no exercício da prática cotidiana, uma vez que essa naturalização parece-nos instaurar a humilhação como atributo da população atendida, mas não se restringindo a ela. Afinal, quando o educador social não

consegue “[...] promover relações interpessoais baseadas no princípio ético da *distância óptima*¹⁰, ou seja, numa distância que permita garantir a conjugação equilibrada entre racionalidade, sensibilidade e serenidade” (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p.93), o que lhe asseguraria certa diferenciação em relação às condições de vida encontradas no seu trabalho, também é tomado por esse estado de humilhação. Como consequência, se não lhe for oferecida a possibilidade de reflexão crítica em relação ao seu fazer, à construção e desenvolvimento das suas ações, muito provavelmente, esse educador pouco (ou quase nada) contribuirá para alguma transformação do outro, do lugar onde atua.

A possibilidade de um olhar crítico para o trabalho desenvolvido, no entanto, passa pelo conhecimento e discussão de alguns conceitos associados à pobreza, justamente para romper com a forma generalizante e unívoca com a qual ela (a pobreza) tem sido tratada. Dentre esses conceitos, o da exclusão social merece uma discussão por carregar, neste caso de forma naturalizante, o estigma da pobreza como seu sinônimo. Porém, a exclusão social tem de ser vista como um fenômeno multidimensional que “[...] superpõe uma multiplicidade de trajetórias e desvinculação” (WANDERLEY, 1999, p.23), descaracterizando sua naturalização ao reafirmá-la como uma construção humana e, portanto, passível de desconstrução. Nesse sentido, apontamos para a dialética inclusão-exclusão, questionando se, de fato, podemos falar em exclusão social, no sentido léxico, de um contingente apartado da sociedade. Isso porque, tanto o excluído quanto o incluído compõem uma mesma sociedade, embora não tenham assegurada, principalmente os excluídos, as condições para se viver com dignidade (SAWAIA, 1999).

A forma de olhar e ler a realidade na qual se atua é determinante para a construção das ações que serão realizadas, antecipando e definindo, muitas vezes, os resultados que se espera alcançar. Em sua discussão sobre o fracasso escolar, por exemplo, Charlot (2005) apresenta uma situação que se assemelha ao vivenciado pelo educador social, cuja leitura dessa realidade tende a buscar explicações em termos de carência. Para ele, do ponto de vista epistemológico, não há sentido falar em termos de carência, pois não há como explicar o que não existe. Isso não significa dizer que as carências sejam “ficções”. O que ele está dizendo é que, para entendermos por que os alunos não construíram competência (e aqui

¹⁰ “Distância óptima” é a grafia usada em Portugal. Nesta tese, usaremos, a partir de agora, a expressão “distância ótima”, correspondendo à grafia brasileira.

também pensamos a condição do educador social), seria preciso explicar o que aconteceu em detrimento do que faltou.

Ser capaz de explicar o que aconteceu, ou seja, o processo desenvolvido, é o que Charlot (2005) chama de “leitura positiva”, contrapondo-se ao modelo de leitura que, segundo ele, tem prevalecido nessas relações: “o modelo da leitura negativa”, cuja característica principal é privilegiar a carência. Cita o conceito de exclusão como exemplo de leitura negativa, dizendo que este não é bem claro porque ninguém fica completamente excluído, ou seja, “[...] você pode ser excluído de um lugar, mas quando você está excluído de um lugar, você existe em outro” (p.21). E complementa alertando que “[...] do ponto de vista da pesquisa, corre-se o risco de ignorar o que as pessoas estão vivendo na lógica delas” (p.22).

Na nossa lógica, o alerta de Carvalho e Baptista (2004, p.85), ao considerarem a exclusão como “conceito-chave do trabalho social”, torna-se inevitável nesse contexto:

[...] na realidade, a ideia de *exclusão* representa, em princípio, a consciencialização de uma sociedade relativamente à extorsão de direitos que ela, defendendo no domínio das convicções ou tão-somente dos discursos, depois rejeita no concreto de sua dinâmica, vitimizando pessoas individuais e grupos. Feito o balanço, constata-se que essa mesma ideia suporta, afinal, a estrutura de uma *sociedade da exclusão*.

Juntamente com o processo que leva à exclusão, a humilhação social, enquanto construção humana, também tem de ser entendida para que as ações possam ser construídas no sentido de reversão dessa condição que imprime ao ser humano traços de desumanidade. Segundo Gonçalves Filho (2007), a raiz da palavra humilhação é latina, *humiliatio*, cujos sentidos são: abaixar ou aproximar da terra; abaixo do céu; na mesma altura com os outros humanos; rebaixar; fazer cair por terra ou abater. São esses três últimos que predominam no vocabulário comum. Por isso, a palavra humilhação tem se caracterizado como um ataque, uma ofensa, assumindo “um sentido moral: a ação pela qual alguém põe um outro como inferior, abordando-o soberbamente” (p.187). Isso caracteriza o fenômeno da humilhação como social: “o humilhado supõe o soberbo, o soberbo supõe o humilhado” (p.188). Dessa forma, “um traço de humanidade tem sua experiência impedida. Um impedimento que não é natural ou acidental, mas aplicado ou sustentado por outros humanos” (p.194).

Como lidar, então, com pessoas que sofrem humilhação constantemente, estando no lugar de quem tem algo a oferecer para reverter uma condição da qual não se está imune, uma vez que traços de sua própria humanidade encontram-se impedidos? Sem uma resposta pronta, mas com possibilidades de reflexão crítica para a questão colocada, ratificamos a importância da formação continuada do educador social, tendo a supervisão como parte fundamental desse processo. Pois, certamente, lidar com essa realidade não é uma tarefa simples e não se passa por ela sem ser, de alguma forma, afetado. Assim, parece-nos coerente conceber a supervisão como uma forma de ação facilitadora da expressão do educador social sobre o que pensa e sente ao realizar o seu trabalho. Isso pode-lhe propiciar uma escuta de si no sentido da objetivação da sua subjetividade, bem como o desenvolvimento da sua capacidade de reflexão crítica sobre a ação, na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Diante do exposto até aqui, pressupomos, desse modo, ser necessária a interlocução do supervisor como mediador entre a prática desenvolvida e as implicações teórico-metodológicas e emocionais oriundas da realidade vivenciada. Elencamos, então, dois planos de estudos para chegarmos ao objetivo principal desta tese. O primeiro plano apresenta uma discussão teórica sobre a supervisão realizada no contexto da educação formal, subsidiando o desenvolvimento da nossa discussão ao nos oferecer algumas características imprescindíveis em um processo de supervisão: a importância da reflexão sobre as ações socioeducativas, por exemplo. O segundo, por ser empírico, remete-nos à pesquisa de campo, contando com os relatos de experiências de educadores sociais que vivenciam ou vivenciaram um processo de supervisão para o trabalho socioeducativo, prática, como já colocamos, considerada no contexto da educação não-formal.

É importante ressaltar que esses dois planos não foram excludentes entre si. Os pressupostos da supervisão escolar serviram-nos para uma reflexão sobre as possibilidades de atuação junto à formação crítica e reflexiva do educador social, considerando as especificidades da sua função. Desse modo, apropriamo-nos de algumas contribuições advindas da literatura mais específica do campo da supervisão escolar que consideramos fundamentais para desenvolvermos nossa reflexão sobre a supervisão no âmbito da educação não-formal, mais precisamente, da prática socioeducativa. Por exemplo, o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática e na própria prática. A

periodicidade, o tempo dos encontros, o lugar físico e a forma como era conduzida a supervisão na escola, juntamente com as observações e o conteúdo que encontramos na nossa experiência destacada anteriormente, também contribuíram para pensarmos um processo de supervisão mais próximo das necessidades do educador social, considerando, principalmente, a realidade por ele vivida.

Resolvemos, diante disso, questionar: 1) se o educador social também concebe a supervisão como uma forma de ação facilitadora da expressão do trabalho que desenvolve e, conseqüentemente, da escuta de si enquanto possibilidade de objetivação da sua subjetividade; 2) se a vê como parte fundamental da sua formação continuada, reconhecendo alguma diferença no desenvolvimento do seu trabalho quando submetido a um processo de supervisão; 3) qual é a importância desse processo na construção da sua singularidade no seu fazer cotidiano, ou seja, no desenvolvimento do trabalho socioeducativo.

Em busca dessas respostas e suas fundamentações, construímos a estrutura desta tese. No primeiro capítulo de pesquisa teórica, apresentamos uma noção de supervisão a partir do olhar de autores que discutem a supervisão no contexto da educação formal, como Alarcão (2011), a qual apóia seus estudos principalmente nos conceitos de reflexão sobre a prática e na prática, desenvolvidos por Schön (2007). Alonso (2008), Ferreira (2009) e Lúcky (2011) também fazem parte dessa discussão, contribuindo para o diálogo com Capul e Lemay (2003), Carvalho e Baptista (2004), além de Romans (2003), que apresentam estudos sobre o processo de supervisão no trabalho social. Iniciamos nossa reflexão pela noção de supervisão escolar, sem nos ancorarmos nela, desconsiderando a possibilidade de mera transposição dessas discussões para pensarmos a supervisão na formação do educador social. Apoiamo-nos na sua principal característica que é a de oferecer um espaço de reflexão crítica sobre o trabalho realizado pelo professor, pensando, no entanto, a prática do educador social. Refletimos, também, sobre humilhação social, uma vez que a temos como categoria de análise; discutimos as redes comunitárias e da assistência social como aspectos importantes para o fluxo do trabalho do educador social; por fim, apresentamos uma noção de formação continuada.

No segundo capítulo, tratamos da supervisão como mediação na construção de conhecimentos. Embasamos nossas reflexões em alguns pressupostos da psicologia

histórico-cultural, principalmente no conceito de zona de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vygotsky (1998). Contamos, também, com estudos de Tardif e Raymond (2000) sobre a construção de saberes profissionais, considerando o campo das emoções, dos afetos, dos sentimentos como parte constituinte da totalidade humana. A partir das discussões desenvolvidas, apresentamos algumas características de um processo de supervisão, norteador, de certo modo, a sequência da construção desta tese.

A metodologia adotada compõe o terceiro capítulo. Nele, mostramos o percurso do trabalho de campo para a coleta dos dados desta pesquisa. Contamos com a participação de seis educadores sociais como sujeitos, seguindo os critérios por nós estabelecidos, dentre os quais destacamos: nível universitário, experiência de atuação na cidade de São Paulo e arredores, vivência de supervisão voltada para o trabalho desenvolvido na prática. Para a coleta dos dados de análise, embora tenhamos elencado algumas questões norteadoras, utilizamos a “entrevista compreensiva” cuja principal característica é a flexibilidade das questões no ato da entrevista (ZAGO, 2003). Além disso, solicitamos aos educadores o relato de duas experiências de atendimentos: a primeira submetida à supervisão; a segunda não submetida à supervisão. Esses procedimentos foram desenvolvidos considerando que, nos processos da educação não-formal, as metodologias estão organizadas principalmente nas falas. Pouco, de fato, está codificado na palavra escrita (GOHN, 2005).

A análise do material disponibilizado por esses educadores, conforme exposto no quarto capítulo, foi desenvolvida com o objetivo de conhecermos a importância que o educador social atribui (ou não) à supervisão na construção de sua singularidade e do seu fazer cotidiano. Confrontamos as respostas dadas aos questionamentos da “entrevista compreensiva” com o conteúdo dos relatos das experiências de atendimentos submetidos e não submetidos à supervisão. Buscamos identificar aspectos convergentes e divergentes que nos mostrassem (ou revelassem) conteúdos subjetivos e objetivos da prática vivenciada em supervisão. Atentamos, também, para as possíveis elaborações e reflexões críticas sobre o material apresentado, considerando as consequências e as implicações para a continuidade das ações cotidianas.

Nas considerações finais, apresentamos um quadro demonstrativo, compostos por frases dos nossos sujeitos, que elucidam como eles veem a supervisão. Consideramos esse quadro como uma síntese propiciadora de reflexão do que encontramos no processo de

supervisão vivenciado por eles, com suas manifestações, pedidos e apelos a partir das respostas às questões norteadoras deste estudo. Complementamos nossas reflexões apresentando alguns norteadores imprescindíveis para uma proposta de supervisão enquanto parte do processo de formação continuada do educador social, visando, fundamentalmente, à construção da sua autonomia para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo.

CAPÍTULO I

PERTENCER¹¹

Um amigo meu, médico, assegurou-me que desde o berço a criança sente o ambiente, a criança quer: nela o ser humano no berço mesmo já começou. Tenho certeza de que no berço a minha primeira vontade foi a de pertencer. Por motivos que aqui não importam, eu de algum modo devia estar sentindo que não pertencia a nada e a ninguém. Nasci de graça. Se no berço experimentei esta fome humana, ela continua a me acompanhar pela vida afora, como se fosse um destino. A ponto de meu coração se contrair de inveja e desejo quando vejo uma freira: ela pertence a Deus. Exatamente porque é tão forte em mim a fome de me dar a algo ou a alguém, é que me tornei bastante arisca: tenho medo de revelar de quanto preciso e de como sou pobre. Sou, sim. Muito pobre. Só tenho um corpo e uma alma. E preciso de mais do que isso. Quem sabe se comecei a escrever tão cedo na vida porque, escrevendo, pelo menos eu pertencia um pouco a mim mesma. O que é um fac-símile triste.

Clarice Lispector (1999, p.110)

¹¹ Trechos de “Pertencer”, crônica de Clarice Lispector, compõem as epígrafes desta tese. Nas últimas páginas, disponibilizamos a crônica na íntegra.

I. Contextos de supervisão

Pressupondo o processo de supervisão como parte fundamental da formação continuada do educador social, estudamos experiências de supervisão que pudessem servir como base para nossa análise e reflexão, no sentido de elucidarmos características norteadoras desse processo que atenda às especificidades do trabalho socioeducativo. Recorremos, então, a dois eixos norteadores: no primeiro, apoiamo-nos em estudos sobre a supervisão no contexto da educação formal, buscando identificar características dessa estrutura que favorecessem a nossa construção; no segundo, contamos com autores que discutem a formação continuada para o trabalho social em países como França, Espanha e Portugal, por exemplo, onde há curso universitário para ser educador social. A reflexão sobre essas experiências nos foi muito importante, uma vez que subsidiou nossa análise sobre a supervisão voltada para a formação teórico-metodológica e humana do educador social, considerando as necessidades e especificidades da realidade brasileira, mais precisamente a da cidade de São Paulo e arredores, nosso campo da pesquisa.

1.1 A supervisão no contexto da educação formal

Na sua construção teórico-metodológica sobre a supervisão no contexto da educação formal (escolar), Alarcão (1996) apóia-se nas noções de reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, desenvolvidas por Donald A. Schön (2007) em seus estudos sobre a formação profissional baseada na reflexão crítica. A reflexão sobre a ação, de acordo com esse autor, é uma maneira de identificar como nosso ato de “conhecer-na-ação” contribuiu com um resultado inesperado; uma forma de olhar atentamente para as ações que foram construídas e realizadas, buscando entender como se deu esse processo e como avaliar os resultados alcançados; uma reconstrução mental que propicia o olhar retrospectivo sobre o momento da ação, contribuindo para melhor elucidação do que aconteceu durante o seu desenvolvimento e como os imprevistos foram resolvidos. Já a reflexão na ação implica, necessariamente, o diálogo com a situação no decurso da ação desenvolvida. Ocorre quando o sujeito reflete no decorrer da própria ação, reformulando-a e ajustando-a as novas situações que lhe vão surgindo. Cada nova

experiência de reflexão na ação aumenta e enriquece o repertório de quem a vivencia, contribuindo na composição de novas variações e de novos olhares aos casos subsequentes.

A reflexão sobre a reflexão na ação já desenvolvida contribui para a construção das novas ações. Quando se pensa na experiência, é possível consolidar certa compreensão do processo vivenciado, permitindo que a reflexão presente sobre a reflexão na ação anterior dê início a um diálogo de pensar e fazer, tornando o sujeito mais habilidoso para a sua prática. Neste sentido, segundo Alarcão, a reflexão sobre a própria prática, na prática e a reflexão sobre a reflexão na prática são um passo muito importante dessa trajetória, uma vez que possibilitam a análise de várias opções diante das situações vivenciadas, levando à reestruturação das ações ao se quebrar o ato da rotina. São processos que fomentam a evolução e desenvolvimento do profissional, levando-o à construção da sua própria forma de conhecer e, portanto, à construção da sua autonomia.

Ao atribuir à reflexão condição fundamental nesse processo de construção de conhecimentos e de formação continuada do professor, Alarcão (1996) ratifica a importância do outro na constituição do sujeito e, conseqüentemente, na construção compartilhada desses conhecimentos. Diante disso, questiona qual seria o tipo de formação mais adequada para as profissões, considerando uma prática que tivesse na sua base a reflexão inerente e decorrente da própria ação. Uma possível resposta, segundo ela, seria o estudo do que se passa em ambientes de aprendizagem, analisando, principalmente, a performance dos profissionais, isto é, o que e como se aprende na prática, avaliando, caso a caso, os resultados alcançados e a validade das soluções construídas.

Nessa proposta, Alarcão (1996) diz que não se nega a importância do ensino teórico, mas se acentua que este deva ser combinado com uma prática que integre a ação e a reflexão na ação como fontes de conhecimentos gerados na própria ação. A atividade do formador, pensando aqui a do supervisor, articularia o dizer com o escutar, propiciando ao supervisionando confrontar-se com os problemas advindos da sua prática. Essa confrontação implicaria, necessariamente, em reflexão sobre as hipóteses levantadas e a verificação dessas hipóteses, bem como na reflexão sobre a “experiência de se ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento operativo” (p.18).

Essa autora reforça ainda que a prática orientada não deveria ser encarada como simples “imitação do mestre”, mas como um processo construtivo que pressupõe a interpretação e interiorização da atuação do formador, neste caso, o supervisor. Assim, a formação envolve uma estratégia pessoal,

[...] em que a experimentação e a reflexão como elementos autoformativos desempenham um papel de primordial importância e assenta na ideia de que ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio. Este tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p.18).

Aproveitando-nos do “imitar sem copiar” de Alarcão, é interessante pontuarmos que, para a psicologia histórico-cultural, imitar não se traduz em mera cópia a partir de um modelo. Desse modo, a imitação é concebida como uma reconstrução individual daquilo que é observado do outro e interpretado a partir das próprias possibilidades psicológicas. A imitação não é uma atividade mecânica, uma vez que é preciso possuir os meios para alcançar algo novo a partir do que já se conhece. Com o auxílio de outra pessoa, há a oportunidade de realizar ações que ainda não estão ao alcance da própria capacidade. Assim, ao atribuir à imitação um papel importante para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, Vygotsky (1998) afirma que, com a ajuda do outro, pode-se fazer mais do que se faria sozinho, e o que se é capaz de fazer em cooperação hoje poderá ser feito individualmente amanhã.

A supervisão, neste sentido, pode contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento do educador social, deixando claro que esse processo não pressupõe o contentar-se com modelos a serem seguidos fidedignamente, ou mesmo com manuais já prontos de atuação. Ao invés disso, propõe a esse educador a reflexão sobre a sua prática e na prática, com a clareza de que suas ações abarcam conteúdos pessoais que devem ser reconhecidos e elaborados, uma vez que podem comprometer o desenvolvimento do trabalho que está sendo realizado. Cabe, então, a elucidação de que ele (o educador social) também é responsável pela sua própria formação.

Embora coexistam diferentes concepções de supervisão, Alarcão (2011) destaca um modelo em construção que é o “construtivista de base reflexiva que alia experiência, reflexão, ação e formação pela investigação” (p.17). A dimensão reflexiva contribui para o desenvolvimento de um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado, o que consideramos fundamental para a concepção de supervisão que estamos construindo como parte da formação continuada do educador social, assegurando a interatividade entre o pensamento e a ação. Nessa proposta, o supervisor atua como organizador e gestor de contextos de desenvolvimento, além de assumir o papel de facilitador da formação nesses mesmos contextos. O processo formativo, assim, caminha no sentido de uma relação que preza pela proximidade, aliada à responsabilidade e colaboração mútuas, combinando ação e reflexão no contexto vivido, no aprender a fazer fazendo, o que requer a participação de sujeitos mais experientes atuando como mediadores desse processo.

Um exemplo de supervisão como processo de formação reflexiva de professores está em uma prática de Alarcão (2009) que, ao considerar a escola como um lugar pensante e, portanto, reflexivo, no sentido de se pensar e se organizar em função do que se quer ser, denominou essa experiência como “um caso de supervisão numa escola reflexiva”. Dessa maneira, a autora afirma que a escola precisa ter um processo de monitorização e supervisão confrontando com aquilo que pretende ser. Isso implica confrontar-se com a realidade e a prática na e da escola, envolvendo um processo heurístico desenvolvido pelas pessoas que a constituem, ou seja, de descobertas e investigações de fatos que compõem sua dinâmica, avaliando o funcionamento da escola e formando as pessoas que nela atuam.

A experiência que nos referimos no parágrafo anterior aconteceu na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA), na Universidade de Aveiro¹², Portugal, com a proposta de não repetir o ensino ministrado na universidade, o que significava a introdução de uma inovação curricular, a “aprendizagem à base de projetos” (ABP), e uma modalidade também conhecida como PBL (aprendizagem à base de problemas). A maioria dos alunos inscritos no curso de engenharia, objeto desse processo que correspondia ao ensino superior politécnico, tinha baixo nível de exigência escolar, sem hábitos de estudo, desmotivados e dependentes dos professores. Esses, por sua vez, em uma reunião com a equipe de trabalho composta por Alarcão e seis professores da Universidade, manifestaram a necessidade de

¹² Alarcão era, na época, em 1997, vice reitora da Universidade de Aveiro.

substituir o método tradicional de ensino por outro a ser construído. Houve, naquele momento, um componente de supervisão, pois evidenciaram um problema a resolver e, segundo essa autora, uma vontade de solucioná-lo.

Em nova reunião, sob sua supervisão, a equipe fez um levantamento das questões para as quais queria respostas. Após visita à escola e colhidas informações sobre seu funcionamento, bem como sobre suas expectativas em relação à nova proposta de formação, um relatório foi escrito e divulgado para todos os departamentos da Universidade. Em seguida, houve um intencional período de incubação para o amadurecimento da proposta pela própria escola, justamente porque as inovações se desenvolvem nas culturas institucionais e não por imposição hierárquica (ALARCÃO, 2009).

Alguns “workshops” de formação dos professores foram realizados, seguindo a abordagem do “aprender a fazer fazendo” cuja característica principal sugere a formação por meio da construção e realização do projeto. De um estudo de caso sobre inovação, Alarcão extraiu as ideias do formador como facilitador, da criação de uma comunidade de aprendizagem focada no desenvolvimento do currículo, além de estudar as possíveis implicações da hipotética inovação mediante a simulação de um currículo virtual. Ainda, contou com a presença de uma pessoa que liderou o processo constante e presencialmente, porque sua liderança era, em parte, a distância.

A consciência e análise do problema vivenciado pela equipe privilegiaram a construção mental de um modelo de ação, baseado na “aprendizagem à base de projetos”, cuja inovação envolveu um projeto colaborativo que articulou as dimensões de desenvolvimento curricular e profissional, por meio da partilha de ideias e desenvolvimento de uma cultura comum. O apoio da direção da Universidade também foi muito importante, considerando o alinhamento entre estratégia institucional, a requalificação dos recursos docente e o próprio currículo. Uma monitorização permanente e “uma supervisão muito discreta”, segundo Alarcão, também caracterizaram esse contexto, desenrolando-se em um processo sistematicamente reflexivo nesse ambiente institucional que comportou a articulação entre a ação e a formação.

Nessa experiência, a autora encontrou três tipos de supervisão que se articularam coerentemente: a hierárquica, a hetero-supervisão e a auto-supervisão. A hierárquica foi

desempenhada pela Reitoria (da qual Alarcão fazia parte), apresentando desafios e apoios aos docentes de forma humanizada, contrapondo-se à imposição sobre o que e como deveria ser feito. Isso favoreceu a hetero-supervisão, caracterizada pela colaboração mútua entre os envolvidos no processo, construindo a atitude de auto-supervisão ao fomentar a reflexão contínua sobre as ações e nas ações que permeavam a construção desse processo. A mediação da supervisora proporcionou a interação por meio do diálogo e do respeito mútuo, além da manifestação de confiança nas potencialidades dos próprios docentes. O supervisor, nesse contexto, atuava como um líder de comunidades aprendentes, como facilitador de contextos de aprendizagem, o que requeria confiança nas potencialidades dos envolvidos para aprender e se desenvolver em um processo contínuo de formação, necessitando, para isso, de contextos favoráveis, de apoios e desafios.

No desenvolvimento da sua discussão sobre a supervisão, Alarcão (2011) diz que a verbalização é o meio pelo qual se estabelecem as ligações entre os vários contextos. A linguagem funciona, então, como amplificadora da capacidade cognitiva, exigindo do supervisor a capacidade de escuta atenta e sensível às várias situações vivenciadas na prática, considerando, principalmente, os relatos que são manifestados. Apresenta, também, algumas tendências sobre concepções e práticas de supervisão, cujas características norteiam a concepção que estamos construindo. Delas, destacamos a contextualizada, que praticamente descarta uma estrutura *a priori*; a supressão da dicotomia entre teoria e prática, valorizando a aprendizagem por meio da experiência propiciadora de reflexão sobre a prática e para a prática; movimento que se encaminha para uma perspectiva crítica e emancipatória.

Considerando a qualidade e pertinência da proposta de Alarcão, estendemos essa noção de supervisão às instituições que desenvolvem trabalhos socioeducativos com a população em situação de risco e exclusão social, apartadas da formalidade contida no espaço cercado pelos muros da escola, tendo o educador social como referência na construção de ações que abrangem o campo da educação não-formal. Uma das funções do supervisor estaria, então, voltada para a leitura dos desafios que se apresentam, tantos os oriundos da instituição para a qual presta seus serviços (ONG, por exemplo) quanto da demanda manifestada pelos sujeitos sob sua supervisão. E, a partir disso, contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos inscritos nesse processo, privilegiando a construção

conjunta e a responsabilidade compartilhada. Para tanto, parece-nos fundamental a capacidade de observação que leve esse supervisor a detectar desafios emergentes, a intervir estrategicamente, a fazer fluir a comunicação interpessoal e, criticamente, a desenvolver a capacidade de fazer uma avaliação do processo e do resultado.

Concordamos com Alarcão sobre as competências que um supervisor deve construir ao atuar como líder de comunidades aprendentes, das quais destacamos a importância de conhecer a história e o funcionamento da instituição na qual exerce sua função, bem como o contexto vivenciado pelos supervisionandos no desenvolvimento da sua prática. Ainda, a capacidade de fomentar discussões que levem à reflexão crítica e à aprendizagem em grupo, ratificando, assim, a responsabilidade compartilhada. Isso implica que o supervisor deve realizar ações proativas e ter um olhar prospectivo para a realidade em mudança, o que lhe exige pensamento estratégico calcado na sua capacidade de fazer escolhas e se responsabilizar por elas, com a clareza de que suas decisões levam a ações que envolvem o sujeito em sua totalidade. As escolhas, portanto, devem assegurar a ideia de interação entre pensamento e ação, entre a instituição e o meio envolvente e, fundamentalmente, entre as pessoas que compõem o campo de atuação. Afinal, segundo essa autora,

[...] o supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. Não têm que ser, costumo eu dizer, investigadores no sentido verdadeiramente acadêmico, mas têm que ter o espírito de investigação e têm que ser capazes de fazer algumas pequenas investigações, porque só isso é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação (ALARCÃO, 2009, p.120).

Em síntese, nessa perspectiva, diante dos desafios da prática cotidiana, o supervisor deveria atuar como facilitador, criador e dinamizador de contextos que envolvam aprendizagem e desenvolvimento, o que pressupõe investir nas potencialidades de seus supervisionandos, impondo-lhes desafios passíveis de realização. Há, nesse sentido, o apoio e a fomentação para que eles (os supervisionandos) deem continuidade ao processo de formação e de qualificação profissional voltado para a coletividade e o trabalho em conjunto. A oferta de um espaço que comporte o compartilhamento das experiências do grupo de trabalho torna-se, então, fundamental, desde que favoreça à reflexão crítica, a

indagações e à construção de novas possibilidades de intervenções em contraposição às ações automatizadas, desprovidas de elaboração e de um fator imprescindível à reflexão: a surpresa.

Outros autores também discutem a importância do processo de supervisão na formação continuada, levando-nos a refletir sobre a formação do educador social. Alonso (2008), por exemplo, afirma que a supervisão é uma ação que tem características próprias, cuja premissa é a de oferecer orientação e assistência às dificuldades encontradas na prática cotidiana. Considera importante a manutenção de um relacionamento cordial, favorecido por um ambiente de colaboração e respeito mútuos, sem deixar de ser profissional. Concordamos com ela quando diz que essa orientação e assistência produzem o efeito desejado se objetivarem o desenvolvimento e a autonomia dos supervisionandos, suprimindo, assim, qualquer forma de dependência nessa relação.

Pensando a formação continuada do professor, essa autora apresenta algumas condições imprescindíveis para um processo de supervisão, das quais destacamos aquelas que, no nosso entender, podem ser expandidas à atuação do supervisor na formação continuada do educador social. São elas: criar e manter um clima de abertura e encorajamento para a construção das ações de intervenção; propiciar o trabalho em equipe, favorecendo a troca de experiências vivenciadas no trabalho; facilitar o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a prática, mediante questionamentos que possam contribuir para o abalo das certezas e das verdades instauradas; ainda, subsidiar os supervisionandos com informações e conhecimentos sobre os temas que estão em discussão e que permeiam a construção das ações do educador, passando por orientação e indicação de leituras e estudos, além de instigar a interdisciplinaridade por meio de encontros com especialistas das diversas áreas de atuação.

Neste sentido, o supervisor teria de ser alguém experiente, capaz de reconhecer e considerar as bases teórico-metodológicas que norteiam as ações dos supervisionandos, além de transformar a reflexão individual em um processo coletivo de reflexão. Cabe-lhe, desse modo, preparar e ajudar os supervisionandos a compreenderem e analisar o próprio trabalho, orientando-os para a busca por novos caminhos mediante objetivos mais amplos e assumidos coletivamente pelo grupo. Diante disso, no nosso entender, torna-se necessário fomentar a conduta investigativa, buscando uma formação também voltada para a pesquisa.

Nessa mesma linha de raciocínio, Lücky (2011) diz que a eficácia da ação de um supervisor está diretamente ligada à sua competência em promover mudanças de comportamentos. Visa, com isso, à aquisição de novas habilidades ou reforço das já existentes, desde que elas sejam favoráveis à construção de um olhar ampliado para a realidade vivenciada, pressupondo, necessariamente, a não dependência de diretrizes preestabelecidas e impostas ao grupo de trabalho que, não raramente, as aceita passivamente. Assim, essa autora propõe o diálogo cooperativo para a implementação das diretrizes e dos planos de trabalho, contando com o potencial do supervisor na condução desse processo que prima, como o entendemos, pela reflexão crítica.

Uma das grandes dificuldades da educação formal (e, no nosso entender, também da educação não-formal) reside, no entanto, no fato de que nem sempre as ideias de inovação se traduzem em ação. Apesar da sofisticação de algumas ideias e de alguns métodos, Lücky (2011) diz que é comum encontrar o professor atuando de acordo com sua intuição, devido à sua desesperança diante das dificuldades enfrentadas. Esse aspecto é interessante quando pensamos a função de educador social, uma vez que várias ideias de inovação também não se concretizam nessa prática, levando-o, muitas vezes, à desesperança.

Essa desesperança assemelhada traduz, em certo sentido, as condições de trabalho, muitas vezes precárias, encontradas tanto na prática do professor quanto na do educador social. A precarização, desse modo, alastra-se e toma o sujeito como mero expectador de uma obra inacabada, imprimindo-lhe o status da passividade e da suposta incapacidade criativa, passíveis de serem reconhecidas nas falas queixosas e resignadas. Um bom supervisor, diante dessas realidades, conduziria sua atuação no sentido da desconstrução dessa condição que impede possíveis mudanças, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos seus supervisionandos (no nosso caso os educadores sociais), para que eles sejam capazes de refazer o caminho trilhado que os levou à desesperança. A compreensão desse processo tornaria possível a construção de novos olhares e de novas ações diante de uma realidade aparentemente pouco favorável a algum tipo de mudança, mas que, justamente por isso, deveria ser instigante e desafiadora.

Ferreira (2009) também compreende a supervisão como um elemento importante que integra a gestão da educação, sendo uma de suas funções a de garantir a qualidade do processo educacional e a formação humana. Para ela, a gestão democrática pressupõe a

participação efetiva de sujeitos conscientes, capazes de tomar decisões coerentes, tornando-se, também, responsáveis por todo o processo de construção e desenvolvimento das práticas educacionais. Na segunda tese, ao tratar da formação humana, diz que

[...] um indivíduo só se torna um ser humano forte intelectualmente, ajustado emocionalmente, rico de caráter, habilitado tecnicamente, capaz de decidir sobre sua vida e sobre o destino da nação, se lhe for possibilitada a formação humana que garanta sua plenitude de ser em ‘vir a ser’ (p.116).

Essa autora diz ainda que as duas teses citadas complementam-se e são necessárias à construção do que chama de “verdadeira cidadania”, aqui compreendida como um conceito coletivo baseado em princípios éticos, na equidade e na justiça social. Ao defender a gestão como tomada de decisões que afirmam ou negam os princípios que as geram, destaca a importância da supervisão enquanto espaço de garantia do movimento dialético de reflexão-ação, tanto individual quanto coletiva. Assim, faz uma crítica à forma como a supervisão tem sido estudada e praticada, dizendo que, em muitos casos, a preocupação está em priorizar a formação profissional desconsiderando a formação humana.

Desse modo, Ferreira defende a supervisão educacional voltada para a formação humana, contemplando a formação profissional do educador mediante conteúdos e práticas alicerçadas na solidariedade e nos valores humanos. Para tanto, pressupõe a formação de cidadãos justos, participativos, solidários e conscientemente responsáveis. Vemos esses pressupostos, compondo o desenvolvimento teórico-metodológico do educador social, como fundamentais quando pensamos o processo de supervisão como parte da sua formação continuada. Afinal, as especificidades do trabalho que desenvolve são muito amplas, o que requer, como temos discutido ao longo deste estudo, um olhar crítico para as questões sociais que deflagram as relações de desigualdades. A supervisão, então, poderia (e deveria) favorecer a reflexão sobre a ação e na ação mediante questionamentos sobre as fontes de motivação que levam determinado sujeito a inscrever-se para desenvolver a função de educador social e, apesar das adversidades, nela permanecer.

De fato, a supervisão cria a possibilidade de movimento, de transformação, de construção contínua da singularidade dos que compartilham desse processo. Nessa perspectiva, Rangel (2008) acrescenta que é necessário falar em sonho, transformação,

ação. A transformação equivale à transposição do que está no sonho, na esperança, para a realidade e, diante disso, para a construção das ações que dariam sentido a uma prática que não deve se restringir ao discurso teórico nem se eximir dele, superando, dessa maneira, a dicotomia muitas vezes instaurada entre a teoria e a prática nos processos educativos.

Com o propósito de construir uma epistemologia da supervisão, essa autora diz que o prefixo “super” une-se à visão no sentido de proporcionar o ato de ver o todo. Para isso, é preciso ter a capacidade de ver sobre, imputando, assim, o sentido de super, ou seja, superior. Especifica, no entanto, que superior é entendido, em detrimento de hierarquia impositiva, como a competência do supervisor de olhar o conjunto de elementos, enxergando e compreendendo seus elos articuladores, para que possa construir intervenções que contribuam com o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Ainda segundo Rangel (2008), o supervisor, mediante sua capacidade de visão sobre e consciência da importância da formação continuada, apresenta-se como um líder competente capaz de mobilizar e dinamizar os encontros para discussão, construção e atualização teórica das práticas. Neste sentido, tanto a rotinização quanto a mecanização das ações deveriam ser evitadas, uma vez que pressupõe um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e comprometido socialmente.

A supervisão, como facilitadora da reflexão crítica na e sobre a prática, conforme defendida pelo conjunto de autores apresentados, revela-se, então, como possibilidade de rompimento da rotinização e da mecanização das ações do educador social, mobilizando-o para construções contínuas enquanto processo de aprendizado e desenvolvimento que possam levar a ações transformadoras. Seria uma mediação necessária para a construção das práticas singulares do educador social, propiciando-lhe o compartilhamento de saberes para a construção de novos conhecimentos. Cabe-nos, ainda, ressaltar que a capacidade do supervisor em identificar o estágio de desenvolvimento dos profissionais sob seu olhar, considerando o conhecimento e a base teórico-metodológica que norteiam a prática, além dos aspectos emocionais desencadeados nessa vivência, apresenta-se como um diferencial na construção das especificidades dessa formação.

Consideramos que, de certa forma, a reflexão crítica sobre a prática e na prática, isto é, a reflexão sobre a ação, na ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação propostas por Shön

(2007) e norteadoras dos estudos de Alarcão (1996), também são entendidas pelos autores apresentados como condição fundamental de uma formação continuada. Uma formação que considera as construções teórico-metodológicas, mas não se restringe a elas, uma vez que preconiza a formação humana, como defende Ferreira (2009), voltada para o exercício pleno da cidadania.

1.2 A supervisão no contexto da educação não-formal

Romans (2003), ao discutir a formação continuada do educador social a partir da realidade espanhola, também aponta a supervisão como modalidade imprescindível, que pode assegurar a capacidade crítica e reflexiva desse educador para um bom desempenho de suas funções. Ao pensar a formação para a revisão da prática habitual, afirma que a supervisão deveria superar um aspecto que tem sido observado com certa regularidade nas instituições: o caráter de meras reuniões administrativas ou de tramitação burocrática. Aponta, ainda, ampliando esse olhar, um aspecto que consideramos necessário quando se trata da revisão do desempenho profissional: a implementação de sistemas de supervisão nos quais os profissionais participantes possam rever suas intervenções, expor e esclarecer sentimentos de rejeições e frustrações e refletirem sobre fatores que dificultam as relações com os atendidos, com a própria equipe de trabalho e com a instituição. Desse modo, a supervisão nos grupos de trabalho poderia se constituir como elemento estimulante de formação, proporcionando estratégias de reflexão e aprimoramento dos processos de construção das ações desenvolvidas, levando a mudanças de posturas a favor da otimização da prática cotidiana.

Outra preocupação dessa autora refere-se à formação para o autocuidado do educador. Além da maturidade, do equilíbrio pessoal e do saber se relacionar com a população atendida, o que chama de habilidades sociais, esse educador depara-se com tensões de um trabalho que lhe absorvem, implicando em envolvimento emocional e pessoal. Dessa forma, o educador social transforma-se “[...] no ponto de confluência das tensões vividas entre famílias e instituições, entre indivíduos e grupos, entre processo de melhoria e deterioração de um indivíduo que se estanca em seu processo de socialização” (ROMANS, 2003, p.170).

Nesse trabalho, que exige construção metodológica contínua, além da contraposição necessária em relação ao legado tradicional das práticas da assistência social, das quais geralmente se herda uma maneira de atuar baseada “na boa vontade e na boa fé” (SIMÕES NETO, 2005), o educador social, com certa frequência e muitas vezes sem se dar conta, deixa de cuidar de si e de se instrumentalizar teórico-metodologicamente para exercer seu trabalho. Esses fatores, somados à lentidão em alcançar algum resultado, à escassez de recursos institucionais, aos percalços políticos, às limitações tanto da equipe quanto pessoais, além das dúvidas entre o certo e o errado das suas ações, afetam significativamente o desenvolvimento das ações socioeducativas.

O processo de supervisão, nesse sentido, deve estar a serviço de uma reflexão e aprofundamento da atividade educativa dos educadores sociais, centrando na otimização das suas intervenções. A finalidade disso seria o desenvolvimento de competências, ou seja, o conjunto de conhecimentos, habilidades e qualidades que permitam ao educador social exercer bem o seu trabalho, sendo capaz de superar as diversas situações problemáticas e estressantes, além de minimizar a ansiedade e, com maturidade, enfrentar as limitações pessoais, da equipe e da organização.

Para tanto, alguns fatores são apontados por Romans (2003) como desejáveis, dos quais destacamos a melhoria da compreensão dos problemas sociais, o que exige a desconstrução do que está posto, permitindo maior objetividade e lucidez nas e das situações que estão sendo enfrentadas, o que, consequentemente, favorece a construção de possíveis soluções e formas de prevenção das diversas modalidades que imprimem ao sujeito a condição de não cidadão. É fundamental, então,

[...] a aceitação das limitações do trabalho como aspecto básico e imprescindível no desempenho de suas funções, o que requer um grau de modéstia e posicionamento na maneira de fazer as coisas, no estilo da intervenção e na intencionalidade do educador social, que, mais que ‘salvadores’, são ‘facilitadores’ de meios que possibilitam a inserção social de pessoas, grupos ou comunidades, evitando e prevenindo, ao mesmo tempo, os riscos da discriminação (ROMANS, 2003, p.171).

Destacamos, também, que essa autora considera a “melhoria da auto-estima” condição fundamental para que o educador social possa (re) conhecer suas deficiências, sendo capaz de descrevê-las, entendê-las e nomeá-las, para então, mediante reflexão crítica,

trabalhá-las formativamente. Outro fator apontado por ela como imprescindível para o bom desenvolvimento do trabalho e do autocuidado é o conhecimento das características da população atendida, o que para nós passa pelo conhecimento dos aspectos gerais que formam determinada comunidade ou território no qual o educador social intervém. Isso possibilitaria ao educador social intervir com maior precisão, devido a seu conhecimento de causa e entendimento de que há certos limites que avalizam e condicionam suas atuações, evitando, dessa maneira, tomar decisões precipitadas respaldadas no conhecimento do senso comum.

A reflexão propiciada pelo processo de supervisão, além da construção teórico-metodológica, possibilitaria um reconhecimento dos sentimentos que o educador desenvolve pelo público atendido e pelos outros membros que compõem a sua equipe de trabalho, assim como elucidaria as possíveis implicações oriundas dessas relações, as quais poderiam afetar seu desempenho. Reconhecer os próprios limites diante da realidade vivenciada parece-nos, como vem sendo discutido, fundamental para uma boa formação do educador social. Quando seu discurso está muito próximo ao de seus assistidos e aparentemente sua ansiedade se apresenta acima da média, há certo comprometimento e até desmotivação para o desenvolvimento da sua função e a queixa passa a compor sua rotina.

Como constatamos em nossos estudos anteriores, evitando generalizações, podemos dizer que o educador social, muitas vezes, “vê-se do mesmo modo como vê as pessoas a quem assiste e a favela como extensão de si” (SILVA, 2008, p.161), o que dificulta as possibilidades de mudanças e de ressignificações diante da realidade vivida, principalmente na ausência de um espaço que lhe permita refletir sua prática. Assim, cabe-nos novamente reiterar a importância “da criação de um campo de discussão, de reflexão e de construção contínua entre as práticas de intervenção já instauradas e a contribuição das diferentes áreas do conhecimento, construindo e aprimorando constantemente um novo saber” (p.160).

Neste sentido, Capul e Lemay (2003), na realidade francesa, também contribuem com seus estudos para pensarmos a importância da supervisão na formação do educador social e no desenvolvimento da sua ação socioeducativa. Para eles, a supervisão visa à reflexão sobre a ação educativa desenvolvida como forma de reconhecimento das próprias ressonâncias emocionais afloradas dessa ação. Esse reconhecimento só é possível quando o diálogo favorecido pela supervisão permite ao educador social adotar uma posição de

distanciamento, assegurando-lhe estar no grupo como contribuinte para a formação de todos. Isso significa dizer que qualquer ressentimento emocional do educador social voltado aos colegas de trabalho, inclusive aos que hierarquicamente estão acima dele, poderia ser verbalizado sem o risco de sofrer sanções administrativas. Afinal, se a supervisão está sendo entendida como um espaço facilitador de expressão e reflexão contínua do educador social, buscando desenvolver seus recursos e melhorar sua atuação, ela (a supervisão) teria de exercer, entre tantas outras atribuições, uma função de apoio e elucidação para a construção das novas ações.

Esses autores chamam a atenção, também, para a importância de reconhecer quando um pedido de supervisão, “sob a forma de diálogos regulares, seja, antes de mais, um pedido de psicoterapia, o que convém seguramente elucidar no âmago do próprio processo de supervisão [...]” (p.98). Em algumas perspectivas, segundo eles, o processo de supervisão faz lembrar a situação de psicoterapia, principalmente pelo fato de permitir e facilitar a manifestação emocional do educador social, aspecto que leva à ideia de psicoterapia para esse educador e, não raramente, para o supervisor pouco experiente, principalmente quando este é formado em psicologia.

Porém, a supervisão, da forma como a estamos concebendo, em hipótese alguma objetiva a construção de um processo psicoterapêutico. Retomando Ferreira (2009) em relação à promoção humana, o supervisor pode servir de elo entre o pedido do educador social por psicoterapia e o vivenciar esse processo, mediante sua sugestão e/ou encaminhamento nos moldes da psicologia clínica. No entanto, esse contexto é à parte da supervisão, quando o supervisionando mostra-se demasiadamente afetado pelas relações construídas na sua prática. Neste sentido, o supervisor tem um papel fundamental que é o de não se eximir da sua responsabilidade como agente facilitador da formação desse educador, provido, porém, da clareza de que, nesse processo, não lhe compete assumir a função de psicoterapeuta.

Essas considerações reforçam que o supervisor deve ter uma capacidade de escuta atenta e aberta às vivências, sentimentos e sofrimentos psíquicos dos supervisionandos. Além disso, é preciso que ele tenha, como uma de suas características, a condição de oferecer continência e um olhar prospectivo para que lhe seja possível lidar com as questões apresentadas; a clareza de que o centro das atenções, neste caso, é o educador

social e o trabalho desenvolvido por ele junto à população atendida. Assim, um dos objetivos dessa relação seria trabalhar o desenvolvimento de competências desse educador, instrumentalizando-o para a sua prática, bem como preparando-o para o próprio processo de supervisão. Isso porque, a supervisão pressupõe a exposição, a elaboração e, muitas vezes, a confrontação com a confiança na capacidade de ajuda, principalmente se o educador estiver voltado para as próprias necessidades. São fatores que podem despertar o medo de ser julgado, tachado de incompetente, além de receber o rótulo de fraco devido aos possíveis abalos emocionais oriundos da sua função.

De certa maneira, a supervisão tem como objetivo aprimorar o desempenho do educador mediante manifestações sobre sua prática, bem como desenvolver sua capacidade de *insight*¹³, isto é, “[...] tomada de consciência, do interior, do seu funcionamento nas situações profissionais” (CAPUL; LEMAY, 2003, v.2, p.97). Seria uma possibilidade de objetivação da subjetividade do educador social, condição fundamental nesse processo, uma vez que evidencia o quanto esse educador poderia estar afetado nas e pelas relações estabelecidas na sua prática cotidiana. A confrontação entre a dimensão de suas expectativas quanto aos resultados de seu trabalho e o que pode alcançar, pois há limites de todas as esferas (pessoal, institucional, do outro etc.), contribuem para a construção de um olhar crítico para a realidade vivida e para a forma como tem construído suas ações interventivas.

Carvalho e Baptista (2004), estudiosos da realidade social portuguesa, veem o educador social como ator e profissional reflexivo, e não como mero consumidor passivo de conceitos e de valores sociais que sustentam algumas noções sobre a exclusão social. Para eles, exercer essa atividade requer “auto e hetero-reflexão”, principalmente ao considerarem alguns fatores que nos chamam a atenção: processo lento e recente de configuração profissional das especificidades para atuação; falta de clareza na partilha de funções com outras profissões da mesma área; peso de uma tradição calcada em ações voluntárias e benévolas; a falta de estabilidade epistemológica para uma fundamentação científica dos saberes e das práticas.

¹³ Na sua composição, in (dentro de) + sight (iluminação), também podemos considerar que a palavra insight significa que se fez uma luz na mente do sujeito (ZIMERMAN, 2004).

Esses fatores precisariam ser considerados quando pensamos a supervisão como parte da formação continuada do educador social, porque compõem o desenvolvimento de competências para a prática socioeducativa. Precisariam ser consideradas, também, as competências de natureza relacional e afetiva para o bom desempenho da função, o que exige um percurso formativo que, além de cuidar da construção metodológica de caráter científico, seja capaz de destituir alguma forma de dependência de capacidades inatas e de intuições. Para ser uma referência de cidadania, saúde pública, de educação e de como lidar com as complexidades sociais, seria preciso desenvolver competências, o que, nas palavras de Carvalho e Baptista (2004, p.86) significam a “[...] apropriação integrada de saberes, de atitudes e do saber-fazer sob a forma de capacidades”. E isso só é possível em um processo contínuo de formação mediante reflexão crítica do trabalho desenvolvido.

Assim como Alarcão (2011) e demais autores apresentados neste estudo, Carvalho e Baptista (2004) também consideram a reflexão uma condição fundamental para o desenvolvimento de competências que sustentam o trabalho do educador social. A ideia seria propiciar a esse educador certa qualidade na interpretação e na avaliação da realidade e das situações vividas, contribuindo para a construção de intervenções que possam, de fato, resultar em ações, levando à superação do sofrimento vivenciado diante das contrariedades e dos impasses cotidianos. Pois, são esses impasses que, de alguma forma, prolongam as injustiças sociais e acentuam as frustrações, aniquilando a capacidade de sonhar com algo melhor.

Neste sentido, Carvalho e Baptista (2004) defendem a presença de um “mentor” (o que chamamos de supervisor) que possa desempenhar as funções de um ouvinte, mediante sua disponibilidade para escuta e diálogo a partir da sua experiência e do seu conhecimento em relação às dificuldades encontradas num processo de formação inicial de base, na graduação, e na formação continuada. Desse modo, o supervisor tem de ter a competência de saber partilhar ansiedades, desequilíbrios e lidar com as várias frustrações decorrentes de expectativas não contempladas, tanto as próprias quanto as dos educadores sociais, buscando evitar possíveis desistências e precipitações de seus supervisionandos diante das incertezas das situações que vivenciam cotidianamente.

