

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES

MARIA EUGENIA AUGUSTO GREGÓRIO

Terceiro setor e educação não formal: o impacto da formação continuada da Ação Comunitária na consciência política de educadores sociais das organizações conveniadas da zona sul e região metropolitana de São Paulo

São Paulo

2015

MARIA EUGENIA AUGUSTO GREGÓRIO

Terceiro setor e educação não formal: o impacto da formação continuada da Ação Comunitária na consciência política de educadores sociais das organizações conveniadas da zona sul e região metropolitana de São Paulo

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 07 de novembro de 2014. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de concentração:

Mudança Social e Participação Política

Orientador:

Prof. Dr. Salvador Antonio Mireles Sandoval.

São Paulo

2015

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.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Gregório, Maria Eugenia Augusto

Terceiro setor e educação não formal : o impacto da formação continuada da Ação Comunitária na consciência política de educadores sociais das organizações conveniadas da zona sul e na região metropolitana de São Paulo / Maria Eugenia Augusto Gregório ; orientador, Salvador Antonio Mireles Sandoval. – São Paulo, 2015
143 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2014
Versão corrigida

1. Educação para cidadania. 2. Educação não-formal. 3. Educação política. 4. Educação permanente. 5. Terceiro setor. 6. Participação política. I. Sandoval, Salvador Antonio Mireles, orient. II. Título.

CDD 22.ed. – 370.115

Nome: GREGÓRIO, Maria Eugenia Augusto

Título: Terceiro setor e educação não formal: o impacto da formação continuada da Ação Comunitária na consciência política de educadores sociais das organizações conveniadas da zona sul e região metropolitana de São Paulo

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política

Área de concentração:
Mudança Social e Participação Política

Aprovado em 07/11/2014

Banca Examinadora

Prof. Dr. Salvador Antonio Mireles Sandoval (orientador)
Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP)
Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política
(PROMUSPP)

Prof.^a Dr.^a Bruna Suruagy do Amaral Dantas
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Dennis de Oliveira
Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP)
Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política
(PROMUSPP)

Ao Maurício e à Manuela, o meu mais profundo amor e gratidão pelo companheirismo, apoio e compreensão de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela oportunidade da vida e à minha mãe, pelo exemplo.

Ao meu querido orientador, Salvador Sandoval, suporte intelectual deste trabalho muito antes de nos conhecermos... Suas lições, amizade e respeito levarei sempre comigo.

Aos professores Dennis de Oliveira e Bruna Suruagy do Amaral Dantas pelas valiosíssimas considerações durante a defesa final.

À professora Soraia Ansara pela contribuição intelectual e pedagógica desde o curso de especialização e durante o exame de qualificação.

Aos professores e professoras do curso de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da EACH-USP que muito contribuíram durante todo o percurso.

À Secretaria de Pós-Graduação e à Biblioteca da EACH-USP por todo apoio.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Política, Políticas Públicas e Multiculturalismo, o GEPSIPOLIM com quem compartilhei momentos de alegria, ansiedade, conhecimento.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa em Psicologia Política da PUC-SP.

Aos entrevistados, os educadores sociais que encontraram um tempo para participar desta pesquisa, tempo esse tão escasso: Aline, Ana Solange, Andréa, Inez, Nivaldo e Renata.

À Ação Comunitária que me abriu as portas para que eu tivesse acesso aos documentos institucionais.

Aos ex-colegas e agora amigos, os Orientadores Pedagógicos da Ação Comunitária.

Às Organizações parceiras e conveniadas da Ação Comunitária que me abriram as portas autorizando a observação das aulas dos educadores sociais.

À minha querida Heloísa Marton, por continuar a me ajudar a crescer.

Aos amigos que a vida me deu, em especial, aos irmãos que escolhi e me escolheram: Tatiana de Oliveira, Guilherme Gadelha, André Lima, Sandra Mara Fernandes, pelos conhecimentos e ouvidos.

Aos meus sogros, Manoel e Marisa, por toda a ajuda que me deram nesse processo e em todos os outros que vivi.

Ao meu irmão, às minhas cunhadas e cunhados.

À CAPES pela concessão da bolsa e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa de mestrado.