Reiteram que um fator a ser considerado nesse processo de construção, do qual compartilhamos, é que a preparação dos educadores sociais deveria contemplar os saberes

técnicos que compõem as exigências da direção, da organização e da gestão de instituições socioeducativas. Importante lembrarmos que, para construir sua autonomia, o educador social tem também de assumir sua responsabilidade na construção e execução de suas ações. Isso depende da sua competência reflexiva nas ocasiões que lhe são exigidas sua capacidade de decisão e de ação, de avaliação do contexto, de enfrentamento dos riscos impostos pela realidade na qual interfere, de escuta sem permitir que seus valores pessoais sobreponham-se aos valores profissionais e conduzam suas intervenções. No entanto, lembram-nos Carvalho e Baptista (2004, p. 88-89):

[...] ser autônomo não é cultivar a ilusão de independência. É, muito pelo contrário, ser capaz de gerir a interdependência com vantagens simultâneas para o próprio e para a sociedade, o que passa precisamente, no mundo contemporâneo, pela regulação da flexibilidade e pelo acolhimento da imprevisibilidade, dos outros, do tempo e de nós mesmos.

A construção da autonomia do educador social, portanto, refere-se a saberes adquiridos para fazer escolhas e tornar-se responsável por elas. Saberes esses que são desenvolvidos nas inter-relações, ratificando a importância do grupo nos processos de aprendizagem. A modalidade de supervisão em grupo apresenta, segundo Capul e Lemay (2003, v.2, p.99), vantagens específicas, destacando a possibilidade de “formular problemas próximos ou semelhantes, partilhar soluções, entreajudar-se mutuamente, definir orientações e diminuir a ansiedade descobrindo que se faz face às mesmas dificuldades (sentimentos de hostilidade, de culpabilidade etc.)”.

Isso significa dizer que a supervisão em grupo integra o trabalho coletivo e as vantagens são, considerando um processo formativo, tanto para os educadores quanto para a instituição que a disponibiliza. Dentre elas, a possibilidade de compartilhamento das situações encontradas na prática, abarcando os problemas em geral, as manifestações emocionais, o que está sendo feito e pensado na realidade enfrentada cotidianamente. Essa exposição, muitas vezes, apresenta conteúdos semelhantes vividos pelos colegas que, diante da mesma dificuldade, relatam como lidaram ou pensam em lidar com determinada situação. Formulam problemas e partilham possibilidades de soluções, o que vemos como ajuda mútua para definir orientações e construir ações que possam resultar em transformações do contexto vivenciado.

Considerando nossa experiência na área social, principalmente em processos de supervisão, os relatos dos educadores sociais apresentam características norteadoras semelhantes, uma vez que o foco de atendimento pouco se diferencia: violência doméstica contra a mulher e a criança, adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, famílias em situação de extrema privação entre outros. Isso não significa dizer, no entanto, que o supervisor não deva atentar às especificidades de cada atendimento, de cada caso, de cada olhar. Ao contrário, é justamente a compreensão das diferenças, a partir da reflexão crítica e compartilhada, que pode resultar em formas de atuação semelhantes, porém não uniformizadas, contribuindo para a construção da autonomia do educador social.

Na supervisão em grupo, principalmente quando requisitada por uma instituição, os objetivos precisam estar bem definidos, assim como a forma de construção desse processo. Falamos, primeiramente, em “contrato de convivência”, isto é, um acordo prévio entre os participantes, cuja finalidade passa pela elaboração e firmamento de regras e normas de conduta e funcionamento do grupo, bem como pela busca em conciliar expectativas e definir objetivos comuns passíveis de serem alcançados, considerando e respeitando os princípios básicos da instituição contratante.

Desse modo, as colocações, observações e críticas devem ser no sentido de contribuir para possíveis soluções dos problemas ou das dificuldades apresentadas. Respeitar os princípios básicos de uma instituição não significa, no papel de supervisor, moldar-se à cultura já existente. Uma vez evidenciada características institucionais que, de alguma forma, interfiram inapropriadamente no bom desenvolvimento do trabalho, elas precisam ser apontadas até para que se tenha a devida clareza de como a instituição funciona e o que, de fato, pode ser construído.

Partindo desse princípio, parece-nos fundamental que o supervisor não tenha vínculo como funcionário com a instituição para a qual presta seus serviços junto aos educadores sociais. Ser de fora da instituição, assim pensamos, favorece (ou pelo menos deveria) sua apreensão crítica e reflexiva sobre a estruturação e funcionamento das relações, bem como a possibilidade de elucidação das fragilidades e das necessidades diversas subjacentes aos relatos desses educadores e, também, dos gestores de determinada instituição. Uma das atribuições do supervisor, então, é a de apontar possíveis descompassos no processo institucional revelados pelo grupo, sem o receio de sofrer sanções

hierarquizadas e, nesse contexto, propor ações que possam melhorar o trabalho desenvolvido e as inter-relações.

Nesse sentido, sua atuação deve estar a serviço da formação de seus supervisionandos, primando pelo desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva desses sujeitos ao compartilharem das diversas experiências de atendimentos e construção de conhecimentos, assegurando, de certa forma, o estabelecimento de relações profissionais atentas ao bom desempenho no exercício da sua função. Afinal, a condição de “olhar de fora” para a rotina e a forma de funcionamento da instituição, bem como para as dinâmicas estabelecidas pelo grupo, é o que pode propiciar ao supervisor o ato de ver o geral, como nos disse Rangel (2008), e poder intervir de modo a construir um processo capaz de proporcionar aos educadores sociais sob sua responsabilidade a autonomia para a prática socioeducativa, o que comporta, também a capacidade desse educador em saber lidar com as várias formas de humilhação com as quais se depara cotidianamente.

Justamente por isso, consideramos relevante fazer uma reflexão sobre essa questão da humilhação social, uma vez que ela está presente no contexto vivenciado pelo educador social, seja pelas condições precárias nas quais as pessoas por ele atendidas se encontram, seja pela própria precarização para o desenvolvimento do seu trabalho devido aos baixos salários e atrasos nos pagamentos; pela falta de material para desenvolver suas ações; pelos locais de convívio insalubres; pela insegurança nos territórios onde intervém, inclusive não lhe sendo permitido, muitas vezes, o direito de ir e vir; pela carga horária geralmente excessiva; pela desvalorização em várias situações, lhe imputando certa fragilização; e ainda, pela privação em relação à fruição dos bens públicos.

Consideramos, também, importante refletir sobre a efetividade e/ou precariedade dos serviços da assistência social de responsabilidade do Estado que compõem a rede da assistência social, bem como sobre o papel das redes comunitárias. Essas discussões e reflexões, de modo geral, permeiam o vivenciado por esse educador na construção e desenvolvimento das suas ações. No nosso entender, portanto, elas devem ser contempladas em um processo de supervisão como parte de uma formação continuada que preze, além do desenvolvimento teórico-metodológico, a condição humana do educador social.

1.3 Humilhação social e seus (des) caminhos

A palavra humilhação é recorrente na fala das pessoas em situação de vulnerabilidade social e de extrema privação, atualizada nas diversas experiências de desrespeito. Trata-se, segundo Honneth (2003), da denegação de reconhecimento tanto individual quanto social, privando e violando os direitos básicos para se viver, se reconhecer e ser reconhecido como cidadão. Nessa forma de raciocínio, Kowarick (2009, p.300-301) diz que

[...] as histórias de vida evidenciam que a sobrevivência nos limites da pobreza requer um enorme esforço para manter a ‘dignidade’ ditada pelos padrões de moralidade que busca o melhor para o núcleo familiar. Contudo, seria errôneo glorificar situações em que as pessoas estão mergulhadas em situações de vulnerabilidade, e poetizá-las significaria esconder a opressão estrutural que está na sua origem.

Sem poetizar e muito menos tentar esconder a opressão que está na origem das situações de vulnerabilidade, contamos com o estudo de Gonçalves Filho (2007) para a construção de uma reflexão crítica sobre o fenômeno da humilhação, uma vez que, não raramente, ela está colada à prática do educador social. Para esse autor, quando falamos em humilhação social, estamos evocando uma força que é possível de ser utilizada por vários atores, tanto no papel de protagonistas da ação contra o outro, quanto no papel daquele que sofre a ação do outro. É um fenômeno que, ligado à dominação, atinge a todos, mas parece perpetuado na população que vive em situação de risco e de exclusão social.

Ao dizer que, em uma situação de humilhação, um traço de humanidade tem sua experiência impedida, descaracterizando, assim, o que poderia ser concebido como natural, esse autor aponta para o sentido de diminuição ou inferioridade carregado pela palavra humilhação. É uma palavra que retrata um fenômeno causador de sofrimento e tem alcançado, atualmente, um número cada vez maior de pessoas privadas de acessos ao que lhe é de direito: transporte digno, boa educação, saúde de qualidade, moradias com infraestrutura básica de esgoto, espaços de lazer e cultura, além de segurança e atenção psicossocial.

Esse contexto comporta, também, os desempregados e aqueles que sequer conseguem o primeiro emprego, além dos subempregados, pequenos servidores e trabalhadores braçais de baixa qualificação, não porque assim necessariamente o sejam, mas por exercerem atividades consideradas, até mesmo por eles, como inferiores. Disso resulta uma renda baixa, quando existente, geralmente insuficiente às necessidades básicas e, portanto, vergonhosa, ratificando a condição subumana dessa população que tem na figura do educador social uma das raras oportunidades de mudança em relação à condição na qual se encontra.

Agora, se pensarmos as condições precárias de trabalho do educador social e a média dos seus salários que, além de serem geralmente baixos e também vergonhosos, seguem uma rotina de atrasos quanto aos pagamentos, podemos falar em humilhação sofrida por esse educador que, não raramente, manifesta seu estado de resignação¹⁴. Esse estado reitera, muitas vezes, a falta de mobilização para o enfrentamento das condições insalubres que encontra no desenvolvimento da sua prática, principalmente se partimos do pressuposto de que esse educador está, de certo modo, muito próximo da realidade na qual seus atendidos se encontram. Ainda, como resquícios dessa humilhação, retomamos algumas características comuns no cotidiano dos educadores sociais, conforme apontamos em nosso mestrado:

[...] destacamos a insatisfação, a frustração, o não se sentir reconhecido, o sentir-se desrespeitado, como principais aspectos constituintes dos sentimentos de *desvalorização* e de *impotência* que se apresentam como síntese de um discurso mobilizado pela *falta* e pela *descontinuidade*, sustentando a *queixa* instaurada no exercício dessa prática (SILVA, 2008, p.158).

Para Gonçalves Filho (2007, p.198), há cinco sentimentos que decorrem quando se vivencia a humilhação. O primeiro é “o sentimento dos ambientes citadinos como expulsivos”, quando as pessoas ficam cada vez mais distantes dos territórios considerados de inclusão social, caracterizados pela facilidade de acesso aos serviços públicos e boa infraestrutura de moradia. Esse distanciamento leva ao segundo sentimento que é o de

¹⁴ Embora o sentido originário do termo resignação, que é latino, evoque “o poder de ressignificar situações”, segundo Gonçalves Filho (2007), estamos usando-o no sentido atual, ou seja, o da inércia, principalmente diante das situações de humilhação e sofrimento muitas vezes vivenciadas no trabalho socioeducativo.

amargurada fruição dos bens públicos, ou seja, uma vez expulso dos ambientes que oferecem condições para se viver com dignidade, não há como usufruir e aproveitar satisfatória e prazerosamente daquilo que lhe é de direito enquanto cidadão. Há, dessa maneira, o impedimento do gozo dos bens públicos.

O sentimento de invisibilidade também está entre os cinco elencados por Gonçalves Filho. Para os pobres restam o trabalho simples, as ocupações consideradas inferiores, marcando os extremos entre quem ordena e quem exerce as funções ou atividades braçais. Assim, com baixa exigência técnica ou escolar, essas atividades, mesmo que complexas, são fragmentadas em atividades elementares, simplificadas e desqualificadas, desqualificando, conseqüentemente, quem as exerce. Lembra-nos, também, que as tarefas indispensáveis como varrer, lavar, fazer a cama, recolher o lixo, deveriam ser assumidas por todos nós, mas, ao invés disso, tornou-se hábito reservá-las aos pobres.

Esse sentimento de invisibilidade parece-nos colado ao educador social se considerarmos que, como apontamos anteriormente, a precarização, no seu sentido mais amplo, também faz parte da sua realidade em diversas situações, inclusive quanto à própria formação para desenvolver o trabalho socioeducativo. Como não temos uma graduação universitária específica para o educador social, talvez essa função esteja no rol das ocupações consideradas inferiores, ratificando, assim, a desqualificação de quem a exerce. Nesse sentido, as reivindicações do educador social por melhores condições de trabalho, que deveriam ser feitas e recebidas como direitos assegurados, geralmente são vistas como queixas e, na melhor das hipóteses, um pedido de favor, o que nos leva ao quinto sentimento de quem sofre de humilhação: o “sentimento de não possuir direitos”.

Facilmente identificado, esse sentimento define a população que vive em situação de precariedade, não necessariamente extrema, submetida aos caprichos do outro (alguém que detém alguma forma de poder) para acessar o que lhe é de direito, como, por exemplo, educação, saúde, transporte, trabalho, lazer. É sempre precedido de vigilância (o quarto sentimento), por meio de ordens, comandos ou reprimendas iminentes. É uma forma de controle e submissão que sustenta a dependência, ou melhor, o se sentir dependente, reforçando a desigualdade e o estado de dominação. Desse modo, imprime-se ao humilhado a noção de ajuda vinculada à ideia de favor, destituindo-lhe, inclusive, o direito à reivindicação.

Nesse sentido, contrapondo-se à noção de igualdade, que implica a supressão da dominação e não das diferenças, Gonçalves Filho (2007, p.208) diz o que pensa sobre a desigualdade social:

[...] é expressão que descreve o estado de grande disparidade entre pessoas, uma situação de desnivelamento. Só muito remotamente faz alusão a uma falta *praticada* por muitos e por instituições. A igualdade que falta é igualdade recusada. A igualdade foi recusada, foi recusado o igual direito de agir e falar, o igual direito de tomar parte nas iniciativas e decisões. A igualdade foi recusada e afirmamos a dominação. Justamente, se desejarmos um exame mais assertivo do fenômeno, precisamos apontar e discutir o que a desigualdade social torna manifesto: a *dominação*. A dominação compõe o núcleo determinante da coisa. Desigualdade social é o nome superficial e tardio para o fenômeno consumado.

O preconceito também está envolvido no fenômeno da humilhação e da dominação. Isso porque, no preconceito, o outro é tido como um estranho por não gozar dos mesmos direitos, sendo visto, novamente, como inferior. Mesmo que nesse contingente de dominados haja algum discurso sóbrio, apresentando certa coerência, ele carecerá de efetividade ao ser instaurada a resignação servil, vista por Gonçalves Filho (2007, p.214) como “adesão a um sentido forçado e postiço, consentimento numa explicação amortecedora para a desigualdade social e que dissimula o tema da dominação”.

Ampliando seu olhar para a questão da humilhação social, o autor atribui-lhe um caráter também político, uma vez que destitui do humilhado a sua condição de participação no governo da sua própria cidade e, por assim dizer, da sua própria vida, (des) motivando-o pela carência vivenciada. Há o impedimento de exercer, na perspectiva do humano como doador, o seu ato de doar. Como está no lugar de quem não pode doar, torna-se carente e dependente dos outros, permitindo a subalternidade.

Finalizando sua discussão sobre a humilhação social, sem, no entanto, esgotá-la, esse autor afirma que se dermos escuta aos humilhados em uma conversa que não seja rápida, mas alargada, “se os ouvimos em situação que sua voz possa distender-se, possa dizer muitas coisas e não apenas o que pressupomos ou suportamos ouvir, vem sempre uma lição, uma lição sobre a humilhação e a indicação de um remédio” (GONÇALVES FILHO, 2007, p.115). Isso exige trabalho interior, modificando posturas, construindo novas formas de ver e lidar com a complexidade social e suas mazelas. Aqui a supervisão pode

contribuir, propiciando ao educador social a reflexão crítica tanto sobre o trabalho que desenvolve quanto sobre os motivos que o levaram a trabalhar com uma população subjugada, oferecendo-lhe um espaço facilitador de elucidações e ressignificações da prática e de si.

Compartilhamos da ideia de que não existe, rigorosamente, o dominado, e sim experiências de dominação que podem ser enfrentadas mediante a participação no governo da cidade e da própria vida. No caso do educador social, esse enfrentamento passa pela fruição dos bens públicos e pelo apoio dos serviços das redes da assistência social, bem como das comunitárias, contribuindo para a construção e desenvolvimento das suas ações, e assegurando, dessa forma, sua condição de cidadão ao fazer valer seu direito à cidadania.

1.4 Uma noção de rede comunitária e da assistência social

Para Freitas e Montero (2010), uma noção generalizada de rede pode ser concebida como uma forma de organização social, caracterizada pelo intercâmbio contínuo de ideias, serviços, atenção, objetos, modos de fazer. Além disso, também é vista como metáfora, suportando “os atributos de contenção, apoio, possibilidade de manipulação e crescimento, tecido, estrutura, densidade, extensão, controle, ambição de conquista, fortaleza” (p.174, tradução nossa). Essa noção gira em torno do (re) conhecimento do campo das redes comunitárias, presentes nos processos de organização da comunidade¹⁵, e a rede da assistência social, que comporta os serviços básicos de responsabilidade do Estado, na busca por oportunizar uma vida digna para a população, principalmente a que vive em situação de risco e exclusão social.

Em se tratando das redes comunitárias, algumas condições são fundamentais para a construção e seu fortalecimento, das quais Freitas e Montero (2010) destacam: ser independente dos setores governamentais e empresariais que, muitas vezes, apresentam interesses distantes dos da comunidade; e ter “sintonia” com a comunidade como “[...] característica fundamental para as redes comunitárias, que de outra maneira não poderiam

¹⁵ Embora comunidade, no nosso entender, não seja sinônimo de favela, nesta tese estamos usando o termo comunidade como um conjunto de pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade, risco e pobreza, principalmente em bairros periféricos considerados como territórios de exclusão social, comumente denominados de favela.

considerar-se como tais” (p.179, tradução nossa). Importante ressaltar que ser independente dos setores governamentais e empresariais não significa abrir mão dos serviços de responsabilidade do Estado ou do apoio da iniciativa privada, mas tê-los como direito e não como favor.

A multidimensionalidade das intervenções, a construção coletiva, a interdependência, o compartilhamento das experiências, das responsabilidades e do poder como partes de um processo contínuo de negociações e, portanto, gerador de tensões, também são apresentados como características das redes comunitárias. Há, no entanto, uma condição que Freitas e Montero (2010) consideram imprescindível ao se referirem à estrutura de funcionamento dessas redes: a tendência à horizontalidade em detrimento da verticalidade. Essas autoras afirmam que é difícil saber como as redes comunitárias se iniciam e quem as cria, porque, não raramente, são percebidas apenas quando já estão em funcionamento. Isso significa dizer que essas relações já fazem parte do contexto da comunidade, implicando “as pessoas, famílias e grupos, que em seus afazeres cotidianos podem, de modo espontâneo, em algum momento, articular em uma rede suas relações em torno do trabalho comunitário” (p.189, tradução nossa).

Dessa forma, é preciso considerar as diversas variáveis do processo de construção de uma rede comunitária, uma vez manifestado o interesse de intervir na realidade vivida pelas pessoas de determinada comunidade. Destituem-se, assim, os “achismos” e o assistencialismo que têm permeado a prática de muitos educadores sociais nesse contexto, ao atentarmos para as seguintes observações de Freitas e Montero (2010, p.190, tradução nossa):

[...] parte da tarefa no trabalho psicossocial comunitário é evidenciar a presença e a estrutura dessas redes para que sejam potencializadas dentro do trabalho comunitário. Seria interessante, então, precisar nas comunidades que tipo de atores são chave para a articulação de uma rede. Em tal sentido, adiantamos como hipótese a importância que as mulheres, as crianças e os adolescentes têm nesse trabalho, dada sua permanência na comunidade e sua facilidade para estabelecer vínculos de conectividade, afeto e camaradagem.

De acordo com as características da comunidade, as redes comunitárias são desenvolvidas com um ritmo próprio, considerando a história de seus atores sociais e as

necessidades elencadas como prioridade de atenção. Esses fatores, entre outros, determinam as especificidades de cada comunidade e, conseqüentemente, das redes que são construídas, implicando na intensidade e frequência dos seus elos de ligação a partir das capacidades especificadas de seus moradores, bem como dificuldades particulares, além da instauração e reconhecimento das lideranças. Neste sentido, não descartamos a possibilidade de maior identificação de alguns grupos, levando à construção de redes menores dentro de uma rede mais ampla, uma vez que “[...] cada membro desta pode pertencer a outras redes que em um momento dado podem vincular-se com os objetivos, estratégias e metas da rede maior” (FREITAS; MONTERO, 2010, p.190, tradução nossa).

Essas autoras, ao tratarem de alguns tipos de redes comunitárias, considerando-as complementares, classificam-nas a partir dos seguintes critérios:

➤ **Identificação dos atores envolvidos no processo**

- a) Eles podem fazer parte da comunidade, mas não serem ou estarem vinculados a algum grupo organizado. Nesse caso, a rede é definida como interpessoal.
- b) Atores que constituem diferentes grupos organizados, tanto internos quanto externos à comunidade. As redes constituídas por esses grupos são chamadas de intergrupais.
- c) Atores institucionais, que pressupõem o trabalho conjunto de várias instituições em prol de um fim comum. Esse tipo de rede é chamada de interinstitucional.
- d) Atores sociais de qualquer das entidades mencionadas, constituindo as redes combinadas.

➤ **Âmbito das redes**

- a) As intracomunitárias, que se estabelecem dentro da própria comunidade.
- b) As intercomunitárias, cuja proposta é a conexão entre duas ou mais comunidades.

➤ **Funcionamento das redes**

- a) Circunstanciais, uma vez ativadas para resolverem determinadas situações.
- b) Estáveis, mantendo as relações e intercâmbios.

➤ **Reconhecimento das redes**

- a) Visíveis: há o funcionamento em rede, reconhecido pela comunidade.
- b) Invisíveis: há o funcionamento em rede, mas a própria comunidade não o reconhece, mantendo-a invisível, o que limita sua efetividade.

➤ **Estrutura das redes**

- a) A espontânea, cujas relações são estabelecidas naturalmente no espaço cotidiano.
- b) As ‘estruturadas’ ou ‘institucionalizadas’, caracterizadas pela formalidade e estrutura previamente delineadas e contam com a participação de representantes das diversas organizações que as compõem.

As redes comunitárias, então, considerando os processos de organização e desenvolvimento da comunidade como um todo, segundo Freitas e Montero (2010, p. 198, tradução nossa), constituem-se como

[...] uma fonte de recursos, participação e de compromisso de grande importância tanto para a comunidade como para a construção da sociedade civil, pelo quanto fortalecem o poder local e cidadão, além de gerar modos tradicionais e alternativos de ocupar o espaço público, que são também modos alternativos de ação política. Em tal sentido, as redes são parte da atividade e resistência das comunidades, de sua expressão como sociedade civil, uma vez que mostram sua capacidade de transformação e de apoio social, seu poder, seu caráter fortalecedor, e são um canteiro de orientações para a comunidade.

Identificar os elos dessas redes e conhecer as atribuições de cada um deles, tornando consciente sua existência e sua importância para a comunidade, parece-nos de fundamental importância para a construção das ações do educador social. O pensar “em rede”, como bem dizem Freitas e Montero (2010), aponta para um desafio, como o abandono do imediatismo, o que torna possível o investimento na construção de um olhar prospectivo

em relação à organização comunitária e à busca por respostas mais eficazes ao bem comum. E esse olhar, por sua vez, pressupõe investir no fortalecimento dos recursos internos e externos à comunidade.

Não menos importante é o compartilhamento das responsabilidades, o que sustenta a perspectiva de participação mais intensa de seus membros e possibilita alcance maior das ações desenvolvidas. Neste sentido, as redes comunitárias podem reivindicar e fazer valer seus direitos quanto aos serviços de atenção e assistência de responsabilidade dos Governos Federal e Estadual, os quais compõem a chamada “Rede de Proteção Social”¹⁶, formada pela união de vários programas sociais, cujos objetivos principais são: o combate à pobreza mediante uma redistribuição de renda mais justa, buscando melhorar as condições de vida das pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade, risco e exclusão social; o combate à desigualdade social, oportunizando aos assistidos o resgate da autonomia e o exercício pleno da sua cidadania; o respaldo das Políticas Públicas¹⁷ voltadas para essa população, compostas por diretrizes, regras e procedimentos que acompanham as relações entre o poder público e a sociedade. Ou seja, por princípios norteadores de ação do poder público como forma de mediações sociais e institucionais.

Dentro desse contexto, a assistência social de combate à pobreza e promoção do bem estar social é um direito de cidadania. E um compromisso entre o Estado e a sociedade para a construção de condições dignas de vida, principalmente a da população atendida pelo educador social. Para assegurar esse direito reconhecido na Constituição brasileira, a LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social) determina a construção de ações destinadas à atenção à família e outros segmentos sociais, como infância, adolescência, velhice, maternidade, além de (re) inserção no mercado de trabalho, na educação, inclusive para portadores de

¹⁶ Para maiores informações sobre a “Rede de Proteção Social”, acessar o site: www.biblioteca.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/publicacoes-1/brasil-1994-2002-a-era-do-real-1/brasil-1994-2002-a-era-do-real/at_download/file

¹⁷ As “Políticas Públicas”, segundo Teixeira (2002), tem como objetivo responder a demandas dos setores da sociedade considerados marginalizados, comportando as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade, risco e exclusão social. A elaboração de uma política pública pressupõe “definir *quem* decide *o quê*, *quando*, com que *consequências* e *para quem*”(p.2), considerando, principalmente, o regime político onde se vive. Esse autor distingue “Políticas Públicas” de “Políticas Governamentais”, dizendo que, embora estatais, as políticas governamentais nem sempre são públicas, uma vez que as políticas públicas consideram a quem se destinam os resultados ou benefícios, sendo que o seu processo de elaboração deve ser submetido ao debate público.

deficiências. Essa lei tem no SUAS (Sistema Único de Assistência Social)¹⁸ a possibilidade e responsabilidade de otimizar a atenção aos territórios em situação de vulnerabilidade, utilizando-se, para isso, das instituições/organizações (ONGs) que prestam seus serviços e desenvolvem suas ações nesses territórios por meio de convênios firmados com o Estado. Compõe-se, assim, a rede de assistência social, sendo o educador social um de seus colaboradores, trabalhando para assegurar os princípios da LOAS que, segundo Teixeira (2002, p.9) supõe, o

respeito à cidadania, igualdade de acesso aos serviços, transparência, descentralização, participação de organizações da sociedade civil na formulação das políticas e no controle das ações e a primazia da responsabilidade do Estado na condução das políticas¹⁹.

Dessa forma, retomamos a noção generalizada de rede apontada por Freitas e Montero (2010) como forma de organização social, cuja função subjaz, além da disponibilização de recursos materiais e financeiros para a construção de ações que melhorem a vida da população assistida, o cultivo da qualidade das relações baseado no respeito mútuo, no fluxo da comunicação, na dignidade compartilhada. Parece-nos que a construção da rede comunitária e seu fortalecimento, bem como a de serviços básicos de responsabilidade do Estado (a rede da assistência social), apresentam-se como possibilidade de resgate de uma humanidade esquecida, o que implica a luta constante para assegurar o exercício da cidadania na busca pelos bens comuns à comunidade.

Nesta perspectiva, os educadores sociais, atuando como mediadores na construção de uma vida mais digna para a população que atendem, podem ser considerados agentes

¹⁸ Conforme a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), o SUAS (Sistema Único de Assistência Social), implantado em 2005, caracteriza a assistência social como descentralizada e participativa, sendo que seus programas, serviços e benefícios são desenvolvidos nos territórios de vulnerabilidade, risco e exclusão social, junto às famílias que neles se encontram em situação de precarização. Suas ações são desenvolvidas pelo CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), cujo principal serviço é o PAIF (Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família), e pelo CREAS (Centros de Referência Especializados da Assistência Social). Mais informações acessar o sites - <http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/brasil-sem-miseria/acesso-a-servicos/centro-de-referencia-de-assistencia-social-cras>; e http://www.ipc-undp.org/doc_africa_brazil/Webpage/missao/programas/SNAS.pdf - acessados em 26/10/2012.

¹⁹ Segundo Teixeira (2002), esses princípios preconizados pela LOAS esbarram na precariedade e na indefinição de recursos. Dessa forma, os Municípios, responsáveis por desenvolverem essas ações, dependem de negociações constantes para a liberação de recursos previstos no orçamento da seguridade social que, por sua vez, já está comprometido com as deficitárias previdência e saúde. Mais informações acessar o site - http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf – acesso: 20/10/12.

capazes de proporcionar o bom funcionamento dessas redes. Mas, precisam saber: 1) o quanto, de fato, são facilitadores para que os seus elos, entendidos de modo geral como os serviços que as compõem, sejam fortalecidos; 2) quais elos podem ser conquistados; 3) quais elos devem ser desatados quando não comungam com a construção e manutenção de possível solidariedade. E precisam ter a clareza, também, de que uma rede, principalmente a comunitária, não é estática. Ao contrário, é dinâmica e contínua, assim como o são as necessidades das comunidades constituídas pela pobreza, pela carência, pela privação. A construção e seu fortalecimento requerem a capacidade de articulação, de negociação constante, além da destituição da busca por privilégios individuais, tarefa um tanto difícil, porém passível de realização.

Pensando agora a rede da assistência social, consideramos que, para o funcionamento e fortalecimento das redes, algumas ações do educador social são fundamentais: 1) qualquer encaminhamento de um usuário ou assistido aos serviços disponíveis e ofertados deve ser acompanhado por quem for o responsável pela ação do encaminhamento; 2) esse acompanhamento pressupõe um contato prévio com a outra instituição que presta determinado serviço, buscando conhecer os responsáveis por dar continuidade à assistência ao usuário; 3) após o encaminhamento, acompanhar todo o processo vivenciado pelo usuário, incluindo os novos (re) encaminhamentos para outros serviços; 4) avaliar as ações e seus resultados a partir da reflexão sobre o processo, fator que se torna imprescindível para a construção de novas ações e a consolidação de outras; 5) compartilhar esse processo e a avaliação realizada; 6) apontar os aspectos positivos e os negativos a partir do resultado da avaliação, porém com olhar prospectivo; 7) propor mudanças de procedimentos quando considerar pertinentes, justificando seu parecer; 8) colocar-se à disposição para ações que possam melhorar o fluxo dos atendimentos, reconhecendo e apontando para as potencialidades da rede.

Conhecer as redes e os tipos de serviços que oferecem é fundamental no trabalho do educador social, o qual muitas vezes carece de apoio contínuo e de responsabilidade compartilhada. Quando isso não ocorre, o educador social perde partes do processo em desenvolvimento e, conseqüentemente, o desfecho do trabalho. Um encaminhamento à rede da assistência social, por exemplo, não deveria pressupor o fim do atendimento inicial. Ao contrário, deve ser considerado como o início do trabalho e, por isso, o acompanhamento

do processo torna-se condição fundamental para o seu fortalecimento e ajuda mútua. Afinal, cada elo da rede pode ser caracterizado como um serviço que abarca necessidades e não se esgota em si. As inter-relações são o mote para o bom funcionamento desses elos, principalmente por comportar profissionais das mais diversas áreas de formação, em suas diversas atribuições, como representantes do Estado.

Há descompassos na construção, desenvolvimento e fortalecimento das relações que constituem essas redes, assim como, com certa regularidade, as potencialidades são diluídas juntamente com a capacidade de transformação, o que leva ao seu enfraquecimento. No caso da rede comunitária, uma das consequências é não assegurar sua resistência e sua expressão como sociedade civil, tornando-a mais suscetível à manipulação (FREITAS; MONTERO, 2010). No caso das redes que comportam os serviços do Estado, o panorama aponta para certa precarização dos seus serviços, devido à falta de estrutura e, muitas vezes, de profissionais capacitados para o desenvolvimento desse trabalho.

Nesse embate, o cansaço toma conta dos corpos e das mentes, podendo levar ao ócio, neste caso, nada criativo. Investir na formação continuada dos profissionais envolvidos nesse contexto parece-nos, então, condição fundamental, uma vez que é preciso compreender o processo de construção, desenvolvimento e fortalecimento dessas redes, para que se possa contribuir com novos elos, ajustar outros, desatar alguns, atentando, principalmente, para aqueles já esgarçados.

A supervisão, nesse contexto, também pode servir como espaço de reflexão e mediação no desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo para essa construção. Afinal, esta é mais uma das atribuições do educador social, se considerarmos que, diante das mazelas sociais enfrentadas cotidianamente, o melhor é não estar só. Para fazer valer suas ações, portanto, parece-nos essencial a esse educador o acompanhamento de todo o processo, inclusive os encaminhamentos subsequentes. Pois, são esses processos de mediações e de continuidade que, certamente, contribuem para sua formação voltada à possibilidade de construção da autonomia.

1.5 A formação continuada do educador social

Carvalho e Baptista (2004) dizem que a formação continuada é decisiva para que o educador social possa dar conta dos desafios que lhe são impostos na e pela prática. Condições desfavoráveis de trabalho são impostas e aceitas como se não houvesse escolha, juntando-se à baixa remuneração que tem servido, muitas vezes, de justificativa para a consolidação de ações pouco elaboradas, o que acarreta um risco iminente de transformar as inquietações em meras fatalidades.

Ao dizerem que estamos vivendo sob o lema da inovação, esse autores nos alertam que ela (a inovação), por um lado, se constitui como um desafio sedutor ao pressupor a superação da rotina, possibilitada pela abertura de novas perspectivas. Por outro, porém, pode se transformar em fonte de angústia, despertando no educador social o medo em relação às rupturas, o que culminaria em desorientação e inadaptação para a sua prática. A inovação e suas consequências são geradoras de sentimentos que vão desde a felicidade e o bem-estar, quando bem elaboradas, até a insegurança quando se tornam ameaças que destituem de sentidos as aprendizagens.

Um exemplo de aprendizagem com sentido tem sido desenvolvida pelo CREPOP (2008)²⁰ junto aos profissionais que vivenciam a experiência de atuar nos Programas DST e AIDS e contam com a supervisão como parte da sua formação. Essa experiência de formação tem contribuído com nossa reflexão para a construção de uma concepção de supervisão que busca contemplar as expectativas do educador social. A capacitação para o trabalho na experiência mencionada, no caso específico do psicólogo, abarca, no mínimo, três focos que objetivam a sua formação básica e permanente. O primeiro é a capacitação teórico-prática, apresentando informações sobre saúde geral e especificidades da área de atuação, além prepará-lo para a coordenação de grupo aberto. O segundo foco é o acompanhamento programático, cuja finalidade consiste na implementação e na avaliação das ações de assistência, o que requer o monitoramento de todo o processo em construção. Assim,

²⁰ O CREPOP (Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas) desenvolve um trabalho de formação continuada para profissionais que atuam nos Programas DST e AIDS, sendo o psicólogo um deles, com o objetivo de construir um saber voltado para essa realidade e que está em processo de sistematização. Esse material, por nós consultado, foi elaborado por alguns profissionais, dentre eles a Dr^a Edna Peters Kahhale, e está disponível no site <http://crepop.pol.org.br>.

[...] para facilitar a implementação de qualquer atividade assistencial ou de prevenção de saúde, precisa-se *planejá-la* de forma a proporcionar um espaço de troca, aprendizado e criação de possibilidades e alternativas de enfrentamento entre os próprios usuários e também com o(a)s profissionais de Psicologia; afinal, a troca de experiências passa a ser terapêutica e educacional a partir do momento em que se pode falar sobre a infecção e seus adoecimentos e para além dela, sobre a vida, seus projetos e sentidos (CREPOP, 2008, p.39).

O terceiro foco pressupõe o acompanhamento do profissional na prática cotidiana, envolvendo suporte para suas questões pessoais e de autoconhecimento, uma vez que em toda formação e educação continuadas tem de se considerar a dimensão pessoal dos que compartilham desse processo. Isso porque a escuta atenta e aberta às vivências das pessoas atendidas, o que inclui acolher os sentimentos e os sofrimentos manifestados por elas, leva ao questionamento das próprias escolhas e dos sentimentos que despertam no profissional. Esse fato nos remete ao que temos discutido em relação à prática do educador social, quando ele, não raramente, é afetado pelo conteúdo emocional que aflora diante das diversas situações de humilhação vivenciadas cotidianamente. Assim, compartilhamos da ideia de que o espaço de supervisão e do acompanhamento do profissional deveria permitir o acolhimento de suas angústias e demais sentimentos, além dos questionamentos oriundos do trabalho que desenvolve, levando-o à reflexão crítica sobre suas ações.

Ainda segundo o CREPOP (2008), um desafio constante para o supervisor é criar e manter um espaço de escuta que não se configure uma terapia individual ou grupal. E, imprescindivelmente, possuir experiência necessária e suficiente na área para apreender, partilhar e clarear os significados e sentidos do que é vivido pelos profissionais sob sua supervisão. Para o CREPOP, toda formação deve ser orientada para a discussão e elaboração da demanda do grupo, o que exige algumas condições, como: o trabalho em equipe; acomodação num espaço propício à reflexão; com periodicidade semanal ou quinzenal, dependendo das possibilidades e acordos institucionais. Além disso, é preciso que o supervisor não faça parte direta da equipe de assistência.

Compartilhamos dessa ideia e prática que o CREPOP propõe para a formação continuada, contando com a interlocução do outro, neste caso a do supervisor, porque a consideramos como condição primordial para o desenvolvimento da capacidade crítica do

educador social: ela permite a construção de ações que possam contribuir com ressignificações de todos os envolvidos no processo.

Essa interlocução serve-nos de base para pensarmos um processo de supervisão, não se restringindo à formação técnica para a prática que, supostamente, asseguraria ao educador a mera aplicação dessas técnicas derivadas de seu conhecimento profissional. Há de ser, também, facilitador da construção de estratégias de ação que contemplem a formação humana, porque toda prática é provida de relações permeadas de emoção, de sentimento, de afeto, que geram conflitos e tensões.

Reiteramos, então, a importância que atribuímos à supervisão como parte da formação continuada do educador social, contribuindo com a construção de competências que o capacite a gerir relações de interdependência, cujos privilégios sejam estendidos a todos, passando pela regulação da flexibilidade e do saber lidar com a imprevisibilidade dos outros e com a sua própria. Ainda, contemple o partilhamento das curiosidades e das inquietações, organizando iniciativas e promovendo transformações que possam ser reconhecidas como um direito alcançado.

A prática, nesse sentido, torna-se formativa e dela construímos nosso modo de ser, de atuar, de olhar e vivenciar as realidades, condição necessária para a constituição do sujeito profissional. Um risco acentuado na atuação do educador social é o de tentar enquadrar a situação única a outras situações já conhecidas, buscando, dessa maneira, resultados esperados ao desconsiderar a singularidade de determinada situação. A mediação do supervisor torna-se fundamental nesse contexto, porque propicia o desenvolvimento crítico-reflexivo dos participantes de um processo formativo, além da construção teórico-metodológica e o cuidado com a formação humana que, por sua vez, implica o direito de falar e a necessidade de ser escutado.

CAPÍTULO II

[...] Com o tempo, sobretudo os últimos anos, perdi o jeito de ser gente. Não sei mais como se é. E uma espécie toda nova de "solidão de não pertencer" começou a me invadir como heras num muro. Se meu desejo mais antigo é o de pertencer, por que então nunca fiz parte de clubes ou de associações? Porque não é isso que eu chamo de pertencer. O que eu queria, e não posso, é por exemplo que tudo o que me viesse de bom de dentro de mim eu pudesse dar àquilo que eu pertenço. Mesmo minhas alegrias, como são solitárias às vezes. E uma alegria solitária pode se tornar patética. É como ficar com um presente todo embrulhado em papel enfeitado de presente nas mãos - e não ter a quem dizer: tome, é seu, abra-o! Não querendo me ver em situações patéticas e, por uma espécie de contenção, evitando o tom de tragédia, raramente embrulho com papel de presente os meus sentimentos.

Clarice Lispector (1999, p.111)

II. A supervisão como mediação na construção de conhecimentos

Baseado nos preceitos marxistas, Vygotsky (2003) afirma que o homem transforma a natureza de acordo com suas próprias necessidades, ao mesmo tempo em que, ao se servir dela, transforma a si mesmo. Há, nesse processo, o conceito de mediação retratado na interação do homem com a natureza, cujo uso de instrumentos e signos ampliam e potencializam a capacidade humana. Os instrumentos são elementos que propiciam uma mediação direta com o mundo e regulam as ações sobre os objetos. Os signos (linguagem e escrita, por exemplo) criados socialmente ao longo da história da humanidade, quando internalizados, tornam-se conteúdos mentais, ou seja, representações, regulando as ações sobre o psiquismo humano.

Segundo esse autor, a internalização desses sistemas de signos é que propicia a transformação e o desenvolvimento do indivíduo, considerando a sociedade e a cultura na qual se está inserido. Neste sentido, desenvolvimento cognitivo não é o “resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas”, e sim um processo dialético cuja complexidade é caracterizada “pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos”, além dos “processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra” (VYGOTSKY, 2003, p.96-97).

Ainda para Vygotsky (2003), são as experiências da infância, quando os aspectos sociais são mais determinantes, que formam os sistemas funcionais de um adulto. Isso significa dizer que, para a aprendizagem e desenvolvimento de uma pessoa, há a necessidade de um mediador que seja capaz de intervir nesse processo de aquisição e construção de conhecimentos, com um olhar prospectivo. Embora esteja se referindo à criança quando diz que ela pode fazer mais com o auxílio de outra pessoa do que faria sozinha, independentemente do seu grau de desenvolvimento, podemos considerar essa colocação de Vygotsky (1998) para a realidade do adulto que, no nosso entender, também é capaz de fazer mais com o auxílio de alguém. Assim, quando pensamos a formação continuada do educador social, considerando, principalmente, os pressupostos da psicologia histórico-cultural, parece-nos que a presença e atuação de um mediador, neste caso o

supervisor, seja uma condição necessária para a consolidação do que ele (o educador) já sabe e o que é capaz de aprender, ampliando, dessa maneira, o seu desenvolvimento.

A mediação, segundo Kahhale e Rosa (2009), é uma categoria tanto ontológica, ao expressar uma característica do real, quanto metodológica, uma vez que orienta um modo de olhar e de apreender o real, o que a torna um recurso fundamental e necessário para a apropriação da cultura humana, visto que a realidade é uma totalidade contraditória que só pode ser apreendida por meio das mediações favorecidas pelos outros humanos. O processo de internalização do legado cultural construído pelo ser humano é, então, o que propicia o salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Desenvolvem-se, assim, as chamadas “funções psicológicas superiores”, entendidas como processos voluntários e intencionais, que caracterizam ações conscientemente controladas. Essas funções, resultado da inserção em determinado contexto histórico-cultural, apresentam maior grau de autonomia quando comparadas aos fatores biológicos do desenvolvimento (OLIVEIRA, 1992).

Os processos mentais superiores são mediados nessa construção tipicamente humana, sendo a linguagem sua principal via de acesso ao se consolidar como sistema de signos, transformando o biológico no sócio-histórico. Além disso, a linguagem, enquanto sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, é fornecedora dos conceitos e das formas de organização do real que, por sua vez, caracteriza-se pelo “conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e se comportar que a humanidade construiu ao longo de sua história” (REGO, 2003, p.109).

Ao discutir o desenvolvimento humano, Vygotsky (2003) chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa, o que pressupõe algumas transformações. Isto significa que um processo interpessoal, ou seja, interpsicológico, é transformado num processo intrapessoal, denominado intrapsicológico, e essa transformação é o resultado dos eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Nesse contexto, a internalização de formas culturais do comportamento sofre uma reconstrução de cunho psicológico, cuja base são as operações com signos.

O processo interpsicológico caracteriza-se, principalmente, pelas relações entre as pessoas que compõem determinada sociedade. Assim, podemos dizer que os significados atribuídos às construções sociais estão voltados à esfera do coletivo, na qual a mediação do

outro assume papel fundamental nesse processo. Essa mediação, segundo Molon (1999), concretiza a reprodução de condutas já criadas e elaboradas, porque o cérebro humano possui uma plasticidade que lhe permite a conservação de experiências realizadas, facilitando sua reinteração enquanto atividade. E, pensando o processo de constituição do sujeito, a atividade humana também é caracterizada pela possibilidade de construir novas ações, considerando a capacidade do homem de transformar o presente, uma vez que pode se projetar tanto para o futuro quanto para o passado. Os signos, nesse sentido, são os meios de conexão e de comunicação das funções humanas entendidas como superiores.

Quando tratamos do processo intrapsicológico, estamos nos referindo à reconstituição interna dessas atividades, passando pelo sentido que cada sujeito atribui às suas ações diante das significações culturais, ou seja, como cada sujeito interpreta a realidade na qual está inserido. Isto se dá porque o signo, embora não altere o objeto da operação psicológica, transforma as conexões e as estruturas das funções psicológicas humanas. Nesse contexto, a internalização da matéria-prima fornecida pela cultura não é feita de forma passiva pelo indivíduo, porque compreende um processo de transformação e síntese (OLIVEIRA, 1999). No início, suas ações são interpretadas pelas pessoas que o cercam, a partir dos significados estabelecidos culturalmente. Diante dessa interpretação é que o indivíduo atribui significados a suas ações, ao ser capaz de desenvolver, internamente, seus processos psicológicos. Estes, por sua vez, são passíveis de sua interpretação e compreensão respaldados pelos códigos compartilhados por determinado grupo.

Dessa forma, a internalização pressupõe um processo constante de recriação e reinterpretação desse material cultural, composto de informações, conceitos e significados. Nesse processo, o ser humano vai se constituindo como sujeito singular, uma vez que,

[...] ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Neste sentido, o processo de internalização, que corresponde, como vimos, à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias

personais singulares e experiências particulares em relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas (OLIVEIRA, 1992, p.80).

Para a psicologia histórico-cultural, a formação do sujeito é um processo contínuo que tem na aprendizagem a base para seu desenvolvimento. Vygotsky (2003) diz que o aprendizado resulta em desenvolvimento mental quando é adequadamente organizado, movimentando vários processos de desenvolvimento, apresentando uma natureza social específica e um processo por meio do qual se penetra, ou se insere, como colocamos anteriormente, na vida intelectual daqueles que estão à volta desse sujeito.

Para esse autor, a aprendizagem caminha sempre à frente do desenvolvimento, o que significa dizer que o aprendizado deve ser orientado para o futuro e não para o passado, implicando na mediação de sujeitos mais experientes, voltada para as potencialidades e motivações de quem aprende. A idéia de aprendizado, considerando os processos sócio-históricos, pressupõe a interdependência dos sujeitos inseridos nesse contexto e sempre envolve a interação social, diferenciando-se dos fatores inatos e da mera maturação do organismo. É um processo que permite ao indivíduo adquirir informações, habilidades e desenvolver valores, além de construir suas atitudes a partir do seu contato com as outras pessoas (VYGOTSKY, 1998).

Ao falar sobre o conceito de desenvolvimento, Vygotsky (2003) contrapõe-se à noção de possível acumulação gradual de mudanças isoladas. Para ele, o desenvolvimento cognitivo é um processo dialético complexo que apresenta como características principais a periodicidade, a desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções e a transformação sempre qualitativa de uma forma em outra. Há, além dos processos adaptativos, a correlação de fatores tanto internos quanto externos. O autor ainda desconsidera a linearidade do desenvolvimento, imprimindo nele mudanças que chama de “convulsivas e revolucionárias”, caracterizando-as de “pontos de viragem” no desenvolvimento por estarem mutuamente relacionadas enquanto pressupostos uma da outra. É justamente essa compatibilidade, vista como contradição necessária, que garante o desenvolvimento histórico. Para a mente ingênua e, portanto, não científica, afirma esse autor, onde ocorrem distúrbios e a trama histórica é rompida, o que é visto são somente as interrupções e, conseqüentemente, as descontinuidades, marcando um olhar avesso ao desenvolvimento como processo dinâmico e contínuo ao longo da vida.

Neste momento, parece-nos oportuno ressaltar que o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e depende do processo de aprendizado. Nessa sequenciação, segundo Vygotsky (2003), é possível criar zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), entendidas como a distância entre o desenvolvimento real e o potencial, e intervir nelas. Para ele, a intervenção na ZDP é parte fundamental do processo contínuo de construção e constituição do sujeito, podendo favorecer um novo aprendizado. Esse fator nos levou a pensar o supervisor como um mediador na construção das ações do educador social, desde que tenha a capacidade de intervir na zona de desenvolvimento proximal desse educador, orientando suas ações para a autonomia no exercício da prática socioeducativa.

2.1 A zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP)

Vygotsky (2003), referindo-se ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, afirma que, se queremos descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, temos de determinar dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é entendido como etapas já alcançadas e consolidadas pelo indivíduo, ou seja, o que ele já desenvolveu a partir do que foi aprendido na relação com o outro, caracterizando o desenvolvimento mental retrospectivamente. Por sua vez, o desenvolvimento potencial caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente; representa aquilo que o indivíduo poderá vir a alcançar mediante aprendizado. A intervenção de outros sujeitos mais experientes do seu contexto social contribui, então, de forma significativa no resultado das ações individuais. Isso porque, para o autor, a zona de desenvolvimento proximal define as funções que estão em estado embrionário e em processo de maturação, chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. Neste sentido, o mediador precisa ser capaz de criar as ZDPs e nelas intervir.

Ao criarmos zonas de desenvolvimento proximal e fazer uso delas, a intervenção pode ser feita nas funções em processo de maturação, ao invés de ficar fixada nos ciclos e nos processos de maturação já completados. Porque, o que é zona de desenvolvimento proximal hoje, necessitando da assistência do outro para sua realização, será, segundo Vygotsky (2003), o nível de desenvolvimento real amanhã, uma vez consolidada a

aprendizagem. Disso decorre sua afirmação de que o bom aprendizado precede o desenvolvimento.

Um aspecto essencial do aprendizado está na capacidade do supervisor de criar zonas de desenvolvimento proximal, o que pressupõe a capacidade de mediar, despertando no aprendiz vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando há a interação com pessoas mais experientes em ambiente de cooperação. Ao serem internalizados, esses processos tornam-se aquisições do desenvolvimento, o que leva Vygotsky (2003, p.118) a afirmar que,

[...] desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Segundo Onrubia (2001), a intervenção na zona de desenvolvimento proximal deve provocar desafios que leve o aprendiz a questionar os significados e sentidos em relação ao conteúdo vivenciado, apontando o que ainda não é conhecido, ou dominado suficientemente e exigindo do aprendiz um esforço de compreensão e atuação diante das situações apresentadas. Essa exigência, no entanto, precisa contar com o apoio do mediador, tanto intelectual quanto emocional, como possibilidade de superação dos desafios impostos nesse processo. Para tanto, há a importância da presença de um mediador mais experiente para intervir na distância entre o nível de resolução de uma tarefa que alguém pode alcançar sem ajuda e o nível que pode alcançar com a colaboração dessa mediação.

Entendendo que a zona de desenvolvimento proximal é criada na própria interação entre os sujeitos menos e mais competentes ou experientes, esse autor não a conceitualiza em termos fixos e estáticos, mas sim como um espaço dinâmico que permanece em constante processo de mudança nessa interação. Há de se considerar, no entanto, que uma mesma forma de intervenção pode favorecer ou não o processo de criação e assistência na

zona de desenvolvimento proximal. Isso se deve em função dos sentidos ou significados que o aprendiz atribui à situação vivenciada, o que reafirma a não uniformidade nesse processo, pressupondo variação e diversidades nas formas de atuação do mediador.

Onrubia (2001) aponta ainda algumas características que estão implicadas nos processos de criação de zonas de desenvolvimento proximal e de avanço através delas. Embora esteja se referindo à realidade da escola, podemos e estamos ampliando essas características para a relação de mediação estabelecida no contexto da supervisão do educador social. Destacamos, então, as seguintes características: a primeira visa a “inserir ao máximo a atividade pontual realizada pelo aluno a cada momento no âmbito de marcos ou objetivos mais amplos, nos quais essa atividade possa adquirir significado da maneira mais adequada” (p.132); a segunda pressupõe “a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas, mesmo se o seu nível de competência, seu interesse ou seus conhecimentos forem em um primeiro momento muito escassos e pouco adequados” (p.134). Isso porque, lembrando que também cabe no processo com o educador social, “a única maneira de poder ajustar a ajuda educativa é ter informação sobre aquilo que é preciso ajustar-se, e a única maneira de ter essa informação é que o aluno possa, por meio de sua atuação e participação, oferecer indicadores a respeito” (p.135).

Outra característica para a criação de zonas de desenvolvimento proximal e nelas avançar passa pelo estabelecimento de uma relação afetiva e emocional baseada na confiança, na segurança e na aceitação mútuas. Nesse sentido, preza-se a curiosidade, a capacidade de se surpreender e, inevitavelmente, o interesse pelo conhecimento em si mesmo. Além de cuidar dos aspectos cognoscitivos e intelectuais dessa interação, é preciso atentar para as emoções e os afetos que compõem essa relação, uma vez que é a partir da qualidade dos vínculos afetivos estabelecidos que são construídas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento e, portanto, de transformações.

Estabelecer relações entre o novo conteúdo e o conhecimento prévio do aprendiz, utilizar linguagem clara para evitar incompreensões, favorecendo a recontextualização e reconceitualização da experiência, também são aspectos fundamentais nesse processo. Do mediador é exigido, acima de tudo, a postura de um profissional crítico-reflexivo, capaz de tomar decisões e colocá-las em prática, além de avaliá-las e ajustá-las progressivamente, de acordo com seus conhecimentos e experiências. Contrapomos, assim, a postura de um

supervisor que se apresenta como executor de decisões dos outros, atuando como mero aplicador de fórmulas prontas.

Considerando os pressupostos de Vygotsky e as reflexões de Onrubia sobre esse processo de aprendizagem e desenvolvimento no campo escolar, podemos comparar o papel do professor ao do supervisor no contexto da prática socioeducativa. Assim como o professor, o supervisor tem de ser um profissional suficientemente capaz de reconhecer o que o educador social já sabe fazer sozinho, e o faz satisfatoriamente, e o que está próximo de se consolidar como aprendizado. Reconhecer, também, segundo Oliveira (1999, p.59), que “não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda do outro, realizar qualquer tarefa”. Pois, “a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes”. Desse modo, qualquer possibilidade de transformação passa pela interferência do mediador (supervisor) na zona de desenvolvimento proximal do educador social, considerando seu nível de desenvolvimento, oferecendo-lhe um espaço de escuta às suas manifestações e, também importante, fazendo questionamentos que o leve à reflexão sobre seu trabalho e facilite novos aprendizados.

Nesta tese, portanto, apropriamo-nos do conceito de zona de desenvolvimento proximal para pensarmos a relação ensino-aprendizagem no desenvolvimento do educador social, porque partimos do princípio de que esse processo é contínuo e, portanto, comporta o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial na constituição desse sujeito que, no nosso entender, tem de construir sua autonomia. Porém, com a clareza de que ser autônomo, retomando Carvalho e Baptista (2004), não pressupõe ser independente e sim conseguir gerir, com vantagens também para a coletividade, a interdependência.

2.2 A construção dos saberes profissionais

Como condição tipicamente humana, o trabalho pressupõe uma aprendizagem e, muitas vezes, requer uma educação formal, objetivando a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos para o exercício de determinada função. Não se nega, no entanto, a importância dessa formação ser complementada com a prática, ou seja, uma experiência direta do trabalhador com o ambiente de trabalho, possibilitando sua familiarização e a

assimilação progressiva dos saberes necessários à realização do que se propõe a fazer. Há, nesse sentido, uma exigência voltada para a construção de conhecimentos e competências que deveriam ser desenvolvidos no campo da atuação, buscando conciliar teoria e prática.

Tardif e Raymond (2000) consideram que a aprendizagem do trabalho implica a relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente. Atribuem à noção de saber um sentido amplo, ao afirmarem que o saber profissional passa pela junção e interação das várias fontes de saberes, sejam elas provenientes da história de vida individual, social e da instituição escolar, contando com a interlocução dos outros atores educativos. Essas várias fontes de saberes, de acordo com a psicologia histórico-cultural, são construções humanas e, portanto, fundamentais para constituição e formação do sujeito a partir da mediação de outros sujeitos. Nesse sentido, estamos pensando a supervisão como parte essencial de uma formação, da construção de um saber mais específico para o desenvolvimento de determinada função, ao considerarmos esse processo como fundamental na formação do educador social.

Lembramos que, no Brasil, a educação social é uma ocupação e não uma profissão. Portanto, pode ser (e tem sido) exercida por profissionais das mais diferentes áreas de formação, sendo a assistência social, a pedagogia e a psicologia as mais comuns. Diante dessa realidade, há uma identidade de educador social em processo de construção que, em certo sentido, carece de conhecimentos mais específicos para o desenvolvimento das ações despendidas cotidianamente. Além disso, pouco se investe em registros das intervenções e dos processos vivenciados por esses educadores no desenvolvimento das ações socioeducativas.

Desse modo, perde-se a possibilidade de assegurar um material de consulta, análise, avaliação e pesquisa para o desenvolvimento de processos de intervenção como novas construções metodológicas, porque estamos considerando que o trabalho do educador social apresenta especificidades que são frequentemente negligenciadas e pouco elaboradas. Por exemplo: estar em um território considerado de exclusão social significa deparar-se com uma realidade que, muitas vezes, apresenta certo descompasso entre o que se espera e o que se tem condições de realizar, fator geralmente desencadeante dos sentimentos de frustração e de impotência. Sem esses registros e um espaço de exposição, escuta e

reflexão, como o propiciado pela supervisão, a elaboração do vivenciado e suas possíveis ressignificações ficariam, muito provavelmente, comprometidas.

Tardif e Raymond (2000) apontam para a importância de investimento na própria profissão, tendo o reconhecimento de sua capacidade pelos outros membros que compõem a equipe de trabalho. Há, nessa fase, maior confiança em si, principalmente ao apresentar certo domínio dos diversos aspectos do trabalho que realiza, mostrando-se mais centrado. No caso do educador social, vale ressaltar que o desenvolvimento dessa confiança torna-se mais significativo quando ele recebe algum retorno favorável da equipe de trabalho e, principalmente, das pessoas que atende. Um sorriso de gratidão frequentemente é recebido como aspecto motivador para dar continuidade às ações ao apaziguar, embora temporariamente, possíveis frustrações.

Os autores colocam que estabilização e consolidação não se dão de forma natural, mas sim a partir dos acontecimentos vivenciados na construção da trajetória profissional, considerando, também, as condições para o desenvolvimento da profissão. Dessas condições destacam-se: a importância de um volume de trabalho compatível, o que evitaria o desgaste excessivo do educador social, principalmente quando lhe é exigido um número de atendimentos elevado; o apoio da direção da instituição onde esse educador trabalha, ao invés de ações de controle extremo que comprometem a construção da sua autonomia; certo compromisso por parte dessa instituição quanto à estabilidade no emprego, até porque esse educador depara-se, regularmente, com o cancelamento de projetos e programas em desenvolvimento; ainda, colegas de trabalho que sejam acessíveis e colaboradores.

A experiência dos colegas de trabalho, uma vez compartilhada, servindo como fonte de aprendizagem, pode contribuir para que os educadores sociais aprendam a conhecer e a aceitar seus próprios limites, tornando-os mais flexíveis por não se fixarem nas diretrizes e nas rotinas institucionais. Neste sentido, a supervisão está sendo apresentada como facilitadora da reflexão do educador social, podendo levá-lo a conhecer (e/ou reconhecer) seus próprios limites e, diante disso, construir ações que possam dar conta das suas atribuições, sem, como temos insistido, se descuidar de si. Respeitar as normas da instituição para a qual presta seus serviços não significa assumir uma postura passiva diante de algumas imposições, e sim desenvolver a capacidade de saber lidar com elas. Ainda, discutir novas possibilidades a partir das experiências proporcionadas pela prática

cotidiana, principalmente quando submetida à reflexão crítica propiciada pela supervisão, respalda a responsabilidade do educador social frente à construção da sua autonomia e à valorização do trabalho que realiza. O domínio progressivo das suas ações favorece, assim, a construção das próprias aprendizagens, podendo resultar em maior segurança no desenvolvimento das suas funções. Esse domínio progressivo corresponde, também, aos aspectos psicológicos, uma vez que exige certo conhecimento de si, dos próprios limites, dos próprios valores, bem como o reconhecimento do outro como alguém passível de confiança.

Em seus estudos, Tardif e Raymond (2000) constataram que os fundamentos do “saber-ensinar” não deveriam ser reduzidos a um sistema cognitivo, porque eles são, ao mesmo tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais, porque um formador utiliza-se da sua própria história de vida para compreender e interpretar as novas situações ao longo da sua formação, contando, não só com seu intelecto, mas, também, com as emoções, os afetos e os sentimentos que compõem seu “lastro de certezas”. Quando pensamos o educador social, isso também se aplica ao seu processo de construção de si e da sua prática. Afinal, “esse lastro de certezas”, de que falam Tardif e Raymond (2000), é construído ao longo dos processos de socialização, tendo nas certezas o “[...] papel de filtros interpretativos e compreensivos graças aos quais o professor compreende e realiza seu próprio trabalho e sua própria identidade” (p.235).

Nesse sentido, a supervisão pode contribuir para a estruturação desses “filtros”, ao propiciar a reflexão sobre a ação e na ação desenvolvida pelo educador social, instigando-o na busca por reconhecer inclusive os valores que permeiam a construção e desenvolvimento do trabalho que realiza. Afinal, os fundamentos do ensino também são sociais, uma vez que os saberes profissionais são oriundos de várias fontes, entre elas a escola e a família, necessitando, frequentemente, da legitimação dos grupos sociais. E, pragmáticos, por estarem ligados intimamente ao trabalho e à pessoa do trabalhador, do formador, sendo interativos, mobilizados e moldados nas interações estabelecidas no contexto das relações e comportando questões normativas e afetivas na interpretação das situações vivenciadas. Desse contexto, decorrem as diversas possibilidades de transformações e sedimentações na e da prática desenvolvida.

Esses autores falam, ainda, nos “custos existenciais” que uma trajetória social e profissional ocasiona, tais como: a formação profissional e depois a inserção na profissão; o deparar-se com uma realidade muitas vezes bem diferente da imaginada; a necessidade de negociar com os outros as várias possibilidades de inserção e desenvolvimento do trabalho; e, não menos importante, a descoberta dos próprios limites. Esses custos só podem ser encarados e suportados, segundo eles, graças aos recursos pessoais que, por sua vez, não escapam às exigências cotidianas.

Desse modo, o contato com a realidade da prática proporcionaria a experiência necessária à construção de conhecimentos mais específicos para determinada função, por meio da aquisição de certo domínio do trabalho desenvolvido e, como reiteradamente temos observado, de certo conhecimento de si mesmo nessa relação. Até porque, partindo da noção de que a relação com o trabalho é passível de desencadear transformações no próprio trabalhador, Tardif e Raymond (2000, p.210) afirmam que “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho”, o que imprime à experiência certa correspondência a “um ‘drama do uso de si mesmo’, uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelo(s) outro(s)”.

Consideramos importante, neste momento, compartilharmos da noção de Carvalho e Baptista (2004) em relação às características que atribuem ao educador social enquanto um mediador social: um sujeito flexível, implicado e capaz de manter a “distância ótima”, condição fundamental para lhe assegurar o equilíbrio entre a razão e a emoção nas suas ações, sem deixar de ser também capaz de empreender e gerir relações, sejam elas interpessoais, intergrupais e institucionais. Nesse sentido, os educadores sociais estariam preparados para gerir um equilíbrio diante da instabilidade entre as esferas pessoal e coletiva, levando-os à imparcialidade nas suas intervenções. Isso implica, como uma de suas atribuições, a competência de “[...] construir pontes de mediação institucional favorecedoras de uma ação social concertada, segundo uma lógica de parceria que valorize diferentes autoridades profissionais e evite a dispersão de energias e de meios” (p.93).

Parece-nos oportuno retomar a importância da supervisão enquanto processo propiciador da reflexão sobre a ação e na ação do educador social, ao lhe oferecer um espaço de diálogo e de escuta da sua prática, podendo favorecer a construção de um olhar

crítico sobre si, suas escolhas e suas ações. Quando isso acontece, há, inevitavelmente, o reconhecimento dos fatores que o mobilizam para o trabalho que desenvolve, bem como suas motivações para permanecer nesse contexto que lhe imprime a responsabilidade de se constituir como agente facilitador da transformação de uma realidade pouco favorável à dignidade humana.

2.3 As emoções, os sentimentos e os afetos no trabalho socioeducativo

Ao considerarmos que a supervisão apresenta um caráter formativo, cuja finalidade seria atender o educador social nas suas diversas manifestações, parece-nos oportuno ressaltar que a condução desse processo deveria assegurar, para além da sua formação pedagógica e cognitiva, a atenção e elaboração das manifestações de emoções, afetos e sentimentos decorrentes do seu trabalho. Isso porque o educador social, muitas vezes sem se dar conta ou por não respeitar os próprios limites diante das diversas atividades e atendimentos realizados, pode ser afetado em sua dignidade e em seu potencial de transformação, deparando-se, dessa maneira, com algumas fragilidades de sua formação para a prática socioeducativa.

Um exemplo disso pode ser observado nas mudanças sofridas pelo educador social durante sua trajetória. Geralmente, ao iniciar-se nessa função, o educador social mostra-se disposto a mudar a realidade de privação vivida pelas pessoas que atende. Com o passar do tempo, no entanto, o que parece ficar exposto, embora não seja uma regra, são os seus sentimentos de desamparo e impotência, resultando na falta de perspectiva em relação às suas ações e levando-o, nem sempre veladamente, a estados de humilhação. Torna-se necessário, então, discutirmos o campo das emoções, dos sentimentos e dos afetos como parte integrante da sua totalidade psíquica, considerando que a supervisão também deva estar voltada para o acolhimento das manifestações emocionais. Pretendemos, com isso, subsidiar a importância que temos atribuído à supervisão na formação continuada desse educador, considerando-a como um processo facilitador da dialética entre cognição e afeto na construção das suas ações.

Para realizar tal tarefa, novamente recorreremos aos postulados da psicologia histórico-cultural. Referindo-se ao campo da afetividade, Oliveira e Rego (2003), bem

como González Rey (2000), declaram não haver uma precisão terminológica na obra de Vygotsky, o que faz com que as noções de emoção, sentimento e afeto sejam usadas, invariavelmente, como sinônimos. Seguindo essa perspectiva, quando nos referirmos aos termos em questão, também o faremos como sinônimos, entendendo que o comportamento e o funcionamento mental do ser humano passa pelo (re) conhecimento dos planos genéticos do desenvolvimento de sua constituição, quais sejam: filogênese, ontogênese e sociogênese, além do plano da microgênese.²¹ Assim, vemos o sujeito em sua totalidade psíquica, constituída ao longo do seu desenvolvimento, seguindo o caminho do social para o individual, considerando tantos os aspectos cognitivos quanto os afetivos na composição de sua singularidade.

Para a psicologia histórico-cultural, as dimensões do afeto e da cognição estão dialeticamente relacionadas desde o início da constituição do ser humano, cuja vida emocional está ligada aos diversos processos psicológicos que compõem o desenvolvimento da sua consciência. Ela, por sua vez, representaria, enquanto componente mais elevado quando falamos em funções psicológicas humanas, um salto qualitativo na filogênese, marcando uma diferenciação entre o ser humano e o animal. Constituída a partir das inter-relações entre inteligência e afeto, em um processo dinâmico favorecedor de transformações ao longo do desenvolvimento, a consciência é considerada como a essência da psique humana, uma vez que propicia o controle dos processos psicológicos.

O papel do afeto, da emoção e dos sentimentos, quando nos referimos à configuração da consciência, só é passível de ser observado e examinado por meio da conexão dialética estabelecida com as demais funções que compõem a totalidade do sujeito. Isso significa que, para a compreensão dos processos envolvidos nessa configuração, é preciso considerar as experiências vividas, entendidas por González Rey (2000) como a relação afetiva do sujeito com o seu meio, bem como as interações estabelecidas com o outro dentro de um contexto histórico-cultural. O sujeito da psicologia histórico-cultural, em sua singularidade, é produto do desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos, mentais e físicos, tanto internos quanto externos (OLIVEIRA; REGO, 2003).

²¹ O plano da filogênese comporta a história da espécie humana, o da ontogênese a história do indivíduo ao longo da sua vida e o plano da sociogênese marca a história de cada grupo cultural. O plano da microgênese, nomeado por Wertsch, supõe a história da formação dos processos psicológicos específicos, marcando as experiências vividas por cada pessoa na constituição de sua singularidade (OLIVEIRA; REGO, 2003).

Nesse sentido, parece-nos importante retomar que o processo de internalização do legado cultural construído pelo ser humano é o que propicia o salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana, resultando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entendidas como processos voluntários e intencionais caracterizados das ações conscientemente controladas. Essas funções, construídas e desenvolvidas mediante a inserção do sujeito em determinada cultura, tornando relevante o momento histórico quando comparadas aos fatores biológicos do desenvolvimento, apresentam maior grau de autonomia, diz Oliveira (1992), porque a internalização pressupõe a constante recriação e reinterpretação desse material cultural, abarcando as informações, seus conceitos e os significados. Nessa dinâmica, o ser humano vai se constituindo como sujeito singular, uma vez que os processos mentais superiores são mediados por sistemas simbólicos, dos quais a linguagem se destaca na condição humana como fornecedora dos conceitos e das formas de organização do real. Há, assim, a noção de significado como propiciador dessa mediação que leva à compreensão do mundo e, conseqüentemente, à ação sobre esse mesmo mundo, caracterizando o campo dos sentidos.

Cabe-nos, neste momento, fazer uma diferenciação entre o significado e o sentido no postulado da psicologia histórico-cultural. O significado, que comporta também o sentido, refere-se ao sistema de relações objetivas resultante do processo de desenvolvimento da palavra, apresentando-se, desse modo, como um núcleo relativamente estável que leva à compreensão de uma palavra, de um conceito, quando compartilhada com os outros que a utilizam. O sentido, por sua vez, “[...] refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (OLIVEIRA, 1992, p.81).

Diante disso, podemos dizer que, ao interpretar a realidade na qual está inserido, fazendo uso da linguagem simbólica, o sujeito atribui sentidos às suas próprias ações. Esses sentidos, carregados de afeto, revelam traços da sua subjetividade, da sua singularidade que, de certo maneira, são passíveis de interpretação. Reiteramos, assim, a colocação de Vygotsky (1998) quando afirma que, para entender alguém, é preciso ir além do que o discurso manifesto está apresentando; ou seja, é preciso compreender seu pensamento, sua motivação, seu aspecto afetivo-volitivo, principalmente quando associados a uma ação, a uma tarefa que se origina no centro da personalidade do indivíduo.

Desse modo, atribuímos fundamental importância à consciência nesse processo de singularização do sujeito, porque é ela, segundo Oliveira e Rego (2003), que dá vida às experiências emocionais. Essas experiências tornam-se significativas uma vez nomeadas e objetivadas através da linguagem que, como instrumento para a constituição do campo da afetividade, permite-nos identificar compreender e, de certa forma, controlar as emoções, além de compartilhá-las com os outros dentro de um contexto histórico e cultural.

Refletindo sobre as emoções que permeiam a prática do educador social, recorremos aos estudos de Clot (2007) no que se refere à função psicológica do trabalho, buscando subsídios que possam sustentar nossa argumentação em relação à importância que atribuímos à supervisão no processo de formação continuada do educador social. Para esse autor, a ação mental é formada pela mediação das emoções. Nessa perspectiva, comover é colocar em movimento, sendo que determinado abalo emotivo, quando transformado em atitude positiva, torna-se fonte de construção de competência para a realização de uma atividade, de uma tarefa. Clot considera a emoção, dessa forma, como um sinal de alarme desencadeante de energia, de uma força motriz para a realização da atividade em desenvolvimento, o que leva à necessidade de aprender a não se deixar levar por ela (a emoção) e, ao mesmo tempo, extrair dela os recursos que dão sentido às suas ações.

As ações, por sua vez, são entendidas por esse autor como a ocupação do sujeito, cuja peculiaridade revela que elas se formam num meio repleto de atividades heterogêneas e, muitas vezes, contraditórias, dentro de um contexto marcado por intenções que escapam, pelo menos temporariamente, da compreensão de quem as desenvolve. Isso porque as ações não são passíveis de compreensão a partir de si mesmas, devendo ser vinculadas a atividades que se intercambiam e consolidam o pressuposto de que o trabalho é uma atividade tipicamente humana, construída como uma forma de organização social que leva o homem à condição de se sentir pertencente (ou não) a determinado grupo. Desse modo, Clot (2007) defende a ideia de que o trabalho só preenche sua função psicológica quando permite ao sujeito entrar num mundo social, cujas regras possam ser por ele compartilhadas. Na falta de uma lei comum, o trabalho deixa o sujeito diante de si mesmo.

Nesse sentido, podemos dizer que o educador social está, invariavelmente, diante de si mesmo, uma vez que, não raramente, carece de conhecimentos técnicos mais específicos e de base teórico-metodológica para o desenvolvimento do seu trabalho, o que

nos sugere um estado de privação do compartilhamento de regras norteadoras da construção de suas ações. Essa privação, de certo modo, apresenta-se como geradora de angústia, ansiedade e do sentimento de impotência, se considerarmos que esse educador, assim como qualquer sujeito, só se constitui como tal na relação com o outro; um mediador e interlocutor capaz de lhe proporcionar momentos de exposição e manifestação do que sente, pensa e realiza (ou não), conduzindo-o à reflexão crítica do que vivencia e constrói no seu trabalho.

A reflexão sobre a prática e na prática é, portanto, uma condição necessária para que o educador social possa se reconhecer e ser reconhecido como um sujeito capaz de exercer com competência a função que assumiu, responsabilizando-se por ela. Esse reconhecimento, muitas vezes, escapa ao educador social, cabendo-lhe, então, os sentimentos de angústia, ansiedade, impotência entre outros, principalmente ao considerarmos o trabalho como uma atividade simbólica e genérica e não como ação pessoal entre tantas outras, uma vez que deixa traços às novas gerações, tais como: objetos, signos, instrumentos e regras (CLOT, 2007).

O trabalho, dessa perspectiva proposta por Clot (2007), é um dos principais gêneros da vida em sociedade, sendo fundamental na construção do valor que cada sujeito atribui a si mesmo. Por isso, dificilmente um sujeito se afasta ou é afastado do trabalho, ou seja, da sua condição de trabalhador, sem perder o sentimento de utilidade social. Esse sentimento, que imprime ao sujeito o status de pertencer a determinado grupo social, decorre do fato de que, simultaneamente, o trabalho é atividade coletiva e procedimento psíquico mediante o qual o sujeito se inscreve e busca ser reconhecido em sua utilidade. Estar privado do trabalho, portanto, pode ser fator desencadeante de grande sofrimento em termos psicológicos, pois a condição de desempregado muitas vezes cancela a inscrição de um sujeito pertencente, impossibilitando-o de se reconhecer e ser reconhecido como alguém útil à sociedade.

Quando alguém está privado de emprego, há, segundo Paugam (1999), o seu ingresso no fenômeno da desqualificação social, ou seja, o movimento de expulsão gradativa do mercado de trabalho que, invariavelmente, leva à dependência em relação aos serviços sociais, resultando no enfraquecimento e na ruptura dos vínculos sociais. O enfraquecimento desses vínculos revela, por sua vez, a fragilidade e a dependência como

fases iniciais da desqualificação social, principalmente quando uma demissão é incorporada como um fracasso profissional, mostrando ao demitido a distância que o separa da população considerada útil. O mesmo ocorre frente à dificuldade do primeiro emprego, fazendo com que os aspirantes a uma nova condição de pertencimento passem a acreditar que o seu fracasso é visível a todos; a decorrência disso é um estado de humilhação quase inevitável.

Ainda para Paugam (1999), o desempregado tende a se fechar no espaço familiar e, desanimado e muitas vezes sem apoio, chega a um estado de resignação total. Soma-se a isso uma culpa aprofundada, que pode levar à desintegração familiar. Esse sentimento é agravado quando o desempregado sai das malhas da proteção social e se vê diante de situações de marginalidade, de miséria, de não cidadania. Essas situações, de certo modo, privam o sujeito do acesso aos seus direitos e o fazem não se reconhecer como alguém capaz de exercer seus deveres. Anunciaria Jesus (1993), novamente, que mais um “traste velho”, independentemente da idade, estaria buscando seu espaço no “quarto de despejo” da sociedade, lugar onde o sentimento de inutilidade está instaurado, reconhecido e invariavelmente aceito, juntamente com o sofrimento e a humilhação.

Inscriver-se para qualquer função, inclusive a de educador social, pode indicar, muitas vezes, uma forma de se sentir pertencente, de se sentir qualificado e útil socialmente e, dessa maneira, se diferenciar dos “trastes velhos” ao se ocupar deles como alguém capaz de doar, diria Gonçalves Filho (2007) em uma conversa com Jesus (1993). Porque, para ele, diante da carência instaurada, prevalecem as relações de dominação e subalternidade, evidenciando a humilhação social da qual esse educador também não está privado. Isso, em várias situações, o impede de exercer, na perspectiva humana de doador, o seu ato de doar.

Cabe-nos ressaltar, no entanto, que, segundo Clot (2007, p.57), “todas as coisas que manifestam o sofrimento no trabalho nunca são o efeito direto do trabalho”, porque pressupõem uma escolha por determinada ocupação e essa escolha está respalda nas crenças, nos valores, nas expectativas e nos planos e projetos de vida do trabalhador. O trabalho, desse modo, compõe a dialética em que o sujeito se descobre, porque sua apropriação psicológica não se reduz à mera interiorização cognitiva. Supõe, ainda, uma transformação do sujeito mediante o sentido que atribui às ações que desenvolve, pois o que espera nem sempre condiz com o que encontra na sua prática. Nesse contexto,

pensando no educador social, suas manifestações revelam características de sua singularidade e subjetividade que, de certa forma, balizam sua escolha por atuar e permanecer nessa função. Essa escolha, passível de reflexão, deveria ser revisitada continuamente por esse educador, na busca por desenvolver sua capacidade de lidar com os sentimentos que afloram no exercício da sua prática. Muitas vezes, essa reflexão revela seu despreparo emocional para o enfrentamento das diversas situações de humilhação vividas pela população que atende e da qual, em certo sentido, compartilha.

2.4 Algumas características essenciais em um processo de supervisão

O trabalho socioeducativo pode consolidar sofrimentos e revelar ao educador social a possibilidade iminente de compor esse contingente de pessoas feridas e cindidas em sua dignidade. Um risco real ao considerarmos as condições insalubres de trabalho, os salários baixos e a falta de perspectivas em relação a mudanças. Esses fatores têm sido preponderantes de desgaste emocional e, novamente, de humilhação, podendo levar esse educador ao descompasso de suas ações e a algum grau de sofrimento.

A supervisão, então, sendo um campo propício para a construção da reflexão crítica sobre a prática e na prática, apresenta-se como uma possibilidade de minimização desse risco ao oferecer a escuta daquilo que o educador social diz de si e da sua prática. Ela gera um processo que, no nosso entender, deveria favorecer a objetivação dos conteúdos que vazam da subjetividade desse educador, oportunizando-lhe refletir sobre eles e, desse modo, instrumentalizá-lo em sua formação teórica, metodológica e emocional para que possa dar conta de compor ressignificações e construir sua autonomia para o trabalho socioeducativo. Isso nos parece possível se o processo de supervisão comportar, pelo menos, as seguintes características: a) ter objetivos claros do que pretende; b) proporcionar o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido; c) ter uma periodicidade semanal ou quinzenalmente, assegurando um período de elaboração e reflexão do conteúdo apresentado e discutido; d) propor e indicar leituras temáticas, buscando respaldar as necessidades expostas quanto à carência teórico-metodológica; e) acolher as manifestações emocionais do educador social, intervindo de forma a facilitar ressignificações que lhes permitam desenvolver a capacidade de manter a “distância ótima”

e assegurando-lhe boa conduta profissional, além de resguardar sua condição humana; f) compartilhar da responsabilidade da construção e desenvolvimento de competências para a prática socioeducativa; g) fomentar estudos e pesquisas como fundamentais para a construção contínua de novos conhecimentos; h) ser realizada em um espaço físico que ofereça algum conforto: boa iluminação, ventilação, limpeza e privacidade.

A supervisão como parte da formação continuada do educador aponta, também, para a mediação de um supervisor mais experiente, capaz de gerir contextos de aprendizagem sem ser autoritário, o que requer competência para conduzir e aprimorar as relações grupais, propondo, como disse Lücky (2011), o diálogo sempre cooperativo para a implementação das diretrizes e dos planos de trabalho. Um eixo que consideramos fundamental para essa construção é o modelo “construtivista de base reflexiva” (ALARCÃO, 2011). Esse modelo, conforme discutimos anteriormente, apresenta a experiência, a reflexão e a ação como fatores imprescindíveis para uma boa formação pela investigação e para a investigação. O que, no nosso entender, deve ser o mote da supervisão para o educador social, destituindo-lhe a possibilidade de se tornar uma simples “imitação do mestre”.

Parece-nos oportuno, também, apontar mais algumas diferenças entre a supervisão no contexto da educação formal e no da não-formal, reforçando nosso cuidado em evitar a mera transposição de um modelo para o outro. Na escola, por exemplo, há um currículo pedagógico definido pelas instâncias superiores, que deve ser implementado e cumprido dentro de um prazo determinado. Já no contexto socioeducativo, as demandas são diversas e, praticamente, desprovidas de rotina, o que exige uma formação que vá muito além da fragmentação impostas pelas disciplinas (matérias) escolares.

Outra diferença está no local físico de trabalho. Para um, é o prédio da escola, local também para a supervisão; para o outro, no caso do educador social, há a indeterminação, pois sua prática comporta uma demanda variada que implica atuar em diferentes locais. Assim, para realizar seu trabalho e ter os encontros de supervisão, esse educador depende, muitas vezes, da disponibilidade das associações de bairros, igrejas, centros de referência, posto de saúde, espaço físico das ONGs e, no caso das escolas, geralmente, de horários alternativos. Há, também, a possibilidade da supervisão ser feita em um espaço cedido pelo supervisor.

Nessa possível diferenciação, parece-nos importante ressaltar que o educador social, devido à amplitude do trabalho socioeducativo, precisa contar com o apoio das redes comunitárias e da assistência social. Essa especificidade marca a exigência de fazer visitas aos serviços que compõem os elos dessas redes, o que implica em deslocamentos regulares por alguns territórios pouco seguros. Estratégias, então, têm de ser pensadas e elaboradas para que esse educador possa contribuir com o fortalecimento e bom funcionamento dessas redes, melhorando o fluxo dos atendimentos, sem, no entanto, descuidar da sua segurança. Reconhecer os seus limites torna-se, então, fundamental, o que deve ser facilitado mediante reflexão proporcionada pelo processo de supervisão.

No emaranhado das mais diversas relações, há um sujeito que, por alguma razão, se inscreveu para a função de educador social, comportando investimentos afetivos e cognitivos na construção de uma prática que lhe impõe o dever de um olhar mais ampliado e prospectivo para a realidade na qual está inserido e, necessariamente, intervém. Porém, parece-nos importante refletir sobre um aspecto relevante para a boa construção da formação do educador social: o cuidar de si, o que implica investimento em bases teórico-metodológicas e em sua própria condição humana. É o que trataremos a partir de agora, ao analisarmos o que os nossos sujeitos disseram sobre a supervisão como parte da sua formação.

CAPÍTULO III

[...] Pertencer não vem apenas de ser fraca e precisar unir-se a algo ou a alguém mais forte. Muitas vezes a vontade intensa de pertencer vem em mim de minha própria força - eu quero pertencer para que minha força não seja inútil e fortifique uma pessoa ou uma coisa. Embora eu tenha uma alegria: pertenço, por exemplo, a meus país, e como milhões de outras pessoas sou a ele tão pertencente a ponto de ser brasileira. E eu que, muito sinceramente, jamais desejei ou desejaria a popularidade - sou individualista demais para que pudesse suportar a invasão de que uma pessoa popular é vítima -, eu, que não quero a popularidade, sinto-me no entanto feliz de pertencer à literatura brasileira. Não, não é por orgulho, nem por ambição. Sou feliz de pertencer à literatura brasileira por motivos que nada têm a ver com literatura, pois nem ao menos sou uma literata ou uma intelectual. Feliz apenas por "fazer parte".

Clarice Lispector (1999, p.111)

III. Metodologia adotada

Com o objetivo de analisar o processo de supervisão considerando a perspectiva do educador social, escolhemos a pesquisa qualitativa como base metodológica desta tese. Definida por Martins (2004) como aquela que privilegia uma análise cuidadosa e minuciosa dos processos sob investigação, bem como o estudo das ações individuais e grupais mediante um exame intensivo dos dados coletados, essa modalidade de pesquisa também apresenta a flexibilidade como característica constitutiva, permitindo, dessa maneira, a escolha das técnicas mais adequadas à observação que está sendo feita. Assim, mais do que números e estatísticas, a pesquisa qualitativa favorece a ampliação do olhar do pesquisador para o fenômeno estudado, buscando conteúdos singulares manifestados durante o processo de investigação.

Esta pesquisa dá continuidade ao mesmo campo de interesse de estudo já apresentado na nossa dissertação de mestrado, qual seja: a formação do educador social. Segundo Zago (2003, p.288), essa continuidade “[...] permite aguçar o olhar do pesquisador, afinar arestas, duvidar das formulações genéricas, enfim, ampliar o campo de compreensão de um determinado fenômeno social”. Além disso, a autora observa que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia.

Outra característica da pesquisa qualitativa, e que também esteve presente no desenvolvimento desta tese, é a possibilidade de reformulações metodológicas durante o próprio processo de construção. Para Zago (2003), o método apresenta-se como orientação teórico-metodológica, sustentando e dando sentido aos caminhos escolhidos para o desenvolvimento do trabalho de investigação. Além disso, nesse contexto, o pesquisador interage diretamente com seus pesquisados na construção de conhecimento. Ele está, segundo Silva (2003, p.79-80),

[...] implicado nesse processo de produção da narrativa do participante, com suas intervenções, sorrisos, posturas, enfim, com a simples presença e com os discursos que essa presença evoca quando e no confronto com o participante. [...] o pesquisador também é um produtor do relato sobre as informações levantadas. Os dados são, necessariamente, apresentados por um discurso que, apesar de constrangido pelo gênero científico, carrega

singularidades e especificidades do pesquisador que conta, que relata e constrói o seu *corpus* e a sua abordagem.

Nesta mesma linha de raciocínio, Laville e Dionne (1999) reiteram como uma das vantagens marcantes da pesquisa qualitativa a possibilidade de aprofundamento no que está sendo estudado, uma vez que o pesquisador pode se mostrar mais criativo e imaginativo ao longo do processo. Por não se encontrar atrelado a um protocolo de pesquisa, que o privaria de exercer o direito de mudanças no percurso escolhido, ele (o pesquisador), de certo modo, “tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso” (p.156).

Nesse sentido, Zago (2003) diz que uma das características da pesquisa qualitativa é o fato de que ela permite a construção da problemática durante o seu desenvolvimento, bem como nas suas diferentes etapas, o que só é possível quando se estabelece uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisado. Lembra que o sujeito da pesquisa deve ocupar o lugar central nesse encontro, cujo elemento fundamental é a manifestação de interesse do pesquisador pela pessoa e pelo discurso do pesquisado. Esse interesse, que se manifesta mediante o cuidado na forma de conduzir a conversação, ratifica a importância da capacidade de escuta atenta do pesquisador sobre o que lhe é dito, o que só é possível quando essa escuta está desprovida de julgamento de valores.

Ao buscarmos conhecer o desconhecido, condição básica para o desenvolvimento de uma pesquisa, firmamos a importância da escuta atenta e interessada do pesquisador para encontrar boas questões durante o processo ao refletir sobre a fala e na fala de seu entrevistado. Isso porque, as boas questões não se encontram, necessariamente, definidas no roteiro, o que exige do pesquisador a capacidade de relacionar as questões ao discurso que está sendo construído, norteando-as ao que se quer saber com a pesquisa.

3.1 O desenvolvimento desta pesquisa

Para esta pesquisa, selecionamos os sujeitos por meio da indicação de colegas que atuam em ONGs ou conhecem educadores sociais de nível universitário, um dos critérios para participar deste estudo. Fizemos o primeiro contato com os sujeitos via os e-mails

informados nas indicações, convidando-os a participar do processo. Ao responderem a nossos e-mails, os educadores sociais disponibilizaram seus telefones, facilitando, assim, os contatos posteriores. Após concordarem em participar da pesquisa, enviamos-lhes, por e-mail, o “Termo de Consentimento Informado” (Anexo 1) que deveria ser assinado, ratificando a participação. Enviamos, também, o “Instrumento Metodológico” para ser preenchido (Anexo 2): um questionário que elaboramos, composto de duas partes: na primeira, perguntamos sobre o seu nível sócio, econômico e cultural, bem como suas expectativas relacionadas à função de educador social; na segunda, solicitamos o relato de dois atendimentos, sendo um submetido ao processo de supervisão (Anexo 2.1) e o outro não submetido a esse processo (Anexo 2.2).

No primeiro relato de experiência que propusemos, cada educador social apresentou um atendimento por ele realizado quando submetido ao processo de supervisão, orientado por questões norteadoras, já constantes do próprio instrumento, quais sejam: como conduziu o atendimento e se a supervisão contribuiu (ou não) para o desenvolvimento de suas ações. Se contribuiu, como? Se não contribuiu, o que faltou? O que poderia ter acontecido se não estivesse submetido ao processo de supervisão? No segundo relato, cada educador apresentou um atendimento por ele realizado quando não estava vivenciando um processo de supervisão. Ou, ainda, embora submetido ao processo de supervisão, não tivesse apresentado o caso para discussão. Questionamos, também com perguntas norteadoras no próprio instrumento, como ele conduziu o atendimento e o que poderia ter sido diferente se tivesse discutido, em supervisão, o trabalho que estava desenvolvendo.

Finalizando a etapa da coleta dos dados, após recebermos por e-mail os relatos e os questionários devidamente preenchidos, marcamos um encontro presencial e individual com cada educador social, momento da formalização de sua participação na pesquisa mediante entrega do Termo de Consentimento Informado assinado. Nesse encontro, realizamos “a entrevista compreensiva”²², norteada por um roteiro com questões pensadas e elaboradas por nós (Anexo 3). Nesse roteiro, desprovido da rigidez de um questionário fechado, conduzimos a entrevista de forma flexiva, questionando sobre aspectos da prática

²² A entrevista compreensiva é um instrumento de pesquisa, cuja principal característica é estar desprovida de uma estrutura rígida, isto é, as questões que são previamente definidas como norteadoras da entrevista podem ser modificadas a qualquer momento, conforme a direção que o pesquisador queira dar à sua investigação (ZAGO, 2003).

do educador social em relação à supervisão: como ele a concebe; se ela é importante para sua formação; como a tem vivenciado; o sentido que atribui à supervisão.

Diferentemente do modelo clássico, estandardizado, de fazer pesquisa, a entrevista compreensiva pressupõe o engajamento formal do pesquisador, tendo como objetivo da investigação a compreensão do contexto social, das relações estabelecidas, cujo interesse maior está voltado para a riqueza do material descoberto. Tomando estas premissas como princípio, escolhemos fazer a entrevista presencial como parte final do processo de coleta dos dados por nos propiciar, a partir da nossa leitura das informações disponibilizadas pelos sujeitos, a elaboração de questões que pudessem complementar ou aprofundar algum dado mencionado nas etapas anteriores.

Ainda para Zago (2003), esse tipo de entrevista aparece como recurso que é recriado numa relação interpessoal, uma vez que não se processa unilateralmente e nem segue uma linearidade. Ressalta, no entanto, que o fato do roteiro da entrevista não seguir uma estrutura rígida, não o exime da importância de um ponto de partida. Para ela, a entrevista, ao propiciar a expressão de sentimentos, da realidade vivida e de alguma cumplicidade nas relações de coleta de dados, disponibiliza ao entrevistado a oportunidade de ser ouvido, podendo falar de questões que permeiam sua vida e prática cotidianas.

Nesse contexto, entendemos a escuta atenta e interessada do pesquisador como instrumento essencial para a boa coleta do material requisitado para posterior análise. Essa escuta, caracterizada pela não fixação em algum ponto do discurso do educador social, valoriza o conteúdo manifestado como um todo, buscando identificar o que tem norteado as suas ações. Torna-se imprescindível, portanto, a capacidade do pesquisador de abstração, elaboração e síntese do material disponibilizado, para que perguntas e observações possam ser feitas e resultem na reflexão crítica de quem compartilha desse processo.

Para desfecho dessa etapa, solicitamos aos educadores sociais a autorização para a gravação das entrevistas, o que foi prontamente acatado, justificando que este procedimento favoreceria uma análise mais próxima da fidedignidade do material disponibilizado. Além disso, asseguramos o sigilo sobre a fonte, complementando que esse material seria usado apenas para a construção desta tese e para eventuais artigos acadêmicos que poderiam ser escritos a partir dela.

3.2 Sobre os sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa, um total de 06 (seis), sendo 04 (quatro) do sexo feminino e 02 (dois) do sexo masculino, foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- a- Ter nível universitário e atuar na cidade de São Paulo e arredores.
- b- Ser educador social atuando na função há, no mínimo, 01 ano.
- c- Estar vinculado a um programa social (ONG conveniada com Estado, por exemplo).
- d- Ter vivenciado ou estar vivenciando um processo de supervisão.
- e- Receber salário para desenvolver sua função.

A seguir, apresentamos o “Quadro demonstrativo 1: sujeitos desta pesquisa”. Nele, seguindo a ordem das entrevistas presenciais realizadas com cada sujeito, especificamos:

- a- As iniciais dos sujeitos selecionados para esta pesquisa.
- b- Sexo e idade de cada educador social.
- c- A formação universitária e ano de conclusão.
- d- O tempo em que cada um atua como educador social.
- e- O tempo em que cada um está (ou esteve) submetido ao processo de supervisão.

Quadro demonstrativo 1: sujeitos desta pesquisa

Iniciais Sujeitos	Sexo Idade	Formação Universitária Ano	Educador Social há	Tempo de Supervisão
MN	F 29 anos	Assistência Social 2003	07 anos	02 anos
AT	M 32 anos	Psicologia 2003	03 anos	03 anos
DM	F 27 anos	Pedagogia 2009	04 anos	10 meses
SR	F 43 anos	Licenciatura em Geografia 2009	04 anos e 09 meses	02 anos e ½
MR	M 39 anos	Pedagogia 2012	04 anos	04 anos
MC	F 37 anos	Licenciatura Plena Português/ Inglês 2007	04 anos	04 anos

Como é possível notar no quadro apresentado, os sujeitos desta pesquisa têm uma formação universitária variada, sendo um assistente social, dois pedagogos, um psicólogo e dois com licenciaturas. Quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino. A média de idade é de trinta e cinco anos e o tempo de atuação como educadores sociais está entre três e sete anos. Já o tempo em que estão (ou estiveram) submetidos a um processo de supervisão varia entre dez meses e quatro anos.

3.2.1 O processo de seleção dos sujeitos

O quadro demonstrativo a seguir retrata nosso processo para conseguir educadores sociais que pudessem contribuir com este estudo, contemplando, além da disponibilidade individual, os critérios por nós estabelecidos como perfil dos sujeitos.

Quadro demonstrativo 2: total de 54 educadores sociais contatados

Sexo	Resposta 1º contato via e-mail	Fora do perfil	Questionário enviado	Retorno Questionário preenchido	Entrevista Presencial
Feminino 38	20	10	10	05	04
Masculino 16	10	06	04	03	02

Do total de cinquenta e quatro educadores sociais contatados, trinta e oito eram do sexo feminino e dezesseis do sexo masculino. Do sexo feminino, vinte responderam ao primeiro contato via e-mail, porém, dez não apresentavam o perfil por nós desejado. Às educadoras dentro do perfil enviamos o “Questionário” para preenchimento eletrônico, bem como solicitação dos relatos de experiência de atendimento com e sem supervisão. O retorno foi de cinco questionários preenchidos, sendo que quatro completaram o processo de coleta dos dados com a entrevista presencial. Uma educadora, alegando carga horária de trabalho elevada e, portanto, dificuldade de tempo, justificou sua ausência em algumas tentativas de realização da entrevista presencial.

Dos dezesseis educadores do sexo masculino, dez responderam ao primeiro contato via e-mail, porém, seis encontravam-se fora do perfil. Para os demais, também enviamos

eletronicamente o “Questionário” e a solicitação dos relatos de experiência de atendimento com e sem supervisão. O retorno foi de três preenchimentos, sendo que dois completaram o processo de coleta dos dados mediante entrevista presencial. Um educador, assim como aconteceu com a educadora citada anteriormente, justificou sua ausência nas tentativas da realização da entrevista presencial alegando carga horária de trabalho elevada, fator que dificultava a disponibilização de tempo para o nosso encontro.

3.3 As etapas

Para os educadores sociais que concordaram em participar desta pesquisa, conforme Quadro demonstrativo 1, enviamos, inicialmente, para preenchimento eletrônico, o “questionário” e a solicitação dos relatos de experiência a dois deles, a saber: MN e AT. O tempo que levaram para responder ao questionário ficou em torno de duas semanas para MN e de aproximadamente quarenta dias para AT. Nessa etapa, no entanto, apresentamos uma diferenciação em relação ao procedimento, com o objetivo de verificar qual forma poderia ser mais fecunda à coleta dos dados e, conseqüentemente, à análise.

Para a educadora social MN, por exemplo, enviamos o questionário socioeconômico e cultural para preenchimento, juntamente com a parte que solicitava os relatos de experiências: o primeiro submetido a um processo de supervisão e o segundo não. Orientamos que a devolução do material preenchido poderia ser feita via e-mail, acatando sugestão de MN ao manifestar a escassez de seu tempo, embora estivesse disponível para contribuir com a pesquisa. MN enviou-nos o material preenchido e, após algumas tentativas sem sucesso, marcamos o encontro presencial para a realização da entrevista compreensiva, no local e horário disponibilizados por ela, buscando informações de como avalia o processo de supervisão em relação à sua prática.

Para o educador social AT, também enviamos por e-mail o questionário socioeconômico e cultural, juntamente com a solicitação de que nos apresentasse os relatos de experiências de um atendimento que realizou estando submetido ao processo de supervisão e de outro sem estar submetido à supervisão. No entanto, a entrevista presencial foi realizada, diferentemente de MN, antes de AT devolver-nos preenchidos os instrumentos que lhe enviamos. Esse educador alegou que estava demasiadamente ocupado com o seu trabalho, o que dificultava, inclusive, marcarmos nosso encontro presencial.

Apesar da dificuldade de agendamento, a “entrevista compreensiva” foi realizada no local, dia e horário escolhidos por AT. Acordamos, após a entrevista, que AT enviaria o material preenchido, o que ocorreu duas semanas depois.