RESUMO

GREGORIO, Maria Eugenia Augusto. **Terceiro setor e educação não formal: o impacto da formação continuada da Ação Comunitária na consciência política de educadores sociais das organizações conveniadas da zona sul e região metropolitana de São Paulo.** 2015. 143 f.. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o impacto da formação continuada na Consciência Política de educadores sociais. Considerando as práticas de Educação Não Formal e a reconfiguração neoliberal entre Estado, mercado e sociedade civil a partir dos anos de 1990 no Brasil, foi estudada a formação continuada de uma Organização do Terceiro Setor, a *Ação Comunitária*, localizada no bairro do Campo Limpo, zona sul da cidade de São Paulo que firma convênios com Organizações de bairro da zona sul e região metropolitana de São Paulo para a oferta de Programas socioeducativos e formação continuada para líderes comunitários, gestores e educadores sociais. Foi realizada uma pesquisa qualitativa com documentos públicos e internos da *Ação Comunitária*; grupo focal, entrevistas semiestruturadas e observação das aulas com os educadores sociais. Para a análise, foi utilizada a Análise de Conteúdo relacionando-a ao referencial teórico da Consciência Política. Os documentos revelaram que a formação continuada tem um modelo neoliberal construído dado o contexto onde está inserida contribuindo para a ampliação do desmantelamento do Estado quase como um caminho sem volta. O grupo focal, as entrevistas e a observação das aulas dos educadores sociais revelaram que a sua Consciência Política vem se construindo numa relação de oposição à Escola.

Palavras chave: Consciência política. Conscientização. Formação continuada.
Educadores sociais. Educação não formal

ABSTRACT

GREGORIO, Maria Eugenia Augusto. **Third sector and non-formal education: the impact of the continuing education of Ação Comunitária in the political consciousness of social educators partner organizations from south area and São Paulo metropolitan region.** 2015. 143 f. Dissertation (Master's degree) - School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, 2014.

The present research aimed to analyze the impact of continuing training in political consciousness of social educators. Considering the practices of Non-Formal education and neoliberal rewriting between State, market and civil society from the year 1990 in Brazil, studied the formation of an organization of the third sector, community action, located in the neighborhood of Campo Limpo, the southern part of the city of São Paulo that firm partnerships with neighborhood organizations of the South and São Paulo metropolitan region to offer so-called "Programs and continuing education for community leaders, social educators and managers. Qualitative research was conducted with public and internal documents of Ação Comunitária; focal group, semi-structured interviews and observation of lessons from social educators. For the analysis, content Analysis was used in relation to the theoretical framework of political consciousness. The documents revealed that the continuing education has a neoliberal model built given the context in which it operates, contributing to the expansion of the dismantling of the State almost as a one-way street. The focal group interviews and observation of social educators lessons revealed that his political consciousness has been building a relationship of opposition to school.

Keywords: Political consciousness. Conscientization. Continuing education.

Social educators. Non-formal education

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ONGs | Organizações Não Governamentais |
| OPEP | Organização dos Países Exportadores de Petróleo |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| FUMCAD | Fundo Municipal da Criança e do Adolescente |
| CNAS | Conselho Nacional de Assistência Social |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| SAMIS | Sistema de Avaliação de Mudanças e Impactos Sociais |
| CENPEC | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| ISEB | Instituto Superior de Estudos Brasileiros |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

SUMÁRIO

| | | |
|----------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | A ORGANIZAÇÃO ESTUDADA POR NÓS | 20 |
| 2.1 | As transformações no modo de produção capitalista ao longo dos séculos XX e XXI | 20 |
| 2.1.1 | <i>Os Modelos de Desenvolvimento e a reconfiguração das relações entre Estado, mercado e sociedade civil</i> | 21 |
| 2.1.2 | <i>O chamado “Terceiro Setor”</i> | 25 |
| 2.1.3 | <i>A Educação Não Formal</i> | 32 |
| 2.2 | A Ação Comunitária | 39 |
| 2.2.1 | <i>Desde sua origem até 2010</i> | 40 |
| 2.2.2 | <i>O programa de Educação Complementar à Escola: o Crê-Ser</i> | 44 |
| 2.2.3 | <i>A formação continuada da Ação Comunitária</i> | 49 |
| 3 | CONSCIENTIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA POLÍTICA | 55 |
| 3.1 | Considerações sobre Conscientização | 55 |
| 3.1.1 | <i>A Conscientização em Freire</i> | 55 |
| 3.1.2 | <i>A Conscientização em Martín-Baró</i> | 62 |
| 3.2 | Considerações sobre Consciência Política | 69 |
| 3.2.1 | <i>A Consciência Política em Sandoval</i> | 69 |
| 3.2.1.1 | <i>Identidade coletiva</i> | 72 |
| 3.2.1.2 | <i>Crenças, valores e expectativas sociais</i> | 72 |
| 3.2.1.3 | <i>Interesses antagônicos e adversários</i> | 74 |
| 3.2.1.4 | <i>Eficácia política</i> | 75 |
| 3.2.1.5 | <i>Sentimentos de justiça e de injustiça</i> | 75 |
| 3.2.1.6 | <i>Vontade de agir coletivamente</i> | 76 |
| 3.2.1.7 | <i>Metas e ações dos movimentos sociais</i> | 77 |
| 3.3 | Conscientização e a Consciência Política: um diálogo possível? | 77 |
| 4 | O PERCURSO METODOLÓGICO | 81 |
| 4.1 | A coleta | 81 |
| 4.2 | Um pouco do caminho percorrido até nossa coleta | 82 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 4.3 | Tratamento dos dados | 85 |
| 5 | A CONSCIÊNCIA POLÍTICA DOS EDUCADORES SOCIAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DA AÇÃO COMUNITÁRIA | 92 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 113 |
| | REFERÊNCIAS | 116 |
| | APÊNDICES | 123 |
| | ANEXOS | 142 |

1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse em pesquisar o impacto da formação continuada na Consciência Política de educadores sociais de Organizações do Terceiro Setor que trabalham com a Educação Não Formal da zona sul da Cidade de São Paulo vem do desejo de dar continuidade à nossa pesquisa de Especialização intitulada **O impacto da Consciência Política de formadores (as) na conscientização de educadores (as) sociais em formação continuada** (GREGÓRIO, 2011).

Naquele trabalho, identificamos que embora o espaço de formação mais valorizado pelos Formadores fosse os Encontros de Formação por conseguirem trabalhar melhor com os conteúdos propostos, inferimos que nele, a grande concentração de educadores sociais inviabilizava os espaços de reflexão sobre a prática, delegando para segundo plano, espaços mais propícios para isso, como as supervisões, os Grupos Regionais e os registros dos educadores presentes no Caderno de Registros dos mesmos.

Naquele momento, identificamos também uma ausência na literatura sobre estudos relacionados ao nosso objeto de pesquisa.

Assim, a partir de nossos achados no trabalho anterior, identificamos a necessidade de dar continuidade aos estudos no presente mestrado quer seja pela necessidade de ouvir os educadores sociais quer seja pela ausência de estudos na literatura sobre nosso objeto naquele momento, em 2011.

Na presente pesquisa, optamos por aprofundar nossos estudos sobre o impacto da formação continuada desenvolvida pelo Programa de Educação Complementar à Escola, o Crê-Ser, da Ação Comunitária na Consciência Política dos Educadores Sociais que dela participam. Esta organização está localizada no bairro do Campo Limpo na zona sul da Cidade de São Paulo e atua na oferta de Programas Socioeducativos para crianças e jovens na faixa etária entre 2 e 21 anos com o objetivo de contribuir para a inclusão social desta população em regiões de alta vulnerabilidade social, oferecendo também formação continuada para lideranças comunitárias, gestores de programas e educadores sociais.

Esta pesquisa foi realizada com os educadores sociais que participam há mais de dois anos da formação continuada do Programa de Educação

Complementar à Escola, o Crê-Ser.

Entendemos que a Ação Comunitária, uma organização sem fins lucrativos, de cunho empresarial, estabelece relações de parceria com o Estado e com o mercado. Nesse sentido entendemos que o projeto/processo neoliberal que perpassa por esta Organização e suas parceiras reconfigura a relação Estado-sociedade civil-mercado e que torna-se imprescindível discutir os sentidos da sociedade civil entendida como sinônimo de Terceiro Setor, da reconfiguração do papel das Organizações Não Governamentais, as ONGs e da Educação Não Formal diante deste contexto.

Assim faz-se importante explicar a constituição de propostas formativas inseridas no denominado “Terceiro Setor”, que na maioria das vezes, encontram-se a serviço do neoliberalismo, por meio de reconfigurações nas contratações trabalhistas, exigências formativas para os mais diferentes trabalhadores de modo a atender às demandas de mercado, entre outras. Esperamos também que este estudo possa contribuir para a reflexão dos mais diferentes sujeitos que estabelecem uma relação direta ou indireta com a Educação Não Formal e com os próprios sujeitos participantes da pesquisa, assim como uma contribuição à literatura sobre o objeto de nossa pesquisa.