Diante dessas duas possibilidades, pareceu-nos que a ordem do processo de coleta de dados poderia interferir no resultado apresentado pelos sujeitos. Fazer a entrevista como parte final do processo de coleta dos dados evitou, muito provavelmente, que nossas perguntas interferissem nas respostas aos questionários e nos conteúdos manifestados nos dois relatos de experiências de atendimentos com e sem supervisão. Optamos em manter a entrevista compreensiva presencial como parte final do processo dos demais sujeitos, por ser esta a forma considerada mais adequada para a coleta do material que substancia a construção desta pesquisa, uma vez que nos propiciava complementar ou aprofundar dados apresentados nas etapas anteriores.

Por fim, analisamos, como veremos a seguir, o conteúdo de todo material disponibilizado pelos sujeitos, buscando especificidades que elucidam a importância que eles atribuem à supervisão. Aspectos aparentemente semelhantes e diferentes desse material foram confrontados, de forma comparativa e não excludente, atentando para um possível norteador das manifestações desses educadores sobre o processo de supervisão de caráter formativo, voltado para o trabalho que desenvolvem na sua prática cotidiana.

CAPÍTULO IV

[...] Quase consigo me visualizar no berço, quase consigo reproduzir em mim a vaga e no entanto premente sensação de precisar pertencer. Por motivos que nem minha mãe nem meu pai podiam controlar, eu nasci e fiquei apenas: nascida. No entanto fui preparada para ser dada à luz de um modo tão bonito. Minha mãe já estava doente, e, por uma superstição bastante espalhada, acreditava-se que ter um filho curava uma mulher de uma doença. Então fui deliberadamente criada: com amor e esperança. Só que não curei minha mãe. E sinto até hoje essa carga de culpa: fizeram-me para uma missão determinada e eu falhei. Como se contassem comigo nas trincheiras de uma guerra e eu tivesse desertado. Sei que meus pais me perdoaram eu ter nascido em vão e tê-los traído na grande esperança. Mas eu, eu não me perdôo. Queria que simplesmente se tivesse feito um milagre: eu nascer e curar minha mãe. Então, sim: eu teria pertencido a meu pai e a minha mãe. Eu nem podia confiar a alguém essa espécie de ‘solidão de não pertencer’ porque, como desertor, eu tinha o segredo da fuga que por vergonha não podia ser conhecido.

Clarice Lispector (1999, p.111)

IV. Análise dos resultados

Para Sarlo (2007), a narração da própria experiência de vida pressupõe uma atualização dessa experiência a cada repetição, a cada manifestação do sujeito sobre si, sobre sua história. A história narrada pode, aparentemente, delinear um mesmo roteiro, mas o enredo é capaz de revelar sutilezas a cada nova possibilidade de escuta de si quando propiciada a objetivação da subjetividade do narrador. Falando de si, por exemplo, o sujeito se coloca no mundo. Falando para o outro, ele expressa suas impressões e interpretações da realidade na qual está inserido. Isso nos leva a considerar que o educador social, ao relatar sua experiência profissional, o faz, principalmente, a partir dos sentidos que atribui às ações que desenvolve na sua prática, porque, segundo Delory-Momberger (2008, p.37): “[...] é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida”.

Brunner (1997) diz que os relatos de experiências contribuem para a escuta da própria história como constituição de si e da busca constante de sentidos, uma tendência humana para preservar a experiência, imprimir ordem e estabelecer vínculos causais entre os eventos de uma vida. Nos relatos, as ambiguidades de uma trajetória podem ser reveladas como aspectos estruturantes das ações do sujeito, marcando características da sua subjetividade, o que para nós configura-se como fundamental, porque nos possibilita certa aproximação do sentido que está subjacente ao conteúdo manifestado pelo educador social.

Desse modo, o relato das experiências vividas por esses educadores no contexto da supervisão e fora dele (no caso dos atendimentos não submetidos ao processo de supervisão) apresenta-se prenhe de sentidos, os quais são passíveis de significações, de interpretações e, portanto, de revelações do campo da sua subjetividade. Entendida como síntese individual, essa subjetividade é construída num processo contínuo entre os mundos externo e interno, cujos sentidos não são necessariamente compartilhados, mas possíveis de serem revelados (BOCK; GONÇALVES, 2009). Por isso, o nosso desafio na análise desses relatos está no apreender o sentido que o educador social dá à sua prática e à supervisão como parte da sua formação. Desenvolvemos, então, a análise do material disponibilizado pelos sujeitos, considerando o olhar de cada educador para o processo de supervisão ao

discorrerem sobre as construções teórico-metodológicas que embasam suas intervenções, bem como sobre os sentimentos que afloram no desempenho da sua função.

É importante ressaltar que, ao propormos a construção teórico-metodológica e as manifestações emocionais que afloram na prática cotidiana como categorias de análise desta pesquisa, não estamos reiterando a dicotomia entre cognitivo e afeto, razão e emoção, pensamento e sentimento. Ao contrário, a separação nesta proposta de análise é apenas didática, buscando elucidar as especificidades cognitivas e afetivas apresentadas pelos sujeitos ao vivenciarem um processo de supervisão. Afinal, de acordo com Vygotsky (1993 apud OLIVEIRA; REGO, 2003, p.18), é preciso compreender a base afetivo-volitiva do ser humano para compreendermos o ser psicológico completo:

[...] quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, suas necessidades e interesses, os impulsos e as tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente.

As dimensões cognitivas e afetivas estão, desse modo, relacionadas de forma dialética. Pressupõe-se que a vida emocional esteja ligada a outros processos psicológicos, bem como ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. Na sua prática, o educador social não se vê livre dos seus sentimentos, da sua emoção, do seu afeto. Por isso, a importância de analisarmos as especificidades do material disponibilizado por esses educadores, considerando a conectividade das dimensões cognitivas e afetivas como constituintes de um sujeito singular.

Nessa perspectiva, fizemos, inicialmente, uma análise individual do material de cada sujeito, apresentando seu perfil socioeconômico e cultural. Em seguida, uma análise do conteúdo dos relatos de experiências, elencando aspectos que se destacaram como importantes para esta discussão. Assim, buscamos os pontos de convergência e os de divergência constantes no material de cada participante, bem como conteúdos recorrentes

que contribuíram para nos mostrar o sentido que esses educadores sociais atribuem ao processo de supervisão em sua formação continuada.

Em relação às entrevistas, considerando o roteiro das perguntas sobre o processo de supervisão, verificamos, por meio da análise das respostas, como a supervisão foi experimentada, concebida e avaliada pelos educadores. Ainda, se a supervisão era vista como parte fundamental de sua formação continuada, propiciando-lhe uma reflexão crítica sobre a prática cotidiana e lhe oferecendo uma orientação segura para a ação desenvolvida no âmbito educativo, bem como um suporte aos sentimentos que afloram no desenvolvimento da sua função.

Na análise, considerando também os conteúdos recorrentes constantes do material disponibilizado, buscamos ampliação das especificidades e das singularidades que compõem o desenvolvimento da prática cotidiana do educador social, atentando para as características subjetivas que foram reveladas.

4.1 A análise propriamente dita: o que os educadores sociais dizem sobre a supervisão

A partir de agora, apresentaremos os sujeitos e seus relatos sobre o processo de supervisão, analisando individualmente o material por eles disponibilizado.

Sujeito 1- MN (Assistente Social)

MN, 29 anos, solteira, sexo feminino, graduou-se em Serviço Social no ano de 2003. Antes da graduação estagiou, por dois anos, na Secretaria da Habitação de uma cidade situada nos arredores de São Paulo. Após, trabalhou no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social). Atualmente, desenvolve suas ações como funcionária de uma instituição que oferece apoio à população vulnerabilizada da Praça da Sé, no centro da Cidade de São Paulo. Embora contratada como Assistente Social, diz que a função que tem desenvolvido há sete anos (considerando o período no CRAS) é de educadora social. Vivencia o processo de supervisão há 02 (dois) anos, com encontros quinzenais de 1h e 30m cada. Atende crianças, jovens e famílias que estão vivendo nas ruas do centro da cidade, além de adolescentes infratores envolvidos com tráfico de drogas, entre outros delitos, que estão cumprindo medidas socioeducativas e usuários de entorpecentes. Alguns

atendimentos a essa população são feitos na Instituição onde trabalha e outros na própria Praça da Sé. Sua carga horária é de trinta horas semanais, porém tem sido frequentemente estendida devido à demanda cotidiana dos atendimentos.

Em relação ao tempo em que pretende trabalhar na função de educadora social, MN diz não ter um tempo definido, visto que tenho o perfil para atuar como educadora social e me identifiquei com as atribuições²³. Sua motivação para exercer essa função foi a mesma que a levou para o curso de Serviço Social, ou seja, interesse em atuar pelos direitos dos excluídos, fazendo tal por meio de políticas sociais, de forma planejada e organizada. Há a ideia de transformar uma realidade de impedimento dos traços de humanidade, a partir do “desejo de ajudar”, característica encontrada por Simões Neto (2005, p.99) ao estudar a construção da prática desenvolvida pelos assistentes sociais. Diz ele:

[...] o requisito motivador para a escolha do curso de Serviço Social, que unificava a maioria dos alunos do primeiro período, era a identificação vocacional expressa no *desejo de ajudar*. Dentre as experiências vivenciadas e as ‘habilidades’ desenvolvidas profissionalmente, aquelas relativas à *ação de ajudar* ganharam relevância, como critério definidor do curso escolhido.

O autor, referindo-se aos assistentes sociais por ele estudados, completa:

[...] ao que parece, o sentido de ‘profissão’ para estes profissionais é a especialização do trabalho e o desenvolvimento de um *expertise* que viabiliza, de maneira otimizada, a ajuda social. É a busca de adequação de uma atividade remunerada com uma postura de vida e, neste sentido, a prática da assistência, por centrar-se no valor da ajuda, ‘antes de ser uma profissão é [e passa a ser] mais uma filosofia de vida’ (p.100).

A ideia de ajuda destaca-se nos relatos apresentados e tem sido percebida como inerente à prática da assistência social que, por sua vez, “vincula-se à ideia de benefício; do

²³ Para destacarmos as citações referentes às falas dos nossos sujeitos ao longo do texto, usamos a fonte Papyrus 12. Nas citações superiores a quatro linhas, necessitando um recuo maior na sua formatação, a fonte usada foi Papyrus 11. Já nos relatos de atendimentos submetidos à supervisão e os não submetidos a esse processo, usamos a fonte Papyrus 10.

alento; da ajuda emergencial; do atendimento social como um ‘espaço afetivo’, permitindo que o usuário/cliente passe do ‘estado de coisa’ para a ‘condição de pessoa’” (SIMÕES NETO, 2005, p.105). Permeada de boas intenções, essa prática não tem sido privilégio apenas da assistência social. Está presente, também, segundo esse autor, na prática social da psicologia, da pedagogia e de outras “profissões de ajuda”. Destaca, no entanto, como referência nas ações do assistente social, a luta contra o ‘sistema’ na busca por fazer valer os direitos da população que vive em situação de risco e exclusão social. Quem se associa à prática assistencial, pode estar perto do outro, neste caso do usuário, ouvindo-o e expressando carinho, dedicação e afeto, o que implica certa cumplicidade destoante de uma intervenção profissional. Isso, muitas vezes, caracteriza a assistência social como um favor em detrimento de um direito, porque coloca o usuário na condição de necessitado e carente, principalmente ao reforçar, desconsiderando suas potencialidades, a ideia de dependência da ajuda e da boa vontade do outro, por exemplo, a do educador social.

Questionada sobre como conduz suas intervenções, ou seja, como elas são realizadas, com quais objetivos e resultados, MN parece seguir os procedimentos determinados pela instituição na qual desenvolve a função de educadora social:

[...] primeiramente com acolhimento, me apresentando, perguntando se o atendido conhece ou não o projeto; caso não, explico todo atendimento oferecimento na instituição. Após, o atendido começa a relatar o porquê de sua procura e o que ele necessita. Não escrevo no momento do atendimento, prefiro ouvir e prestar atenção em tudo que ele/ela diz. Após, diante do exposto, dou os devidos encaminhamentos e orientações. O objetivo de uma intervenção é sempre proporcionar o melhor caminho para o usuário, para que a demanda deste seja suprida. É isto que faço.... No final, me disponibilizo para maiores informações, deixo contato da instituição.... Isto no que se refere ao atendimento individual... Já nos grupos educativos.... o mesmo procedimento, apresento o projeto, o grupo se apresenta e as temáticas são escolhidas por eles.... fico atenta para observar as demandas que aparecem... Deixo o grupo o mais à vontade possível para que faça dali um espaço de reflexão e acolhimento.

(trecho retirado do questionário)

Cabe-nos ressaltar que seguir os procedimentos de uma instituição, respeitar suas normas e regras, não significa acatá-las incondicionalmente. Ao contrário, pressupõe a reflexão crítica sobre o que está posto, principalmente quando as ações desenvolvidas na prática não alcançam os resultados esperados. A supervisão, neste sentido, pode contribuir para a construção dessa reflexão e substanciá-la às negociações junto à hierarquia da instituição, visando, quando for o caso, a mudanças de olhar e de postura dos seus representantes diante da realidade na qual intervém. Isso porque, a prática imprime a necessidade contínua de construção metodológica, o que só é possível quando o educador social assume a responsabilidade pelas suas ações e não se deixa acomodar com o aparente conforto em seguir, passivamente, o que já está determinado.

Os relatos de MN

Como parte da metodologia, MN relatou duas experiências na função de educadora social. A primeira, a de um atendimento submetido ao processo de supervisão. A segunda experiência foi a de um atendimento não submetido ao processo de supervisão.

Relato 1 – atendimento submetido à supervisão

LT solicitou o atendimento do Projeto, a fim de ser inserida no Grupo de Gestantes, uma vez que se encontrava grávida de 3 meses. A mesma foi inclusa nas atividades do grupo sócio-educativo e foi acompanhada pelo projeto de forma muito eficiente. A jovem na época tinha 19 anos de idade; encontrava-se em extrema vulnerabilidade social, desempregada; residia em 1 cômodo em área de ocupação, muito pequeno, abafada. Na pensão existia outro cômodo que residia um rapaz, segundo a jovem, seu amigo, que fazia uso de entorpecentes, e também possuía diversos problemas de saúde, dentre eles, tuberculose. A mãe de LT é falecida; seu pai biológico, a mesma não o conhecia e aos 9 anos de idade ela foi criada pelo padrasto, na época esposo de sua mãe. LT relatou que conviveu com seu padrasto até seus 16 anos, mas relata ainda que tinha muitos conflitos com o mesmo. LT tem duas irmãs, porém não tem contato com as mesmas faz um bom tempo, não sabendo sequer onde as mesmas residem. A referida teve sérios problemas com drogas e segundo técnicos do Projeto que já haviam atendido e acompanhado LT, relataram que ela em alguns atendimentos relatou ter se prostituído. Mesmo diante o exposto, uma história de vida muito complexa, a jovem era esforçada, se comunicava bem, muito articulada com a rede sócio-assistencial. Após sua participação no grupo de gestantes e o nascimento de sua filha: Y; LT nos informou que o pai da criança, fruto de um relacionamento passageiro e sem envolvimento, não estava querendo arcar com as despesas e as responsabilidades que lhe cabiam. Realizamos todos os encaminhamentos cabíveis, desde o social até o jurídico, porém LT se mostrava muito resistente

em acionar os direitos de Y (pensão alimentícia, dentre outros). Diante de tal fato avaliamos que no atual momento o melhor encaminhamento seria o abrigo de LT juntamente com sua filha, para que a mesma pudesse reorganizar sua vida. Conversamos com a jovem que a princípio se interessou pelo encaminhamento, mas depois se mostrou resistente. Na época a equipe participava semanalmente de supervisão psicológica e relatei o caso à supervisora, para que assim surgisse uma direção mais clara e objetiva, bem como ideias novas para uma melhor intervenção social. O processo de supervisão neste caso me auxiliou e muito. Quando estamos atendendo um caso tão complexo como o de LT, nos envolvemos muito, a ponto de às vezes não ficar claro alguns caminhos a serem tomados nesta situação, a supervisão é fundamental, pois sendo uma pessoa de fora, facilita o norte a ser tomado visando a melhor ação para a atendida. Caso não estivesse submetida ao processo de supervisão salienta que dificultaria minhas futuras ações a serem tomadas. É de muita valia dizer que a supervisora realizou dinâmicas de grupo, atividades pedagógicas com objetivo de nortear o encaminhamento.

Nesse relato, MN apresenta algumas características da supervisão que contribuem para sua formação e prática. Dentre elas, a possibilidade da construção de uma direção mais clara e objetiva para o atendimento que estava sendo realizado, bem como novas ideias para uma melhor intervenção social, principalmente em casos considerados complexos. No de LT, por exemplo, o processo de supervisão a auxiliou e muito nas ações subsequentes. Essas novas ideias, conduzindo a direções mais claras e objetivas, são possíveis quando há reflexão sobre a ação realizada e sobre a ação em desenvolvimento, aspectos que podem ser propiciados no processo de supervisão (ALARCÃO, 1996).

MN salienta, também, a importância do supervisor ser alguém de fora da instituição, aspecto que consideramos fundamental por assegurar que o posicionamento e as observações críticas feitas pelo supervisor em relação à estrutura e funcionamento das relações institucionais sejam devidamente respeitados. Conforme já mencionamos, não pertencendo ao quadro de funcionários, o supervisor apresenta-se como um facilitador das manifestações de fragilidades e das necessidades oriundas da função de educador social, contribuindo, dessa maneira, para a construção de reivindicações por melhorias das condições de trabalho. Sendo de fora da instituição, o supervisor, por exemplo, não sofreria com a ameaça de demissão, aspecto relativamente comum ao educador social e outros

funcionários com vínculos empregatícios, principalmente quando questionam e se opõem às ordens de seus superiores.

Ainda nesse relato, MN manifesta um estreitamento emocional com o atendimento em referência, ao dizer que [...] quando estamos atendendo um caso tão complexo como o de LT, nos envolvemos muito, a ponto de às vezes não ficar claro alguns caminhos a serem tomados nesta situação. Envolver-se muito parece indicar o ir além daquilo que uma relação profissional interpessoal exige: manter certa distância emocional para assegurar a diferenciação entre o atendido e o profissional. Essa distância, chamada por Carvalho e Baptista (2004, p.93) de “princípio ético da distância ótima”, é o que asseguraria o equilíbrio da racionalidade, da sensibilidade e da serenidade nas relações.

A supervisão, muito provavelmente, respaldou MN em alguma manifestação emocional oriunda desse atendimento. Ao expor suas inquietações e fragilidades foi-lhe possível refletir sobre o conteúdo manifestado, elaborando-o criticamente, o que lhe assegurou um novo olhar para a realidade vivida. A mediação proporcionada pela supervisão resultou na ressignificação das ações e no reconhecimento de que se não estivesse submetida a esse processo, ela teria dificuldades em estabelecer outras ações futuras. Afinal, quando as emoções são exacerbadas, a possibilidade de haver o descompasso da razão aumenta consideravelmente, o que comprometeria sua capacidade crítica e reflexiva diante do contexto vivido.

A segunda experiência relatada por MN consta de um atendimento não submetido ao processo de supervisão:

Relato 2 – atendimento não submetido à supervisão

Quando iniciei no Projeto Núcleo de Apoio ao Jovem, me foi atribuído conduzir o grupo de adolescentes gestantes. Já obtinha experiência com adolescentes, mas não adolescentes grávidas. Dediquei-me, busquei maiores informações, articulação com projetos que desenvolviam a mesma ação e com as unidades básicas de saúde. Porém se estivesse submetida à supervisão, com certeza minhas ações poderiam ter sido facilitadas. Senti sim necessidade de supervisão, visto sua importância nas orientações, lembrando ainda que a supervisão não auxilia apenas em como conduzir ações sociais, mas também foca o profissional como um ser humano, oferecendo um espaço de acolhimento e escuta. Saliento isto, pois às vezes a dificuldade não está apenas nos casos, nas demandas apresentadas, mas deve-se ter uma preocupação com o profissional, o que no Projeto, relatamos de: cuidar do cuidador.

Nesse relato, MN reitera a importância da supervisão nas orientações ao dizer que, na sua falta, para dar conta do projeto que desenvolvia, teve de buscar maiores informações, articulação com projetos que desenvolviam a mesma ação e com as unidades básicas de saúde, o que consideramos como boa iniciativa num processo de formação. Segundo ela, reafirmando o que disse no relato anterior, [...] se estivesse submetida à supervisão, com certeza minhas ações poderiam ter sido facilitadas. Aqui podemos pensar nas orientações voltadas para a construção teórico-metodológica, uma das especificidades do processo de supervisão, como base de sustentação do seu trabalho.

Outra especificidade lembrada por MN é a de que a supervisão não auxilia apenas em como conduzir ações sociais, mas também foca o profissional como um ser humano, oferecendo um espaço de acolhimento e escuta. Ao colocar que a dificuldade não está apenas nos casos, nas demandas apresentadas, mas deve-se ter uma preocupação com o profissional, MN começa a esboçar um pedido de atenção para si enquanto “cuidadora”. Subjacente ao cuidar do cuidador e a reivindicação de um espaço de acolhimento e escuta que a supervisão pode oferecer, há traços de manifestação emocional dessa educadora motivados pelo conteúdo da história da pessoa atendida, alertando-a para a necessidade de ser acolhida. A escuta atenta do outro, neste caso a do supervisor, torna-se fundamental nesse processo que rejeita fórmulas prontas. Na ausência da supervisão como facilitadora da elaboração, reflexão e nomeação dos sentimentos manifestados, esse conteúdo, muito provavelmente, serviu como empecilho à construção de ações facilitadoras da transformação da realidade na qual intervinha.

Os dados obtidos a partir das reflexões de MN nos permitem afirmar que a supervisão é parte importante para a construção dessa elaboração, pois, além da formação técnica, ela (a supervisão) também tem de estar voltada para a formação humana (FERREIRA, 2009), assegurando, desse modo, a consciência dos próprios limites de atuação desse educador. Afinal, os pressupostos da psicologia histórico-cultural indicam os sentimentos, as emoções e os afetos como elementos constituintes da totalidade humana, o

que faz desse educador um sujeito passível de vulnerabilidades, descontentamentos e frustrações, os quais o impediriam, na ausência da objetivação da sua subjetividade, construir ressignificações que lhe propiciassem o exercício pleno de sua cidadania.

A entrevista de MN

Entrevistamos MN pessoalmente, no Centro Cultural Vergueiro/SP, entre 10h e 11h15, 6ª Feira, dia 25/03/2011, conforme sua disponibilidade. Ao término do encontro, MN foi desenvolver seu trabalho na Praça da Sé.

MN entende a supervisão como um grupo de apoio aos técnicos, cuja finalidade é a de esclarecer sobre as intervenções realizadas cotidianamente. Ou seja, numa visão pedagógica, um suporte no sentido de orientação de como o educador social deveria agir nas situações de atendimento. Começou a participar da supervisão há dois anos, quinzenalmente, em encontros de uma hora e meia cada. Atualmente, não vivencia esse processo porque a supervisão aos educadores sociais foi cancelada devido à falta de verba. Em seu relato, MN disse que a supervisão era feita em grupo, por uma profissional pedagoga, havendo a possibilidade de atendimento individual. A supervisora perguntava sobre a demanda cotidiana, o que incluía um projeto que estava sendo desenvolvido. Porém, segundo essa educadora, havia um ponto negativo nesse processo. Trabalhava-se muito a dinâmica do grupo e pouco era investido na discussão sobre os atendimentos: [...] na verdade, eu sentia falta de orientação. [...] ficava mais uma sala de conflitos internos do trabalho do que na supervisão psicológica.

Se considerarmos a primeira manifestação de MN sobre supervisão, ou seja, como apoio técnico, suporte e orientação em relação às ações desenvolvidas junto à população atendida, a proposta da supervisora de trabalhar os conflitos relacionais do grupo distanciava-se daquilo que MN pensava ser o mais importante nesse processo. Como para MN a prioridade na supervisão deveria ser a discussão sobre os atendimentos e prováveis orientações para as novas ações, não se sentia contemplada nos encontros. Pouco era feito, pelo menos a seu contento, a fim de que pudesse refletir sobre as ações desenvolvidas e, a partir disso, elaborar norteadores para suas próximas ações. Embora no seu relato de

experiência submetida à supervisão tenha dito: [...] É de muita valia dizer que a supervisora realizou dinâmicas de grupo, atividades pedagógicas com objetivo de nortear o encaminhamento, podemos dizer que a supervisão, da forma como foi conduzida, não parecia satisfatória para propiciar a reflexão sobre a ação e sua elaboração crítica, o que instrumentaria MN para a reflexão na ação.

MN, num certo tom de crítica, disse que não considerava o procedimento vivenciado como supervisão psicológica²⁴, o que nos chamou a atenção porque sua supervisora era pedagoga e não psicóloga. Talvez aqui essa educadora já estivesse explicitando a formação de base que esperava da profissional que exercia a função de supervisora do trabalho por ela desenvolvido: uma formação como psicóloga. Essa visão pareceu-nos estereotipada e abarcada pelo senso comum, porque indica que somente a psicologia seria capaz de dar suporte às questões emocionais que afloram nas relações, tanto pessoais quanto profissionais, entre os sujeitos.

Assim, utilizando-nos da flexibilidade da “entrevista compreensiva”, que nos permite alterar perguntas previamente definidas ou construir novas questões conforme o rumo que se pretende dar à investigação (Zago, 2003), questionamos MN sobre o que estava dizendo em relação à supervisão psicológica. Segue sua resposta:

[...] a gente trabalha com crianças e adolescentes em situação de rua e isso é complicado. As crianças, adolescentes e famílias trazem demandas mais complexas possíveis, então sempre vai surgir uma demanda que você vai... ‘opa’, e agora? O que é que eu faço diante disso? A gente está numa região muito complicada, que é no centro, ali na região da luz, do lado da Cracolândia, então a demanda é muito grande. Vou falar por mim: quando eu me sentia angustiada de algum caso, o grupo focava no trabalho da equipe, isso atrapalhou um pouco a supervisão. Então era um conflito que o outro educador teve com o outro educador. Em vez de trabalhar a questão do atendido, trabalhava a questão da equipe.

²⁴ Interessante pontuar que no seu relato sobre uma experiência submetida ao processo de supervisão (Relato 1), MN fez menção ao processo vivenciado como “supervisão psicológica” e não “supervisão pedagógica”.

Em sua fala, MN reitera certo descontentamento com a forma como a supervisão era conduzida, privilegiando trabalhar os conflitos do grupo, da equipe, deixando em segundo plano os atendimentos realizados com a população. Não só isso, parece-nos que não era dada a devida importância, ou pelo menos a desejada por MN, aos sentimentos que se manifestavam diante da prática. Afinal, a angústia se apresentava quando MN não sabia o que fazer com a complexidade dos atendimentos e o que eles demandavam emocionalmente: “O que é que eu faço diante disso?”. Esse dado nos leva a pensar que o seu pedido não se remetia somente à orientação, suporte e apoio técnico para os atendimentos que fazia. Nesse caso, parece que MN também reivindicava atenção para si, para seus próprios conflitos, reforçando o sentimento de que estava desatendida em suas necessidades, até por considerar a supervisão como um espaço de escuta e de acolhimento, como colocou em seu relato de experiência não submetido à supervisão: a supervisão não auxilia apenas em como conduzir ações sociais, mas também foca o profissional como um ser humano, oferecendo um espaço de acolhimento e escuta. (relato 2)

Valendo-nos, novamente, da flexibilidade da “entrevista compreensiva” e buscando aprofundar um pouco mais sobre os sentimentos que afloravam no exercício da sua prática e como lidava com eles, questionamos MN sobre como era sua volta para casa após um dia de trabalho. Em sua resposta, ela reiterou estar formada há oito anos e disse que no começo era difícil, pois continuava pensando nos casos atendidos quando voltava para casa. Disse também que até dois anos atrás levava numa boa, conseguia separar [...]. Porém, “[...] Hoje estou numa fase de levar os atendimentos para casa, o que nos faz considerar, muito provavelmente, que os casos a “acompanharam” (e continuam acompanhando) após seu expediente de trabalho. Como exemplo, relatou um caso atendido por ela, denominado de J:

[...] uma menina que eu atendia, ela era do meu grupo de gestante, [...] ela era acompanhada por mim há muito tempo já, assim, há um ano mais

ou menos, e a gente criou um vínculo muito bacana de confiança porque ela entrou bem fechada depois ela estava tranquila. Aí esses dias eu estava assistindo a televisão e eu vi a reportagem de uma menina que tinha sido assassinada, mas eu não reparei que era a menina que eu atendia. Quando cheguei no trabalho era essa menina. Ela foi assassinada com quarenta e duas facadas pelo companheiro e morreu ela e o bebê. Ela ia ter o bebezinho no final de semana. Isso foi uma coisa que me fragilizou muito. Eu tive de pegar um dia de folga para ficar pensando, para avaliar, porque eu não consigo separar muito a MN pessoa e a MN profissional. Acho que a gente é um todo. Assim, então, isso dificulta um pouco.

O não conseguir separar muito a MN pessoa da MN profissional, como disse em seu relato, aponta para um envolvimento emocional que foi além do esperado para o atendimento que realizava. Como podemos constatar, tal fato interferiu no desenvolvimento do seu trabalho, uma vez que a fragilizou muito e ela teve de pegar um dia de folga para ficar pensando, para avaliar [...] sua condição, seu estado emocional, ou seja, refletir sobre o vivenciado. Muito provavelmente, ainda há questões a serem trabalhadas referentes ao caso apresentado, pois MN emocionou-se quando o relatava: diminuiu o tom de voz, seus olhos ficaram marejados, expressou certa tristeza e, comparando o tempo de que precisou para formular as outras respostas, pôs-se em silêncio por um intervalo significativamente maior. Demonstrou, também, o não ter mantido a “distância ótima” neste caso, ao não conseguir equilibrar racionalidade, serenidade e sensibilidade (CARVALHO; BAPTISTA, 2004).

Segundo MN, não houve supervisão para esse atendimento. O que teve foi uma orientação do seu coordenador, que era psicopedagogo, a qual considerou muito boa, pois teve a oportunidade de falar como estava se sentindo diante dos acontecimentos, do seu sofrimento, das suas dificuldades em lidar com a situação. De acordo com essas colocações de MN, podemos dizer que houve um acolhimento propiciado pela escuta do outro, condição necessária para a reflexão e possível elaboração do conteúdo emocional manifestado a partir da situação vivenciada, uma vez que pôde falar de si, das inquietações e dos seus sentimentos.

Embora MN não tenha considerado o encontro em referência como uma supervisão, talvez porque tenha sido com o seu coordenador (que não tinha a função/rótulo de supervisor), parece-nos que os moldes corresponderam ao que esperava de uma supervisão. Foi-lhe disponibilizada a escuta para sua manifestação emocional oriunda da realidade vivida no campo de atuação, aspecto que é visto por Alarcão (1996) como parte de uma formação reflexiva, ao permitir o relato da experiência e ter possibilitada a elaboração do conteúdo manifestado.

Referindo-se à supervisão em grupo que vivenciava com a pedagoga, MN diz:

[...] eu acho que é um pouco complicado porque você precisa ter um supervisor muito aberto, que conduza o grupo de uma maneira muito dinâmica, que não te expõe. Isso não foi o meu caso, não tive muito sucesso. Eu não gostava do jeito que ela conduzia. Teve alguns casos que ela expôs alguns funcionários e isso não ficou legal. O que acontecia? A gente ia feliz para a supervisão e voltava todo mundo de cara virada. Era muito engraçado. E depois passava, né? Às vezes está tudo bem com a equipe e ela ficava insistindo: 'mas está tudo bem mesmo? Gente, não existe equipe que tá tudo bem, sempre tem um conflito'. Isso atrapalhava um pouco a dinâmica...

Uma vez mais, essa educadora questionou a forma como era conduzida a supervisão, cuja preocupação estava centrada em trabalhar os conflitos do grupo, deixando de lado o que considerava mais importante nesse processo: orientação para os atendimentos que realizava. Além disso, apontou para a falta de habilidade da supervisora ao mencionar que ela (a supervisora) expunha desnecessariamente alguns colegas, causando desconforto na equipe: A gente ia feliz para a supervisão e voltava todo mundo de cara virada. Retomou, nesse momento, o que esperava de um supervisor ao dizer que é preciso ser [...] muito aberto, que conduza o grupo de uma maneira muito dinâmica [...] e, talvez, acima de tudo, tenha habilidade para conduzir o processo sem expor seus supervisionados. Assim, MN deixou bem clara sua insatisfação com a forma pela qual a supervisão estava sendo conduzida.

Quando perguntamos se mudaria algo no processo de supervisão, MN questionou-nos se uma supervisão psicológica poderia ser dada por uma pedagoga. Respondendo seu próprio questionamento, disse logo em seguida:

[...] se não, eu mudaria isso. [...] ela focava mais os conflitos internos da equipe. Só que por ela ser pedagoga eu entendia, não sei se isso está correto tá, que seria uma supervisão pedagógica. Que talvez era o necessário para aquele grupo, [...] era um projeto novo para trabalhar a questão da diversidade sexual, então a gente precisava dessas orientações de como conduzir as atividades. Ela, enquanto pedagoga experiente e tal, poderia ter dado essas orientações. Eu aí, na verdade, eu pensei que ela era psicóloga, porque quando eu entrei ela não se apresentou (formação) e depois que ela falou que ela era pedagoga e tudo mais.

Questionamos MN sobre a diferença, em sua opinião, entre supervisão pedagógica e psicológica, já que mencionara ter pensado que a supervisão à qual estava submetida era psicológica. Para ela, a supervisão pedagógica foca mais as atividades do sócioeducativo, isto é, uma instrumentalização teórico-metodológica. Por sua vez, a psicológica acho que abrange um todo, assim, acho que talvez a psicológica seria mais interessante. Aqui, manifestou a ideia de que a supervisão psicológica abrange a instrumentalização teórico-metodológica e dá suporte ao conteúdo emocional que aflora na relação com a população atendida. Não nega a importância da teoria na sua formação, mas questiona o sentido da experiência na falta de foco. Manifestou-se: Na verdade, nós somos cuidadores, mas os cuidadores também precisam ser cuidados. Isso eu senti falta. É uma coisa que talvez eu mudaria.

Nesse momento, pareceu-nos que uma reivindicação tornou-se clara: a necessidade de se sentir cuidada. Afinal, cuidar do outro não é tarefa fácil, pois é preciso lidar com demandas complexas das crianças, adolescentes e famílias em situação de extrema vulnerabilidade, [...] então sempre vai surgir uma demanda que você vai... ‘opa’, e agora?

O que é que eu faço diante disso?. Essa experiência com a supervisão que chamou de pedagógica, por um lado, orientava MN para a construção de novas ações técnicas. Por outro, não a satisfazia diante da necessidade evidenciada de se sentir cuidada, o que traduzimos em ser escutada e acolhida nas suas manifestações emocionais oriundas de uma prática por ela considerada complexa e difícil, uma vez que lida com a população em situação de extrema privação.

Ao apontar, novamente, sua insatisfação com a supervisora, MN nos deixa claro que não basta participar da supervisão apenas pelo fato de ela ser oferecida. Esse processo tem de ser exercido com competência pelo supervisor, o que, como podemos notar a seguir, não nos parece ter sido o seu caso:

[...] na verdade, eu acho que ela confundiu as funções, isso atrapalhou muito o grupo. Teve momentos que pessoas que não queriam ir mais. [...] era sempre a mesma coisa. Teve uma atividade que ela sempre dava, para a gente pegar um objeto da sala e falar porque pegou aquele objeto, e não tinha um foco, um sentido, aí terminava a atividade e agente ficava olhando: mas por que ela fez aquilo? E aí a gente questionava e é uma coisa que eu mudaria.

Em seus relatos, MN deixou transparecer que ao se sentir demasiadamente afetada por algum acontecimento no desenvolvimento do seu trabalho, ultrapassando sua competência profissional quando evidencia algum desequilíbrio na esfera da vida pessoal, ela tende a buscar o equilíbrio para dar continuidade às suas ações cotidianas. Para tanto, mesmo que às vezes veladamente, revela uma necessidade de falar de si, dos próprios sentimentos, de expor seu sofrimento, porém resguardando certa privacidade, o que se assemelharia a um processo de psicoterapia. Assim, a supervisão, reiterando Capul e Lemay (2003, v.2, p.98), “leva muito naturalmente educadores a desejar empreender uma psicoterapia”.

Aqui, no entanto, cabe-nos um posicionamento pensando o contexto desta pesquisa. Embora em algumas situações o pedido de psicoterapia por parte do educador social fique evidenciado no processo de supervisão, isso pode ser diluído se os objetivos da supervisão estiverem bem definidos, assim como a proposta de trabalho, norteador teórico, formas de

avaliação do processo e expectativas de resultados. É preciso deixar bem claro nessa relação que seu propósito não é o de oferecer atendimento psicoterápico. Ao supervisor não cabe trabalhar analiticamente, como se faz num processo de psicoterapia, as manifestações emocionais expressadas nas situações de supervisão. Mas, cabe-lhe apontar quando essas manifestações estiverem interferindo no bom andamento das ações desenvolvidas com os atendidos, com os colegas de trabalho e com a instituição à qual se está vinculado. E, se for o caso, sugerir e/ou encaminhar o educador social para uma psicoterapia pessoal, nos moldes da clínica, também como parte de um processo de formação que abarca o sujeito em sua totalidade.

A competência do supervisor passa também pela sua capacidade de reconhecer e sinalizar aos educadores, manifestações emocionais que estariam interferindo negativamente nas relações estabelecidas e, conseqüentemente, na construção das ações de intervenção. Isso nos parece coerente ao atentarmos para as palavras de MN quando a questionamos sobre o que fazia quando se sentia afetada por algum atendimento e não vivenciava a supervisão. Para responder, retomou um dos atendimentos apresentados por ela, o de J²⁵:

[...] eu tento separar... é difícil. Então, por exemplo, nesse caso mesmo que eu te dei o exemplo de J. que faleceu foi um caso que me deixou muito abalada. Eu chorei muito, eu fui para casa pensando, eu não consegui dormir, aquela coisa toda, e aí depois eu tive que voltar pro Centro e dar continuidade nas atividades. Uma coisa que me anima muito em mim é que, assim, eu não desisto do que eu quero. Eu gosto muito do que eu faço, muito, muito, muito... Eu nem falo que sou apaixonada porque paixão passa assim, né? Eu amo o que eu faço, isso ajuda dar continuidade de forma eficaz, de forma concreta, sabe, então isso auxilia um pouco. Mas, que eu gostaria de lidar que nem eu lidava uns dois, três anos atrás até que eu gostaria, que eu era um pouco mais centrada. [...] Eu trabalhava numa região também muito complicada, que era Diadema. [...] só que como eu estava lá muito tempo, então acho que eu fiquei mais firme. Agora não, agora estou há dois anos, é

²⁵ J., que estava grávida e foi assassinada com 42 facadas pelo próprio companheiro, era uma moradora de rua atendida por MN.

pouco tempo, isso atrapalha um pouco. Estou com uma proposta nova de trabalho, provavelmente vou sair. Isso já está me deixando fragilizada porque eu vou ter que deixar as meninas, eu vou ter que deixar o grupo, e é uma coisa que todo mundo diz: 'não é o seu grupo e você tem que deixar elas viver a vida delas'. Isso é uma coisa que vou ter que cuidar, que é uma coisa que atrapalha a minha vida e a vida delas, né? Então, porque eu crio um vínculo muito forte e depois eu não consigo desgrudar. É isso.

Nesse depoimento, MN manifestou-se fragilizada diante das diversas situações da prática, mostrando a sua dificuldade em manter certo distanciamento emocional no atendimento de dois casos: o primeiro, quando diz ser difícil separar o profissional do pessoal, apresentando o caso de J, que a fez chorar e a deixou muito abalada, além de não conseguir dormir e [...] aí depois eu tive que voltar pro Centro e dar continuidade nas atividades. O segundo, aparentemente diferente, foi a nova proposta de trabalho, reforçando sua dificuldade de romper com os vínculos estabelecidos devido ao estreitamento das relações. A fragilização se revelou pela possibilidade de [...] ter que deixar as meninas, eu vou ter que deixar o grupo. E, diante das colocações de que [...] não é o seu grupo e você tem que deixar elas viver a vida delas, MN afirmou que sua dificuldade em separar o profissional do pessoal atrapalha sua vida e a das pessoas atendidas.

Nesses exemplos, podemos dizer que há uma espécie de simbiose permeando essa relação, no sentido de dependência para a própria existência enquanto educadora social, o que nos parece comum na prática socioeducativa, uma vez que a realidade encontrada no campo de trabalho muitas vezes se assemelha à realidade vivida pelo próprio educador. Há, então, a dificuldade de separar o que é do outro, ou melhor, separar-se do outro e reafirmar sua diferenciação. E essa dificuldade merece atenção em um processo de supervisão, no sentido de refletir sobre as exigências profissionais na construção das ações cotidianas. No caso de MN, deveria proporcionar-lhe a reflexão sobre essa nova oportunidade de trabalho,

auxiliando-a numa possível elucidação do que estaria subjacente à sua escolha de mudar ou não mudar. Como nos diz Melucci (2004, p.63):

[...] quando nos colocamos diante da possibilidade de mudança, é porque alguma coisa do presente não nos basta, não nos satisfaz, limita-nos. A mudança é, portanto, uma meta que desejamos, sobre a qual nos projetamos à procura do novo e do diverso. Ao mesmo tempo, mudar é também uma ameaça às nossas certezas, às regras habituais e consolidadas. Perante as mudanças, estamos sempre divididos entre o desejo e o medo, entre a expectativa e a incerteza. Esse jogo tão arriscado e tão aberto não tem garantias de sucesso – pode ter êxito ou pode falhar – e expõe-nos permanentemente à ameaça de nos perdermos.

Diante do questionamento de como avaliava sua atuação na função de educadora social antes de vivenciar um processo de supervisão, MN disse que era boa, mas sentia [...] falta de orientação, supervisão. E, embora tenha demonstrado certa insatisfação com a forma pela qual a supervisão chamada de pedagógica fora conduzida, apontou para uma diferença entre o antes e o depois desse processo, que foi o adquirir aprendizado: É claro, a supervisão na verdade para mim foi um aprendizado, foi um mais para mim. Manifestou que a supervisão deveria fazer parte do contexto dos educadores sociais, afirmando que no seu caso o processo de supervisão contribuiu (e continua contribuindo) para sua formação, uma vez que foi desenvolvido como orientação, esclarecimento, um olhar mais amplo. Afinal,

[...] além de ser um aprendizado a mais, eu acho que eu [...] necessito dessas orientações, desses caminhos, por trabalhar com uma população muito... eu sempre trabalhei, desde o meu estágio até o dia de hoje, com uma população extremamente fragilizada. As meninas até brincam: 'nasceu para você a população.' [...] A supervisão se faz necessária. Eu acho que todo grupo deveria ter uma supervisão.

Na continuidade da entrevista, solicitamos a MN que comentasse a seguinte afirmação por nós elaborada: *a supervisão, de alguma forma, pode instrumentalizar o educador social no que se refere ao contexto teórico-metodológico. Além disso, pode*

contribuir como suporte às questões emocionais que afloram nos atendimentos e afetam o educador social. MN o fez comparando a afirmação à situação da sua prática, na qual a pessoa atendida geralmente sai aliviada do atendimento porque consegue alguém que a escute, isto é, [...] ele sai aliviado e é o que a gente fala, da importância do acolhimento, e ele fala: ‘nossa, eu saí bem agora, agora parece que as coisas estão esclarecidas’. E continua seu relato sobre a supervisão, comparando-a com a experiência citada: [...] às vezes você vai angustiada em relação a alguma atividade, algum caso, e só o fato de você estar ali, conversando, falando, expondo, [...] parece que as coisas clareiam um pouco mais. Não sei se ela dá conta, mas que ela auxilia, auxilia.

Em síntese, embora sua experiência com a supervisão tenha oscilado entre sentimentos de satisfação e insatisfação, anunciando certo descontentamento pelo fato de que a supervisora era pedagoga e não psicóloga, e se preocupava em trabalhar as questões relacionais do grupo ao invés dos casos apresentados, podemos dizer que MN considera a supervisão como parte importante para a sua formação. O sentido que atribui à supervisão passa pela possibilidade de discussão, de construção teórico-metodológica, de orientação e apoio a partir dos quais pode falar sobre suas ações e expor os sentimentos delas decorrentes. Ao longo da sua exposição, ressaltou que a supervisão auxilia na condução dessas ações, mas também foca o profissional como ser humano, oferecendo um espaço de escuta e acolhimento, traduzido no direito de ser cuidada.

Dessa forma, MN parece ver a supervisão como um processo que deveria ser contínuo, porém conduzido por um profissional capaz de lhe oferecer (ao grupo também) escuta e acolhimento a partir das necessidades reveladas, proporcionando, principalmente, a elaboração do conteúdo emocional aflorados dessas necessidades. A reflexão sobre as ações socioeducativas torna-se fundamental como parte da construção de uma prática cuja garantia de sucesso esbarra em fracassos velados que expõem feridas e sustentam certa fragilização dos envolvidos no contexto socioeducativo. O que, muitas vezes, impede possíveis ressignificações.

Sujeito 2 – AT (Psicólogo)

AT, 32 anos, casado, sexo masculino, graduou-se em Psicologia no ano de 2003, iniciando suas atividades como psicólogo clínico. Fez Especialização em Terapia Familiar e de Casal. Participa de um grupo de estudos em Neuropsicologia. Exerce a função de educador social há aproximadamente três anos, em uma instituição na zona sul de São Paulo. Atende famílias em situação de risco social. Sua carga horária é de quarenta horas semanais. Assim como MN, para dar conta de seus afazeres, essa carga horária é frequentemente estendida. Durante todo esse tempo, AT vivencia o processo de supervisão.

Em relação ao tempo que pretende exercer a função de educador social, AT ressalta estar vivendo um momento de transição diante da possibilidade iminente de promoção na instituição onde atua, aspecto que o deixa motivado a continuar na área social. Diz:

[...] estou em um momento de transição no papel que ocupo na Instituição. Acredito que, dentro de dois meses, irei atuar enquanto interlocutor nas relações com equipamentos de saúde pública, com intuito de otimizar as parcerias da instituição com esses atores sociais. Além disso, estarei matriciando (orientando) os educadores de família em relação a temas como saúde pública e saúde mental.

(trecho retirado do questionário)

Sua motivação para exercer a função de educador social deu-se pela proposta financeira da instituição na qual desenvolve seu trabalho, pois, comparado ao mercado, o salário que recebe está acima da média. Importante lembrarmos que a média salarial do educador social foi considerada insatisfatória pelos educadores pesquisados em nosso mestrado, sendo esse um dos fatores para o desencadeamento do sentimento de desvalorização. Além do “bom salário”, AT se identificou com os valores dessa instituição e com o ambiente de trabalho percebido no processo seletivo. De acordo com AT, esses aspectos vieram a se confirmar ao longo do tempo em que tem exercido sua função nesse lugar.

Questionado sobre como conduz suas intervenções (como elas são realizadas, objetivos e resultados), AT disse seguir os procedimentos estabelecidos pela instituição.

Dentre eles, o registro das intervenções no banco de dados da instituição, além de levantar os resultados do trabalho e demandas da população atendida. Ainda,

[...] a família deve ser estimulada na construção de um projeto de vida. Nesse processo singular, o educador deve identificar, junto à família, qual é o caminho que deve ser traçado para alcançar esse objetivo. Além disso, o trabalho deve ser norteado a partir dos seguintes eixos: Educação, Cidadania, Saúde, Emprego e Renda, Dinâmica Familiar e Habitação. Esse trabalho gera toda uma série de intervenções, que precisam ser registradas no banco de dados da Instituição.

(trecho retirado do questionário)

A finalidade desses registros, segundo AT, é fazer um acompanhamento avaliativo do processo que está sendo desenvolvido com a família atendida, possibilitando o levantamento de demandas e a verificação dos resultados das intervenções.

Os relatos de AT

Atendendo à metodologia desta pesquisa, AT relatou duas experiências na função de educador social. A primeira, a de um atendimento submetido ao processo de supervisão. A segunda, a de um atendimento não submetido ao processo de supervisão. Seu primeiro relato foi norteado pelos mesmos questionamentos apresentados a MN (anexo 2.1). AT optou por desenvolver essa etapa, iniciando pelo relato de atendimento submetido à supervisão.

Relato 1 – atendimento submetido à supervisão

Uma família constituída por mãe e quatro filhos adolescentes. A mãe apresentava comportamento de risco ao ter relações sexuais com vários parceiros em um espaço curto de tempo sem proteção adequada e um funcionamento neurótico em relação às demandas de ser uma mãe de quatro filhos. Os filhos reproduziam esse modelo, acarretando algumas consequências: gravidez na adolescência, abandono escolar e resistência para ser encaminhado para cursos profissionalizantes. Apesar de estarem há quase quatro anos no projeto, estavam totalmente

dependentes do auxílio desenvolvimento (valor em dinheiro que as famílias passam a receber da instituição para ajudar na construção de projeto de vida, sendo colocado em contrato que o tempo desse benefício é temporário). A família era extremamente hostil às orientações do educador (eu). Foram realizados encaminhamentos para psicoterapia, a qual foi rechaçada com agressividade verbal. Diante de tal situação, levei o caso para supervisão, relatando a situação. Durante a orientação, foi levantada a hipótese de que a família estava vinculada apenas pela questão financeira e não se identificava com os outros objetivos do projeto (visitas domiciliares, reuniões sócio educativas, auxílio na construção de um projeto de vida, acesso a profissionais de saúde e saúde mental, possibilidade de transformações em futuros educadores da Instituição). Sendo assim fui orientado a suspender o auxílio desenvolvimento, dizendo a família que eles iriam continuar no projeto, mas sem a ajuda financeira. Quando souberam a notícia, se retiraram dizendo que não queriam mais ser atendidos. Foi deixado claro que eles podem voltar no momento que quiserem, mas com as normas precisando ser cumpridas.