Algumas questões nos foram norteadoras e a elas nos dispomos a responder ao longo de nossa pesquisa, como:

Qual o significado da formação continuada para os educadores sociais?

Eles a analisam criticamente? Se sim, qual é a crítica? Se não, como eles a percebem?

Como os educadores sociais compreendem cada um dos momentos da formação e a relação com a própria formação pessoal, profissional e política?

A formação contribui para a participação política dos educadores sociais em diferentes colegiados democráticos ou ela gera desmobilização?

Como os educadores sociais vivenciam sua prática no Programa de Educação Complementar à Escola nas Organizações Sociais onde atuam? Quais os significados que eles atribuem a essa prática?

Numa revisão da literatura sobre o tema de nossa pesquisa, o impacto da formação continuada de uma Organização do Terceiro Setor na Consciência Política

de educadores sociais de Organizações de bairro, não encontramos nenhuma pesquisa relacionada diretamente ao objeto de nossa pesquisa.

Encontramos sim, pesquisas similares, cujo tema está focado em formação continuada e descobrimos que muitas ora tratam da formação continuada ou permanente ou educação permanente de professores e professoras da rede pública (ANDRADE, 2006; ANDRÉ et al., 1999; ANDRÉ; ENS; ANDRADE, 2004; BENACHIO, 2008; VIEIRA, 2008), ora associando-a a conscientização (BENACHIO, 2008), ora associando a uma proposta freireana de formação (CHAGURI, 2007; VIEIRA, 2008).

Entre os temas mais recorrentes da pesquisa sobre formação continuada André (1999, p. 302) destaca que:

o tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos.

Andrade (2006) apresenta que os temas mais recorrentes das pesquisas a partir dos anos de 2000 para a formação continuada passaram a também incorporar estudos sobre o meio ambiente, saúde do professor e as relações de aprendizagem.

Destacamos também em nossa revisão, artigo científico relacionado a educação permanente numa perspectiva freireana, na área de saúde, relacionada aos profissionais de enfermagem (SILVA et al., 2010).

A nosso ver, essa influência de Freire quer seja em pesquisas sobre a educação formal, quer seja em pesquisas na área da saúde relacionam-se com a proposta de autor para mudança do *status quo* e a conseqüentemente penetração de sua obra entre alguns pesquisadores tanto na área de educação, como da saúde, em especial a psicologia, num primeiro momento de renovação no posicionamento político-científico da psicologia social brasileira e latino-americana entre os anos de 1960 e 1970 e na enfermagem, com a necessidade de incorporar a participação de usuários dos serviços de saúde nos espaços participativos viabilizados pela Constituição de 1988 e a própria conscientização dos enfermeiros sobre o seu trabalho e participação democrática.

Entendemos também que a participação política de Freire como Secretário Municipal de Educação entre 1989-1990 durante a gestão da prefeita petista Luíza Erundina (1989-1992) também pode ter influenciado pesquisas sobre

conscientização no sentido freireano.

Vale destacar que a ideia de Conscientização presente em Freire (1980, 1987, 2006) refere-se à população não alfabetizada com foco na transição da Consciência de Ingênua a Crítica e avaliamos que sua proposta não se aplica a adultos alfabetizados. Então, como pensar a conscientização de letrados? Aprofundamos esta discussão na seção 2 da presente pesquisa.

Ainda em relação a revisão, encontramos também pesquisas sobre a formação de professores e professoras, onde há discussões sobre as diferenças conceituais no uso do termo formação, relacionando-a a visões de mundo que tendem para a manutenção ou para a mudança do *status quo*.

Entre os vários termos empregados para formação continuada encontramos: capacitação, reciclagem, treinamento, qualificação, educação permanente, além da própria formação continuada, sendo estes dois últimos relacionados à uma proposta de mudança do *status quo* (ANDRADE, 2006; ANDRÉ et al., 1999; ANDRÉ; ENS; ANDRADE, 2004; BENACHIO, 2008; VIEIRA, 2008)

Os termos relacionados à manutenção do *status quo*, como treinamento, capacitação, reciclagem, qualificação surgem como resposta à necessidade de aprimorar o trabalhador para responder às demandas de uma economia liberal e nos últimos anos, ao neoliberalismo. A visão de mundo contida nestes termos trata-se portanto, de uma resposta mercadológica e não de uma concepção de educação que forma o sujeito na sua integralidade, crítico, autônomo e capaz de participar das decisões democráticas. O objetivo realmente não é este.