De acordo com AT, estar em supervisão contribuiu, no caso relatado, para o desenvolvimento das suas ações. Como a família atendida era extremamente hostil às suas orientações, AT discutiu a situação em supervisão, o que o ajudou [...] a identificar que a família, nesse momento, não estava aberta ao trabalho de desenvolvimento humano que a Instituição se propõe. Similar a um paciente que não tem interesse em se submeter ao processo terapêutico. A hipótese levantada na supervisão, de que essa família estava vinculada apenas pela questão financeira e não se identificava com os outros objetivos do projeto, foi validada. Pois, orientado a suspender o auxílio financeiro dessa família, AT assim o fez. Por sua vez, ao ser comunicada sobre a suspensão do auxílio desenvolvimento, o que não necessariamente acarretaria em sua saída do projeto, a família escolheu desvincular-se da instituição.

Isso mostrou, claramente, a contribuição da supervisão para a ação técnica desse educador. Diante da dúvida em relação ao procedimento que deveria tomar, embora seguisse a proposta da instituição, AT, muito provavelmente, sentiu-se respaldado para colocar em prática o que, em certo sentido, sabia que deveria ser feito. Disse AT: Acredito que teria desperdiçado meu tempo e da família. Pois, enquanto instituição e família,

havia objetivos divergentes. Acredito que teria demorado mais tempo para perceber esse aspecto.

Podemos inferir que AT buscou na supervisão o aval para uma intervenção nada fácil: suspender o auxílio a uma família necessitada de ajuda financeira, porém não disposta a outra possibilidade de ajuda. A orientação, uma das características de um processo de supervisão, fez-se presente norteadando o desenvolvimento da ação desse educador não só no respaldo metodológico, mas, também, na minimização de um possível sentimento de culpa ao ser responsável (ou ser responsabilizado) pela privação da ajuda financeira da qual essa família, certamente, iria se ressentir.

A segunda experiência relatada por AT foi de um atendimento não submetido ao processo de supervisão. As questões norteadoras constam do anexo 2.2.

Relato 2 - atendimento não submetido à supervisão

Uma família composta por pai, mãe e filhos adolescentes (casal). O pai desenvolveu um quadro oncológico e depressivo. De acordo com a importância do componente emocional do câncer, ficamos (educador e família) preocupados com o prognóstico do caso. Meu papel foi primeiramente ser um ponto focal da família em acolher suas ansiedades e ajudar no desenvolvimento de habilidades para lidar com essa crise familiar. Em paralelo, auxiliei o pai e os demais membros a acessarem diversos equipamentos de saúde (tanto da própria Instituição como públicos), constituindo uma rede de profissionais que conseguiram construir um projeto terapêutico que conseguiu reverter tanto o quadro oncológico e depressivo. Atualmente, alguns membros estão realizando psicoterapia e o pai está realizando os acompanhamentos para manutenção do quadro de saúde.

Questionado sobre o que poderia ter sido diferente nas suas ações se estivesse submetido esse atendimento à supervisão, AT disse acreditar que, tecnicamente, [...] a supervisora iria recorrer em maior intensidade aos equipamentos da própria Instituição, uma vez que ela não tem o conhecimento de rede que eu possuo. AT, nesse contexto, reafirmou que, no papel de educador, procura auxiliar o acesso das famílias aos equipamentos públicos de saúde, cumprindo com suas atribuições. Nesse caso, não recorreu

à orientação da supervisão, pois tinha os conhecimentos específicos para lidar com a situação. Assim,

[...] educador e família criaram uma relação de confiança e parceria. Ao mesmo tempo que ajudei a eles a manter a confiança e união diante a situação. Talvez em maior intensidade, eles me ajudaram a me sentir confiante em pensar nas intervenções e co-construir com eles e demais profissionais as formas como lidar com o problema.

Embora AT não tenha sentido necessidade de supervisão para o atendimento relatado, não significa que, na prática, ele não precisasse de supervisão. Podemos dizer que é justamente por vivenciar um processo de supervisão que AT vem construindo formas de olhar, de lidar e intervir nas mais diversas situações da sua prática. A “co-construção” por ele apontada permite-nos pensar no compartilhamento das responsabilidades, aspecto que um processo de supervisão deveria elucidar como uma das características fundamentais da relação de trabalho. Afinal, a construção de conhecimentos pressupõe continuidade e a mediação do outro, cuja responsabilidade (de ambos, supervisor e educador social) impõe a capacidade de discernimento, de escuta atenta e de questionamentos favorecedores de reflexão. Isso implica um processo dialético que imprime o saber ensinar e o querer aprender como fatores fundamentais nessa relação.

A entrevista de AT

Nosso encontro com AT para a entrevista presencial ocorreu na Praça de Alimentação de um supermercado próximo à estação Jabaquara do Metrô, entre 18h30 e 19h30, sábado, dia 16/04/2011. Essa era sua disponibilidade após um dia de trabalho.

Logo que iniciamos a conversa sobre supervisão, AT nos disse que, para ele, se tratava de um processo de um profissional para outro. Esse primeiro vai atrás de um segundo em busca de orientação no intuito de ampliar o olhar. O outro, supervisor, geralmente com uma experiência maior num assunto específico, ele vai te orientar para você ter uma intervenção mais adequada para a singularidade daquele caso. Para esse

educador, um bom supervisor deveria ser um mediador mais experiente, com conhecimentos específicos sobre o “assunto” discutido, atuando como facilitador da ampliação do olhar do educador social para os atendimentos que realiza, orientando-o para novos procedimentos, além de ser capaz de propiciar a reflexão sobre a prática que está sendo desenvolvida.

Questionado sobre como avalia sua atuação na função de educador social antes da supervisão, AT, em seu relato, faz menção apenas à sua atuação submetida ao processo de supervisão. Isso se justifica porque a vivência desde o momento de ingresso na instituição onde trabalha. Assim, mesmo não levando todos os seus atendimentos à supervisão, desenvolve-os a partir do conhecimento adquirido nas discussões anteriores. Diz:

[...] em linhas gerais, ela (a supervisão) ajuda você a ser mais focado. Ela ajuda você a ter uma intervenção mais assertiva, porque o papel do educador social... trabalhar na área social você tem uma linha muito tênue, entre a rigidez e o assistencialismo... você pode ou trabalhar com a pessoa em vulnerabilidade social, que é meu público alvo, ou você trabalha estimulando autonomia, mas para isso você precisa sempre estar se revendo, se olhando, como aquilo reflete. Então, a supervisão ajuda a separar esses processos, o que é meu e o que é do outro. Então, o processo de supervisão me ajuda ser mais efetivo.

Nessas palavras, AT apresenta um dos principais propósitos de um processo de supervisão que, no nosso entender, seria desenvolver a capacidade assertiva do educador social no que refere à equalização das suas ações para não as tornar rígidas nem assistencialistas. Ainda, como bem coloca, a supervisão lhe ajuda a identificar e reconhecer os conteúdos que são seus, principalmente os emocionais, em relação aos das pessoas por ele atendidas, permitindo que ele se torne mais “efetivo”, mais profissional no desenvolvimento de sua função.

Envolto nos benefícios da supervisão, pedimos a AT que falasse um pouco mais sobre esse processo e sua atuação na função de educador social. Disse-nos:

[...] como educador, o meu campo de ação é até certo ponto. Há certos pontos que tem que ser uma ação de coordenação, de supervisão, por

exemplo, fazer uma denúncia de situação de violência contra a criança. Enquanto Instituição é adequado que essa denúncia tenha conhecimento da supervisão. Não que eu não possa fazer, mas é um caso que envolve mais responsabilidade. Eu, enquanto funcionário, não posso arcar sozinho. [...] às vezes a família que você atende, está acompanhando, não é tão diferente de você. Então, por exemplo, você está orientando um jovem que tem problema com o pai, um exemplo, e você tem problema com seu pai também, então mesmo com minha formação como psicólogo, mais lá meu papel é outro, eu não sou um psicólogo das famílias que acompanho, eu sou um educador, então o processo de supervisão ele ajuda principalmente a você ter uma percepção mais ampla sobre o caso. O que que isso é meu, o que está me mexendo, o que isso está me afetando.

O processo de supervisão, portanto, ajudou AT a ter um olhar mais adequado e ampliado para os casos atendidos, possibilitando reconhecer quando ele “fica preso” em alguns modelos de atuação, em algo já pré-concebido. A supervisão ajudou, também, no esclarecimento dos limites que a prática lhe impõe, bem como reconhecer a importância de compartilhar responsabilidades. A reflexão crítica, nesse sentido, tornou-se fundamental para esse processo de desenvolvimento profissional e a possível construção da sua autonomia.

Nesse exemplo, AT está evidenciando uma aparente situação de objetivação de sua subjetividade, ao dizer que o problema do jovem atendido seria semelhante ao problema vivido por ele no exercício da sua função de educador social. Valoriza a supervisão como possibilidade de ampliar a sua percepção de educador sobre determinado atendimento, levando-o, de certo modo, a identificar o conteúdo emocional que o estaria afetando na relação com seu atendido. Ser capaz de elaborar esse conteúdo revelou-se como condição fundamental para a construção de ações focadas nas necessidades do atendido e não nas próprias, sugerindo possíveis e necessárias ressignificações.

Diante disso, reiterou, uma vez mais, a importância da supervisão para sua formação, dizendo que adquiriu habilidades e competências para desenvolver seu trabalho, não necessitando recorrer a esse processo para todos os atendimentos que realiza.

Demonstra, assim, beneficiar-se das discussões propiciadas nos encontros, enquanto possibilidade de construir sua autonomia para a prática socioeducativa:

[...] há casos que você leva para supervisão, há casos que você não leva. Conforme você vai sendo supervisionado, depois de um tempo você vai adquirindo certas habilidades, certa competência, não é tudo que você precisa recorrer. Então, nessa instituição já atuei em casos sem supervisão sim.

No início de seu trabalho nessa instituição, a supervisão era desenvolvida em grupo, ocorria uma vez por mês, com duração de quatro horas e era obrigatória. A partir da constatação do grupo de que ela não estava sendo produtiva porque havia dificuldade de foco, a supervisão, ainda fazendo parte das atribuições dos educadores sociais, passou a ser realizada individualmente, com duração de duas horas, sendo sua frequência bimestral. Atualmente, como AT tem recebido “bons feedbacks” pelo trabalho desenvolvido, o espaçamento para a sua supervisão está maior e, praticamente, vinculado ao seu pedido, reforçando, dessa forma, sua “suposta autonomia”. Atentemos para sua seguinte colocação:

[...] eu sou psicólogo, então minha percepção de supervisão era outra. Então, por exemplo, você é um terapeuta mais velho você vai ajudar-me a desempenhar meu trabalho, você vai me orientar prá poder... Lá, foi um processo que foi sendo amadurecido na supervisão. A mesma pessoa que me supervisiona, que é mais velha, mais experiente, fundadora da Instituição, ela é minha coordenadora. Então tem essa dualidade de papel. Então por isso quando eu falo, eu vou para a supervisora para ela me autorizar... porque, de certa forma, é minha chefe.

Ao dizer que sua percepção de supervisão era outra, contando com a orientação de um terapeuta mais velho que o ajudaria a desenvolver seu trabalho, claramente estava centrado no modelo de supervisão desenvolvido pela psicologia clínica. Na instituição onde trabalha, entretanto, o modelo não é o clínico e a supervisora também é sua “chefe”. A relação estabelecida entre AT e sua supervisora tende à hierarquização, à subordinação,

uma vez que depende da autorização dela (sua “chefe” e supervisora) para a continuidade de alguns atendimentos. Isso reitera a condição histórica da supervisão como controle, apontada no corpo teórico deste estudo, como vimos em Rangel (2008), por exemplo. Embora tenha demonstrado o desenvolvimento de habilidades e competências para conduzir seus atendimentos, o modelo que parece ter se instaurado no processo de supervisão ao qual AT está submetido, o de chefia e seu subordinado, no nosso modo de ver, pode coibir ou, na melhor das hipóteses, despender um tempo muito maior para a construção da sua autonomia.

Solicitamos a AT que falasse um pouco mais sobre o fato da supervisora ser também “sua chefe”, até porque assumimos, nesta tese, a posição de que o supervisor deve ser um profissional “de fora” da instituição, o que o desvincula, de certa forma, das amarras hierárquicas institucionais. Reiterando certo desconforto, disse:

[...] afeta, sim. Porque muitas vezes é uma questão, é um trabalho e todo mundo é passível de erro em todos os momentos. O que eu entendi muitas vezes é mais o ‘fale a verdade’. Tem essa condição de falar a verdade. [...] cometi alguns erros, comi bolas, acertos também, não vou dizer obviamente que só errei, se não eu não tava nem lá hoje. Todas as vezes que houve algum erro foi apontado, acertos também. Se eu te falar que é totalmente neutro, eu estou mentindo. Afeta, você fica meio assim, mas até o momento não dá para te falar racionalmente que eu te falo: bom, não é legal ter supervisão com a pessoa que é sua chefe e da própria Instituição.

Questionado sobre uma possível preferência entre os modelos de supervisão em grupo ou individual, AT diz não ver superioridade de um modelo sobre o outro e que [...] ambos os modelos são ricos porque a individual ela é mais focada. O grupo ele é bacana, mas a questão é que ele é muito mais difícil de se conduzir. Além de não considerar “legal” ter supervisão com alguém da própria instituição, principalmente quando a pessoa responsável ocupa o lugar de chefia, sinaliza que, apesar das dificuldades de condução de um grupo, nele, quando o supervisor é experiente, as contribuições são mais significativas porque [...] têm as trocas de olhares, cada um tem uma referência cultural

diferente. Vemos essas trocas como uma das vantagens de se trabalhar em grupo em um processo de supervisão, porque possibilita que os educadores compartilhem problemas e pensem possíveis soluções, além de estabelecerem relações de ajuda mútua na definição de orientações.

A supervisão em grupo também pode favorecer a minimização da ansiedade e das tensões frente aos sentimentos de hostilidade e de culpabilidade que, não raramente, permeiam as relações com os atendidos e com os membros da instituição. Seria uma forma de possibilitar a construção de maneiras mais apropriadas de se lidar com tais situações e compartilhar responsabilidades, além de favorecer a ampliação da consciência de seus integrantes. Apesar disso, AT considera que o processo de supervisão individual onde trabalha é melhor, talvez por atender às suas necessidades de atenção mais focada para os casos sob sua responsabilidade.

Sobre se mudaria algo nesse processo de supervisão, AT diz que sim e que já está ajudando a mudar. Explica que o seu trabalho como educador social é amplo. Além das questões metodológicas relacionadas ao projeto no qual atua e ser supervisionado com base na neuropsicanálise,²⁶ há outras competências que estão sendo desenvolvidas mediante matriciamento referente à sua “expertise”. AT, por exemplo, que é especialista em saúde pública, vai orientar os outros educadores em relação à saúde pública. Isso também está ocorrendo com outras especialidades dentro da instituição. Dessa forma, a ideia é a de que cada educador tenha várias possibilidades de supervisão. Complementa:

[...] então sim, eu mudaria, respondendo tua pergunta. Já estou ajudando a mudar. Eu faço parte desse processo que a gente está mudando. Inclusive eu estou num processo um pouco tímido ainda, porque não está oficializado de supervisionar alguns dos meus colegas não só referente à saúde pública, mas referente à saúde mental, que é a área que me compete. [...] Isso me dá um novo gás, porque é um novo desafio, é uma área que está sendo desenhada, eu vou ter que desenvolver várias competências e habilidades que eu ainda estou em nível de potencial. Mas eu estou empolgadíssimo.

²⁶ Neuropsicanálise, segundo AT, é a base de formação da sua supervisora.

Podemos notar que a reflexão sobre a ação e na ação fazem parte desse contexto, uma vez que AT mencionou que terá de se aperfeiçoar para alcançar o almejado, isto é, supervisionar alguns de seus colegas quando a prática se referir à saúde pública e, principalmente, à área que lhe compete: saúde mental. Desse modo, na iminência da sua promoção, AT diz que terá de desenvolver várias competências e habilidades que ainda estão em nível de potencial. Sua expectativa remete-nos ao conceito de zona de desenvolvimento proximal ou potencial, desenvolvido por Vygotsky (2003, p.113), que pressupõe “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, caracterizando o desenvolvimento mental prospectivamente”.

O supervisor, então, como mediador na construção e desenvolvimento de competências para o salto qualitativo nas atribuições do educador social, precisaria ser capaz de intervir na zona de desenvolvimento proximal desse educador, de modo a proporcionar-lhe um novo aprendizado que está a caminho de consolidação e, conseqüentemente, de expansão da sua consciência. Isso significa dizer que a mediação deveria ser feita por alguém mais experiente, que possua conhecimentos não só específicos, mas também ampliados sobre o que se propõe a supervisionar. A ideia seria investir na possibilidade de ampliação do olhar do indivíduo, de forma prospectiva, em detrimento de se trabalhar, segundo Vygotsky (2003, p.113), “o nível de desenvolvimento real cuja característica está voltada para o desenvolvimento mental retrospectivamente”, ou seja, para o conteúdo já amadurecido, já conhecido por esse sujeito.

O processo de supervisão contribuiu (e contribui), segundo AT, não só para o exercício da função de educador social, mas também para o trabalho que desenvolve como psicólogo de abordagem psicanalítica (em consultório particular), porque sua supervisora é psicóloga e psicanalista, fator que, talvez, o faça se beneficiar da discussão de alguns conceitos, estendendo as interpretações à sua prática clínica: [...] Então, muitas vezes, a forma como ela olha, a forma que ela vai me orientando a olhar a família, eu aprendi muito na supervisão. Isso significa que a supervisão, embora não seja nos moldes da clínica, como já apontamos anteriormente, também contribui com a ampliação do seu olhar para outros contextos, o que reforça sua importância e possibilidade ampliada em um processo

de formação profissional. AT considera-se um profissional muito melhor e diz lamentar o fato da supervisão não ser oferecida em todas as instituições. Isso porque, entre outras coisas, a supervisão

[...] ajuda você a cuidar de você, até porque você trabalha muito na Instituição, a supervisão insiste muito na tecla que nós vamos trabalhar numa referência de maternagem substitutiva para essas famílias, nós vamos ser referências de cidadania, saúde pública, de educação, nós vamos ajudar essas famílias, [...] vamos trabalhar com famílias que da quarta geração fazem trabalho infantil, nunca estudaram. Então você vai ajudar essa família a saber acompanhar o filho na escola, você cria vínculos, é estimulado que você crie vínculos com a família.

Ao dizer que a supervisão ajuda você a cuidar de você, AT refere-se à supervisão como espaço de acolhimento, de escuta e formação, facilitador da elaboração do conteúdo emocional que advém dos seus atendimentos. Essa formação não se restringe apenas à condição profissional, contemplando, também a humana (FERREIRA, 2009). É justamente isso que ele diz fazer na função de educador social: acolhe, oferece escuta e propõe ações facilitadoras da autonomia das famílias por ele atendidas, seguindo a proposta institucional.

AT tem consciência de que, para ser referência de cidadania, é preciso desenvolver competências, ou seja, a capacidade de saber fazer (CARVALHO; BAPTISTA, 2004). Isso pode acontecer em um processo de formação contínua, mediante reflexão crítica que favoreça a superação do sofrimento diante das frequentes contrariedades e dos impasses proporcionados na e pela prática desenvolvida. Assim, a reflexão sobre a prática permite ao educador rever criticamente o que foi feito, uma vez distanciado do vivido no campo de sua atuação. O espaço de supervisão, nesse sentido, pode proporcionar o afastamento necessário do tumulto emocional desencadeado pela reflexão na ação, podendo instrumentalizar o educador social para que seja capaz de vivenciar esse tumulto como base de um processo criativo (CARVALHO; BAPTISTA, 2004).

A supervisão também contribui para que o educador social possa construir vínculos com as famílias atendidas, mas com o cuidado de orientar o uso dessa ferramenta, pois, segundo AT, o vínculo pode ser tanto para ajudar quanto para atrapalhar. Porque [...]

tem educador que é convidado para ser padrinho de criança, então é um processo que você mergulha na realidade familiar. Esse mergulhar na realidade familiar ou da família pode trazer consequências indesejadas em relação ao trabalho desenvolvido, caso o educador social não consiga dimensionar o quanto ele pode “ir fundo” sem comprometer sua saúde, neste caso, emocional. Assim, mesmo se sentindo mais seguro no desempenho de sua função, AT diz considerar fundamental contar com a supervisão porque, em determinadas situações, sente-se demasiadamente exigido.

Solicitamos que AT explicasse sua fala em relação ao vínculo poder atrapalhar ou ajudar. Ele disse que, na instituição, trabalha com um conceito psicanalítico chamado vínculo suficientemente bom, que pressupõe não só carinho, só abraço, mas dar afeto também. O trabalho é feito com a família para você estimular a autonomia dela, você trabalha para que ela desenvolva um projeto de vida. Relata o seguinte exemplo de sua atuação, considerando-a adequada:

[...] era um menino que a gente estava estimulando, ele estava fora da escola há muito tempo. Conforme foi criando vínculo você acaba sentindo a pessoa como se ela fosse da sua família. Você vai querer para tua família sempre o melhor de acordo com seus padrões. O moleque vai voltar a estudar, pode fazer uma faculdade... O moleque queria ser pedreiro. O moleque tava indo prá boca, tava usando droga. Se não tava usando tava no perigo porque onde ele morava tinha muitos pontos de venda. Com o trabalho de educador de você estimular... ‘vamos para a escola’, ‘vamos tal...’, - ‘não, não vou’. - ‘Pô, mais calma aí, vamos lá, vai uma semana, tenta...’. O moleque estudou e hoje está trabalhando com o pai como ajudante de pedreiro. Até o momento está distante da droga. O que a gente queria como educador pô, é que o moleque fosse fazer faculdade porque a Instituição paga, tem um plano de investimento para quem quer, ninguém é obrigado. Mas dentro daquela realidade, então vínculo é você saber diferenciar: ‘pô, você querer o moleque estudar, bacana. Mas o moleque não quer, o que ele quer é trabalhar como pedreiro’. Você consegue afastar o garoto do mundo da criminalidade. Eu não estou nem julgando pelo

apelo moral, mas que ‘ponto’ ele morre cedo, a molecada morre cedo. Onde eu trabalho, na região Capão Redondo/Jardim Ângela, tem alto índice de assassinato de criança e adolescente de forma violenta. Então, nem estou sendo moralista dizendo que pedreiro é melhor que traficante. Não é esse o ponto, mas pedreiro é uma profissão menos arriscada. Então, um exemplo de um vínculo que não fosse bom: ‘não, você tem que estudar, que isso, ser pedreiro, vai trabalhar sujando a mão?... Esse é um valor que é meu. O garoto quer ser pedreiro, tá feliz da vida, eu tenho que respeitar, eu tenho que ver qual é a individualidade dele e ajudá-lo a chegar a esse projeto de vida.

Ao respeitar a escolha do “garoto” que tinha como projeto de vida “ser pedreiro”, reconhecendo que seus valores não deveriam sobrepor aos do outro, AT demonstrou amadurecimento na sua conduta interventiva. Isso significou a capacidade de tolerar a frustração, condição fundamental em um processo de construção de autonomia, ao ressignificar certa imposição inicial que buscava contemplar suas expectativas. Percebemos, nesse contexto, a reflexão na ação sendo construída, pois, nessa prática, respeitar a escolha do outro pressupõe oferecer condições para que ela se realize, independentemente da opinião pessoal do educador social. Aqui os valores pessoais têm de ser superados, para que não haja prejuízo da conduta profissional. Afinal, o sujeito se constitui como tal pela diferenciação.

Em seguida, AT fala que trabalhar na área social é [...] bom prá caramba, assim como é [...] gostoso você ajudar as pessoas, e que não trocaria por outra área mesmo que fosse para ganhar muito mais. Para ele, a relação de ajuda [...] mexe com o nosso narcisismo, o que o leva a questionar: [...] ‘estou ajudando ele, é legal tal, mas é bom para quem, para mim ou para ele?’ [...]. Aqui podemos pensar a reflexão na ação, sobre a ação e, talvez, a reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que seus questionamentos apontam para certa ambivalência: por um lado, ajudar o outro sobrepõe-se a possível melhora na sua condição de vida, uma vez que AT não trocaria de área mesmo por um salário melhor; por outro, quem de fato se beneficia nessa relação de ajuda parece ser ele, se considerarmos que sua satisfação em ajudar está estritamente ligada à esfera pessoal, vinculada à ideia do

atendimento social como “espaço afetivo” que permite aos envolvidos saírem do “estado de coisa” para a “condição de pessoa” (SIMÕES NETO, 2005).

Esse sair do “estado de coisa” para a “condição de pessoa” remete-nos à noção de humilhação social, inerente às pessoas que vivem em situação de privação dos seus direitos, como discutido por Gonçalves Filho (2007). Na prática assistencial, o estado de humilhação apresenta-se minimizado pela satisfação do educador social em ter sido capaz de ajudar o outro e esse outro lhe ser grato, embora saiba que, em várias situações, suas ações configuram-se como paliativas. Há, em certo sentido, a tentativa de assegurar um traço de humanidade que possa servir de argumento contra as experiências de diminuição da pessoa, das quais o humilhado supõe o soberbo, sendo sua recíproca verdadeira, ou seja, o soberbo supõe o humilhado. Neste sentido, a realidade e a dignidade só podem ser asseguradas e encontram seu efeito e sentido quando na relação com o outro existir um testemunho alheio que assegure o ingresso num círculo de conversas de igual para igual (GONÇALVES FILHO, 2007).

Retomando a questão do vínculo na prática profissional, ele pode atrapalhar quando o educador social, no lugar de testemunho alheio, não atua como deveria, deixando de lado o procedimento institucional para assegurar sua satisfação pessoal em ajudar o outro. Porque, quando tem de falar para uma família que ela não fará parte do projeto por não ter cumprido determinado critério, segundo AT, seu [...] coração está arrebatando por dentro, você criou um vínculo, você queria ver aquela família... mas a família não quer. E apresenta um exemplo de atendimento cujo vínculo considerou bom, principalmente por ter atuado de acordo com as normas institucionais, não permitindo que seus valores interferissem em sua conduta:

[...] uma família tinha uma questão muito persecutória, então todas as regras do projeto ela entendia como coerção. Por exemplo: ‘é importante você fazer terapia, porque olha a forma como você trata seus filhos, você está afastando seus filhos de você.’ – Não, não vou fazer. – ‘Olha, é importante você ir no psiquiatra porque você está desenvolvendo um valor depressivo.’ – Não, não vou porque remédio é coisa de louco. – ‘Olha, você precisa participar das reuniões.’ – Não,

não vou participar. - 'Então você não pode fazer parte do projeto, porque nós temos algumas regras, alguns critérios'. Então, se eu tivesse um vínculo que não fosse bom com essa pessoa, eu seria conivente com essas posturas de negligência que ela tem e eu não estaria ajudando ela.

Nesses dois exemplos apresentados, estar em supervisão foi essencial, segundo AT, porque a supervisora fez [...] a todo tempo uma analogia com o pensamento psicanalítico, fato que, como discutimos anteriormente, o faz se beneficiar na aquisição de conhecimentos sobre sua abordagem (psicanálise), ampliando seu olhar também para os atendimentos que realiza no seu consultório particular. Porém, a supervisão vivenciada contribui para o desenvolvimento do seu trabalho na instituição: [...] na criação de vínculos, você vai aplicando alguns instrumentos até para conhecer a história da família e desenvolver o vínculo, [...] a supervisão ela vai te desenvolvendo no ponto: como se aproximar? Ainda, com algumas famílias você tem que ser mais firme; com outras, mais acolhedor. Na supervisão, foi discutido e apontado: “[...] ‘você está pecando, por exemplo, porque você está sendo muito mole’. Ou ‘você está pecando porque você está sendo muito duro’ [...]”. Nesse sentido, [...] a supervisão vai desenvolvendo esse olhar para você olhar essa família como ser em desenvolvimento.

Segue outra situação que AT vivenciou e se sentiu ajudado pela supervisão:

[...] uma coisa que eu acho que a supervisão ajudou. É esperado no primeiro ano com a família só alegria, beijinho, aquela coisa gostosa. No segundo ano [...] você começa a saber os podres da família, o vínculo tá mais forte, a família briga com você: ‘Pô você vai suspender o meu auxílio?’ A Instituição paga um auxílio financeiro para a família que participa do projeto e se a família não atende algumas normas, esse auxílio financeiro é suspenso, podendo ser até inativado em alguns casos. É até nessa relação simbólica que o educador como uma figura parental, tem famílias que lidam melhor e outras nem tanto com o limite.

Então, a supervisão vai te ajudando a se preparar nessa oscilação que pode sofrer a relação com a família.

Nesse exemplo, a supervisão ajudou AT a reconhecer que as relações estabelecidas com seus atendidos requerem certos cuidados, uma vez que a alegria no início da construção do vínculo pode estar apontando para uma aproximação mais pessoal do que profissional, chegando, inclusive, aos podres da família. De modo geral, na [...] relação simbólica como figura parental, o educador social nem sempre consegue manter o distanciamento necessário, ou seja, a “distância ótima”, que lhe garantiria certa racionalidade, sensibilidade e serenidade para atuar de acordo com os procedimentos institucionais (CARVALHO; BAPTISTA, 2004). A supervisão, então, segundo AT, o “ajuda” a se preparar melhor para as possíveis oscilações nas relações com as famílias que atende. Isso porque, a alegria que a família sente ao contar com a ajuda (e ser ajudada) transforma-se frequentemente em manifestação de indignação, resultando em “briga” quando da possível suspensão do auxílio financeiro por “parte do educador”. Afinal, é ele o mediador entre a instituição e a família atendida, e, apesar de gostar de ajudar as pessoas, nessa situação, o “bonzinho” passa a ser um algoz.

Solicitamos que AT falasse um pouco mais sobre a contribuição (ou não) da supervisão no contato com as famílias por ele atendidas. Segundo ele, a supervisão ajudou a respeitar o limite de cada família e o seu próprio, a dividir responsabilidades e a lidar melhor com as expectativas em relação aos resultados que gostaria de alcançar com seu trabalho. Reconhece que o foco de sua intervenção deveria ser a demanda do atendido, embora, na prática, isso nem sempre tem sido contemplado. Diz se sentir uma pessoa mais segura e capaz de oferecer o melhor de si nessa relação de “ajuda mútua”, aspectos que consideramos como parte do processo de construção da sua autonomia:

[...] a supervisão me ajudou a ser uma pessoa mais segura. A supervisão me ajudou a ser uma pessoa mais direta. Eu ainda preciso... um aspecto que eu tenho que exercitar mais, eu era bem pior, eu acho que eu sou uma pessoa que dou muita volta para falar de um ponto. Eu acho que a

supervisão me ajudou principalmente a não tomar toda a responsabilidade do processo para mim. Eu acho que a supervisão me ajudou a tentar dar o máximo, o melhor de mim no processo de auxiliar uma pessoa, para saber principalmente ‘eu sou apenas uma ferramenta’. A pessoa é a principal interessada. Eu não ajudo ninguém, essa é a verdade. Eu ajudo uma pessoa a se ajudar. Então a supervisão me ajudou a ver, isso eu não tinha muito claro. Eu achava que a família tinha que ir até o máximo, tinha que insistir. Falo não, tem pontos até por respeito a pessoa quer ficar nessa situação, de acordo com os padrões dela está bom, está ótimo. Não está bom para você, você lida com isso na sua terapia, na sua supervisão. Então acho, acho não, a supervisão me ajudou nesses aspectos.

Por fim, solicitamos a AT que apresentasse uma frase ou uma palavra sobre o processo de supervisão. Sua palavra foi desenvolvimento. E acrescentou:

[...] uma coisa que eu lamento que na minha graduação não havia um estímulo das Instituições de Ensino de olhar o acadêmico para a área social. Foi uma área que eu tropecei. [...] Mas eu meio que esbarrei e estou nela até hoje por total identificação. [...] é uma área que precisa de muita gente boa, competente. É até para ela se estruturar e amanhã vir, acho que não é absurdo falar isso, vir a pagar profissionais qualificados tão bem quanto qualquer área, por exemplo, a indústria.

Nessas palavras, AT reitera a importância da formação para a área social, a partir da graduação, no sentido de desenvolvimento de competências específicas para o exercício da prática cotidiana. Até porque, segundo ele, é uma área carente de bons profissionais e, pela falta de estrutura e de reconhecimento do trabalho desenvolvido, o educador social tem sido pouco valorizado. Um exemplo são os baixos salários dos educadores sociais em comparação com outras áreas, justificados, de certo modo, pela não qualificação específica. Assim, o ingresso na função de educador social passa, retomando Simões Neto (2005), pela ideia de ajuda calcada, muitas vezes, em “boas intenções”.

Em síntese, AT considerou que os norteadores da supervisão em relação às ações cotidianas têm contribuído para o desenvolvimento de uma prática mais próxima da

realidade, ou seja, do que é possível ser realizado. Nesse processo, cuja reflexão crítica parece-nos condição fundamental para boa formação profissional, ele está construindo sua autonomia apesar do fato de sua supervisora ser também “sua chefe”, o que lhe tem gerado certo desconforto. No entanto, como resultado do bom trabalho desenvolvido como educador social e, portanto, como fruto de um processo positivo de supervisão, AT está aguardando uma promoção para a função de supervisor que, segundo ele, está a caminho.

Desse modo, AT demonstra ter se beneficiado da supervisão em vários sentidos, sendo um deles o de reconhecer a imposição de seus próprios valores em alguns dos seus atendimentos. Refletir sobre isso tem lhe propiciado a construção de novas formas de intervenções, respeitando e considerando o que lhe foi (ou é) dito como sustentação das escolhas das pessoas por ele atendidas. Há, nessa postura, um amadurecimento que parece estar relacionado ao processo de supervisão que, ao lhe oferecer um espaço para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a prática e na prática, tem lhe proporcionado a capacidade de tolerar as frustrações, que não são poucas, imputadas pelo trabalho socioeducativo.

Sujeito 3 – DM (Pedagoga)

DM, 27 anos, união estável, sexo feminino, graduou-se em Pedagogia no ano de 2009. De 2003 a 2005, exerceu a função de auxiliar administrativo em uma empresa privada e em uma Biblioteca Pública do interior de São Paulo. Em 2007, foi “Bolsista Pesquisadora do Programa Pró Reitoria de Ensino – UNESP – Rio Claro”. Exerce a função de educadora social desde fevereiro de 2008. Atualmente, trabalha numa ONG, em Campinas, atendendo crianças e adolescentes que se encontram nas ruas em situação de mendicância ou de trabalho infantil. Sua carga horária é de trinta horas semanais e seu trabalho consiste em ter um primeiro contato com a criança/adolescente, com objetivo de encaminhá-la para o atendimento psicossocial e para programas da Assistência Social. Nessa ONG, vivenciou o processo de supervisão por dez meses.

Sobre o tempo em que pretende trabalhar como educadora social, DM diz que, pelo menos por enquanto, não pensa em deixar essa função: gosto de trabalhar com educação

social, de poder planejar o trabalho de maneira menos engessada, mais aberta para o diálogo com as pessoas e para conhecer a comunidade onde se atua. Além disso, há mais espaço para reflexões e intervenções, o que não acontecia quando atuava em uma Escola Estadual. Almeja, entretanto, um dia trabalhar na coordenação de serviços da Assistência Social, com o objetivo de melhorar as formas de atenção à população atendida, promovendo discussão, elaboração e implementação de projetos e programas de assistência.

Os relatos de DM

Assim como os sujeitos anteriores, solicitamos a DM dois relatos de atendimentos, sendo um submetido à supervisão e o outro não.

Relato 1 – atendimento submetido à supervisão

Em fevereiro de 2010, iniciei um trabalho numa ONG de Campinas para atender crianças e adolescentes em situação de exploração sexual comercial – ESCCA. Como era meu primeiro contato com o tema, precisei levantar algumas referências de leitura e vídeos que abordassem a questão. Na época, quem me auxiliou foi o psicólogo da equipe, pois o serviço ainda não era contemplado com supervisão. Consegui entender um pouco melhor a questão com a qual trabalhava, mas era muito difícil e pesado lidar com todas as situações que atendíamos; muitas vezes, eu não conseguia buscar recursos para lidar com essa problemática e carregava comigo esse conflito. Nessa época, recordo ter aumentado meu peso de maneira considerável, pois descontava minha ansiedade em comida. O apoio mais próximo que eu tinha continuava sendo o do psicólogo da equipe. Nossa equipe contava com uma dupla psicossocial, duas educadoras e uma coordenadora. No decorrer do ano a educadora social, minha dupla, passou em um concurso público na mesma época em que a assistente social encontrou outro trabalho. Foi um período extremamente turbulento no trabalho, que a meu ver, se contasse com uma supervisão poderia ser menos frustrante, pois lidamos com muitas frustrações na Assistência Social. Conforme vários debates e solicitações da rede que trabalhava com violências sexuais no município, fomos contemplados com o serviço de supervisão do serviço, em meados de 2011. Nesse ano, a equipe também foi ampliada com mais uma dupla psicossocial, mais uma educadora para realizarmos o trabalho em dupla, e um coordenador que estava presente conosco no projeto. Passamos então a ter encontros quinzenais com um profissional também da Rede de AS que trabalha em uma ONG, em São Vicente, que aborda a mesma temática, entre outras situações. O trabalho de supervisão permite um olhar um pouco mais distanciado, no sentido de ter uma panorâmica da situação para encontrar outras possibilidades e alternativas para cada situação. Possibilita debater textos, vídeos, experiências num sentido de troca para não fecharmos muitas vezes em um

único conceito, ou até mesmo quando não temos consenso de como encaminhar uma situação, pois, muitas vezes, a equipe também se perde nesse trabalho e a comunicação fica falha, pois não paramos para refletir a situação e vamos trabalhando num ritmo acelerado que leva a desencontros na hora da intervenção com a criança e com sua família. Havia um caso em que não sabíamos mais como encaminhar. Já fazíamos atividades com a adolescente, atendimentos com ela e com a mãe, mas o vínculo entre elas era muito ruim, e a menina ficava muitas vezes sem nenhum responsável por ela, a mercê de favores. Esse caso foi discutido por nós inúmeras vezes em supervisão e conseguimos atuar de maneira que garantimos direitos da adolescente sem romper os vínculos com os que se responsabilizavam por ela naquele momento. Creio que sem esse processo de supervisão não conseguiríamos trabalhar esse tempo de espera para concluir uma ação, e teríamos nos “atropelado” e “atropelado” também todos os sujeitos envolvidos, com nossa ânsia em resolver rápido demais encaminhamentos bastante delicados.

Nesse relato, DM deixa claro o quanto o trabalho socioeducativo faz aflorar sentimentos que podem desestabilizar o educador social. No seu caso, trabalhar com crianças e adolescentes em situação de exploração sexual resultou em certo descompasso emocional, uma vez que não tinha conhecimento teórico sobre o tema, nem experiência de atendimento. Admite que, muitas vezes, eu não conseguia buscar recursos para lidar com essa problemática e carregava comigo esse conflito. Como consequência, recordo ter aumentado meu peso de maneira considerável, pois descontava minha ansiedade em comida.

Esse aumento de peso, declarado por DM, muito provavelmente afetou sua imagem corporal e contribuiu para a diminuição da sua autoestima, contrapondo-se, assim, a uma condição a qual Romans (2003) aponta como fundamental para que o educador social possa reconhecer suas deficiências e seus limites: a melhoria da sua autoestima, passando pelo investimento no autocuidado. Para tanto, descrever e procurar entender o processo que a levou à diminuição da sua autoestima tornou-se condição necessária para que essa educadora pudesse se estruturar melhor, tanto profissional quanto pessoalmente, para a construção de ações que a qualificariam como sujeito capaz de exercer, com sabedoria e competência, a função de educadora social.

Há, também, a manifestação de DM em relação à perda de apoio quando sua dupla e a assistente social, parceiras de trabalho, deixaram a instituição. Como não contava com uma supervisão, disse ter ficado mais difícil lidar com a frustração dessas despedidas.

Desse modo, atribui à supervisão uma característica importante para um processo de formação. Para ela, o trabalho de supervisão permite um olhar um pouco mais distanciado, no sentido de ter uma panorâmica da situação para encontrar outras possibilidades e alternativas para cada situação. É justamente esse distanciamento que Carvalho e Baptista (2004) chamam de “distância ótima”, permitindo um olhar mais profissional para a prática socioeducativa.

Motivados pelas colocações de DM, ratificamos outras características importantes em um processo de supervisão. Uma delas seria trabalhar a ansiedade do educador social quanto à busca por resultados. Sem a supervisão, DM afirma que não conseguiria esperar o tempo necessário para concluir uma ação, ou seja, teríamos nos ‘atropelado’ e ‘atropelado’ também todos os sujeitos envolvidos, com nossa ânsia em resolver rápido demais encaminhamentos bastante delicados.

Outra característica desse processo é permitir a troca de experiências e melhorar a comunicação do grupo: muitas vezes, a equipe também se perde nesse trabalho e a comunicação fica falha, pois não paramos para refletir a situação e vamos trabalhando num ritmo acelerado que leva a desencontros na hora da intervenção. Dentre esses desencontros, não tão raros no desenvolvimento do trabalho socioeducativo, apontamos os vários encaminhamentos feitos à rede da assistência social, cujo propósito estaria, muitas vezes, voltado para a minimização do sentimento de impotência frente determinados atendimentos.

A supervisão, então, poderia oferecer esse momento de reflexão sobre o que está sendo feito e como está sendo feito, instrumentalizando o educador para posterior reflexão na ação, além de trabalhar na equalização do seu ritmo (MELUCCI, 2004). Essa equalização do ritmo e o reconhecimento dos próprios limites, bem como a disponibilidade para entender e trabalhar questões que afetariam o seu desempenho, são fatores que contribuem para que o educador social possa ter certo controle sobre sua ansiedade, habilitando-o para a construção e o desenvolvimento da sua capacidade de tolerar a

frustração, fator por nós considerado como um dos mais importantes nesse processo formativo.

Relato 2 – atendimento não submetido à supervisão

No primeiro trabalho que tive como educadora social, em 2008, eu não contava com a presença de uma coordenação e nem sequer de supervisão, muito diferente da minha última experiência. Certa vez durante uma oficina, precisei sair da sala para buscar material e quando voltei duas crianças haviam brigado e uma arranhou o rosto da outra. Depois de resolver na roda essa questão, no final do dia sentei com as duas crianças para uma conversa mais pedagógica sobre o ocorrido. Nesse meio tempo, a mãe de um deles entrou no espaço e ouviu a conversa, partindo para cima de seu filho e dando um tapa no rosto dele. Não consegui lidar com essa situação e fui agressiva com a mãe do menino, dizendo que ela havia atrapalhado meu trabalho. Depois desse dia, ficou uma situação super desagradável toda vez que eu encontrava com essa mulher, até que um dia nos desculpamos. Essa situação é muito delicada e interfere diretamente na relação com as crianças e com a comunidade. Como eu não tinha com quem dividir esses relatos e refletir sobre isso, era muito estressante o meu trabalho e com certeza não tinha a mesma qualidade, seguia muito o improviso, e é necessário um planejamento, não digo de atividades pedagógicas, mas sim de atitudes, do que se pode tentar fazer para melhorar o convívio.

Nesse exemplo de atendimento não submetido à supervisão, DM esclarece que não conseguiu lidar profissionalmente com uma situação de violência, reagindo de forma agressiva ao sentir que o trabalho que desenvolvia com as crianças estava sendo prejudicado. Como não tinha com quem dividir o ocorrido, um supervisor como mediador, por exemplo, alegou que seu trabalho tornou-se estressante e a qualidade ficou comprometida. O imprevisto na prática retratou a ausência da reflexão crítica na ação, uma das competências desenvolvidas num processo de supervisão (ALARCÃO, 1996), juntamente com a construção de uma base teórico-metodológica norteadora das intervenções possíveis. DM estava, assim nos parece, focada nos seus próprios valores, o que supostamente comprometeu o exercício da “distância ótima”. Porém, ao refletir sobre suas ações, como nos foi possível perceber em seu relato, vem demonstrando boa capacidade de ressignificações.

Sobre o sentido que atribui à supervisão, DM diz que deve ser um processo contínuo, que permita a expressão das emoções afloradas no exercício da prática cotidiana: é importante que possamos falar, colocar para fora nossas angústias e frustrações do

dia-a-dia, pois nossas emoções são testadas diariamente nesse trabalho. Neste sentido, ratifica em seu discurso outro aspecto fundamental no processo de supervisão quando conta com um supervisor experiente: oferecer acolhimento à demanda emocional do educador social, escutando-o atentamente e fazendo intervenções que possam contribuir para a reflexão crítica de suas ações, bem como para o desenvolvimento de formas mais apropriadas de se lidar com as questões embaraçosas suscitadas na e pela prática, considerando, inclusive, suas consequências.

A entrevista de DM

A entrevista presencial com DM foi realizada no dia 15 de fevereiro de 2012, quarta-feira, das 9h às 10h15, na cantina da Faculdade de Educação da UNICAMP. Ao iniciarmos perguntando o que entendia por supervisão, DM respondeu-nos apresentando, novamente, a importância do supervisor como mediador para a reflexão sobre a prática, contribuindo com a construção de norteadores que possam assegurar certo controle da ansiedade quanto às questões de acessos aos serviços de assistência. Segundo ela, quando o supervisor é alguém “de fora” da instituição, ele tem a possibilidade de enxergar uma pecíinha, um detalhe que escapa à percepção do educador, da equipe:

[...] supervisão é um processo no qual a gente conta com um olhar de uma pessoa que nos ajuda naquele trabalho e que não está dentro do cotidiano da instituição. É que faz com que a gente pare para refletir a nossa prática, refletir o nosso trabalho, a intenção do nosso trabalho, o objetivo, para onde a gente está caminhando com aquilo que, às vezes, no dia a dia, a gente acaba se perdendo, tem uma ansiedade para resolver questões particulares da vida das pessoas de inserção em serviço, de acesso a serviço e, às vezes, a gente perde uma pecíinha que parecia um detalhe. A supervisão traz esse olhar: ó, e isso aqui, vocês olharam? Aí volta tudo, é nesse sentido, é uma troca sempre, é um olhar que vem para somar na equipe.

Para DM, o supervisor pode ser alguém de dentro da instituição, porém, não pode ser da equipe responsável por executar determinado trabalho, porque contamina um pouco. Ou seja, não assegura uma distância necessária para um olhar apropriado do contexto. Em sua experiência de supervisão, por dez meses, no ano de 2011, considerou

[...] muito vantajoso ter um supervisor de fora da instituição e de fora da cidade, porque, às vezes, até a nossa rede já tem o mesmo discurso, os mesmos conflitos, já não sabe o que fazer e parece que alguém que veio de um outro lugar, de um outro espaço, que traz outro debate, outra forma de enxergar, às vezes, ajuda a coisa a andar. Na minha experiência, ser de fora foi melhor, mas não acho que seja melhor em qualquer caso.

Nessa sua fala, ao se referir à rede, neste caso a da assistência social, DM aponta para certa fragilidade e, muito provavelmente, sua ineficiência declarada quando apresenta um discurso que se assemelha ao dos educadores sociais. No seu entender, essa rede tem se mostrado pouco efetiva ao compartilhar dos mesmos conflitos, das mesmas dúvidas e, talvez, do mesmo sofrimento desses educadores. Ao não conseguir manter a “distância ótima”, a reflexão, tanto sobre a prática quanto na prática, pouco acontece, podendo levar à inércia de suas ações. Esse fato, certamente, não contribui para a formação de competências do educador social.

DM avalia sua atuação na função de educadora social antes da supervisão como [...] um trabalho que ficou muita brecha, muita falha, eu estava começando, tinha muita coisa que eu não conseguia ver, não tinha um olhar qualificado para aquilo. Numa experiência em um projeto social do Ministério da Justiça, por exemplo, a preocupação estava voltada para a quantidade de atendimentos e não para a qualidade, considerando-o um trabalho falho e pouco comprometido: [...] era mais uma coisa de vamos passar conteúdo para formar rápido essas pessoas e, assim, sem contextualizar onde estamos, o que eles querem... foi muito vertical, de cima para baixo.

DM viu-se atuando como educadora social, de fato, em 2010, quando iniciou um trabalho de enfrentamento da exploração sexual contra crianças e adolescentes. Contava com uma coordenação e uma equipe técnica (um psicólogo, que passou a fazer o papel de supervisor, e uma assistente social) contribuindo para sua formação a partir de leituras, discussão de casos, participação em congressos e cursos de capacitação, favorecendo a ampliação do seu olhar para a realidade das famílias inseridas na comunidade onde construía suas ações. Nesse sentido,

[...] é nítida a diferença desse tipo de trabalho com que eu vivi anteriormente, o quanto uma equipe que está comprometida, que estuda sobre aquilo faz diferença no seu trabalho, em tudo: no vínculo que você tem com as pessoas, no tipo de projetos que você constrói com elas, na qualidade dos debates, de muita coisa, de participar de reuniões com a rede da assistência social, de fazer enfrentamento para a política, acho que isso engrandece.

Ao se referir novamente à rede da assistência social, DM nos apresenta uma possibilidade muito importante para o bom desenvolvimento do trabalho socioeducativo: participar das reuniões com a rede da assistência social. Consideramos que esse procedimento seria uma excelente oportunidade de conhecer as pessoas responsáveis pelos serviços que a compõem, seu funcionamento e suas dificuldades, além de receber esclarecimentos sobre a demanda que de fato lhes compete. Prevaleceria, desse modo, o compartilhamento das responsabilidades sobre o fluxo dos atendimentos e seus desfechos, uma vez que os responsáveis por cada elo dessa rede passariam a ser (re) conhecidos, podendo, inclusive, juntar forças para enfrentamentos políticos, como colocado por DM.

Em 2011, quando a ONG recebeu verba específica para pagar uma supervisão, contrataram um profissional de fora da instituição que, além de ser formado em engenharia, tinha cursado parte de uma segunda graduação em filosofia, na USP. Era muito experiente como educador social, envolvido com projetos sociais, políticas públicas e com o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. Vivenciava, também, espaços de discussão sobre o trabalho que DM desenvolvia e já havia dado uma supervisão para o seu grupo, fatores assim por ela considerados importantes: nossa, é um salto muito grande. As supervisões

eram quinzenais, com duração de 3h e 30m, em grupo, com a participação das educadoras sociais, psicólogas, assistentes sociais e o coordenador. As discussões contemplavam

[...] nossa metodologia, nossas dificuldades, e, assim, foi uma catarse coletiva os primeiros encontros, porque a gente tinha muita angústia, muita coisa que empatava o serviço, que nos deixava muitas vezes desacreditados do que estávamos fazendo. [...] eu acho que ele teve um trabalho difícil de tentar trazer para gente ‘olha gente, tem muita coisa aqui e a gente precisa tentar ter um olhar mais focado, vocês estão deixando muitas coisas de vocês se misturar nisso...’ e a gente perde isso no dia a dia, tem muita coisa que mistura e você não consegue mais pegar o fio: nossa, de onde saiu isso? Isso é um problema meu que está mal resolvido onde... por que isso mexe? E foi bacana, J. (supervisor) tinha um olhar muito poético das coisas, sempre trazia um filme, uma poesia, trazia um livro que fazia a gente refletir muitas vezes o caso de algumas famílias, de algumas crianças, que às vezes a gente já não sabia mais o que fazer. Acho que foi bastante esclarecedor...

Embora, segundo DM, os primeiros encontros da supervisão (que eram quinzenais) tenham sido uma catarse, no seu modo de ver eles deveriam ser semanais, porque trabalhar com a assistência social mexe demais com os nossos valores e tem muita coisa que a gente precisa aprender a olhar sem se envolver, ou seja, manter a “distância ótima”. Isso porque, ainda para DM, no dia a dia, tem muita coisa que mistura e você não consegue mais pegar o fio, atualizando, dessa maneira, possível simbiose na relação com os atendidos. Parece-nos, então, fundamental encontrar um meio termo para conseguir manter certa diferenciação em relação aos seus atendidos, uma preocupação que demonstrou ter, considerando a seguinte indagação: como não me envolvo, mas me envolvendo (?).

Expõe, também, a desvalorização do educador social, vinculando-a ao salário baixo e à falta de preocupação da instituição com sua formação profissional e pessoal, o que podemos considerar como manifestação de um sentimento de humilhação ao se encontrar, de certa forma, desamparada, uma das características atribuídas por Gonçalves Filho (2007)

ao estado de humilhação social, conforme comentamos anteriormente. Afinal, DM se coloca e é colocada à prova o tempo todo quando realiza seus atendimentos, resultando, muitas vezes, como tem relatado, em desconforto emocional que lhe afeta em todos os sentidos:

[...] tem muita falha sabe, a gente recebe pouco, não dá para você contar que, com seu salário, você vai pagar uma super análise. É o ideal, mas a instituição também não se preocupa com isso e eu acho que isso é extremamente importante porque a gente é colocada à prova o tempo todo e, às vezes, você acaba pensando: puxa, será que é preconceito da minha parte o que estou fazendo, porque às vezes tem tanta coisa que a gente traz que, às vezes, você olha e até acaba entrando no senso comum, às vezes, na forma de pensar por não ter esse preparo, esse cuidado. Então, mas daí é sobrecarregar demais o supervisor querer que ele dê conta de toda essa demanda, não tem que dar. Mas eu acho que parar, ter esse momento para você parar e pensar a sua prática, parar para pensar no que você está fazendo, eu acho assim fundamental, fundamental e você percebe sim que faz muita diferença, quando você está num ritmo acelerado e quando você para para ver o que você está fazendo, para para fazer prontuário, para ler, para estudar o caso, faz muita diferença.

Para DM, a instituição deveria se preocupar com as questões emocionais do educador social, oferecendo-lhe condições de investimento na sua formação pessoal mediante uma super análise individual. Com isso, acredita que lhe seria possível reconhecer algum conteúdo emocional que é seu e, uma vez aflorado, estivesse interferindo nas ações construídas ao longo da prática socioeducativa. Mas, se por um lado, seu baixo salário não lhe permite esse investimento; por outro, reconhece que esse procedimento não deveria fazer parte das atribuições de um supervisor, para não o sobrecarregar, o que não significa isentar a instituição dessa responsabilidade, ou, pelo menos, de parte dela. Concordamos com DM quando se refere à supervisão como um momento para parar e pensar a prática, o que faz muita diferença ao lhe proporcionar a reflexão sobre suas ações e o que delas aflora, além de lhe possibilitar ajustar o seu ritmo para o trabalho. No entanto, reiteramos

que há uma demanda que não cabe nesse processo: a psicoterapia. Importante, sem dúvida, porém não no contexto da supervisão. A instituição, nesse sentido, poderia contribuir custeando a psicoterapia como um benefício, mas com profissionais de fora da instituição e em seus respectivos consultórios. Embora nos pareça muito pouco provável que isso aconteça em curto ou médio prazo, a supervisão, independentemente dessa possibilidade, deveria assegurar, mediante sua escuta atenta, acolhedora e facilitadora de reflexões e elaborações para o desenvolvimento das novas ações, a construção da autonomia do educador social.

Segundo DM, o processo de supervisão contribuiu (e contribui) para a sua formação em vários sentidos. Por exemplo, conseguir respeitar o tempo das pessoas por ela atendidas, principalmente no que se refere a possíveis transformações da realidade vivida, tornando-a menos ansiosa em relação aos resultados esperados. Lidar melhor com a frustração também foi (e tem sido) um aprendizado, fazendo com que se sinta mais segura e reconheça que é preciso estar muito bem preparada para alcançar bons resultados nas ações desenvolvidas. Pois, a prática cotidiana caracteriza-se, muitas vezes, como um trabalho que a faz adoecer, porque, ao impor situações de violência e desrespeito à condição humana, mexe demais com sua vida:

[...] eu tinha uma ansiedade tão grande que às vezes eu falava mais do que os adolescentes, do que as crianças, nessa coisa de querer passar, de querer formar. É assim, contar com alguém que fale: 'ó, você tem de ouvir mais porque são eles, o projeto é para eles...'. É bacana você ter alguém, contar com alguém, no caso tem o coordenador que faz isso, e, na supervisão, você para também para olhar de outra forma para isso; por que você quer tanto ocupar esse espaço? Por que não eles trazerem o que ocupa o espaço deles para ser discutido? É coisa que assim você precisa de alguém para ter esse olhar. [...] têm coisas muito duras que eu vivi, duras no sentido de vivenciar cenas de violência, ouvir relatos de crianças contando sobre violências que sofreram. É se eu não tivesse nem essa coordenação e futuramente uma supervisão para trabalhar isso... eu acho que é um tipo de trabalho que a gente adocece se não tiver esse cuidado, porque mexe demais com a nossa vida sim, porque a gente acredita, o que a gente espera e acho que é nesse

sentido que acho que contribuiu muito com a minha formação, entender esses fenômenos e saber lidar com isso sem desmoronar na frente da criança: meu Deus, aconteceu isso com você...’. Mas passar uma segurança e ao mesmo tempo acolher para não ser uma coisa mais repressora ainda.

Questionada sobre o perfil de supervisor que considera “ideal” para o exercício dessa função, DM diz que tem de ser uma pessoa aberta para entender o que o grupo está precisando, o que pressupõe conhecer e compreender a prática da assistência social, bem como o trabalho que está sendo realizado. Importante que seja capaz de trazer algo novo para o grupo, senão fica uma coisa muito rasa, [...] às vezes, a gente não enxerga mais novidades. Embora não despreze a formação acadêmica, independentemente da área, ressalta a formação humana como condição fundamental para o desenvolvimento desse trabalho, ou seja, o supervisor tem de ter um olhar cuidadoso para aquilo que vai fazer, um olhar humano, digo, de gostar desse encontro com as pessoas, de acreditar nesse encontro.

Outro aspecto que considera muito importante para um supervisor é o saber lidar com grupo, com a dinâmica das inter-relações, as vaidades e as fragilidades manifestas. Manter a “distância ótima”, assegurando-lhe a imparcialidade na construção e desenvolvimento das suas ações ao conjugar o necessário equilíbrio entre sensibilidade e racionalidade (CARVALHO; BAPTISTA, 2004), também se configura como essencial para que o supervisor possa trabalhar os conflitos originários do convívio cotidiano e das dificuldades, nem sempre veladas, dos componentes do grupo em lidar com valores diferentes dos próprios. Experimenta-se, assim, a capacidade de mediação do supervisor:

[...] alguns encontros foram um pouco conflituosos, porque as pessoas não têm a mesma visão do trabalho, às vezes, a gente acabava discutindo o que já tinha sido discutido e não conseguia dar esse espaço para o supervisor trazer... ‘ó, vocês já discutiram isso, vamos tentar discutir de outra forma’. Porque às vezes os nossos olhares

assim não combinam na equipe, e isso não passa pra supervisão e aí começa ficar uma coisa meio vaidade... ‘Mas eu falei isso e ninguém me ouviu...’ ‘Ah, a gente já discutiu aquilo daquela vez, agora pode, agora ta valendo... aquela vez falou que não era...’ Aí começa um bolo, dá um emaranhado. Pode ser se a gente tivesse um momento individual, a gente teria mais claro, separar mais claro as coisas para levar para a discussão coletiva. Agora pensando nisso, porque às vezes ficava uma coisa meio... até infantil do tipo ‘não tem de resolver isso aqui agora’. Só que não tem outro espaço então vamos resolver isso aqui agora.

Para DM, o educador social precisaria saber lidar com o tempo das pessoas atendidas, compreender suas necessidades, como se mobilizam (ou não), o que pode ser feito ou refeito ao longo da prática. Há, como bem coloca, a necessidade do educador trabalhar suas próprias expectativas em relação aos objetivos que pretende alcançar com suas ações, além de reconhecer que há limites nessa relação. A supervisão pode contribuir para a reflexão sobre essas questões, favorecendo a reestruturação das estratégias pedagógicas e, talvez o mais importante, mobilizando o educador para que se preocupe com o processo que está sendo construído sem se fixar no objetivo que pretende alcançar. Até porque, lembra-nos Melucci (2004), ao estarmos vivendo uma realidade construída pela informação, a experiência tem se tornado artificial, pois “o objetivo e o resultado têm sido priorizados. O ‘como, que pode colorir de sentidos os conteúdos da experiência’, tem sido, equivocadamente, negligenciado” (p.16). Sem negligenciarmos nossa experiência com DM, apresentamos um pouco mais da sua fala:

[...] vou falar por mim. Eu acho que o educador social mais precisa é saber lidar com esse tempo das pessoas, esse tempo que cada um tem para que as coisas se manifestem ou para que comecem a se interessar por algo. A gente não tem essa compreensão... ‘Nossa, por que não está mobilizando?’. A gente tenta estratégias diferentes para mobilizar, mas a gente quer que as pessoas se mobilizem, entendeu? Uma coisa é você ter ferramenta pedagógica e outra coisa é você entender o tempo daquela pessoa para aquilo. Então, acho que tem um limite para o nosso trabalho, a gente consegue pensar em... como disse, ferramenta pedagógica: se não deu certo com um jogo pode dar certo com um

texto, com um filme, recursos assim. Mas, o porquê não deu certo, quanto tempo vai para dar certo, pode nunca dar certo... e aí, como eu lido com isso? Porque assim, eu participo muito de encontro com educador social, eu acho que a gente tem uma expectativa grande com o nosso trabalho, como diz: da transformação, da emancipação... são expectativas nossas. O que a gente faz com isso? Isso é muito difícil. Eu acho que para mim é o que foi mais difícil no trabalho.

Sobre o tempo, Melucci (2004, p.20) diz que atualmente é o do relógio, “aquele que marca nossos horários cotidianos, organiza a vida social, assinala papéis, mede atrasos e decide o valor dos desempenhos”. Afasta-nos, de certa forma, da experiência, do processo, ao nos ditar a hora. Herdamos, referindo-se ao capitalismo, uma representação do tempo na qual predominam a máquina e a meta. O tempo da sociedade moderna é medido por máquinas que criam, de forma universal, uma definição artificial e objetiva da experiência temporal. Sendo assim, ainda para o autor, esse tempo “não faz distinção entre experiência individual e ritmo social: tudo pode ser igualmente medido, dividido e calculado segundo o metro homogêneo da quantidade” (p.26).

Há uma dimensão da experiência do tempo que é o ritmo. Nosso tempo não é só o do relógio e nem só o da alma, segundo Melucci, mas também o que permite “o desabrochar das flores, que regula as grandes migrações e que produz a metamorfose que dá vida à borboleta. Nesses ritmos da natureza que tecem o tempo humano conjugam-se o círculo e a mudança” (p.25), exigindo frequentes adaptações e flexibilidade, além da capacidade de sintonização. Aqui a supervisão poderia contribuir para a possível sintonização do educador social com sua prática e suas expectativas diante dela, fazendo com que ele (re) conheça seus ritmos interiores (tempo interno que acompanha afetos e emoções) e os sociais (mensuráveis e previsíveis). O desafio estaria em construir uma experiência de tempo que lhe permitisse, sem se perder, passar pela variedade e pela multiplicidade que compõem o campo das relações. Afinal, ainda para Melucci, o “equilíbrio com os ritmos naturais só pode advir de uma maior conscientização” (p. 36), pois, ao dizer que todos os tempos da natureza são “contaminados” por uma intervenção social que os modifica (quando não os anula), parece sugerir que a artificialidade promove um descompasso entre o tempo interior e o tempo exterior, motivado pelas exigências das práticas sociais.

Essa artificialidade é denunciada na fala de DM, ao considerar que o mais difícil no seu trabalho é conseguir reconhecer e respeitar o tempo interno do outro (e, de certa forma, o próprio), bem como entender o porquê de algumas ações não darem certo. Aprender a lidar com as expectativas em relação aos resultados torna-se imprescindível, o que pressupõe a oportunidade de refletir sobre a ação e na ação enquanto processo de construção da prática cotidiana.

Em sua avaliação sobre o processo de supervisão, DM reforça a noção de um encontro cuidadoso e reflexivo, respaldando a possibilidade de novos olhares para o processo vivenciado. Isso dependeria da relação de mediação estabelecida entre supervisor e supervisionandos, pressupondo a qualificação do primeiro para dar conta das manifestações dos outros:

[...] eu acho que o processo de supervisão é um encontro cuidadoso, é um encontro reflexivo, é a gente se permitir outro olhar para aquilo, se permitir uma outra forma para executar o trabalho. Só que os dois lados têm de acreditar. Se a equipe não acredita no trabalho do supervisor, não faz sentido. Se ela não enxerga como uma contribuição para o trabalho, não tem sentido. Se o supervisor também não acredita que aquilo vá contribuir... não pode virar um passatempo a supervisão. Acho que tem objetivos. Eu definiria assim: um encontro cuidadoso, reflexivo, qualificado.

Esse encontro cuidadoso, reflexivo, qualificado justificaria a importância da supervisão, ao considerarmos o relato de DM quando a questionamos sobre como lidava com os conteúdos emocionais aflorados em atendimentos que não foram submetidos à supervisão, mas “mexiam” com suas questões pessoais. Ela disse: quando a gente começa a entender todas as variáveis num caso, quando a gente retoma um encontro com essa pessoa, com esse adolescente, acho que a gente vai com menos, vai esperando menos daquilo e acaba colhendo muito mais coisa. Sua fala remete-nos a pensar que, quanto menor a expectativa do educador social em relação a validar suas hipóteses, muitas vezes fixadas no que já conhece, maior será sua capacidade de escutar o outro. Até porque, é

justamente essa escuta atenta e respeitosa que possibilita a reflexão crítica da prática e a construção de um sujeito mais seguro para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo:

[...] porque, quando a gente vai muito objetivo do que se quer - 'eu quero saber se é verdade o que ele me contou naquele dia, se eu faço um processo para escrever no relatório para ver se eu preciso encaminhar para algum serviço' -, você não colhe muita coisa, porque sua cabeça está só esperando aquela resposta, você perde outros detalhes e aí quando você fala 'não, vamos ouvir cada coisa que ele traz' e disso dá para a gente entender muita coisa, você pega muito mais detalhe, você está muito mais atento, acho que mais tranquilo também no que você faz, dá uma segurança você entender o que você está fazendo numa dimensão maior, te dá mais segurança, eu sei o que estou fazendo, porque estou fazendo isso, onde a gente pode chegar junto, acho que é essa segurança.

Para DM, a supervisão permitiu-lhe ter segurança e mais maturidade para lidar com as exigências da prática e das inter-relações do grupo: na supervisão a gente amadureceu no grupo, como a gente se relaciona com as situações no coletivo, porque, às vezes, até isso a gente tinha uma coisa de ficar magoado. Como resultado, não vê a necessidade de submeter todos os atendimentos à supervisão, uma vez que vem construindo certa autonomia ao longo do processo e usufruindo, dessa maneira, das discussões realizadas com a equipe de trabalho:

[...] se você não traz para o grupo que você trabalha 'ó, tem coisas que estão mexendo comigo e eu não estou sabendo lidar', porque assim sozinha a gente não vai lidar com isso, sozinha você vai buscar um recurso seu que, às vezes, não é um recurso adequado que tende a piorar. Acho que é ter essa transparência na equipe, isso a gente conseguiu construir, de mostrar 'olha eu não consigo atender tal caso', 'sabe, eu não consigo ter diálogo com tal pessoa'.

Nesse mesmo contexto, DM diz que participar com os membros do grupo de outros espaços de convivência, que não sejam os da instituição, contribui para melhorar a relação

com os colegas de trabalho. Isso se deve pelo fato de que, no seu modo de ver, estar em outros lugares com eles possibilita conhecê-los melhor e, a partir disso, entender alguns comportamentos e posicionamentos diante da prática, no grupo e no processo de supervisão. Para ela, isso faz diferença porque, às vezes, só na instituição é um jeito, agora você toma um ônibus, vai ver um filme junto, chora junto, mostra que você também tem sentimento, acho que muda a relação sim. Seria, também, uma forma de aproximação da realidade pessoal do outro e de compartilhamento da própria.

De certa forma, não nos opomos ao estreitamento das relações e de convívio em um contexto fora do trabalho institucional, mas não o vemos como fundamental nesse processo de formação profissional. Ressaltamos, apenas, que o relacionamento cordial e respeitoso deve existir entre os membros de uma equipe de trabalho, independentemente da relação de amizade que, porventura, possa ser estabelecida. Deve prevalecer, nesse contexto, a postura profissional, o que se dá quando os valores pessoais não se sobrepõem à construção das relações de trabalho.

A partir do nosso reiterado questionamento sobre como DM lidava emocionalmente com seu trabalho, relatou-nos outro exemplo da importância da supervisão no processo de construção da sua prática, ressaltando seu amadurecimento. Segue o que foi dito por ela:

Hoje ou quando comecei?(risos) Hoje eu tenho uma maturidade maior para essas questões afetivas no meu trabalho, porque quando a gente trabalha com pessoas que sofreram violações de direitos, sofrem violações de direitos de 'n' formas, não é só na família, não é só cultural, é do Estado, é de um monte de coisas, a gente não sabe muito lidar quando essa violência vem para a gente, quando estão sendo violentos com a gente, quando aponta o dedo, quando xinga ou manda você para aquele lugar, quando bate a porta na sua cara, quando deixa você falando sozinha, mexe... Comigo no começo mexia profundamente, a ponto de eu ficar magoada com aquela situação e muitas vezes não conseguia driblar isso. Ficava magoada, transparecia que eu estava magoada, sabe, não tendendo a 'quero que o adolescente venha aqui e passe a mão na minha cabeça e peça desculpas'. Não apelativo, mas eu não conseguia entender aquilo. Então, nesse trabalho de 2010 para

cá que eu fui aprendendo a lidar com essas emoções, com esses afetos, de uma maneira ‘tipo assim’ as pessoas podem não querer fazer, tipo... não é o que eu estou propondo o mais legal, o problema não é diretamente comigo, e se for também respeito. Sabe, acho que teve muito amadurecimento nesse sentido.

Ao complementar seu relato, disse-nos que foi muito importante participar desta pesquisa que enriquece seu trabalho, pois considera que toda troca assim muda nosso olhar para as coisas, eu acho que é bacana poder contar, saber que alguém se interessa por essa história, como isso acontece, no que isso pode virar. Com isso, DM reforçou mais um aspecto que reiteradamente apontamos como parte fundamental de um processo de supervisão: oferecer um espaço de escuta para que o educador social fale da sua experiência e dos sentimentos que afloram no exercício da prática cotidiana, refletindo sobre o conteúdo manifestado e, ao longo desse processo, construindo sua autonomia.

A partir do material disponibilizado por DM, podemos dizer que ela está construindo seu caminho em direção à sua autonomia. A reflexão crítica do contexto da sua prática, favorecida pelo processo de supervisão por ela vivenciado, permitiu-lhe a elaboração e elucidação do conteúdo que aflorava nas relações com os atendidos e com seus colegas, e que, de alguma forma, norteava suas ações. Ao reconhecer que elas (as ações) eram construídas, em grande parte, a partir de seus valores pessoais, aspecto que não assegurava a “distância ótima” necessária à consolidação da prática profissional, DM, em certo sentido, apropriou-se do verbo ressignificar. Considera-se, agora, responsável pela própria formação e tem valorizado o compartilhamento das experiências como marco de uma trajetória de construção de conhecimentos e novas perspectivas.

Sujeito 4 – SR (Licenciada em Geografia)

SR, 43 anos, divorciada, sexo feminino, graduou-se em Geografia no ano de 2009. Antes de exercer a função de educadora social trabalhou como costureira, operadora de telemarketing e foi voluntária em algumas comunidades. Atua como educadora social há

quatro anos e nove meses, em uma “Associação de Apoio Às Meninas e Meninos da Região Sé”, atendendo grupos de crianças e adolescentes em situação de rua e risco social. Esses atendimentos comportam, também, grupos de crianças e adolescentes que vivem com suas famílias, mas em condições de alta vulnerabilidade social, além daqueles que estão cumprindo medidas socioeducativas. Sua carga horária de trabalho é de quarenta horas semanais, nem sempre suficientes para a demanda de atividades. Vivenciou o processo de supervisão por dois anos e meio.

SR não tem estimativa de quanto tempo pretende trabalhar como educadora social. Está se especializando em história da arte e diz que tentará conciliar essa especialização com a prática atual. Sua motivação para exercer essa função está no gostar de conversar com os jovens e ouvi-los, coisa simples, mas que muitos deles não têm: a escuta de alguém. Segundo ela, quando paramos para ouvir e dizer, ‘pode falar’, ou olhar para eles e dizer uma simples frase: que bom te receber, que bom que você veio!, alguns vínculos são construídos, como o de confiança, por exemplo, que considera fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho socioeducativo.

Os relatos de SR

SR também apresentou os dois relatos por nós solicitados.

Relato 1 – atendimento submetido à supervisão

Certa feita, atendemos um adolescente de 13 anos de idade, mas com um desenvolvimento físico de uma criança de 9 anos; Antônio (nome fictício) ficava na região do Vale do Anhangabaú, usuário de cola, maconha, tinner, cocaína. Ele nunca ficava nos abrigos, exatamente por ser dependente químico. Sempre o encontrava às segundas feiras, nas terças e nas quintas, criamos um vínculo legal. Então pedimos permissão para visitar sua família, ele disse que me conduziria até lá perto, mas não até a casa, pois tinha medo de sua mãe não o querer de volta. Ele morava em uma comunidade, na Penha - Zona Leste (Comunidade do Pé Sujo). Fomos de ônibus, era como ele sabia chegar, passamos por debaixo de um viaduto e depois subimos o mesmo, ele só foi até metade do viaduto e apontou: ‘minha casa é aquela, que tem a garrafa pet em cima’, e voltou correndo. Eu continuei e logo avistei uma mulher negra e um rapaz que gritava um nome feminino, então a dona do nome apareceu, eu não entendi muito bem o que ela balbuciava, então ela levantou a camiseta e me mostrou a arma na cintura dizendo: ‘Volta, aqui não mora ninguém!’ Insisti,

contando a história do Antônio para moça, ela mostrou a arma mais uma vez e disse para a moça negra: ‘mostra a saída para a dona!’ Fiquei muito frustrada, eu só pensava na hora de contar para o garoto que não achamos a mãe dele. Fiquei muito mal. Estar em supervisão foi muito bom, pois levei o caso para discussão, eu me sentia impotente, tinha vontade de parar com o trabalho, a supervisão me fortaleceu para que eu continuasse.

Nesse relato, SR mostrou a impotência e a humilhação sofrida por sequer ter acesso à mãe de “Antonio”, sendo tratada como se fosse uma “coisa”. Houve, diante de uma arma, o impedimento de suas ações interventivas, aflorando um dos sentimentos que, segundo Gonçalves Filho (2007, p.198), leva ao estado de humilhação: “o sentimento dos ambientes citadinos como expulsivos”. Poder discutir em supervisão sobre o ocorrido foi muito bom, talvez pelo fato de ter atualizada a ideia dos próprios limites diante da prática. A reflexão crítica permeando a elaboração do que vivenciou parece-nos ter sido fundamental para se sentir fortalecida e dar continuidade ao seu trabalho, lidando melhor com a frustração. De alguma forma, podemos dizer que a supervisão exerceu uma das suas características: o acolhimento do supervisionando diante da manifestação emocional oriunda da experiência socioeducativa.

Relato 2 – atendimento não submetido à supervisão

Atendi um adolescente que sofre violência doméstica pela mãe, ele faz uso de remédios controlados, sua mãe é totalmente negligente. Ele falta muito na escola, passa noites fora de casa sem a mãe saber onde ele está, ele já dormiu no parque da Luz. Depois de vários encaminhamentos e essa mãe não dar conta de nenhum, estudamos o caso e concluímos a notificação ao conselho tutelar. O mesmo não recebeu nenhuma visita até o exato momento. Eu senti necessidade de supervisão para um desabafo, e até mesmo para entender o que estou sentindo, pois não gosto de falar sobre esse caso.

Nesse relato, uma vez mais, SR deixou claro a necessidade de ter um espaço de acolhimento e de escuta, para que se sinta à vontade em poder falar de seus sentimentos, das emoções que norteiam o trabalho que desenvolve. Suas intervenções, quando não valorizadas pelos próprios atendidos, também são geradoras de frustração e, portanto, mobilizadoras de inquietações que, muitas vezes, estão desprovidas de explicação imediata. Sentir necessidade de supervisão para um desabafo retrata, de certo modo, a importância que atribui a esse processo enquanto possibilidade da construção de condições de trabalho

mais favoráveis, o que passa pela oportunidade de refletir a prática. Há de considerarmos, no entanto, que, subjacente à necessidade de ter um lugar para desabafar, SR talvez estivesse entendendo a supervisão também como uma espécie de psicoterapia, uma oportunidade de expor seu sofrimento e, em certo sentido, aliviar-se de alguma dor. Porque desabafar é uma forma de retirar aquilo que abafa, que sufoca e causa incômodo, condições desencadeadas, muitas vezes, pela prática socioeducativa.

Sobre o sentido que atribui à supervisão, SR disse que contribui para direcionar caminhos de alguns casos que não conseguimos encontrar por estar muito envolvido profissionalmente, psicologicamente, emocionalmente. Ou seja, estar sensível à situação. Dessa maneira, a supervisão nos fortalece para continuarmos com o trabalho de uma forma saudável, ou, talvez, menos sufocante, ratificando a importância da objetivação da sua subjetividade na construção de um novo olhar para o contexto vivenciado, mediante o desenvolvimento da capacidade de manter a “distância ótima” nas relações.

A entrevista de SR

Entrevistamos SR no Shopping Bourbon (SP), na manhã do dia 22 de fevereiro de 2012, 4ª Feira, às 10h. A duração do encontro foi de aproximadamente 01(uma) hora. Ao solicitarmos que ela nos falasse sobre como entende a supervisão, ela nos disse que é um processo que lhe serve para nortear alguns casos e direcionar caminhos quando está muito envolvida com o atendimento, fortalecendo-a para dar continuidade ao trabalho. A supervisão que vivenciou era semanal, em grupo, com a duração de 01(uma) hora cada encontro. Após oito meses, passou a ser quinzenalmente, mantendo a carga horária. Não houve explicação prévia para a mudança. Também sem explicação, após dois anos e meio, foi cortada a supervisão para os educadores e a supervisão ficou só para os coordenadores. Atualmente, portanto, não está vivenciando esse processo.

Nessa sua experiência, a supervisão inicialmente era desenvolvida com o objetivo de unir mais a equipe, porque um trabalho desses tinha muitas desavenças, muitos nós,

então nossa supervisão era muito mais para desmanchar esses nós que existiam entre equipes. Com o tempo, o foco da supervisão passou a ser os atendimentos realizados pela equipe, voltando a atenção às manifestações emocionais dos educadores sociais oriundas desses atendimentos. De acordo com SR, o processo também tinha como objetivo favorecer a uma reflexão sobre os limites diante das situações vivenciadas, bem como a possibilidade de construção de outro olhar para a realidade na qual intervinha. Ela ratificou que a supervisão direcionava o trabalho, dava uma vertente, dava um norte para você continuar:

[...] quando você não ficava bem com o seu atendimento, com a situação encontrada, levava para a supervisão e era melhor porque era um outro olhar. Então o profissional conversava com você e às vezes você se sentia culpado por não ter dado conta, você entendia isso: 'eu não dei conta'; mas, na verdade não tinha o que dar conta. Era aquilo mesmo e não tinha outra forma naquele momento, até você poder ir buscar depois, mas naquele momento era o que podia ser feito. Aí você saía mais tranquilo.

SR manifestou seu desagrado com a privação do processo de supervisão, apontando para a inferioridade de sua função na hierarquia institucional, o que a levou, muito provavelmente, a se sentir excluída: não sei o porquê, não foi aberto para nós, ficou só na suprema corte. Esse fato trouxe-lhe implicações desfavoráveis para o desenvolvimento do seu trabalho, uma vez que se encontra desprovida da atenção de um profissional supervisor que possa mediar, crítica e reflexivamente, a exposição dos seus atendimentos. O olhar de quem está de fora (do supervisor), neste sentido, parece-nos fundamental para a elaboração do conteúdo manifestado e da construção de ações que possam resultar em transformações favoráveis às pessoas envolvidas nesse contexto:

[...] hoje tem casos que nós não conseguimos lidar com isso e fica desse jeito, parado, porque você engole e fica dentro sem conseguir trabalhar

aquilo, porque nós não temos mais supervisão. [...] você leva para a equipe, para discutir entre equipe, vai ficar aquilo mesmo, não tem um profissional ali para te dar um apoio e falar, sei lá, um alento para você, porque a equipe vai ter a mesma visão de você, a equipe atendeu junto, você vai discutir já sabendo qual é a opinião do outro, não tem uma outra visão de quem está de fora.

Como discutimos, a mediação do supervisor pressupõe assimetria na relação com os supervisionandos, considerando sua experiência e competência em trabalhar a dinâmica estabelecida nas inter-relações. Essa assimetria não deveria, no entanto, ter o caráter de impor conhecimentos. Ao contrário, poderia assegurar a reflexão para a construção conjunta de saberes, pressupondo, também, o compartilhamento das responsabilidades. Esperamos do supervisor, então, a competência em fazer intervenções que mobilizem o educador social à reflexão crítica sobre sua prática e na prática. Seria uma forma de lhe possibilitar o reconhecimento de seus limites e seu grau de implicação com o trabalho que desenvolve, ajudando-o a digerir o que engole e, conseqüentemente, possibilitando que o conflito se torne palatável. Porque, nas palavras de SR, [...] você entra em conflito muitas vezes, até mesmo de sonhar, ter pesadelos. Cita um caso que ilustra suas palavras: [...] nós perdemos o menino, falar perder o menino é quando o menino morre, e ele morreu e nós não conseguimos lidar com isso. Teve equipe que chorou, outra se desesperou e está isso dentro da gente sem trabalhar. A supervisão poderia dar um suporte.

De fato, a supervisão poderia dar um suporte para a equipe. No caso apresentado, há um luto a ser elaborado porque houve uma morte concreta. Se estamos considerando que o sujeito em sua totalidade constitui-se de razão, cognição e afeto, não há como desconsiderar a possibilidade do educador social ser afetado emocionalmente diante da morte de um usuário por ele atendido. Uma forma de se trabalhar o luto é poder falar sobre a perda, expressar os sentimentos, externalizar a dor, muitas vezes, somada. O que precisaria ficar claro nesse processo é que há um limite para que a supervisão não se torne psicoterapia de grupo. Porém, oferecer ao educador social, pontualmente, continência e cuidado mediante escuta atenta, respeitosa e, por vezes, silenciosa por parte do supervisor, parece-nos, desde

que seja voltada à prática cotidiana desse educador, uma forma de acolhimento facilitador da expressão dos incômodos advindos de um acontecimento declarado, nesse caso, “a morte do menino”. As intervenções do supervisor seriam, então, no sentido de reconhecimento do sofrimento posto, sendo o foco do seu trabalho a elaboração da perda vivenciada pelo grupo. Por isso, a importância do supervisor ser um profissional experiente, o que lhe exige o respeito frente às manifestações individuais, atentando, no entanto, para as demandas do grupo dentro do contexto de trabalho.

Dos cinco anos na instituição em que atua, SR está privada desse suporte da supervisão há aproximadamente três, fato que a faz manifestar sentimento de desamparo. Pois, no período que eu fiz supervisão eu acho que eu era mais forte como educadora e ao mesmo tempo eu era mais sensível. Retrata a diminuição de sua sensibilidade dizendo que hoje é como se eu tivesse me protegendo, porque eu sei que vai ficar tudo dentro de mim e eu não vou dar conta. Atribui a esse “não dar conta” as reações de frieza diante da realidade vivida, porque chega uma hora que você começa a ficar mais frio com a situação, vai ser assim mesmo e aqui ninguém vai fazer nada. Como resultado, você começa a criar essa capa, uma casca para se proteger. Porém, uma “casca” geralmente é sensível, salta aos olhos e a qualquer esbarrão pode ser arrancada, expondo a ferida. Faz-nos sentido pensar que a falta da supervisão a deixou mais fragilizada; mais sensível aos esbarrões e arranhões tão comuns na prática socioeducativa.

Ao questionarmos se mudaria algo no processo de supervisão, SR disse-nos que não, pois achava legal e muito bom, porque era uma forma terapêutica. Como a supervisora trabalhava com psicodrama²⁷, os papéis encenados eram carregados de emoção e representavam os conflitos que estavam sendo vivenciados na prática. Assim, era bem legal porque você colocava aquela história. Às vezes, ela pedia para você pegar um

²⁷ O psicodrama foi criado pelo médico romeno Jacob Levy Moreno. Significa, historicamente, segundo Bezerra (2002, p.204), “o marco da passagem do tratamento do indivíduo isolado para o tratamento do indivíduo em grupos; do tratamento por métodos verbais para métodos de ação”. Daí a opção de Moreno pelo teatro, pela representação de papéis para trabalhar as inter-relações grupais e a construção de significados.

objeto que você se identificava, e sempre calhava de você pegar aquele objeto que realmente tava falando alguma coisa para você. Isso, de certa forma, contribuiu para a reflexão sobre a prática e na prática, uma vez que esta era atualizada e interpretada mediante as encenações representativas da realidade vivida. Contribuiu, também, para melhorar a relação da equipe de trabalho, uma das atribuições de um processo de supervisão:

[...] uma vez estava toda a equipe, educadores, coordenação, toda a equipe multidisciplinar mesmo e um não podia olhar para a cara do outro e tinham casos que devíamos discutir e ninguém conseguia porque não consegui nem olhar para a cara do outro. Ao chegar, logo ela já percebeu que a coisa não estava legal, aí pediu para as pessoas se colocarem e ninguém quis se colocar. [...] ela colocou cada um numa sala, depois dupla... engraçado que ela acertou de cara quais eram as duplas que estavam com seus nós e falou assim: 'ficam lá discutindo e quando resolver vocês voltam'. E aí todo mundo voltou conversando, descontraído... Ela falou: 'que bom que vocês resolveram'. Isso não esqueço nunca. Voltou todo mundo legal e seguiu em frente com o trabalho. E no outro dia era um dia muito difícil, porque era o dia de atendimentos dos meninos em situação de rua, então não tinha como ficar sem se falar, não tinha como, porque é um espaço complicado, um espaço grande e atendíamos doze meninos.

Ao considerar que a supervisão contribuiu para sua formação, a falta dela tem sido apontada por SR como um dos motivos que a levou a considerar a possibilidade de deixar de atuar como educadora social. Há um desgaste acentuado no exercício da sua função, uma vez que se encontra desprovida de atenção e de cuidado, um desamparo anunciado por não ter um espaço para discutir a demanda da prática:

[...] eu estou desgastada como educadora mesmo, emocional mesmo, acho que psicológica também, eu estou muito desgastada, então eu estou querendo dar um tempo dessa profissão, embora eu não vou deixar nunca de ser educadora, [...] a vida inteira eu vou ser uma

educadora, mas, para atuar nesse espaço eu estou desgastada. Eu acredito se eu tivesse a supervisão hoje eu estaria menos, bem menos, ou não estaria tanto quanto hoje.

Sobre o perfil que considera adequado para um supervisor, SR disse que não há, mas que precisaria desenvolver bem a função, dando conta daquilo que ela se propôs a fazer, ou seja, [...] se ela propôs a fazer a supervisão e eu chego lá péssima e saio pior, então eu vou ter de procurar outro profissional. Ressalta que, embora não tenha vivenciado um processo de supervisão com alguém que fosse funcionário da instituição (de dentro), acredita que um profissional de fora seria melhor por não estar envolvido no contexto da instituição. Pois, [...] querendo ou não, o ser humano sempre se deixa afetar, por mais profissional que seja é afetado e tende a se contaminar, digamos assim. Com isso, pressupõe a capacidade desse profissional de manter a imparcialidade, considerando que [...] quando ele está fora, ele não está vivenciando aquele espaço; você leva e ele está totalmente de fora, ele vai estar com uma visão totalmente diferenciada daquele que está ali dentro. Você leva e ele é imparcial.

Para SR, a supervisão, embora necessária, não deveria ser obrigatória. Em sua experiência, percebeu que a obrigatoriedade fez com que alguns colegas não se abrissem e, nessas situações, pouco ou quase nada era compartilhado. Isso, certamente, interferiu negativamente na construção da sua formação profissional:

[...] pela instituição era obrigatória. Mesmo se você chegasse lá e ficasse mudo... tinha que ir. Eu não fui obrigada, eu vi pessoas que não queriam ir, que não gostavam de fazer, mas tinha que ir. Então as pessoas falavam: 'tudo bem, é meu horário de trabalho então eu vou porque conta como trabalho'. Então é claro que você indo dessa forma você não vai se abrir, você não vai render, não vai acontecer nada com essa pessoa, você está fechado para qualquer coisa que está ali. Eu mesmo me fecharia se eu fosse dessa forma. Era o que acontecia, esse

día não rendia, era um día que foi inativo, não trabalhava nada. Às vezes era a pessoa que mais deveria ser trabalhada e ela ficava quieta.

Embora defendamos a supervisão como parte fundamental da formação continuada do educador social, sua obrigatoriedade pode levar a não participação efetiva de alguns educadores. No exemplo de SR, o não querer ir ou ficar mudo na supervisão talvez estivesse anunciando certa oposição ao modo como a instituição a impôs, fazendo com que alguns educadores sociais se rebelassem contra esse processo. Era preciso, nesse caso, entender o que de fato estava acontecendo com esses educadores, que não se sentiam à vontade para discutir e compartilhar suas ações com o grupo. Até porque, SR tem apresentado o quanto se beneficiou com a supervisão que vivenciou e como tem se ressentido por não contar mais com ela (a supervisão). Importante retomar uma passagem de um relato anterior, quando destacou a sensibilidade da supervisora em trabalhar algumas relações geradoras de intriga e descontentamento no e com o grupo. Em determinado encontro, a supervisora, ao perceber que um não podia olhar para a cara do outro, separou-os em duplas para resolverem os “nós”. Segundo SR, ela jamais se esquecerá de que a supervisora acertou de cara quais eram as duplas que estavam com seus nós. O desfecho foi que voltou todo mundo legal e o trabalho seguiu em frente.

Deixar claro os objetivos de um processo de supervisão, bem como as regras de convivência para o bom desenvolvimento do trabalho com o grupo, também se configura como muito importante. Além disso, é preciso reiterar, sempre que necessário, as regras, principalmente a do sigilo em relação às informações disponibilizadas e compartilhadas, aspecto essencial para a construção da confiança que possa assegurar a postura e conduta profissionais. Outro aspecto importante seria, quando da contratação do educador social, também deixar claro que a supervisão faz parte das suas atribuições profissionais, visando o compartilhamento das experiências e a construção de novos saberes.

SR ressalta, também, a importância da atenção individual nesse processo de supervisão. Isso porque, na sua experiência, há “coisas” sobre as quais gostaria de ter falado no grupo, mas não o fez por acreditar que poderia magoar as pessoas. O que tinha para ser dito esbarrava no não saber ao certo como o outro receberia e reagiria às suas

palavras, principalmente quando esse outro era da coordenação ou chefia, acrescentando, assim, o risco de possível represália:

[...] às vezes as pessoas têm os seus melindres. Eu tenho, todo mundo tem. Eu, às vezes, em grupo, você não quer falar certas coisas porque aquela pessoa vai se sentir magoada, e aí você acaba não falando. Quando você está sozinha você vai falar, vai chutar o pau da barraca e vai falar tudo, vai vomitar no seu supervisor. Eu com o grupo você vai se sentir controlado, porque às vezes aquilo que está para ser dito ali é o seu chefe... e muitas vezes aconteceu isso, ser o coordenador ou a coordenadora que estava ali e você ter que falar, mas aí você ia ameno, aí comendo pelas beradas, eu sabia que ia magoar, a pessoa ia ficar chateada, e mesmo aquilo que você falou que foi ameno já deixou a pessoa desse jeito e aí passava uma semana, passavam duas semanas sem falar com você... eu me senti perseguida.

A atenção individual, indicada por SR, talvez a protegeria de uma possível represália e não a privaria de expor o que considerasse necessário falar. Afinal, estar sozinha com o supervisor lhe permitiria vomitar o que não estaria sendo digerido, sem que alguém do grupo pudesse se sentir magoado. Incluímos aqui o próprio supervisor que, caso lhe fosse direcionada alguma crítica, teria de ser capaz de suportá-la profissionalmente, sem se deixar ferir em sua privacidade, o que vemos como possível quando se tem assegurada a “distância ótima”. Um cuidado, então, em situações como essa, no nosso entender, seria verificar se o pedido de atenção individual estaria se consolidando em uma forma de não enfrentamento dos conflitos gerados no grupo, dificultando, dessa maneira, a construção de uma relação profissional. E também verificar se esse pedido estaria a serviço de vivenciar um processo nos moldes da psicoterapia, ou de tentar alguma forma de privilégio nessa relação ao invés de buscar esclarecimentos para as situações relacionadas às ações socioeducativas.

Importante lembrar que o atendimento individual, quando solicitado pelo educador social, é legítimo desde que se tenha assegurado o compromisso de investimento na sua formação profissional, bem como o devido cuidado com a sua formação humana, fator apontado por Ferreira (2009) como fundamental na constituição do sujeito. Até porque, a

supervisão individual tem como objetivo “obter uma melhor compreensão de si próprio na relação com o trabalho que se efetua” (CAPUL; LEMAY, 2003, p.97). Há de se considerar, no entanto, o que está subjacente a esses pedidos de atendimentos individuais, principalmente ao se tornar uma rotina, o que comprometeria o trabalho de supervisão em grupo diante da possibilidade de privilégios para alguns em detrimento de outros.

Na continuidade da entrevista, pedimos a SR que dissesse uma frase ou palavra sobre o processo de supervisão. Saltou-lhe a palavra *essencial*, justificando-a ao retratar que a supervisão prepara o educador social para o trabalho com meninos em situação de rua, com a comunidade em situação de risco, o que é essencial, porque:

[...] os casos que chegam a você, os históricos deles não são fáceis, é um pior que o outro, você lida com vários tipos de problemas ao mesmo tempo. Quando você pensa que a desgraça é menor chega uma pior do que a que saiu, então de violência sexual a violência doméstica é uma atrás da outra. A pior violação, quando você pensa ‘essa aqui já passou, não vai vir outro’ aí quando você abre a porta é o inesperado. Às vezes, nem o próprio psicólogo dá conta, era o que acontecia lá, a própria psicóloga ficar chorando assim por horas...

Ao dizer que nem o psicólogo(a) dava conta dos acontecimentos, talvez SR quisesse mostrar a gravidade dos casos atendidos, buscando valorizar o seu trabalho ao assinalar o quanto ele é difícil. Afinal, se partimos do pressuposto de que um profissional psicólogo deveria ser capaz de lidar com as mazelas emocionais da vida cotidiana, o contrário disso nos mostra o quanto podem ser desgastantes as situações enfrentadas pelo educador social, o que justificaria, no seu caso, a imobilidade frente a algumas ações possíveis, sustentando o sentimento de desamparo. Logo, a supervisão poderia ser um diferenciador no desenvolvimento de competências dessa educadora, ao lhe propiciar um espaço para exposição e reflexão sobre suas ações, o que contribuiria com a possibilidade de um novo olhar para a realidade enfrentada.

Aproveitando-nos do contexto, pedimos para que SR falasse sobre o relato do caso submetido à supervisão (relato 1), apresentado na primeira parte do material

disponibilizado. Disse que, como estava em supervisão, discutir esse caso foi muito bom, porque [...] eu me sentia impotente, tinha vontade de parar com o trabalho, a supervisão me fortaleceu para que eu continuasse. Numa visita domiciliar, viveu a experiência de chegar a um lugar e ter um revólver na sua cara, [...] eu estava empenhada em achar a família do menino. E o que achou, de fato, foram as palavras da companheira da mulher que estava com o revólver, considerando que essa foi a pior parte: recebeu a notícia de que a mãe dele está em situação de rua também, ela fica lá no Viaduto da João Moura... e ela pede esmola no farol. Com essa informação, SR disse ter ficado realmente mal, externalizando ter se sentido impotente diante de uma situação que lhe impôs, talvez, o que considera de pior no contexto das relações sociais: o estado de desamparo e a humilhação.

Segue seu relato:

[...] devido à mãe dele estar em situação de rua, ele não conhecia o pai, ele não era alfabetizado, ele não tinha ninguém e eu não tinha para onde levar esse menino e ele volta para a rua novamente. Aí fomos atrás da mãe e não encontramos. Tivemos informações lá no viaduto por outras pessoas que estavam lá em situação de rua que ela estava em uma situação deplorável, totalmente dependente do crack e ela não respondia por si só. Ela tinha um outro menino, menor do que este, acredito de 8 a 9 anos, e que várias pessoas já haviam feito denúncia para o Conselho Tutelar e o Conselho Tutelar não foi verificar e ela praticamente já não levantava mais. É a única família que ele tinha, que existia, ele não tinha relato de nenhum outro familiar porque ele não conhecia... aí eu caí, eu fiquei mal, muito mal, aí eu queria desistir mesmo... aí eu falei 'a, eu não vou ficar trabalhando nisso, fazer o que nisso daqui? Cada dia que passa é uma coisa pior...'. Isso foi num dia, no outro veio uma outra menina, isso já na situação de rua também, que ela apanhou tanto da mãe que ela perdeu o baço... e não tem como fazer visita para essa menina. Aí eu escutei só o relato dela porque todas nossas oficinas são temáticas, trabalhamos vários temas e naquele dia era violência doméstica.

A “menina” disse-lhe que estava na rua porque apanhou da mãe e ficou hospitalizada por quinze dias, perdendo o baço. Ao tomar conhecimento disso, SR reagiu da seguinte forma: ela saiu do hospital e foi direto para a rua. ‘Aí eu falei: não é um trabalho para mim’. Não é uma coisa agradável de se ouvir, dia sim dia não, todos os dias. Além disso, questionou o papel do Estado e a falta de eficiência do Conselho Tutelar frente às denúncias: mesmo fazendo a denúncia, isso não quer dizer que o Conselho vai visitar, vai fazer alguma coisa. O Conselho Tutelar é péssimo, pelo menos aqui de São Paulo, do Centro, é muito ruim.

Recorremos, novamente, ao questionamento sobre o papel da supervisão nessa experiência. SR, então, apontou uma vez mais a importância do acolhimento da supervisão:

[...] nessa situação foi legal, porque eu fui desse jeito, falando exatamente como estou falando agora, que não era um trabalho para mim e que eu não tinha estrutura para isso, e ela disse que eu tinha estrutura sim, que naquele momento foi o que deu para fazer e que essa sensibilidade era o que, naquele momento, era o que o menino precisava, alguém como eu para estar do lado dele. E pensando dessa forma, mesmo assim eu continuei e fui atrás da mãe do menino, que outro teria desistido, nunca mais voltaria, nem queria saber. Eu não, eu continuei. Então que era para eu continuar... ela foi falando algumas coisas assim, fortalecendo mesmo, fortalecedora mesmo e até mesmo de acolhimento. Ela me acolheu naquele momento. Que, no entanto, outras pessoas mesmo da equipe falaram assim: ‘você sabe que nosso trabalho é assim, nosso trabalho é esse, você já deveria ter se acostumado’. Aí eu penso: quando você se acostuma é que é complicado, [...] o problema é quando você se acostuma. Enquanto você ainda está se emocionando, enquanto você ainda fala assim: ‘isso não é mundo, ou cadê o Estado, cadê a política pública...’ acho que ainda dá para acreditar...