Em contrapartida, a concepção presente na educação permanente e na formação continuada seria a relacionada à concepção freireana de conscientização, do movimento em processos educativos de reflexão sobre a prática para a ela voltarem transformados.

Temos dois pontos importantes a destacar e discutiremos ao longo de nossa pesquisa que são como vem sendo construídos os processos de conscientização de letrados e como processos de formação continuada, e em especial em serviço, podem ou não estar a serviço do neoliberalismo.

Considerando como o Terceiro Setor, em especial, as fundações e institutos de cunho empresarial cujos interesses perpassam pelo controle e manutenção do

poder, lida com processos formativos importando-os das formações empresariais. Apesar de nomearem as formações por educação permanente, educação contínua ou formação continuada, muito das vezes, as propostas tem um cunho mais conservador, apenas mascaradas por uma nomenclatura mais progressista.

Essa nomenclatura, educação permanente ou ao longo da vida tem sua origem demarcada em documentos das Nações Unidas sobre educação nos anos de 1970 e depois nos anos de 1990, documentos estes que traziam as necessidades para a educação ao final do século XX e para o século XXI. Entre elas, destacamos os quatro pilares do relatório Jacques Delors, de 1990 (UNESCO, 1990):

- Aprender a Ser;
- Aprender a Conviver;
- Aprender a Fazer;
- Aprender a Aprender

Os pilares se pautam numa visão de educação a serviço do neoliberalismo, ou seja, o trabalhador deve ser capaz de desenvolver uma série de competências voltadas para o mundo do trabalho. No caso, considerando a reconfiguração imposta pela neoliberalismo, o foco de transformação se pauta no indivíduo para atender às demandas de mercado. Aprofundamos mais esta discussão em nosso primeiro capítulo.

Encontramos também livro (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009) e artigos (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2010; ZUCHETTI, 2008) relacionados à uma área do conhecimento que dialoga com a Pedagogia, a Psicologia e o Serviço Social: a Pedagogia Social. Com maior tradição de institucionalização fora do Brasil, principalmente na Europa e em alguns países da América Latina, com cursos técnicos, de graduação e/ou pós-graduação, no Brasil, a discussão ainda está na criação destes cursos com o desafio de profissionalizar educadores (as) sociais e garantir-lhes identidade, direitos trabalhistas, formação específica.

Quanto a formação específica no Brasil, a Pedagogia Social trata da construção de cursos de nível técnico, graduação e pós-graduação, seja lato ou stricto sensu e sua respectiva produção científica (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p. 309).

O único trabalho que encontramos que trata da formação continuada de educadores sociais foi uma dissertação de mestrado (BUCCINI, 2007) sobre a identidade pessoal e profissional dos educadores sociais da própria Organização e Programa a ser estudados por nós. Nela a autora estabeleceu uma relação entre a formação continuada e uma criticidade e consciência das educadoras relacionada a aspectos pessoais, mas não aprofundou a discussão sobre o impacto da formação na participação política de educadores (as) sociais, uma vez que o objetivo da pesquisa não era este.

Em consulta em sites de instituições que trabalham com a formação continuada, identificamos tanto pesquisas científicas como produção de textos técnicos.

De carácter científico encontramos em sites como do Instituto Paulo Freire (FORMAÇÃO, 2011), pesquisas cujo tema **Globalização e Educação**, teve como um de seus subtemas no Brasil, a **Globalização e o Sindicalismo Docente no Brasil**.

Do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, o CENPEC (FORMAÇÃO, 2011), encontramos pesquisas relacionadas à formação inicial e continuada atrelada à Tecnologia da Formação.

De produção técnica, encontramos textos sobre formação continuada de educadores (as) sociais, educadores (as) populares e de professores (as) da rede pública, tais como do Instituto Ayrton Senna e do Instituto Sedes Sapientiae (FORMAÇÃO, 2011).

Em todos eles, identificamos que as discussões perpassavam a importância da educação continuada frente aos processos de constantes transformações cotidianas.