Numa possível síntese dos relatos de SR, destacamos o *se acostumar* apontado por ela nas últimas linhas do relato anterior. Acostumar-se a algo seria, praticamente, desconsiderar qualquer possibilidade de mudança, o que, muito provavelmente, levaria à banalização em relação à precarização encontrada e vivida nas práticas socioeducativas. Isso, de certa forma, poderia favorecer a inércia do educador social nesse contexto gerador dos sentimentos de impotência, insatisfação, desvalorização e humilhação. O acolhimento da supervisão foi, então, uma forma de reforçar que SR tinha estrutura para o trabalho, reiterando o processo de construção e desenvolvimento das suas ações. Reforçou, também, que havia (e há) limites nessa prática extremamente exigente, tornando-a comprometida quando o educador social é tomado pelo sentimento de resignação que, por sua vez, leva ao descrédito das próprias ações e, conseqüentemente, à apatia frente à realidade vivida. Mesmo porque, como a própria SR nos sugere, só é possível continuar nesse trabalho em busca da autonomia quando há indignação diante de uma realidade de humilhação. Seria, por assim dizer: enquanto você ainda está se emocionando.

Além do suporte teórico oferecido pela supervisão, SR encontrava nesse processo respaldo às suas manifestações emocionais, condição necessária para refletir criticamente sobre sua prática e sobre como se colocava diante dela. Parece-nos que é justamente desse respaldo teórico e suporte emocional que ela assinala sentir falta, uma vez que, atualmente, se encontra privada desse processo, resultando na expressão do sentimento de desamparo. Não há com quem compartilhar as angústias, a ansiedade e outras manifestações oriundas do seu dia a dia, o que lhe imputa, muitas vezes, o não saber ao certo como proceder diante dos casos que lhe são apresentados, nem como lidar com as diversas situações de humilhação com as quais se depara.

Há, portanto, na ausência da mediação da supervisão, um impedimento da construção de sua autonomia, uma vez desprovida da possibilidade de diálogo, reflexão e elaboração do que vivencia cotidianamente, aumentando o risco de SR e de outros educadores sociais se “acostumarem”. E, diante disso, não mais se indignar, não mais se emocionar.

Sujeito 5 – MR (Pedagogo e Ator)

MR, 39 anos, solteiro, sexo masculino, pedagogo e ator. Desde 1995, trabalha com arte educação. Começou a atuar como educador social a partir de 2008. Há 04 anos, vinculado a uma Organização não governamental (ONG) na zona sul da cidade de São Paulo, desenvolve suas ações junto às crianças e adolescentes em situação de alta vulnerabilidade, contando, desde então, com a supervisão. Sua carga horária de trabalho é de quarenta horas semanais, ocupando-a com oficinas de teatro, que utiliza técnicas de jogos dramáticos, leitura e concentração. Seus educandos participam do processo de montagem, realização e apresentação de peças teatrais. A experiência de atuar em teatro, segundo MR, contribui para boa formação da personalidade dessas crianças e adolescentes, uma vez que esse processo exige responsabilidade, seriedade, aplicação e compromisso de todos os participantes, além de muita pesquisa temática, leituras diversas, estudos de composição de personagens e disponibilidade para trabalhar em grupo.

MR pretende atuar na função de educador social enquanto houver oportunidade e pessoas sérias, com a finalidade de promoção no desenvolvimento dos educandos de forma integral, ou seja, afetividade, responsabilidade e cognitiva. Sua motivação para dar continuidade ao trabalho que desenvolve passa pela arte e pelos desafios cotidianos. Para ele, os desafios são as principais características do seu trabalho, porque nos tira da área de conforto, nos mobiliza, faz com que deixamos de ser um mero expectador, sendo atores responsáveis dos nossos próprios atos, transformando a nossa realidade.

Os relatos de MR

Considerando a proposta do Instrumento Metodológico, MR optou por apresentar um relato de atendimento submetido ao processo de supervisão seguindo os elementos norteadores disponibilizados para esta pesquisa. Em relação ao atendimento não submetido à supervisão, não há a apresentação de um relato porque, segundo ele, todos os seus atendimentos foram supervisionados.

Relato 1 - atendimento submetido à supervisão

Diante da liderança do grupo nos deparamos com questões complexas, principalmente em casos extremos de indisciplina. Havia uma adolescente que era tida como o problema, por não respeitar aos educadores e fazer motim, percebendo isto, conversei com a supervisora e juntos resolvemos promovê-la à minha assistente, e este fato transformou esta adolescente em questão, numa pessoa muito mais responsável sempre apta a ajudar no que fosse preciso.

Nesse seu relato de atendimento, MR explicitou que estar em supervisão contribuiu para o desenvolvimento de suas ações. Em conversa com a supervisora sobre a conduta da adolescente, construíram a possibilidade de mobilizá-la para uma função que lhe exigiria uma postura diferente da qual vinha apresentando. Ao promovê-la como sua assistente, MR mostrou-lhe que ela tinha muito mais para oferecer e, de alguma maneira, contava com isso para o bom andamento do trabalho que estavam realizando. Essa adolescente correspondeu às expectativas nela depositadas, atuando satisfatoriamente na dinâmica do grupo. Dessa forma, podemos dizer que MR interveio na zona de desenvolvimento proximal dessa adolescente, contando com a orientação da supervisão, ao delegar-lhe novas atribuições e obrigações das quais ela daria conta, uma vez que já mostrava alguma liderança: fazer motim, por exemplo.

Para MR, além do conhecimento técnico, é preciso clareza dos objetivos para que possamos conduzir todo o grupo com a finalidade de obter os resultados esperados. Nesse caso, a condução do trabalho só foi possível quando houve a intervenção da supervisora, mostrando-lhe que era essencial delegar obrigações claras e bem direcionadas, analisando sempre a capacidade de cada um, ou seja, investindo nas potencialidades dessa adolescente como forma de obter sua contribuição. Ao considerarmos a fala de MR, quando disse que não dava para esperar milagres, tem que se fazer substituição, transformar materiais, rever o plano de trabalho e sair em busca de novas matérias primas para a finalização do trabalho, o que significaria, inclusive, superar a falta de recurso financeiro, porque o mais importante temos, que é nosso foco, o material

humano, podemos inferir que a intervenção da supervisora foi fundamental para que ele pudesse olhar prospectivamente para a adolescente em questão, reconhecendo a possibilidade dela contribuir com a construção do trabalho que estava sendo realizado.

Nesse sentido, era preciso refletir sobre o que estava acontecendo e pensar possíveis soluções, o que se deu a partir do olhar da supervisora, que reafirmou a importância de ser colocado em prática o que MR sustentava em seu discurso, isto é, de que o mais importante era o material humano. É possível observar nesse exemplo de MR que havia esse material humano, mas faltava ao educador a capacidade de reconhecê-lo e, conseqüentemente, a capacidade de atentar para as potencialidades desse material. Desse modo, a supervisão foi, então, fundamental para o encaminhamento e suporte das ações que se seguiram, resultando na promoção dessa adolescente, que se tornou colaborativa para a construção da sua prática. E resultando também no reconhecimento de MR para as suas próprias potencialidades para lidar com esse processo, sendo capaz de fazer uma intervenção bem sucedida.

Apesar dessa experiência de supervisão ter propiciado um resultado positivo para o processo que o educador vivenciava na sala de aula com a adolescente, ao questionarmos o sentido que atribuía à supervisão, MR criticou o pouco conhecimento da sua supervisora em relação ao contexto vivenciado no trabalho por ele desenvolvido, justificando-se, principalmente, pelo fato de que ela nada sabia sobre artes cênicas. Desconhecendo a prática, segundo ele, a teoria prepondera no discurso de um supervisor. No caso da sua supervisora preponderou a teoria voltada para a educação formal, ou seja, da escola. Por isso, na visão de MR, trouxe pouco sentido para seu processo, uma vez que, na supervisão, pouco foi construído porque se desconhecia o conjunto da obra, apenas se apegando a momentos fragmentados.

Atentando para as colocações de MR, percebemos uma contradição significativa quanto à importância que atribui à supervisão para a sua formação. Se por um lado, a intervenção da sua supervisora foi fundamental para que ele promovesse a adolescente mencionada anteriormente, contando, assim, com sua contribuição no desenvolvimento do seu trabalho; por outro, parece ter desconsiderado o fato de que não foi necessário à supervisora ter algum conhecimento específico sobre artes cênicas para que a intervenção

dela resultasse numa ação que trouxesse benefícios para o trabalho de MR. Um deles, por exemplo, foi ter essa adolescente como sua assistente. A partir da reflexão facilitada pela intervenção da supervisora, foi-lhe possível construir uma ação que o levou a reconhecer essa adolescente não como um problema, e sim como uma possível colaboradora, fato que parece, por algum motivo, não considerar muito importante.

É preciso ressaltar aqui que a supervisão como processo facilitador da reflexão do educador social sobre sua prática e na prática, não pressupõe, necessariamente, que o supervisor deva ter conhecimentos específicos do trabalho a ser supervisionado. O olhar do supervisor precisa estar voltado para o modo como o educador desenvolve suas ações, atentando para as dificuldades, dúvidas e manifestações que possam de alguma forma impedir o bom desenvolvimento da sua função. A experiência de um supervisor, nesse sentido, precisa dar conta de criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir, a fim de que os educadores sociais sob sua supervisão possam consolidar conhecimentos que estiverem em processo de amadurecimento e se abrir a novos. Para tanto, não vemos a necessidade de conhecimentos específicos sobre a prática a ser supervisionada, o que não deveria impedir a busca do supervisor por esses conhecimentos que, certamente, contribuiriam para a ampliação da sua consciência.

Prezamos o exercício de uma conduta colaborativa como um dos principais requisitos de um processo de supervisão, contando com a escuta atenta e olhar prospectivo do supervisor para a construção contínua de novas ações e, na medida do possível, a construção e consolidação de novos conhecimentos. Há, nesse sentido, a importância do educador social também se colocar à disposição para novas construções, o que passa pela sua capacidade reflexiva e disponibilidade para rever suas próprias convicções, fator que, no nosso entender, precisaria compor a postura de MR nessa relação.

A entrevista de MR

Entrevistamos MR no seu local de trabalho, no período de almoço do dia 19 de Março de 2012, 2ª Feira. A duração da entrevista foi de aproximadamente 30 minutos. A supervisão, que vivencia há quatro anos, acontece uma ou duas vezes por mês, de forma superficial, segundo ele, pois a supervisora dá uma olhada de dois a três minutos e já acha

que fez supervisão, mas ela não acompanha todo o processo. Para MR, a supervisora está para apontar erros, mas não sabe como aquilo não ocorreu, ela não acompanha o processo, demonstrando uma atuação que, supostamente, pouco lhe tem favorecido no desenvolvimento de ações transformadoras, uma vez que ela, no seu entender, valoriza os erros negativamente ao invés de trabalhar as possibilidades de ressignificações e construção de novos saberes.

Essa forma apresentada contrapõe-se a uma das características de um bom processo de supervisão: o olhar prospectivo. O conhecimento já consolidado serviria de base para a construção de novas ações; já os supostos erros passariam por reflexão e seriam elaborados visando possíveis ressignificações, atentando, desse modo, para as potencialidades do educador. Acompanhar o processo, reivindicação de MR, também é importante para conhecer o que está sendo feito e como está sendo feito, possibilitando intervenções mais adequadas às necessidades do educador social. Para tanto, não é necessário estar presente no dia a dia desse educador, mas oferecer-lhe a oportunidade de expor o seu processo de construção das ações que realiza mediante escuta atenta e respeitosa do supervisor.

A supervisão à qual está submetido, afirma MR, pouco (ou nada) contribui com o seu trabalho, porque ela é obrigatoriamente dada por um funcionário da Prefeitura, cuja preocupação está orientada para as condições físicas do prédio e, em parte, do pedagógico (a ONG atua também na educação infantil – creche). É importante clarearmos aqui que esse funcionário da Prefeitura, ao desenvolver sua função de supervisor, tem como algumas de suas atribuições verificar as condições físicas dos prédios que acomodam os serviços sob sua responsabilidade, zelar pelo cumprimento do currículo e das práticas pedagógicas (modelo da escola formal), além de verificar o funcionamento da instituição como um todo: merenda, limpeza, acomodações, práticas socioeducativas entre outras. Não nos parece haver nessa proposta de supervisão uma preocupação voltada para a formação do educador social, diferenciando-se, nesse sentido, dos outros processos analisados até agora. Contemplando ou não as expectativas dos educadores sociais, as supervisões vivenciadas pelos outros sujeitos eram focadas em sua formação, buscando, de algum modo, acolhê-los nas suas diversas necessidades.

Desse modo, e talvez por não se sentir contemplado quanto às suas necessidades de orientação para a prática que desenvolve, MR aponta para o sentido histórico da supervisão, que era o de vigiar, e muitas vezes punir, tornando o processo que vivencia pouco efetivo:

[...] como há convênio com a Prefeitura, a supervisão é dada por um funcionário da SMADS – CRAS²⁸. Eles têm que vir fazer essa supervisão. Então eles fazem a supervisão do prédio físico e do andamento pedagógico também. Dá uma olhada de câmera panorâmica, de vigilância, só isso. Ai, o que viu naquele momento é o que vai marcar. Não há uma preocupação de saber o que está acontecendo, o que aconteceu ou o porquê aconteceu, o que está sendo feito para resolver aquilo... Eu acho que nessa parte a supervisão falha, e muito, te condena por uma imagem mas não sabe o que está por trás dessa imagem. A supervisão falha, não há regras claras. Não há respaldo nenhum, a verdade é essa.

Na concepção de MR, a supervisão seria uma espécie de direção para o trabalho e o supervisor necessitaria ter conhecimento do processo que está sendo desenvolvido, insistindo que ele (o supervisor) teria de entender do assunto, ou seja, do que é tratado em cada ação socioeducativa. Praticamente generalizando, além de contrapor-se ao tipo de supervisão que tem recebido na instituição onde atua, MR disse que existem muitas pessoas que estão supervisionando e não têm o conhecimento necessário técnico para fazer a supervisão. Então é muito no ‘eu exponho isso, eu acho isso’, mas não conhece.

²⁸ A Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) desenvolve programas de assistência social, na perspectiva de ampliar os serviços e de assegurar efetividade à ação no enfrentamento de graves questões sociais (http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/assistencia_social/defuturo/smads.php). O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é um sistema governamental “responsável pela organização e oferta de serviços da Proteção Social Básica nas áreas de vulnerabilidade e risco social”, compondo a rede da assistência social (<http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/brasil-sem-miseria/acesso-a-servicos/centro-de-referencia-de-assistencia-social-cras>). Sites acessados em 21/01/2013. O site http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/cras/index.php?p=1906 refere-se ao CRAS como “principal porta de entrada dos usuários à rede de proteção social do Sistema Único de Assistência Social – SUAS”. Tem como objetivo geral “Prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e risco social nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e de aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania”. Site acessado em 25/01/2013.

Consequentemente, referindo-se à sua supervisora, por não conhecer, atrapalha porque ela tem uma visão que não tem nada a ver com o tipo de trabalho que eu realizo e isso atrapalha e muito, empaca e muito nas atividades que a gente tem que fazer. A partir disso, disse também que se não tivesse supervisão não faria diferença alguma, ressaltando que um supervisor, caso queira fazer valer sua atuação, precisaria conhecer todo processo de construção, de criação e se apropriar da linguagem da arte educação, da socioeducação, que é diferente da linguagem da educação tradicional. Isso porque, ainda segundo MR,

não adianta você ser o supervisor e supervisionar com intuição. Não é só intuição, é intuição e técnica, porque a arte educação, a socioeducação, se você não tem essa bagagem, essa vivência, você só atrapalha porque as linguagens diferenciam. [...] quando você traz essa visão da educação tradicional pra misturar com a arte educação, se você não faz uma adaptação a tendência é fracassar. Então, a supervisão que vem até nós, até aqui para supervisionar, muitas vezes prejudica muito porque ela tem uma visão da educação tradicional e não da educação como deveria ser na arte educação, que é da transformação, do conhecer, do processo. Muitas vezes há uma cobrança num resultado que não pode ser imediato. A arte educação no sentido socioeducativo não trabalha com notas.

Concordamos com MR quando disse que, para a supervisora fazer valer sua atuação ela precisaria conhecer todo o processo que está sendo desenvolvido por ele. Porém, discordamos do sentido que atribuiu a esse conhecer todo o processo, ou seja, o de que a supervisora deveria ser uma especialista, no seu caso, em artes cênicas. O que privilegiamos enquanto competência supervisora não é o conhecimento específico, como já colocamos, muito menos a postura de controle que nos remeta ao sentido de vigiar, culminando na cobrança por resultados pré-estipulados. Ao contrário, privilegiamos a conduta colaborativa e a escuta atenta daquilo que o educador social estaria dizendo, buscando entender como ele construiu e desenvolveu suas ações, suas expectativas, objetivos, satisfações e insatisfações com a prática e na prática, por exemplo. E, diante

disso, fazer intervenções que possam mobilizar esse educador, acolhendo-lhe em algumas de suas necessidades, sem eximi-lo, no entanto, da responsabilidade pela construção da sua própria autonomia como resultado possível quando se vivência um processo de supervisão.

MR citou um exemplo pontual de supervisão que contemplou suas expectativas e necessidades, comparando-a ao processo que vivencia atualmente:

[...] nós tivemos aqui um supervisor que era ligado ao teatro, uma pessoa muito culta. Então você poderia falar de qualquer autor teatral, de várias peças teatrais, parte técnica, tudo isso ele tinha um conhecimento porque a filha dele era atriz e ele acompanhou todo esse processo da filha dele. Então trazendo essa bagagem ele tinha embasamento do que ele ia falar, do que ele achava, ele tinha uma visão crítica, porém dentro da área, que é diferente das novas supervisoras.

Esse exemplo de MR nos sugere que, talvez, ele esteja tão centrado nas suas deficiências e frustrações diante da prática que desenvolve, que não tem conseguido vislumbrar alguma possibilidade de construção que vá além da queixa. Afinal, reiteradamente tem colocado que não tem tido a oportunidade de discutir sobre suas ações, carecendo de escuta e de respaldo frente a algumas necessidades de orientação e esclarecimento sobre a conduta a ser tomada nas situações que apresentam algum problema. Ao considerar como boa a supervisão que vivenciou com um profissional que era ligado ao teatro, manifestou ter se sentido contemplado porque a visão crítica desse supervisor tinha embasamento na própria experiência. Ser da mesma área que a sua tem sido apontado por esse educador como fundamental nesse processo. No entanto, o próprio MR, retomando o seu relato de experiência submetido à supervisão, apresentou o caso da adolescente que fazia motim e dificultava seu trabalho. Lembramos que, orientado por sua supervisora, que não era especialista em artes cênicas, promoveu a adolescente que passou a ser sua assistente e está contribuindo para o bom andamento do grupo.

Como MR considera desfavorável o processo de supervisão ao qual está submetido, quando necessita discutir sobre seu trabalho o faz com a coordenadora da ONG, uma vez que ela, por estar diariamente na organização, conhece o seu processo de trabalho. Sua observação nos chama a atenção porque a coordenadora da ONG não é especialista em arte

educação, nem mesmo em artes cênicas, mas é alguém que está diariamente na instituição, disponível, de certa forma, a lhe oferecer escuta e atenção. Talvez seja essa disponibilidade que MR esteja reivindicando, independentemente da área de formação. Parece-nos que ele carece de atenção e cuidado que vão além das discussões teóricas e dos possíveis suportes metodológicos para a sua prática. E, de alguma forma, percebe-se contemplado pela experiência dessa coordenadora que, por um lado, conhece o processo, o funcionamento da instituição e, por outro, o acolhe em algumas de suas necessidades.

Em certo sentido, podemos dizer que MR encontra-se resignado nesse processo de supervisão e de construção das suas ações, uma vez fixado naquilo que espera de um supervisor: especialização compatível com a sua formação em artes cênicas. Diante disso, questionamos se mudaria algo nesse processo de supervisão. Segundo ele, seria necessário que houvesse um trabalho em conjunto, de convivência, então você pode seguir por esse caminho, você tem as obrigações e os seus direitos. Parece-nos, então, reiterar o pedido de acompanhamento contínuo, provavelmente de convivência diária, se considerarmos a referência que fez sobre a disponibilidade da sua coordenadora em lhe oferecer escuta e atenção quando ele a solicita, diferentemente dos dois encontros mensais, de três minutos cada, que tem com sua supervisora.

A escuta, a continência e as intervenções propiciadoras da reflexão sobre a prática têm sido por nós apontadas como muito importantes em um processo de supervisão. Porém, essa reivindicação de MR de ter com quem discutir diariamente sobre as ações que desenvolve não nos parece a forma mais adequada, porque sugere o estabelecimento de um vínculo de dependência em detrimento da construção da autonomia do educador social, meta a ser alcançada, como prezamos, em um processo de supervisão. Uma exigência estaria, então, na disponibilidade mútua para vivenciar esse processo, o que requer desvencilhar-se de algumas convicções e compartilhar responsabilidades. No nosso entender, isso não está ocorrendo com MR na sua experiência atual, conforme podemos perceber no seu relato a seguir:

[...] eu já vim com formação. Por isso quando eu sento com o supervisor eu debato e sei do que estou falando. Então não basta ele me dizer,

falar de Piaget, falar de Durkheim, falar de Foucault, falar de Paulo Freire. Eu falo da prática, teoria não adianta em nada se você não tiver prática, trabalho de educação é prática e teoria. [...] Arte educação é você compartilhar o dia a dia com aquele grupo e cada grupo é diferente do outro.

Sobre a formação da sua supervisora, MR diz desconhecê-la. Porém, ao salientar que há verticalização nesse processo, manifesta sua insatisfação afirmando (e generalizando) que os supervisores se sentem, a maioria das vezes, como se fossem os deuses absolutos da verdade. Se agarram numa frase do Paulo Freire, se agarram numa frase de Piaget ou do Anísio Teixeira e acham que já estão sabendo tudo. Diante disso, parece-nos haver pouca possibilidade para o diálogo, inclusive de sua parte, ao dizer que já veio com formação e sabe do que está falando quando se senta com sua supervisora para debater sobre sua prática, o que nos leva a pensar em uma verticalização às avessas, porque MR se fixa naquilo que tem como suposta verdade. De qualquer modo, a ausência de diálogo pode comprometer o desenvolvimento da sua capacidade de reflexão crítica sobre a ação e na ação, implicando, desfavoravelmente, na construção de novos conhecimentos e, inevitavelmente, da sua autonomia.

Considerando o conteúdo manifestado ao longo dos relatos de MR, podemos inferir que, muito provavelmente, ele esteja se sentindo diminuído por desenvolver uma função que, de certo modo, tem sido pouco valorizada além de comportar a precarização para a construção das suas ações. Há, nesse sentido, certa submissão aos sentimentos de humilhação apontados por Gonçalves Filho (2007), sendo um deles a amargurada fruição dos bens públicos, principalmente se atribuirmos à supervisão, neste caso, a qualidade de um bem, uma vez que a supervisora é funcionária do Estado. Ainda, o sentimento de invisibilidade acentuando o de desamparo, uma vez submetido à suposta vigilância e controle, que lhe imprimem a ideia de dependência e, em certo sentido, fazem com que ele se agarre ao que já conhece. O direito à reivindicação parece transforma-se, então, em queixas recorrentes.

Numa possível analogia com o relato de DM sobre a “catarse coletiva” dos primeiros encontros de supervisão com um profissional que já tinha exercido a função de

educador social, provavelmente MR esteja à espera dessa catarse para se sentir contemplado em suas expectativas. O que, talvez, tenha experimentado enquanto lampejo quando, pontualmente, esteve submetido à supervisão com um profissional ligado ao teatro. Lembramos, no entanto, que esse estado de satisfação plena não se perpetua, como constatamos no processo de DM, o que reforça a importância do compartilhamento das responsabilidades no desenvolvimento desse processo, que exige construção contínua e a disponibilidade para ressignificações.

Reiteramos, portanto, que um supervisor não precisa, necessariamente, entender de arte educação. Tem de ser capaz de reconhecer os conflitos que seus supervisionandos vivenciam no desenvolvimento da prática, bem como suas lacunas teórico-metodológicas. Nesse sentido, entendemos que parte das queixas e das reivindicações de MR é pertinente, porque a supervisão à qual está submetido não parece voltada para a sua formação: não há o ritual de frequência, de tempo de duração dos encontros, de acompanhamento do processo. É uma supervisão cuja preocupação está centrada no funcionamento da instituição, destituindo de MR o direito de receber uma escuta atenta e cuidadosa, propiciadora da reflexão sobre seus conflitos e possíveis soluções com base nos conhecimentos já construídos, os quais, por sua vez, poderiam servir para as novas construções, inclusive da autonomia desse educador. Cabe aqui novamente lembrarmos que, respaldados por Carvalho e Baptista (2004), não vemos a autonomia como um sinônimo de independência, mas como a capacidade de gerir a interdependência, o que requer a disponibilidade para o diálogo.

Sujeito 6 – MC (Licenciatura Plena Português e Inglês)

MC, 37 anos, solteira, sexo feminino, concluiu Licenciatura Plena em Português/Inglês no ano de 2007. Antes de exercer a função de educadora social, trabalhou como Auxiliar de Alimentos Perecíveis, Promotora de Vendas e Professora em Educação Infantil. Atua como educadora social há quatro anos, numa Associação localizada dentro de uma favela na zona sul da cidade de São Paulo, e vivencia o processo de supervisão desde o início desse trabalho. Presta atendimento às famílias que vivem em situação de risco,

vulnerabilidade e exclusão social. Sua carga horária é de quarenta e quatro horas semanais, atendendo, principalmente, crianças e adolescentes oriundos dessas famílias. Suas intervenções são voltadas para a inclusão digital, variando os objetivos a partir dos grupos formados. Com crianças na faixa etária dos seis aos quatorze anos, por exemplo, tem como objetivo a inclusão digital utilizando jogos educativos e apresentação das ferramentas do Office. Já com os adolescentes, busca, por meio da inclusão digital, sua inserção no mercado de trabalho, com projetos como Jovem Aprendiz; também colabora com a construção do Projeto de Vida deles. Com a população adulta, seu objetivo é resgatar a autoestima através da Inclusão Digital, além de contribuir para o conhecimento e manuseio dos programas básicos do Office.

MC pretende continuar trabalhando na Associação por mais dois anos, porque precisa manter algum tempo de registro em carteira. Mas, não é só isso: outro motivo que faz com que continue como educadora social é a grande paixão que tenho pelo meu trabalho. Diz ter sofrido grandes decepções com o sistema educacional, quando trabalhava em uma escola estadual e deparou-se com um material que, segundo ela, não era bom. A burocracia e grandes falhas do sistema contribuíram para sua incredulidade e desistência do cargo.

Diz que o principal motivo para a retomada da sua carreira como educadora, desenvolvendo, no entanto, um trabalho socioeducativo, foi a possibilidade de trabalhar em um lugar onde pudesse exercer minha profissão acreditando que é possível contribuir integralmente na educação de crianças e adolescentes em situação de risco social. Isso ocorreu em 2009 quando foi contratada para trabalhar em uma “Organização Social”, o que, segundo MC, serviu como um “divisor de águas” em sua vida porque pôde notar a progressão do meu trabalho com as crianças que atendia. Surpreendeu-se com o

processo que resulta em qualidade e perfeição, principalmente no atendimento individual com as famílias e cada atendido. E complementa:

O fator determinante que fez com que me apaixonasse pelo terceiro setor foi a diferença concomitante entre ensino formal versus ensino complementar. Consolido minhas palavras que a escola formal é necessária para o desenvolvimento dos educando, mas o ensino complementar vai além das disciplinas 'tradicionais', porque entendo que é preciso fazer com que os educando passem a pensar e agir se tornando 'Protagonistas da própria história'.

(trecho retirado do questionário)

Nessa organização, a supervisão era realizada por uma funcionária do Estado e acontecia a cada 15 dias mas era 'vapt-vupt', assim, era muito rápido, fator que, segundo MC, não contribuiu para o desenvolvimento do seu trabalho, bem como para a construção de sua autonomia, condição que se assemelha à vivida por MR, como discutimos anteriormente. Isso se justifica, de certa forma, porque, quando não há um tempo propício para a exposição e discussão da prática, favorecendo a reflexão sobre as ações realizadas e a elaboração de uma possível continuidade, muito pouco é construído. O educador social, então, geralmente fixa-se em alguns conhecimentos, e, nessas condições, sua atuação fica próxima ou não se distancia do senso comum.

Os relatos de MC

Respondendo à nossa solicitação por dois relatos de experiência, MC apresentou-nos apenas o de um atendimento submetido à supervisão. Alegou que nenhum de seus atendimentos ficou sem supervisão. Na Associação em que trabalha atualmente, uma das atribuições do educador social é participar desse processo. Ressalta que, diferentemente da supervisão vivida anteriormente, sua supervisora atual é funcionária contratada da Associação, o que lhe permite contato frequente com ela.

Relato de Experiência – atendimento submetido à supervisão

Em 2009, atendi uma criança de seis anos com problemas emocionais e de aprendizagem. Ela não conseguia acompanhar o restante da turma e chorava por qualquer motivo. Pude observar que nas brincadeiras ela era agressiva e individualista o tempo todo, considerando que crianças de seis anos apresentam algumas características “típicas da idade”, mas o caso desta criança era difícil e todas as vezes que tentava uma aproximação ela sentia-se “coagida”. A aproximação comigo foi de, pelo menos, uns três meses, considerando o período de adaptação e, ainda assim, procurava participar das mesmas brincadeiras livres e nas rodas de conversa; sempre considerei importante a participação de todos para incentivar também os alunos mais tímidos a sentirem-se seguros no grupo. Com estas ações, entre outras, a aluna passou a me procurar para falar sobre seu cotidiano e com isso fui conquistando a confiança dela. Infelizmente, no mês seguinte ela teve uma piora em seu comportamento, as agressões e a falta de interesse foram assustadoras. Sob a orientação da supervisora, entrei em contato com a mãe para assim tentar entender se era algum problema familiar e a situação estivesse refletindo de alguma forma como um pedido de ajuda. Nas conversas com a mãe ela relatou que o comportamento da aluna talvez fosse por causa das “cenar” de violência doméstica que elas estavam sofrendo com o pai da criança. Usuário de drogas, ele chegava à casa em que elas moravam destruindo o pouco que haviam construído com muito esforço que conseguia como vendedora ambulante. Além de ter sido estuprada na presença da menina, o agressor também tentou o mesmo ato com a criança. Após o relato comovido e o pedido de socorro da mãe, passei o caso para supervisora que, imediatamente, entrou em contato com abrigos que abrigam mulheres em casos de violência doméstica. Nas aulas de música, porém, ela se realizava e aprendia com muita facilidade, e pude observar que nas brincadeiras e atividades individuais ela conseguia realizar com êxito. Mas, todas as vezes que se sentia exposta, a forma que encontrava era a autodefesa. O desfecho deste caso marcou minha experiência como educadora, porque a mãe da aluna seguiu todas as orientações que demos a ela. Conseguimos encaminhá-las para um abrigo chamado Lar Sofia, que fica nas imediações do Jardim Ângela, e lá elas conseguiram “dar a volta por cima”. Tiveram a ajuda de psicólogos, assistentes sociais e encaminhamento para a inserção no mercado de trabalho, além de conseguir um emprego. A aluna, nas primeiras semanas em tratamento com psicólogos, demonstrava mudanças bem aparentes em seu comportamento e interesse progressivo nas atividades propostas nas oficinas da ONG. E na escola, o mais interessante que ela despertou o interesse pela leitura e escrita e antes de terminar o ano ela foi alfabetizada com excelência. Terminou o ano letivo fazendo frases simples e construindo pequenos textos. A mãe também fez todo o acompanhamento com psicólogos e a assistente social da Casa Sofia²⁹, que foi fundamental nesta parceria. Hoje, elas estão morando em um lugar seguro, a mãe está trabalhando registrada, a aluna está no quarto ano do Ensino Fundamental e muito feliz.

²⁹ A Casa Sofia é um Centro de Defesa e de Convivência da Mulher que oferece um espaço de escuta, acolhimento e orientação às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. Visa o fortalecimento dessas mulheres e a superação da situação de violência, promovendo o acesso aos seus direitos. Tem como mantenedora a Sociedade Santos Mártires, e, desde 2001, é conveniada com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social.

Nesse relato, MC disse que não tinha experiência para lidar com a situação de violência apresentada, recorrendo então à supervisão em busca de algum suporte. Por isso, considerou que a supervisora foi fundamental nesse processo de intervenção, uma vez que a orientou sobre como deveria proceder em relação à criança que atendia. Em uma visita doméstica à família dessa criança, constatou a situação de violência vivida por ela (a criança) e sua mãe. Novamente, sob orientação da sua supervisora, MC encaminhou a atendida para a Casa Sofia, como possibilidade de mudar a história de vida dela e da mãe. Houve, nesse exemplo, suporte direcionado à educadora, propiciando-lhe refletir sobre o que poderia ser feito diante da situação vivenciada, utilizando-se dos recursos disponíveis para dar continuidade ao seu trabalho. Ações compartilhadas entre a supervisora e MC, contando também com a adesão da mãe da aluna ao seguir as orientações recebidas, levaram a um desfecho favorável do “caso” em atendimento.

Essa experiência marcou sua trajetória como educadora social, pois, além da mãe da aluna seguir suas orientações, também houve o trabalho em rede. A partir do seu encaminhamento, a Casa Sofia, compondo um dos elos da rede da assistência social, oportunizou acompanhamento psicológico e assistencial tanto para a mãe quanto para a criança, além do abrigo delas como medida de proteção. A rede da assistência social, neste caso, funcionou, respaldando as intervenções de MC, que foram fundamentais para que suas atendidas (a criança e a mãe) pudessem dar a volta por cima. A supervisão, nesse sentido, a instrumentalizou para a construção das ações que resultaram no bom desenvolvimento do seu trabalho.

A entrevista de MC

Entrevistamos MC no seu local de trabalho, no dia 28 de Março de 2012, 4ª Feira, às 16h. A entrevista durou aproximadamente 50 minutos. Ela disse estar no “Terceiro Setor” há quatro anos e, desde então, vivenciar o processo de supervisão. Na Associação, a supervisão é realizada quinzenalmente, período integral (8 horas), em grupo. Porém, se eu precisar de uma ajuda, se é uma situação à parte, se for uma coisa extraordinária, aí eu

tenho acesso às meninas³⁰ e a gente senta e conversa... individualmente. Há também os helps de meia hora, a cada 5ª Feira, com a coordenação pedagógica: se tem algum problema com algum aluno, a equipe toda se reúne; a gente senta com a coordenadora pedagógica e tira as dúvidas, conversa. A formação da sua supervisora é em pedagogia, com especialização em gestão.

MC entende a supervisão como uma parte importante da sua formação, instrumentalizando-a para a construção da sua autonomia e contribuindo para que possa fazer um trabalho bom. Considera-a como uma parceria positiva, porque se eu não tivesse supervisão algumas situações em sala eu não poderia resolver sozinha. A supervisão me dá esse suporte positivo, que não se restringe somente aos atendimentos com os alunos e com as famílias. Abarca, também, a parte pedagógica, a estrutura como um todo, ou seja, é um aprendizado constante. Em determinadas situações, mesmo não sendo o dia e horário da supervisão, pode buscar (e busca) esse suporte. São situações que vão além do meu alcance: de repente eu planejo algo para minha aula, frustrou, não deu certo, aí eu acabo aprendendo com o que elas (supervisora e coordenadora pedagógica) têm para me ensinar.

Nesse processo, tudo é pensado, discutido e planejado por todo o grupo, contando com a orientação e experiência da supervisora, além do apoio da coordenadora, garantindo, segundo MC, o suporte para as ações desenvolvidas. Assim, reitera o que pensa sobre a supervisão:

[...] eu avalio como uma coisa boa para a gente enquanto educador, porque existem situações na sala de aula ou fora dela que vai além da minha competência e que a supervisão tem essa autonomia para dar esse suporte, ajudar a resolver. Como eu falei do caso da menininha,³¹

³⁰ “As meninas”, às quais MC se refere, são a supervisora e a coordenadora pedagógica da Associação.

³¹ O “caso da menininha” consta do ‘Relato de experiência submetido à supervisão’, apresentado anteriormente por MC.

se eu não tivesse tido esse suporte supervisionado, eu não teria conseguido ajudar a garota. Sabe, a história dela poderia ter acontecido de uma forma boa, teria tido um fim legal, mas talvez não teria sido tão rápido assim, porque foi muito rápido, como a gente descobriu, o acompanhamento. E sem supervisão, eu em sala de aula sozinha, não sei se o caminho seria tão fácil, eu acho que é caminho das pedras mesmo... a supervisão vem meio que assim, meio que metafórico, mas como um tratorzinho sabe, na frente, vem tirando um pouco das grandes pedras... eu acho que é isso...

Embora MC tenha atribuído à supervisão a autonomia para dar suporte às ações que desenvolve, quando a questionamos se mudaria algo nesse processo, disse-nos que gostaria de ter mais autonomia: porque às vezes eu fico muito atrelada a algumas coisas que eu dependo da supervisão. Pensa que poderia tomar algumas decisões sem recorrer à supervisão, mas depende do “aval” da supervisora (e, às vezes, também da coordenadora pedagógica) para desenvolver grande parte das suas ações. Há, talvez, nesse momento, a ideia de controle enquanto resquício histórico sobre a supervisão (FERREIRA, 2009). Apesar disso, parece atribuir certa importância à autonomia comedida: eu tenho muito cuidado, porque a gente nunca pode extrapolar, a autonomia também tem um perigo, eu até entendo a posição das meninas e da supervisão.

O perigo que vemos, nessa situação, é o processo de supervisão não estar favorecendo a construção da autonomia dessa educadora. Isso porque, como tem relatado, além do apoio e da atenção da supervisora, MC pode contar com os *helps* da coordenadora pedagógica quando sente necessidade, o que, por um lado, pode contribuir com a construção de ações mais eficientes; por outro, no entanto, também pode se constituir como uma relação de dependência, levando essa educadora a não se sentir segura para desenvolver suas ações, caso não as tenha submetido à apreciação e aprovação da sua supervisora e, em algumas situações, também da sua coordenadora. Nesse sentido, a supervisão pode gerar para MC uma relação de dependência que, de certo modo, a exima da responsabilidade pelas ações que desenvolve.

É importante reiterar que um processo de supervisão, diferentemente das práticas de controle, pressupõe o compartilhamento das responsabilidades pela construção e desenvolvimento das ações socioeducativas. Esse espaço de escuta e acolhimento propiciador da reflexão sobre a prática deveria acenar, continuamente, para a construção da autonomia do educador social, o que requer o olhar prospectivo e, como temos apontado, o investimento nas potencialidades desse educador. Assim, comparando a supervisão vivenciada por MC anteriormente, que era vapt-vupt, com a atual, que tem frequência quinzenal e permite seu acesso à supervisora quando necessita de helps, podemos dizer que tanto uma quanto a outra não nos parece adequada para a construção da autonomia dessa educadora. A primeira, pecou por não ter oferecido escuta, atenção e acolhimento; a segunda, peca ao oferecer uma disponibilidade contínua que beira ao excesso, principalmente de acolhimento, o que, muito provavelmente, tem destituído MC de uma reflexão mais profunda sobre as ações que desenvolve, impondo-lhe, em certo sentido, o aguardar orientações de como deve proceder e o “aval” para atuar.

Sobre a formação e perfil do supervisor, MC afirmou que sempre deí muita sorte porque todas as supervisões que eu tive sempre foram com pessoas muito envolvidas com o social. Além da vontade e da bagagem cultural, gostar e ter experiência com o Terceiro Setor também são fatores importantes, porque o supervisor se depara com situações que, muitas vezes, fica difícil para ele. Sem essa experiência, não seria impossível, claro que não é, mas é mais difícil.

Embora concordemos com essa afirmação de MC, salientamos que conhecer as práticas do Terceiro Setor nos parece importante, mas não deveria servir como critério único e fundamental para a atuação do supervisor. Até porque, se o supervisor possuir esse conhecimento mas não for capaz de propiciar um espaço facilitador da reflexão sobre a prática, oferecendo uma escuta atenta e indagadora que possa instrumentalizar o educador social para a reflexão na prática e, nesse processo, contribuir para a construção das novas ações, a supervisão deixaria de cumprir um de seus principais objetivos: favorecer a autonomia do educador social.

Outro fator que se destacou em sua fala, quando solicitamos uma frase ou palavra sobre o processo de supervisão, foi a menção ao companheirismo: o meu trabalho não poderia ser realizado se eu não tivesse esse companheirismo. A compreensão delas e o companheirismo são importantíssimos para o meu trabalho. A supervisão que vivencia é realizada por uma profissional pedagoga que trabalha regularmente na Associação, com vínculo empregatício, o que MC considera muito bom porque pode se reportar a ela quando sentir necessidade. No entanto, um dos aspectos que nos chamou a atenção ao longo dos seus relatos foi o fato de que, com regularidade, fazia menção à supervisora no plural, referindo-se tanto à supervisora quanto à coordenadora. Isso nos permite inferir que, para MC, a supervisão à qual está submetida fica a cargo tanto da sua supervisora quanto da coordenadora pedagógica, também funcionária da Associação. Há uma distinção nominal entre as duas funcionárias (supervisora e coordenadora), porém, as orientações e suportes que vivencia na prática quando recorre à sua coordenadora são, muito provavelmente, consideradas por MC como parte da supervisão:

[...] a supervisão respalda em todos os momentos, eu acho que esse é o grande ganho onde trabalho, [...] o tempo todo elas estão presentes. Se eu precisar a qualquer momento ir lá, conversar com elas, explicar a situação, juntas a gente vai tentar resolver, seja ela qual for, é dentro das nossas condições enquanto instituição.

Outro detalhe importante no relato de MC está na sua afirmação de que, se a supervisora fosse de fora da instituição, esse processo seria muito difícil, porque faltaria o acompanhamento deste profissional regularmente na instituição, o profissional que está todos os dias na organização é interessante, porque sempre está a par da situação e dos acontecimentos gerais em sala de aula e fora dela. Nesses moldes, consideramos que a possibilidade de construção da sua autonomia tem estado comprometida, uma vez que, diante de qualquer situação conflituosa, geradora de tensão, ela tende a buscar, em

detrimento da tentativa de resolver a questão a partir dos seus próprios conhecimentos, o auxílio da supervisão como “aval” para a ação a ser realizada.

Mas, paradoxalmente, foi justamente para a necessidade desse “aval” que MC atribuiu certo descontentamento quando a questionamos se mudaria algo no processo de supervisão, alegando que às vezes fica “muito atrelada” às decisões da supervisora. Por um lado, a presença contínua da supervisora parece agradar; por outro, parece contê-la em suas ações. Porém, ambas as situações não nos sugerem, necessariamente, um desconforto de fato. Mas, certamente, dificultam a construção da sua autonomia para as ações que realiza.

Por fim, quando a questionamos sobre como lidava com as diversas situações cotidianas da prática que, de alguma forma, lhe afetavam emocionalmente, MC reafirmou a importância da supervisão como apoio às ações que constrói, bem como respaldo às suas manifestações emocionais, uma vez que tem um espaço onde pode compartilhar responsabilidades, expor gratificações, além de socializar frustrações. Sente-se, dessa forma, amparada, fator que a faz lidar melhor com as situações desestabilizadoras. Afinal, segundo MC:

[...] é difícilimo. A gente tem um caso agora. Como eu posso te falar isso, meu Deus... Nada do que acontece eu vou resolver sozinha. Por menor que seja a situação, por mais simples que seja eu sempre vou ter o apoio delas... Isso eu posso te falar com convicção porque hoje mesmo aconteceu um fato de manhã, que foi uma coisa bem delicada, e nós conseguimos resolver exatamente porque a supervisão estava junto com a gente. Então assim, [...] sentimento de frustração, eu choro às vezes por determinadas situações, mas a gente tem sempre apoio... eu não posso reclamar... se eu falar prá você, assim, hoje, você escolheria um outro lugar para estar (?), eu falo prá você: não, eu quero estar aqui, neste momento eu quero fazer o que eu faço todos os dias porque me realizo... Claro, tem os momentos difíceis que a gente fica mesmo frustrado. A gente teve um caso em especial de abandono e o aluno, ele é excelente, só tem 8 anos de idade. Não tem como você não se emocionar, não tem como você não se envolver, e aí é aonde a gente levou toda a situação para a supervisão e a gente já conseguiu entrar em contato com a família. Ele está sob os cuidados da avó, mas também a avó é uma pessoa bem de idade, tem toda uma questão de saúde, e a

mãe está voltando para São Paulo para tomar conta desse menino. Mas eu confesso que eu fiquei... Aliás, todo mundo no projeto ficou muito mal, nós ficamos muito mal mesmo, mas foi resolvido.

Em síntese, MC parece atribuir à supervisão um sentido que passa, principalmente, pelo acolhimento das questões emocionais que afloram no seu trabalho. Isso a faz privilegiar a experiência vivida atualmente, pelo fato de sua supervisora ser vinculada à instituição onde trabalha, tornando-se acessível todos os dias, embora haja um calendário específico para supervisão. Se, por um lado, essa possibilidade de acesso diário à supervisora traz certo conforto para MC, uma vez que pode discutir algumas questões das quais supostamente não daria conta sozinha, como colocou em algumas passagens de seu relato, por outro, pode comprometer, como temos reiterado, o seu processo de construção de autonomia para o desenvolvimento do seu trabalho. Isso porque, no nosso entender, o *socorro imediato* priva, muitas vezes, a elaboração e a reflexão crítica sobre o trabalho que realiza, comprometendo a busca de recursos em seus próprios conhecimentos a fim de construir ações que possam dar conta dos problemas que surgirem.

Essa situação nos faz retomar a importância que atribuímos à periodicidade dos encontros de supervisão, que podem ser semanal ou quinzenalmente, até para que o educador social possa ter tempo de elaborar o conteúdo manifestado e discutido nesses encontros e amadurecer possibilidades de intervenções. E possa, além disso, desenvolver a capacidade de lidar melhor com suas emoções e com os momentos difíceis geradores de frustrações. Nesse sentido, reafirmamos, mais uma vez, a importância do supervisor ser alguém “de fora” da instituição, impossibilitando esse acesso diário às suas observações e orientações e contribuindo para que o educador tenha condições de desenvolver mecanismos e estratégias para lidar, de forma satisfatória, com as diversas exigências da prática cotidiana.

Retomando a metáfora de MC, a supervisão seria “como um tratorzinho” que vai na frente “tirando um pouco das grandes pedras”, facilitando o percurso e a superação de obstáculos. Parece-nos, entretanto, que ela vai de “carona” nesse “tratorzinho”, o que significa dizer que, na ausência de um piloto, as pedras continuam. Ainda, mesmo se dando conta, mas sem querer talvez assumir alguma responsabilidade diante disso, esse

“tratorzinho” pode estar se configurando, paradoxalmente, ao pensarmos a construção da sua autonomia para o trabalho socioeducativo, como a principal pedra no meio do seu caminho. Se assim for, fazendo um trocadilho com os versos de Drummond, no meio do seu caminho tem uma pedra, tem uma pedra no meio do seu caminho.

CAPÍTULO V

[...] A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: 'pertencer é viver'. Experimentei-o com a sede de quem está no deserto e bebe sôfrego os últimos goles de água de um cantil. E depois a sede volta e é no deserto mesmo que caminho.

Clarice Lispector (1999, p.112)

V. Considerações finais

Construímos, ao longo desta tese, um olhar crítico e reflexivo para a supervisão como parte da formação continuada do educador social, considerando os aspectos teórico-metodológicos sem deixarmos de lado a formação humana, os sentimentos, as emoções. Elencamos, a partir de estudos de autores que discutem a supervisão no contexto escolar e no âmbito da educação não-formal, contando, também, com a nossa experiência profissional em relação a esse processo, algumas características importantes em um processo de supervisão para o trabalho socioeducativo. Essas características, de certo modo, serviram-nos de base para a análise do material disponibilizado pelos educadores sociais que participaram como sujeitos desta pesquisa. Essa análise proporcionou-nos a ampliação dessas características, apresentadas como norteadoras do desenvolvimento de um processo de supervisão que possa, de fato, contribuir com a construção da autonomia desse educador.

Dessa forma, não nos interessou a simples descrição do material coletado dos nossos sujeitos, nem a mera reprodução teórica sobre o tema. Nossa tarefa foi a de revelar as “diferenças internas escondidas pelas similaridades externas, o que só é possível quando a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo” (Vygotsky, 2003, p.83-84). Seguem, então, algumas considerações sobre o que encontramos a partir da pesquisa realizada e o que propomos para a prática da supervisão no contexto socioeducativo.

O que encontramos na prática da supervisão

Para melhor visualização e orientação do que encontramos nos relatos de experiências de supervisão vividas pelos educadores sociais, apresentamos um quadro demonstrativo contendo algumas frases e/ou palavras que foram recorrentes e, de certa forma, representam uma síntese de suas manifestações em relação aos benefícios que atribuíram ao processo de supervisão, bem como à insatisfação com esse processo. Complementamos esta etapa com uma reflexão sobre esse quadro demonstrativo, respaldando nossas observações e apontamentos na análise que fizemos do material como um todo.