No portal da Associação Cidade Escola Aprendiz encontramos trabalhos como os de Singer (2011) que discutem a importância da qualificação profissional.

Nestas instituições, o que pudemos identificar em muitos casos, salvo o Instituto Paulo Freire e o Instituto Sedes Sapientiae, ambos pela sua própria história de luta, é que o foco das formações vem como resposta ao mercado: qualificar os trabalhadores e trabalhadoras. Não negamos a importância da qualificação. O que fazemos é questionar de que tipo de qualificação falamos? Estas formações são

reflexivas, são críticas, se propõe a serem espaços de participação dentro e fora dele? É o que nos dispomos a pesquisar.

Assim, nosso **objetivo geral** na presente pesquisa é analisar o impacto da formação continuada do Programa de Educação Complementar à Escola da Organização social Ação Comunitária na Consciência Política dos educadores sociais advindos das Organizações Parceiras e Conveniadas.

Nossos **objetivos específicos** são:

- identificar como se configuram as propostas de formação continuada (supervisão, encontro e grupo de formação) desenvolvidas pelo Programa de Educação Complementar da Ação Comunitária;
- analisar a Consciência Política dos educadores sociais que vivenciaram pelos menos dois anos da formação continuada no Programa Crê-Ser da Ação Comunitária, relacionando-a à Consciência Política dos Formadores.

Autores como Paulo Freire (1976, 1980, 1987, 2006), Martín-Baró (1986, 1998a, 1998b) que discutem o processo de Conscientização e Salvador Sandoval (1994, 2001) que desenvolve um modelo de análise da Consciência Política, são importantes contribuições para este estudo.

Assim, na seção 1, “**A ORGANIZAÇÃO ESTUDADA POR NÓS**”, estabelecemos relação entre os aspectos microssociais com os macrossociais ao apresentarmos e discutirmos: 1) as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no século XX e início do século XXI, entre elas o surgimento do Terceiro Setor e das ONGs e o papel da Educação Não Formal; 2) a Organização estudada por nós, a Ação Comunitária, incorporando elementos dos documentos que temos e tivemos acesso quando formadora e também como pesquisadora durante a realização da monografia de especialização; 3) o Programa de Educação Complementar à Escola, o Programa Crê-Ser; 4) a formação continuada da Ação Comunitária, em especial a do Programa Crê-Ser para apreender a concepção de formação a partir dos documentos citados acima, bem como relacionando-a com a análise da Consciência Política dos Formadores realizada em nossa especialização. Nossas principais referências são Buarque (2004), Gohn (2006; 2008), Gregório (2011), Montaña (2002) e Trilla (2006).

Na seção 2, “**CONSCIENTIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA POLÍTICA**”,

descrevemos e discutimos a concepção de *Conscientização* para Freire (1976, 1980, 1987, 2006) e para Martín-Baró (1986, 1998a, 1998b), bem como a concepção de *Consciência Política* proposta por Sandoval (1994, 2001), abordando as aproximações entre as concepções.

Na seção 3, “**O PERCURSO METODOLÓGICO**”, apresentamos os instrumentos escolhidos para realização da pesquisa de campo, a forma como lidamos com os documentos coletados e/ou construídos e nossa perspectiva de análise.

Na seção 4, “**A CONSCIÊNCIA POLÍTICA DOS EDUCADORES SOCIAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DA AÇÃO COMUNITÁRIA**”, apresentamos a análise que realizamos do grupo focal, das entrevistas semiestruturadas, das observações de sala relacionando-as entre si e com os documentos da Ação Comunitária, com a Consciência Política dos Formadores analisada em nossa monografia de especialização para apreendermos a Consciência Política e o impacto da formação continuada sobre ela.

Por último, nas “**CONSIDERAÇÕES FINAIS**” retomamos nossos objetivos e nosso referencial teórico relacionando-o com a nossa análise, apresentando nossos “achados” e reflexões.

2 A ORGANIZAÇÃO ESTUDADA POR NÓS

Para tratarmos da Organização estudada por nós, a Ação Comunitária, iniciamos por discutir as transformações do modo de produção capitalista no século XX e início do século XXI.

Em seguida, passamos ao debate sobre a Educação Não Formal nos remetendo às transformações ocorridas na Educação durante o século XX e as propostas para o século XXI com foco na produção dos principais expoentes da literatura de língua inglesa e latina (espanhola e portuguesa) sobre Educação Não Formal.