Síntese das manifestações dos educadores sociais sobre o processo de supervisão

Benefícios com o Processo de Supervisão	Insatisfação com o Processo de Supervisão
<p>MN - [...] uma direção mais clara e objetiva; ideias novas; foca o profissional como um ser humano; espaço de acolhimento e escuta; [...] estar ali, conversando, falando, expondo, [...] parece que as coisas clareiam...</p>	<p>[...] Em vez de trabalhar a questão do atendido, trabalhava a questão da equipe; [...] precisa ter um supervisor muito aberto; que não te expõe; [...] não tinha um foco, um sentido; [...] ela não se apresentou (formação).</p>
<p>AT - [...] orientação; ampliar o olhar; [...] ajuda ser mais efetivo; mais focado; ter uma intervenção mais assertiva; [...] ajuda você a cuidar de você; ser uma pessoa mais segura; [...] desenvolver várias competências e habilidades.</p>	<p>[...] dualidade de papel. [...] não é legal ter supervisão com a pessoa que é sua chefe e da própria Instituição.</p>
<p>DM - [...] permite um olhar um pouco mais distanciado; para refletir a nossa prática, o nosso trabalho; ajuda a coisa a andar; contribuiu muito com a minha formação; a gente amadureceu no grupo; aprendendo a lidar com essas emoções; um encontro cuidadoso, reflexivo, qualificado.</p>	<p>[...] se a gente tivesse um momento individual, a gente teria mais claro, separar mais claro as coisas para levar para a discussão coletiva.</p>
<p>SR- [...] nos fortalece para continuarmos com o trabalho de uma forma saudável; para entender o que estou sentindo; me acolheu; apoio; período que eu fiz supervisão eu acho que eu era mais forte como educadora e ao mesmo tempo eu era mais sensível; enquanto ainda está se emocionando.</p>	<p>[...] pela instituição era obrigatória. Mesmo se você chegasse lá e ficasse mudo... tinha que ir.</p>
<p>MR- [...] conversei com a supervisora e juntos resolvemos.</p>	<p>[...] apontar erros; não acompanha o processo; obrigatoriamente dada por um funcionário da SMADS; uma olhada de câmera panorâmica, de vigilância; não tem nada a ver com o tipo de trabalho que eu realizo; supervisionar como intuição; se sentem como se fossem os deuses absolutos da verdade; [...] A supervisão falha, não há regras claras. Não há respaldo nenhum...</p>
<p>MC - [...] orientação; uma parceria positiva; suporte, ajudar a resolver; companheirismo; respalda em todos os momentos; apoio; [...] um tratorzinho sabe, na frente, vem tirando um pouco das grandes pedras...</p>	<p>[...] às vezes eu fico muito atrelada a algumas coisas que eu dependo da supervisão.</p>

Embora as experiências dos educadores sociais com a supervisão tenham oscilado entre sentimentos de satisfação e insatisfação, podemos dizer que esse processo foi por eles considerado muito importante enquanto parte da sua formação continuada. A insatisfação, por exemplo, foi revelada quando a supervisão não contemplou suas expectativas e os privou de certa autonomia, além de não se sentirem, em várias situações, respaldados em suas emoções, ansiedades e angústias. Algumas manifestações caracterizaram essa insatisfação: ações atreladas ao aval da supervisora; a falta de um momento de atendimento individual; a exposição desnecessária devido à suposta inabilidade da supervisora em conduzir os encontros, retratando a ausência de foco e de sentido; o desconforto pelo fato da supervisão ser dada por alguém de dentro da instituição que também exerce o cargo de “chefia”; a obrigatoriedade da participação; a não apresentação inicial da formação do supervisor entre outras.

Chamou-nos a atenção o que foi dito por MR, apontando um acentuado grau de insatisfação comparativamente ao dos outros sujeitos. Quando disse que [...] Não há respaldo nenhum no processo de supervisão por ele vivenciado, desconsiderou qualquer possibilidade de se beneficiar dela, pelo menos nos moldes atuais. Afinal, a supervisora apenas aponta os erros sem se preocupar em conhecer o processo desenvolvido nas suas ações, as regras não são claras e a intuição prepondera juntamente com as verdades absolutas. Há, ainda, a superficialidade de um olhar panorâmico, levando-o a expressar a sensação de estar submetido à vigilância e controle. Podemos inferir, motivados pelas experiências apresentadas que, no processo atual, esse educador sente-se destituído daquilo que muito provavelmente considera imprescindível para uma supervisão, ou seja, apoio, escuta atenta e acolhimento facilitadores do diálogo sobre as ações que realiza. Para tanto, reivindica um supervisor experiente, preocupado em conhecer como o seu trabalho tem sido desenvolvido e que o acolha em suas necessidades. Há, no nosso entender, um desamparo instaurado revelando condutas políguas nessa relação, o que, certamente, desfavorece a construção da sua autonomia.

Se retomarmos o relato de MC referente à época em que atuava em outra instituição e estava submetida à supervisão ‘vapt-vupt’ realizada por uma funcionária do Estado, podemos notar semelhança com a experiência vivida por MR. O roteiro dessa supervisão

privilegiava a atenção às condições do espaço físico da instituição, os números de atendimentos e as cobranças por resultados das ações socioeducativas, sem, no entanto, realizar o devido acompanhamento do processo que era desenvolvido. Isso nos leva a pensar que pode haver um padrão da supervisão oferecido pelo Estado que não tem favorecido a construção da autonomia desses educadores, uma vez que ela (a supervisão) não nos parece voltada para a formação do educador social. Porque, de acordo com o que MC e MR manifestam, não proporcionou o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a prática e sobre o processo de elaboração e desenvolvimento das suas ações, comprometendo a construção de novos conhecimentos, além de acentuar a insatisfação desses educadores. O problema é quando você se acostuma, diria SR para os outros educadores desta pesquisa, principalmente a MR, caso lhes fossem possível um encontro para discutir sobre a supervisão e o trabalho socioeducativo, complementando [...] enquanto você ainda está se emocionando, enquanto você ainda fala assim: ‘isso não é mundo, ou cadê o Estado, cadê a política pública...’ acho que ainda dá para acreditar.

Por outro lado, a satisfação dos nossos sujeitos com o processo de supervisão foi manifestada quando descrevem a importância de poder vivenciar um espaço facilitador da expressão do que realizaram na prática, considerando os conteúdos pedagógicos, socioeducativos e emocionais. Orientação, apoio, ampliação do olhar, fortalecimento, companheirismo, parceria positiva, desenvolvimento de competências, reflexão, escuta e acolhimento, além do cuidado com o educador no que se refere aos sentimentos, emoções e afetos são algumas das características positivas atribuídas por eles à supervisão. Aliás, no que se refere às emoções, sustentam o pedido de atenção, acolhimento e cuidado, como podemos constatar, principalmente, nos relatos de MN que, reiteradamente reivindicou, em sua função de “cuidadora”, o direito de ser cuidada.

Para AT, por exemplo, a supervisão tem contribuído com o desenvolvimento de habilidades e competências, tornando-o mais efetivo e seguro para as ações que realiza. Sente-se capaz de reconhecer seus próprios valores, o que lhe tem permitido lidar melhor com algumas frustrações em relação às expectativas dos resultados do seu trabalho ao conseguir respeitar a escolha das pessoas por ele atendidas. Assim, suas ações têm sido mais profissionais, garantindo, de certo modo, a possibilidade da construção da sua

autonomia. Encontramos certa semelhança na análise do material apresentado por DM: o fato de saber que alguém se interessava pela sua história, por aquilo que tinha a dizer sobre o trabalho que desenvolve, habilitou-a a falar de si, da sua experiência, dos seus sentimentos diante de uma realidade complexa, exigente e, muitas vezes, devastadora. A experiência com a supervisão, como vimos ao longo da sua exposição, tem lhe possibilitado desenvolver competências para a construção de ações mais próximas do profissional, descolando-as de seus valores pessoais ao buscar assegurar a “distância ótima” diante da prática socioeducativa. Ainda, esse processo também tem lhe propiciado a oportunidade de refletir sobre o trabalho que desenvolve, sobre suas expectativas quanto aos resultados e o que é capaz de realizar dentro dos limites impostos pela realidade enfrentada. DM, no nosso entender, beneficiou-se do processo de supervisão e, como resultado, também vem construindo sua autonomia.

Já SR se sentia mais forte e mais sensível para desenvolver a prática socioeducativa quando vivenciava o processo de supervisão. Atribuiu a essa mediação a possibilidade de não se acostumar e, portanto, continuar se emocionando diante da precarização encontrada no seu trabalho. Ela considera dado fundamental para evitar a banalização da injustiça social (DEJOURS, 2006), que imprime ao sujeito uma condição de “coisa”, de “traste velho de uma sociedade”, como dizia Jesus (1993); ou seja, imprime a reificação. Não muito longe desse estado de reificação parece-nos estar MR que, praticamente desprovido de diálogo com sua supervisora, pouco tem desenvolvido sua autonomia para as ações que realiza. Mesmo tendo se beneficiado da supervisão para promover a adolescente que lhe causava problemas, seu descontentamento imprime às reivindicações uma conotação queixosa, impedindo-o, de certa forma, de valorizar as conquistas propiciadas pela supervisão. Talvez MR sinta falta, na supervisão, de “uma parceria positiva” que o oriente e funcione como o “tratorzinho” de MC, que vai à frente tirando um pouco das pedras grandes que estão no seu caminho.

Não nos ficou claro, de modo geral, se esses educadores reconhecem o sentimento de humilhação revelado em várias passagens dos seus discursos, vinculado às queixas e à insatisfação diante das precárias condições de trabalho. Ou, colocando de outra forma, sentem-se humilhados nesse contexto. Até porque, quando questionados sobre a motivação para o trabalho socioeducativo e o tempo em que pretendem atuar como educadores sociais,

encontramos dizeres que expressam, por exemplo, a indeterminação desse tempo, assegurando a continuidade alongada nessa função: enquanto houver *a grande paixão pelo meu trabalho* (MC); a busca pela efetivação *no cargo de educadora* (DM); o desejo de trabalhar pelos direitos dos excluídos, *visto que tenho o perfil para atuar como educadora social e me identifiquei com as atribuições* (MN); o aproveitamento de oportunidades: *enquanto houver oportunidade* (MR).

Consideramos importante que a reflexão proposta pela supervisão passe pela discussão do que mobiliza o educador social a realizar um trabalho socioeducativo, analisando desde a escolha até a sua permanência em um campo de atuação que o expõe às mazelas sociais às quais, como constatamos, ele não está imune. Isso porque, a ideia de bondade, de benevolência e caridade, associada à missão, é o que, muitas vezes, sustenta o se inscrever e o atuar na função de educador social, comprometendo o desenvolvimento de seu exercício e de sua competência profissional. Assim, a supervisão deve facilitar a manifestação das satisfações e dos incômodos diante das situações do trabalho, inclusive as de humilhação, assegurando a reflexão sobre o construído e o vivenciado. Deve, também, propor o incômodo quando o educador social apresenta-se acomodado frente ao trabalho que desenvolve. Pois, não há rotina nessa prática, que exige desse educador a construção contínua de metodologias e ações que possam contribuir com as ressignificações e, conseqüentemente, com a transformação da realidade vivenciada.

Os resultados apresentados demonstraram a presença de um olhar prospectivo para a construção da própria formação. Ressaltamos, principalmente, os relatos de AT e DM que, apesar das dificuldades, dos impasses e da instabilidade propiciada pelo que encontram (ou não encontram) na prática socioeducativa, mostraram-se implicados e confiantes no processo formativo pressuposto na supervisão. No entanto, apesar desses exemplos, não nos parece que, de modo geral, a supervisão vivenciada pelos nossos sujeitos deu conta (ou tem dado conta) de lhes proporcionar o desenvolvimento de competências necessárias para assegurar, satisfatoriamente, a construção de sua autonomia. Afinal, a reflexão sobre a prática e na prática são condições fundamentais para possíveis ressignificações, o que passa pela disponibilidade de diálogo e não pela imposição de verdades absolutas ou meras

intuições. Para nós, a supervisão deve propiciar continuamente o compartilhamento das experiências, dar voz aos educadores e discutir textos e estudos temáticos; propor e orientar pesquisas; acolher as manifestações emocionais oriundas da prática socioeducativa; trabalhar para a construção e fortalecimentos das redes, principalmente a da assistência social que, muitas vezes, comporta-se como um favor e não um direito. Caso contrário, a supervisão pouco contribuirá para a formação teórico-metodológica e humana desse educador que, invariavelmente, se vê impedido do exercício pleno da sua cidadania.

O que propomos para a prática da supervisão

Um fator a ser considerado e que requer atenção especial do supervisor é a possibilidade de que, subjacente ao pedido de supervisão feito pela instituição, esteja posto, muitas vezes, a proposta de reificação dos sujeitos (neste caso a dos educadores sociais) e, conseqüentemente, das práticas desenvolvidas e das possíveis reivindicações. Nem sempre, assim nos parece, o objetivo de uma instituição ao solicitar a supervisão é a formação crítica e reflexiva do educador social, principalmente no caso das que dependem, em grande parte, da verba repassada pelo Estado. Essa dependência traz algumas implicações, sendo uma delas a determinação de como essa verba deve ser usada.

Geralmente, as predeterminações pouco contemplam as reais necessidades da instituição que se vê, em amplo sentido, engessada quanto à possibilidade de direcionar o repasse financeiro ao que considera mais importante dentro da realidade vivida, comprometendo, desse modo, sua autonomia em relação à gestão. Isso, em contrapartida, parece servir, muitas vezes, de justificativa para que as instituições invistam muito pouco na formação crítica dos educadores sociais, estendendo, de certo modo, seu estado de reificação à sua equipe de trabalho. Por outro lado, há de considerarmos que, embora tenhamos nos deparado com algumas vivências de formação que denotam a busca de aprimoramento da prática do educador social, ele próprio pouco investe na sua formação, justificando certa imobilidade devido à falta de tempo para estudar ou para participar de cursos de capacitação e também aos salários baixos que mal contemplam suas necessidades básicas. A resignação, portanto, parece-nos tomar conta dos discursos, sustentando o

sentimento de insatisfação e, não raramente, de humilhação; e destituindo de forma equivocada esse educador da responsabilidade por sua formação.

A construção desta tese nos permite pensar a supervisão como um espaço de escuta, acolhimento e diálogo que, quando assegurado, pode favorecer o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do educador social sobre sua prática, instrumentalizando-o para a reflexão na prática. Essas condições são fundamentais para que esse educador também desenvolva a competência da reflexão sobre a reflexão na prática e, dessa forma, seja capaz de consolidar a sua autonomia na construção das ações socioeducativas. Neste sentido, um processo de supervisão deve favorecer a objetivação dos conteúdos que vazam da subjetividade do educador social, geralmente carregados de afetos, sentimentos e emoções, os quais revelam o sentido que ele atribui às suas ações. Pois, quando esse educador relata sobre sua prática, também fala de si, daquilo que, de algum modo, está subjacente e norteia suas construções.

Reiterando as características elencadas a partir da discussão teórica e o que nos revelaram nossos sujeitos em relação às experiências vivenciadas, bem como suas expectativas com um processo de supervisão, apresentamos algumas características que poderão servir de norteadores para a construção e desenvolvimento desse processo. Consideramos fundamental a mediação de um profissional mais experiente, capaz de oferecer escuta, possibilitar o diálogo e favorecer o desenvolvimento da competência reflexiva. Ainda, capaz de reconhecer o que cada educador pode fazer sozinho e o que pode fazer com sua ajuda; ou seja, um profissional capaz de criar e intervir nas zonas de desenvolvimento proximal, atento às potencialidades desses sujeitos (VYGOTSKY, 2003). Seguem, então, alguns norteadores:

- a) Apresentar-se formalmente como profissional supervisor: formação acadêmica, experiência prática, norteador teórico e sua motivação pelo trabalho que realiza, permitindo aos educadores saber com quem estão falando sobre a prática que desenvolvem e, em certo sentido, sobre si.
- b) Estabelecer objetivos claros e compartilhados pelos envolvidos: o supervisor, os educadores sociais, a instituição, o que passa pelo conhecimento prévio do trabalho desenvolvido pelo grupo e das necessidades manifestadas em relação à supervisão.

- c) Definir regras e normas para o desenvolvimento do processo. Sugerimos um “contrato de convivência”, caracterizado pela exposição de como esse processo será conduzido, retomando os objetivos acordados e firmando outros acordos, tais como: a periodicidade, o tempo que deve ser disponibilizado para cada encontro, o que cabe e o que não cabe nas discussões, a importância da participação dos envolvidos, bem como o respeito para com os colegas e suas manifestações, além do sigilo. Ao longo desse processo, as regras podem mudar buscando contemplar as necessidades do grupo.
- d) Propor a realização de encontros periódicos, de preferência quinzenais, de duas horas em média, tempo suficiente para não criar uma relação de dependência entre o educador social e seu supervisor nesse processo que visa alcançar sua autonomia. Nesse intervalo, o educador social tem a oportunidade de refletir e elaborar sobre o que foi discutido em supervisão, além de pensar novas possibilidades de ações exequíveis dentro da realidade na qual se encontra e intervém. Afinal, a construção da sua autonomia pressupõe, entre tantos fatores, a capacidade de sustentar a angústia e o saber lidar com a ansiedade em relação aos atendimentos e às próprias expectativas.
- e) Realizar os encontros no espaço físico da instituição contratante, para que o supervisor possa conhecer as condições desse espaço, que vai da receptividade da instituição e das pessoas que se submeterão à supervisão às acomodações propiciadoras (ou não) de algum conforto para a elaboração e execução das atividades diárias. Além disso, para que o supervisor possa conhecer e entender a dinâmica institucional revelada pelas inter-relações, bem como o fluxo da comunicação entre os membros da equipe, coordenação e instituição. Esses aspectos são favoráveis para a construção das suas intervenções mais próximas da realidade na qual seus supervisionandos (educadores sociais) estiverem inseridos. No caso da supervisão individual, não vemos restrições em ser realizada, também, num espaço cedido pelo supervisor.
- f) Evitar o vínculo empregatício com a instituição, para que seja possível ao supervisor assegurar a imparcialidade nas relações, mantendo a assimetria que, em hipótese alguma, deve passar pela verticalização. Ao contrário, a horizontalidade, que não

significa igualdade, deve ser assegurada ao longo desse processo de compartilhamento de responsabilidades, exigindo que o supervisor seja um profissional mais experiente e capaz de atuar como mediador da construção de novos conhecimentos e de competências do educador social. Isso implica dizer que, necessariamente, o supervisor precisa se colocar no lugar de quem ensina e, dialeticamente, também aprende. Não há, nesse sentido, respostas prontas nem verdades absolutas. Há, sempre, possibilidades em construções, contribuindo para a formação profissional e, porque não dizer, também pessoal e humana.

- g) Desenvolver a modalidade de supervisão em grupo, considerando que a experiência do outro pode contribuir para a reflexão dos demais, devido, muitas vezes, à semelhança dos casos atendidos. Ações cujos resultados foram favoráveis ou desfavoráveis servem de modelos para os colegas pensarem e repensarem as próprias ações, o que favorece a ampliação da consciência para a construção de novos conhecimentos. Mesmo na manifestação de situações de atendimentos aparentemente diferentes, o educador social pode se beneficiar desses encontros porque, no conteúdo exposto, frequentemente, há um estado compartilhado de sofrimento, angústia, ansiedade e humilhação que precisa ser elaborado.
- h) Oferecer a possibilidade de supervisão individual, assegurando, no entanto, alguns cuidados. Embora a supervisão possa também contribuir para a formação pessoal, como colocamos anteriormente, o seu foco de atenção deve ser a formação profissional, ou seja, o desenvolvimento de competências para o trabalho socioeducativo. Isso não significa dizer que um pedido de atenção individual deva ser desprezado. Ao contrário, deve ser atendido e entendido como um momento de estabelecimento de confiança no trabalho realizado, ampliando a prevenção de possíveis entraves em relação à dinâmica grupal e à sua atuação na prática. A escuta atenta do supervisor destaca-se como imprescindível nessa relação, buscando conhecer a motivação desse pedido e, dentro do possível, trabalhá-la no grupo. Acentuamos, entretanto, o devido cuidado de não tornar os encontros individuais uma situação de psicoterapia.

- i) Propor que, a cada encontro de supervisão, um dos participantes faça o registro escrito do que foi discutido e compartilhá-lo no grupo, material que servirá para avaliação desse processo.
- j) Propor e assegurar o registro escrito de todos os atendimentos feitos com a população, inclusive com pareceres do que foi realizado e propostas de atuação para as novas ações.
- k) Propor, incentivar e orientar pesquisas, tanto teóricas quanto de campo, com a finalidade de desenvolver competência pesquisadora dos educadores sociais e embasar construção de novos conhecimentos.
- l) Contribuir para o bom funcionamento da rede de assistência social, questionando quais são os serviços utilizados pelos educadores, com quais finalidades, qualidade das relações e resultados alcançados. Propor visitas aos serviços para conhecer quem são os profissionais com os quais esse educador conta para o desenvolvimento das suas ações, buscando estabelecer uma relação profissional centrada no compartilhamento das responsabilidades pelo bom andamento dos atendimentos. Propor, também, que o educador social conheça as redes comunitárias e seus serviços (suas ações), o que pode ser feito mediante visitas às associações de bairros e representantes/lideranças da comunidade, por exemplo. A finalidade é conhecer o que a própria comunidade já é capaz de gerir e o faz satisfatoriamente para facilitar o fluxo das ações, ampliando, assim, as possibilidades de intervenção desse educador.
- m) Propor e desenvolver a avaliação do processo de supervisão, semestral ou anualmente, buscando o aprimoramento das ações de acordo com as necessidades que surgirem ao longo do trabalho e considerando as satisfações e insatisfações com esse processo a partir das manifestações do grupo.

É importante dizer que essas características norteadoras não podem prescindir de reflexão e da flexibilidade para a construção das ações de um supervisor, porque a supervisão é um processo dinâmico e criativo, e, segundo Bauman (2005, p.70), todos os processos criativos “nunca têm certeza do lugar em que vão terminar”.

Finalizando nossa proposta norteadora de um processo de supervisão voltado para a formação do educador social, prezamos sua experiência e competência no papel de mediador da construção da prática socioeducativa, o que, no nosso entender, pressupõe um profissional estudioso, pesquisador da complexidade social e também preocupado com sua formação pessoal. Neste sentido, o supervisor não deve se considerar pronto, mas sim envolvido em um processo contínuo de formação como profissional aprendente e responsável por facilitar o desenvolvimento de competências do educador social, a fim de que ele seja capaz de construir sua autonomia aliada à conduta investigativa e pesquisadora. O supervisor deve atuar, segundo Alarcão (2009), como um líder de comunidades aprendentes, facilitando contextos de aprendizagem mediante sua confiança nas potencialidades dos envolvidos nesse processo. É preciso ainda ressaltar que, considerando os aspectos anteriores, a área de formação do supervisor não é fator determinante para o exercício competente de sua função.

Retomando o modelo construtivista de supervisão proposto por Alarcão (2011), aliando experiência, ação e reflexão voltadas para uma formação investigativa, o supervisor precisa ser o responsável por organizar e desenvolver o processo de formação diante do contexto vivenciado. E, por não estar só, prezar pela colaboração e compartilhamento de responsabilidades, das quais a avaliação formativa destaca-se como incentivadora para as novas ações. Assim, para que a supervisão seja um processo formativo, ela precisa partir do estudo das situações reais, analisar e comunicar os dados de observação que permitam a mudança, melhoria da prática e (re) construção do conhecimento profissional dos sujeitos inseridos nesse contexto. O olhar prospectivo do supervisor para a aprendizagem, facilitando o desenvolvimento de competências do educador social para a construção das ações socioeducativas e o cuidar de si, está, neste sentido, no cerne da sua conduta formativa.

Com nosso olhar atento e prospectivo, consideramos importante reiterar e reforçar alguns apontamentos, por exemplo, a fala de SR “se acostumar”, uma vez que revela um risco iminente da banalização do sofrimento, da desigualdade social e, portanto, da exclusão e outras tantas formas de violência. Como possível porta voz de grande parte dos educadores sociais, essa educadora, mesmo “se emocionando”, expõe, talvez sem se dar conta, a humilhação que não se restringe à população atendida, uma vez que, em vários

momentos, ela parecia indiferenciada, coisificada nos territórios onde intervinha, inserida no “quarto de despejo de uma sociedade” (JESUS, 1993).

Contando com essa observação de Jesus, cabe-nos ressaltar, também, que o trabalho socioeducativo geralmente é concebido como uma “missão”, carregando um caráter religioso comum às práticas de assistência social, como vimos em Simões Neto (2005), o que justificaria, em certo sentido, a passividade do educador social diante da própria vulnerabilidade, bem como a espera por reconhecimento e valorização de suas ações pelo outro. O trabalho socioeducativo, no entanto, não é uma questão de fé, de bondade. Ao contrário, requer construção contínua de competências para o seu desenvolvimento, implicando na desconstrução de algumas supostas “verdades” como, por exemplo, a de que a pobreza também é uma missão ou desígnio divino. Ou, ainda, a de que todos os pobres são iguais, preguiçosos e não querem mudar, cravando-lhes, dessa maneira, o qualitativo de que merecem o estado no qual se encontram.

Dessa forma, manter essas pseudo verdades tem como consequências a cristalização de um discurso conveniente para justificar, perversamente, a naturalização da desigualdade social, como se aos pobres “qualquer coisa serve”. Porém, a desigualdade social não é natural, fator que nos imputa o dever de desnaturalizá-la. E aqui o educador social precisa ter a clareza de que o trabalho que realiza não é um favor e sim um direito, tanto da população atendida que deveria se beneficiar das suas ações, quanto seu no sentido de exigir melhores condições de trabalho.

A supervisão pode e deve contribuir com a atualização da mobilização do educador social para o exercício da sua função, oferecendo-lhe um espaço de diálogo com o supervisor, os colegas do grupo e consigo mesmo. Porque, nesse contexto, a elaboração do conteúdo que permeia suas ações e a reflexão crítica sobre o seu fazer tornam-se possíveis. Resignificar, então, passa a ser um verbo presente no espaço da supervisão, a qual busca instrumentalizar esse educador para a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, condições necessárias para a construção e desenvolvimento de competências a partir da elaboração e avaliação do que ele expõe. Embora a supervisão não esteja, necessariamente, a serviço da motivação do educador social, deve contribuir para que ele interprete suas escolhas, esclareça alguns sentimentos oriundos da prática desenvolvida e

reflita criticamente sobre as ações construídas e as que estão em processo de construção, além de continuamente refletir sobre a reflexão na ação.

Nessa perspectiva, “construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (REGO, 2003, p.110). Para isso, é preciso compreender a fala do sujeito, seu pensamento e sua motivação, como nos disse Vygotsky (1998). A supervisão, ao permitir que o educador social fale da sua experiência, daquilo que ocupa o seu fazer cotidiano, apresenta-se como facilitadora das mais diversas manifestações, possibilitando a objetivação de conteúdos de sua subjetividade mediante escuta daquilo que fala, pensa e sente. Para além das suas palavras manifestas, esse educador nesse processo de supervisão passa a atribuir sentidos às ações que o constituem como sujeito da sua própria ação, aproximando-o do seu pensamento, da sua tendência afetivo-volitiva. Quando essa tendência é elucidada ou refletida, o educador pode evitar certa mesmice em seu campo de atuação.

O supervisor, então, tem de oferecer ao educador social uma escuta atenta e respeitosa, sustentada pela sua experiência e competência mediadora. Isso implica, também, a reflexão crítica sobre a sua prática e a escuta de si enquanto possibilidade de objetivação da sua subjetividade. Afinal, estamos falando de relação, de processo dinâmico e contínuo de construção de conhecimentos, de sentidos para uma prática que abarca aspectos teórico, metodológicos, pedagógicos e emocionais, contemplando, assim, o sujeito em sua totalidade. Desse modo, em detrimento da carência instaurada, o supervisor tem de privilegiar a potencialidade do educador social, criando zonas de desenvolvimento proximal e intervindo nelas de forma a assegurar o que pode ser construído e alcançado, não se fixando no conhecimento já consolidado. Parafraseando Vygotsky (2003), nos processos de ensino e aprendizagem para construção de novos conhecimentos, há brotos, flores desabrochando e desabrochadas, resultando nos frutos. Há, portanto, possibilidades de mudança, o que valida o sentido do educar e invalida as ações do supervisor que se apresenta como mero executor e aplicador de fórmulas prontas.

Como mediação necessária para a construção das ações socioeducativas e da singularidade do educador social, a supervisão pode também contribuir para o fortalecimento das redes comunitárias e da assistência social, imprimindo o compartilhamento de responsabilidades para o fluxo de comunicação e eficiência de cada

serviço prestado. Afinal, as redes e seus serviços são fundamentais como suporte para as mais diversas necessidades de apoio e atenção, com a finalidade de assistir a todos em busca do bem coletivo e da minimização da carência que retrata uma sociedade cada vez mais esgarçada e desigual. Esgarçada, também, parece-nos estar a rede da assistência social se considerarmos o estado de desamparo manifestado pelos educadores sociais, principalmente o de MR, que se diz submetido à supervisão “vapt-vupt” do CRAS, um serviço oferecido pela Prefeitura do Município de São Paulo. É preciso, portanto, investir nas potencialidades desses educadores, assegurando-lhes dignidade no desenvolvimento de competências para que possam compartilhar da construção de processos de cidadania, de autonomia e de sua capacidade de gerir a interdependência com vantagens compartilhadas (CARVALHO; BAPTISTA, 2004).

Diante do conteúdo apresentado, ratificamos o quanto nos foi importante conhecer o que os sujeitos desta pesquisa pensavam sobre a supervisão e como se colocaram nesses relatos. Pois, entre o que o sujeito diz de si e de sua prática e o que cala, há o lugar por onde deixa se revelar em sua subjetividade. Afinal, o educador social não se despe de sua afetividade e dos seus sentimentos ao construir seu repertório teórico-metodológico e ao atuar junto à população atendida. Para nos aproximarmos do sentido que cada um deles atribui às manifestações oriundas da prática cotidiana, foi preciso buscar o implícito, tocar os desejos, evidenciar as necessidades e dialogar com as emoções.

Insistimos em dizer que a supervisão, no entanto, não é uma salvação diante dessa prática tão exigente. Mas, a entendemos como um instrumento de formação continuada que, quando bem conduzido, é capaz de contribuir para a minimização dos sofrimentos do educador social, além de dispersar as insatisfações costumeiras, sustentar a validade das reivindicações ao destituir as queixas, confrontar as escolhas e apontar para novos caminhos. Para que isso seja possível, torna-se necessária a “leitura positiva” apontada por Charlot (2005), cuja premissa está no explicar o que aconteceu, ou seja, como se deu o processo e não se fixar no que faltou. Essa era a reivindicação de MR ao longo dos seus relatos. Quando investimos nas potencialidades desses educadores e não nas suas carências, não há o porquê salvá-los daquilo que são capazes de construir, bastando, apenas, a oportunidade de poder discutir sobre suas ações.

A supervisão, como espaço de mediação e facilitadora da reflexão contínua sobre a prática e na prática, da construção de novos conhecimentos e saberes, pode propiciar o desenvolvimento de relações dignas e o resgate da dignidade de quem dela se distanciou, desde que se constitua como um encontro cuidadoso, reflexivo, qualificado (DM). Independente de qualquer tipo de fé e destituída de alguma forma de favor, esse processo de mediação é fundamental para a construção de novos conhecimentos, reafirmação da importância do trabalho coletivo e compartilhamento das responsabilidades para a construção de uma sociedade mais respeitosa, menos egoísta, e, por que não dizer, mais humana. Afinal, como diz Milton Santos³², “nunca houve humanidade... estamos fazendo os ensaios do que será a humanidade”.

Parece-nos possível dizer que num desses ensaios, Clarice Lispector deflagra a necessidade de pertencer a algo ou a alguém como uma condição humana que justificaria o estar nascida. No seu caso, ela diz ter nascido “de graça” e, por vezes, fica “com um presente todo embrulhado em papel enfeitado de presente nas mãos”, sem ter “a quem dizer: tome, é seu, abra-o!”. Mas, como a vida a fez “de vez em quando pertencer”, aprende que “pertencer é viver”, experimentando-o, mas sem saciar sua sede. E, continua a caminhar no seu próprio deserto.

Estas reflexões finais nos remetem às ideias de Clot (2007), exploradas no início desta tese. Ele afirma que uma das formas de se sentir pertencente é pelo trabalho, um dos principais gêneros da vida em sociedade, que imprime ao sujeito status de utilidade social. Neste sentido, quando privado de trabalho ou de condições favoráveis para o seu exercício, o sentimento de desvalorização e humilhação parece-nos inevitável. Assim, pensando o educador social, quando se encontra privado de um espaço de atenção, acolhimento, escuta e de indagações que possam contribuir com sua formação teórico-metodológica e humana, pode fazer intervenções muito próximas do “voluntarismo” devido à imposição da sua vontade sobre as disposições do intelecto, reforçando a ideia de “indivíduos providenciais” (CARVALHO; BAPTISTA, 2004).

³² Documentário sobre Globalização – “O mundo global visto do lado de cá”, com Milton Santos. Direção: Cosme Alves Netto e Arnaldo Carrilho. ANCINE- Agência Nacional do Cinema. Acesso disponível: www.youtube.com

Como providência, então, a supervisão pode ser compreendida como “um presente todo embrulhado em papel de presente nas mãos”, as nossas. Cabe-nos oferecê-lo ao educador social e dizer: tome, abra-o, é um direito seu.

Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela, qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalência, então ela tem dignidade.

Kant (2003)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Referência Bibliográfica

ALARCÃO, I. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Consultado em [Junho, 2012ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

ALONSO, M. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. - 7ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRADE, C. D. de. **Reunião: 10 livros de poesia**. 8.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2005.

BEZERRA, D. P. Psicodrama. In: KAHHALE, E. M. P. (Org.). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMARGOS, A. A. M. **Direito do trabalho no terceiro setor**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CAMPOS, J.; GONÇALVES, T. **Supervisão e Avaliação**: construção de registros e relatórios. Coleção: Situações de Formação. Portugal: Universidade de Aveiro - Campus Universitário de Santiago - 3810-193 Aveiro, Julho de 2010 – Site: www.dgae.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=18349&folderId=22869&name=DLFE-50731.pdf - Acesso internet: 04/11/2012.

CAPUL, M.; LEMAY, M. **Da educação à intervenção social**. 2º volume. Porto-Portugal: Porto Editora, 2003.

CARVALHO, A. D. de; BAPTISTA, I. **Educação Social**: fundamentos e estratégias. Coleção Educação e Trabalho Social. Portugal – Porto: Porto Editora, 2004.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. São Paulo: Editora vozes, 2007.

CREPOP - Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. **Referências técnicas para a atuação do (a) psicólogo (a) nos Programas de DST e aids Conselho Federal de Psicologia (CFP)**. Brasília, CFP, 2008. Documento disponível em: <http://crepop.pol.org.br> - Acesso em 10/03/2012.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Trad. de Luiz Alberto Monjardim. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Pesquisa biográfica em educação: orientações e territórios. In: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação**. Natal: EDFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, M. G. de; MONTERO, M. Las redes comunitárias. IN: MONTERO, M. **Teoría y práctica de la psicología comunitária**: la tensión entre comunidad y sociedad. 1ª ed. 4ª reimp. Buenos Aires: Paidós, 2010.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES FILHO, J.M. Humilhação social – um problema político em psicologia. In: **Psicologia USP**. São Paulo, v.9, n.2, p.11-67, 1998.

_____. Humilhação social: humilhação política. In: SOUZA, B. de P. (org). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, July 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Oct. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200006>.

GUIMARÃES, C. H. O trabalho socioeducativo sob o olhar da psicologia. (texto 9). In: WANDERLEY, M. B; OLIVEIRA, I. I. de M. C. (Orgs.). **Trabalho com famílias**: metodologia e monitoramento. (v.2). São Paulo: IEE - PUC – SP, 2004.

_____ “O grupo socioeducativo com famílias”. (texto 11). In: WANDERLEY, M. B.; OLIVEIRA, I. I. de M. C. (Orgs.). **Trabalho com famílias: metodologia e monitoramento**. (v.2). São Paulo: IEE - PUC – SP, 2004.

HONNETH, A. **A luta pelo reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2003.

JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Edit. Ática, 1993.

KAHHALE, E. M. P. e ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (orgs.). **A Dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

KANT, I. **A metafísica dos costumes**. Tradução de Edson Bini. Bauru-SP: Edipro, 2003.

KOWARIK, L. **Viver em risco**: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Editora 34, 2009.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas; trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri; Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LISPECTOR, C. **A Descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LÜCK, H. **Ação Integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 27ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, H. H. T. de S. Em foco: pesquisa sociológica e metodologia de pesquisa – metodologia qualitativa de pesquisa. Artigo publicado na revista **Educação e Pesquisa** (Educ. Pesqui. Vol.30 no.2 São Paulo May/Aug.2004). Fonte:

[HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004004000200007&lang...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004004000200007&lang...) Acessado em 15/3/2010.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 2004.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1999.

OLIVEIRA, M. K. O Problema da Afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **VYGOTSKY**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. ; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais – uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 4ª ed., 1999.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

RANGEL, M.; SILVA JUNIOR, C. A. da (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROMANS, M. Formação continuada dos profissionais em educação social. In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão**: Educador Social. Trad. Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2003.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, A. P. da. **(Des)continuidade no envolvimento com o crime**: construção de identidade narrativa de ex-infratores. São Paulo: IBCCRIM, 2003.

SILVA, G. H. da. **A Construção de Identidade do Educador Social na sua Prática Cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-115839/>>.

_____. Educador Social: uma identidade a caminho da profissionalização?. **Educação e Pesquisa – revista da faculdade de educação da USP**, São Paulo: v.35, n.3, p.479-493, set./dez. 2009.

SIMÕES NETO, J. P. **Assistentes sociais e religião**: um estudo Brasil/Inglaterra. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/00 – p. 209-244

TEIXEIRA, E. C. **Políticas Públicas**: o papel das políticas públicas. AATR-BA: 2002 – Site: http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf - Acessado: 20/10/12.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.de; VILELA, M.P. de C. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZIMERMAN, D. E. **Manual de técnica psicanalítica**: uma re-visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Bibliografia Complementar

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (Orgs.).

Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

ALLAIN, L. R. **Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional.** São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

AMARAL, M. J; MOREIRA, M. A; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Portugal: Porto Editora, 1996.

BAIERL, L. F. **Medo Social: da violência visível ao invisível da violência.** São Paulo: Cortez, 2004.

BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia.** São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.

_____. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia** / Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia** / Ana Mercês Bahia Bock, Maria da graça Marchina Gonçalves, Odair Furtado (orgs.). São Paulo: Cortez, 2001.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2009.

BURIOLLA, M. A. F. **Supervisão em serviço social**: o supervisor, sua relação e seus papéis. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTILHO, C. S. de. **Os sentidos da escola e do saber**: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. Identidade. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (orgs.) **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COSTA, J. F. (e outros). **O Desafio ético**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DOSSE, F. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. São Paulo: EDUSP, 2009.

DUBAR, C. **A Socialização**: construções das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GALLO, S.; SOUZA, R. M. de. (orgs.). **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM Editora, 2001.

GONÇALVES, M. da G. M. “A Psicologia como Ciência do Sujeito e da Subjetividade: o debate pós-moderno”. In: BOCK, A. M. B. et al. **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KAHHALE, E. M. P.(org.). **A diversidade da psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KOGA, D. **Medidas de cidades**: entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2003.

LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LEME, M. I. da S. A construção do si mesmo cultural. In: SOUZA, M. T. C. C. de (org.) **Os sentidos de construção**: o si mesmo e o mundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1990.

LIMA, S. M. M. de; HOPFER, K. R.; SOUZA-LIMA, J. E. de. Complementaridade entre racionalidades na construção da identidade profissional. **RAE-eletrônica**, v. 3, n.2, Art. 19,

jul./dez.2004.<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&Seção=GESTREL&Volume=3&Numero=2&Ano=2004>.

LOWENTATHAL, D. Como conhecemos o passado. **Projeto história**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. O, 1981, PP. 63-104.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social**: identidade e alienação. 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MIOTO, R. C. T. Ações socioeducativas em programas de transferência de renda. (texto 4). In: WANDERLEY, M. B. e OLIVEIRA, I. I. de M. C. (orgs.). **Trabalho com famílias**: metodologia e monitoramento. (v.2). São Paulo: IEE - PUC – SP, 2004.

MONTERO, M. **Teoría e práctica de la psicología comunitária**: la tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Paidós, 2010.

NETO, J. C. de S.; SILVA, R. da; MOURA, R. A. de (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Trad. Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2003.

ROSA, E. Z.; ADRIANI, A. G. P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, E. M. P.(Org.). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Organizado por Maria C. Rossetti-Ferreira, Kátia de S. Amorim, Ana Paula S. da Silva, Ana Maria A. Carvalho. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Karine dos; STRECK, Danilo. Diálogos entre o social e o popular no campo educativo. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Educadores Sociais, Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000100045&lng=en&nrm=abn>. Acess on: 04 Dec. 2012.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SAVIANI, D. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**; tradução Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SPOSITO, Marilia Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. The hidden face of the income transference for youths in Brazil. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Apr 2007. Pré-publicação

TURINO, C. **Ponto de cultura:** o Brasil de baixo para cima. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

WANDERLEY, M. B.; OLIVEIRA, I. I. de M. C. - (orgs.). **Trabalho com famílias:** metodologia e monitoramento. (v.1). São Paulo: IEE - PUC – SP, 2004.

_____. **Trabalho com famílias:** Textos de apoio. (v.2). São Paulo: IEE – PUC – SP, 2004.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, portador (a) do RG. Nº _____, estou ciente e de acordo em participar de uma pesquisa de caráter científico, mediante entrevista cedida ao aluno Gerson Heidrich - doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profª Drª Teresa Rego, cujo tema é a supervisão como parte da formação continuada do educador social. As informações cedidas poderão ser usadas apenas para a pesquisa em referência e eventuais artigos acadêmicos, assegurando sigilo da fonte. Estou ciente, também, de que não sou obrigado (a) a participar deste estudo, podendo desistir a qualquer momento sem prejuízo de ambas as partes.

São Paulo, ____ de _____ de 2011

Responsável: Gerson Heidrich
Contato: (11) 971157511 e 50824905
e-mail: psicopiq@usp.br

Anexo 2 – Instrumento Metodológico

INSTRUMENTO METODOLÓGICO

O presente INSTRUMENTO METODOLÓGICO é parte fundamental para a pesquisa de doutorado em Psicologia e Educação, que está sendo realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), por Gerson Heidrich da Silva, sob orientação da Prof^a Dr^a Teresa Cristina Rego, cujo objetivo é estudar a formação continuada do educador social.

Sua participação é de extrema importância. Ao responder este instrumental, você estará colaborando com um estudo que poderá respaldar possíveis intervenções nas condições de vida, de trabalho e de formação do educador social, o qual muitas vezes vê-se privado de certos cuidados.

Importante colocar que o conteúdo deste Instrumental será analisado e poderá constar no documento final da nossa pesquisa de Doutorado. Em momento algum, no entanto, seu nome será exposto. Há, desde já, o compromisso assumido de resguardar sua privacidade. Solicitamos seus dados pessoais (nome, telefone e endereço eletrônico) apenas para garantirmos, caso seja necessário, contato posterior.

Grato.

Gerson Heidrich³³

Nome: _____ Data: _____

Telefone(s): _____ e-mail: _____

De acordo: _____

³³ Gerson Heidrich – e-mail- psicopiq@usp.br - fones - (11) 50824905 e 971157511

Informações sobre o(a) Educador(a) Social:

Sexo: () masc. () fem.

Idade: _____ Estado Civil: _____

Formação Universitária/curso: _____

Ano de Formação: _____

Experiência Profissional antes de atuar como Educador (a) Social:

1º Emprego: _____.

2º Emprego - _____.

3º Emprego - _____.

Observações:

Na função de Educador (a) Social:

a- Há quanto tempo trabalha como Educador(a) Social? _____

b- Organização/Instituição onde trabalha: _____

c- Carga Horária Semanal: _____

d- Renda Mensal/Salário: _____

e- Qual público você atende (crianças de rua; adolescente; adolescente infrator interno da FEBEM; L.A.; P.S.C. etc.; famílias em situação de risco social etc.)?

_____.

f- Por quanto tempo você pretende trabalhar como Educador(a) Social? Por quê?

_____.

g- O que o (a) motivou e o (a) motiva trabalhar como educador (a) social?

_____.

Anexo 2.1- Relato de Experiência de atendimento submetido à supervisão

Escreva um relato da sua experiência na função de educador social, apresentando um atendimento que você desenvolveu, submetido ao processo de supervisão.

Norteador desta etapa:

- a) Relate o atendimento, apresentando como o conduziu, incluindo o desfecho.
- b) Estar em supervisão contribui (ou não) para o desenvolvimento de suas ações?
- c) Se a supervisão contribuiu, explique como?
- d) Se a supervisão não contribuiu, explique o porquê e o que faltou?
- e) O que poderia ter acontecido se você não tivesse submetido ao processo de supervisão para o desenvolvimento do atendimento relatado?

Anexo 2.2- Relato de Experiência de atendimento não submetido à supervisão

Escreva um relato da sua experiência na função de educador social, apresentando um atendimento que você desenvolveu, porém, não submetido ao processo de supervisão.

Norteador desta etapa:

- f) Relate o atendimento, apresentando como o conduziu, incluindo o desfecho.
- g) O que poderia ter sido diferente nas suas ações se você estivesse submetido à supervisão?
- h) Você sentiu necessidade de supervisão? Explique.

Anexo 3 - Roteiro Entrevista Presencial com os Educadores Sociais

Roteiro

- 1- O que você entende por supervisão?
- 2- Há quanto tempo você vivencia o processo de supervisão?
- 3- Como você avalia sua atuação na função de educador social antes da supervisão?
- 4- Como você avalia sua atuação na função de educador social a partir da supervisão?
- 5- Como a supervisão tem sido desenvolvida:
 - a) frequência;
 - b) tempo de duração;
 - c) grupo ou individual;
- 6- Você mudaria algo nesse processo de supervisão?
- 7- Como você avalia o trabalho do (a) supervisor (a)?

PERTENCER

Um amigo meu, médico, assegurou-me que desde o berço a criança sente o ambiente, a criança quer: nela o ser humano no berço mesmo já começou.

Tenho certeza de que no berço a minha primeira vontade foi a de pertencer. Por motivos que aqui não importam, eu de algum modo devia estar sentindo que não pertencia a nada e a ninguém. Nasci de graça.

Se no berço experimentei essa fome humana, ela continua a me acompanhar pela vida afora, como se fosse um destino. A ponto de meu coração se contrair de inveja e desejo quando vejo uma freira: ela pertence a Deus.

Exatamente porque é tão forte em mim a fome de me dar a algo ou a alguém, é que me tornei bastante arisca: tenho medo de revelar de quanto preciso e de como sou pobre. Sou, sim. Muito pobre. Só tenho um corpo e uma alma. E preciso de mais do que isso. Quem sabe se comecei a escrever tão cedo na vida porque, escrevendo, pelo menos eu pertencia um pouco a mim mesma. O que é um fac-símile triste.

Com o tempo, sobretudo os últimos anos, perdi o jeito de ser gente. Não sei mais como se é. E uma espécie toda nova de "solidão de não pertencer" começou a me invadir como heras num muro.

Se meu desejo mais antigo é o de pertencer, por que então nunca fiz parte de clubes ou de associações? Porque não é isso que eu chamo de pertencer. O que eu queria, e não posso, é por exemplo que tudo o que me viesse de bom de dentro de mim eu pudesse dar àquilo que eu pertencesse. Mesmo minhas alegrias, como são solitárias às vezes. E uma alegria solitária pode se tornar patética. É como ficar com um presente todo embrulhado em papel enfeitado de presente nas mãos - e não ter a quem dizer: tome, é seu, abra-o! Não querendo me ver em situações patéticas e, por uma espécie de contenção, evitando o tom de tragédia, raramente embrulho com papel de presente os meus sentimentos.

Pertencer não vem apenas de ser fraca e precisar unir-se a algo ou a alguém mais forte. Muitas vezes a vontade intensa de pertencer vem em mim de minha própria força - eu quero pertencer para que minha força não seja inútil e fortifique uma pessoa ou uma coisa.

Embora eu tenha uma alegria: pertenço, por exemplo, a meus país, e como milhões de outras pessoas sou a ele tão pertencente a ponto de ser brasileira. E eu que, muito sinceramente, jamais desejei ou desejaria a popularidade - sou individualista demais para que pudesse suportar a invasão de que uma pessoa popular é vítima -, eu, que não quero a popularidade, sinto-me no entanto feliz de pertencer à literatura brasileira. Não, não é por orgulho, nem por ambição. Sou feliz de pertencer à literatura brasileira por motivos

que nada têm a ver com literatura, pois nem ao menos sou uma literata ou uma intelectual. Feliz apenas por “fazer parte”.

Quase consigo me visualizar no berço, quase consigo reproduzir em mim a vaga e no entanto premente sensação de precisar pertencer. Por motivos que nem minha mãe nem meu pai podiam controlar, eu nasci e fiquei apenas: nascida.

No entanto fui preparada para ser dada à luz de um modo tão bonito. Minha mãe já estava doente, e, por uma superstição bastante espalhada, acreditava-se que ter um filho curava uma mulher de uma doença. Então fui deliberadamente criada: com amor e esperança. Só que não curei minha mãe. E sinto até hoje essa carga de culpa: fizeram-me para uma missão determinada e eu falhei. Como se contassem comigo nas trincheiras de uma guerra e eu tivesse desertado. Sei que meus pais me perdoaram eu ter nascido em vão e tê-los traído na grande esperança. Mas eu, eu não me perdôo. Queria que simplesmente se tivesse feito um milagre: eu nascer e curar minha mãe. Então, sim: eu teria pertencido a meu pai e a minha mãe. Eu nem podia confiar a alguém essa espécie de ‘solidão de não pertencer’ porque, como desertor, eu tinha o segredo da fuga que por vergonha não podia ser conhecido.

A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: ‘pertencer é viver’. Experimentei-o com a sede de quem está no deserto e bebe sôfrego os últimos goles de água de um cantil. E depois a sede volta e é no deserto mesmo que caminho.

Clarice Lispector (1999, p. 110-112)