A partir deste contexto macrossocial, adentramos nos aspectos microssociais, apresentando e discutindo a Organização estudada por nós, a Ação Comunitária, desde suas origens na década de 1960 e as transformações vivenciadas até a atualidade, passando à apresentação do Programa de Educação Complementar à Escola, o Programa Crê-Ser e sua respectiva formação continuada, relacionando em nosso debate aos aspectos macrossociais.

Optamos por trazer para este capítulo o histórico da Ação Comunitária, o Programa de Educação Complementar à Escola, o Programa Crê-Ser, seu projeto político pedagógico e respectiva proposta de formação continuada dos educadores sociais por já termos acesso a esses documentos anteriormente ao nosso mestrado, uma vez que este é continuidade de nossa pesquisa de especialização, onde analisamos o impacto da Consciência Política dos Formadores na formação continuada dos educadores sociais. (GREGÓRIO, 2011).

2.1 As transformações no modo de produção capitalista ao longo dos séculos XX e XXI

Nos séculos XX e XXI, o modo de produção capitalista reestruturou-se. Do liberalismo, passamos a vivenciar o neoliberalismo. Para localizarmos o contexto histórico em que foram ocorrendo tais transformações, passamos a discutir o modelo de desenvolvimento presente até os anos de 1970 nos Estados Unidos e Europa e em especial, no Brasil, e o modelo que o substitui a partir de então; passando à

discussão sobre o chamado “Terceiro Setor” e as Organizações Não Governamentais.

2.1.1 Os Modelos de Desenvolvimento e a reconfiguração das relações entre Estado, mercado e sociedade civil

O modelo político-econômico majoritariamente vigente até a década de 1970, nos países cujo modo de produção é o capitalismo, estava assentado no aumento da produtividade, na crença de abundância de recursos naturais e energéticos, na presença do Estado de Bem Estar Social, no caso da Europa Ocidental e Estados Unidos, e no Estado Desenvolvimentista, no caso do Brasil, e numa sociedade civil heterogênea (desde o associativismo e a filantropia de origem norte-americana; as Igrejas, geralmente com ações assistenciais e caritativas; partidos, sindicatos e movimentos sociais, conservadores e progressistas, para citar alguns exemplos). (BUARQUE, 2004; MONTAÑO, 2002)

Tal modelo começa a entrar em crise tendo seu ápice em 1972, quando ocorre um aumento substancial nos preços dos barris de petróleo (simplesmente o preço triplicou em pouquíssimos anos), provocando uma desvalorização do dólar. (BUARQUE, 2004)

Geopoliticamente falando, esta crise do petróleo se dá pela criação da OPEP pelos países produtores de petróleo com um grande Cartel que controla a produção, distribuição e conseqüentemente, o preço dos barris. Impulsionados no período pelo apoio político e econômico norte-americano e europeu à Israel durante a Guerra contra os Países Árabes produtores de petróleo, estes promovem uma retaliação às potências compradoras.

Dessa forma, o produto fica escasso no mercado, o dólar se desvaloriza e o mito da abundância dos recursos naturais e energéticos se desfaz. Se instaura uma crise.

Nesta crise, o capitalismo respondeu com a proposição objetiva e ideológica de novos modelos de Estado, mercado e sociedade civil que perderam a sua

funcionalidade para o capital. Tal resposta foi inspirada no projeto neoliberal de Hayek que segundo Montaño (2002) traz em sua essência a ideia de que a organização de um sistema social se dá pela livre concorrência no mercado, como garantidor da liberdade, com um Estado enxuto, reduzido, que deve promover uma estrutura para o mercado e prover os serviços que este não pode oferecer, cabendo à sociedade civil, o desenvolvimento de políticas sociais descentralizadas, cuja concepção de homem está atravessada pela naturalização das diferenças individuais.

Antes de discutirmos essa reconfiguração, recuperemos a questão da crise para o capitalismo. Segundo a leitura marxista de Montaño (2002), desde suas origens e durante o seu desenvolvimento, há no capitalismo uma contradição intrínseca à sua lógica que é a presença constante de uma crise estrutural, cuja:

'lei geral' da acumulação capitalista que, considerada a longo prazo, intercala períodos de crescimento acelerado, seguidos de fases de crescimento desacelerado, convulsões e estagnação derivando em 'crises econômicas generalizadas e cumulativas'. (MONTAÑO, 2002, p. 24)

Isso significa que ciclicamente, quando o capitalismo se vê frente às crises, ele busca soluções que no caso, foi o projeto/processo neoliberal.

Entendamos o caso brasileiro.

O processo produtivo inspirado no modelo fordista-taylorista que visava ao aumento da produtividade passa a ser substituído pelo modelo toyotista de produção nas décadas de 1980 e 1990. Tal modelo vislumbra a uma produção enxuta, com flexibilização nas relações de trabalho, incluindo a terceirização da mão de obra, com um novo modelo gerencial e empregatício.

Este processo vem acompanhado por transformações tecnológicas e informacionais que passam a configurar uma exigência de mão de obra altamente qualificada.

Por sua vez, o Estado redefine seu papel, fortalecendo o processo de privatização e a terceirização de serviços, acompanhando a lógica de mercado e seu modelo de gerenciamento.

Em meio à globalização dos mercados e às transformações tecnológicas e informacionais se reestruturam as relações de poder das potências econômicas do hemisfério norte frente aos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. O poder das nações mais ricas se fortalece agora sob nova roupagem, ampliando as

desigualdades sociais.

Assim, a transformação nas relações trabalhistas foram impondo uma reestruturação na mentalidade dos trabalhadores que de greves por melhores condições de trabalho e salário nos anos de 1970, passam a fazê-las pelo aumento dos postos de trabalho, pela não demissão e readmissão de trabalhadores, bem como descontentamentos populares, promovidos agora por categorias específicas (negros, mulheres, indígenas entre outros) que passam a exigir políticas sociais também específicas. Ocorre aqui um duplo processo que pode tanto gerar políticas específicas antes não contempladas para estes grupos como também uma fragmentação que venha a promover maiores processos de exclusão uma vez que ocorre uma fragmentação das demandas. (GOHN, 2008)

Assim, o Estado passa a dismantelar a universalização presente nas políticas sociais e a afrouxar as legislações que asseguravam tais políticas, passando a focalizar as políticas sociais, em especial, destinando-as à classe pobre, ainda que o discurso não fosse esse. Ampliam-se os serviços de saúde e de previdência social privadas assumidas pelo mercado, e a assistência social passa a se constituir na relação de “parceria” entre Estado e sociedade civil. (MONTAÑO, 2002)

Para explicitarmos a “parceria” entre Estado e sociedade civil, vale destacar que a sociedade civil é heterogênea, com interesses e ações não só distintos, mas essencialmente antagônicos entre as classes, e na reestruturação do capitalismo, esta funcionalidade precisava assumir outra funcionalidade objetiva e ideológica.

Quando destacamos a heterogeneidade da sociedade civil nos referimos aos mais diferentes e antagônicos grupos e instituições desde fundações, institutos e associações filantrópicas de cunho empresarial, a Igreja com suas ações seculares antes ainda da existência do Estado-nação, os movimentos sociais de “esquerda” e de “direita”, as Organizações Não Governamentais, só para citar alguns exemplos.

Começamos pelos movimentos sociais. Muitos movimentos sociais tem lutado historicamente contra o processo de institucionalização para garantir certa autonomia no processo reivindicatório frente ao Estado, mas muitos também, foram cooptados pelas políticas neoliberais que inclusive ameaçam sua sobrevivência, de financeira a legal.

Os que não se institucionalizaram não conseguem formalizar uma parceria com o Estado, cabendo a algumas Organizações Não Governamentais a assumir esse papel. Explicaremos melhor mais adiante o histórico das ONGs e a transformação de seu papel.

A Igreja permanece com suas ações de assistência e, em especial na figura de muitos fiéis como as conhecidas ações de Zilda Arns contra a desnutrição infantil no final do século XX no Brasil e a de outros tantos desconhecidos que passaram a oferecer aquilo que não recebiam, ou seja, a população mais atingida pela ausência de políticas públicas sociais estatais universalizantes passaram a buscar formas de se institucionalizar para oferecer serviços públicos, agora, focais. (MONTAÑO, 2002)

Por outro lado, as associações sem fins, de cunho empresarial avançaram na “parceria” com o Estado para continuarem com a isenção de impostos, e fortalecendo a lógica neoliberal de afastamento do Estado em oferecer serviços públicos em nome da “qualidade” de tais organizações, empréstimo da dita competência gerencial do mercado, assim como, perpetuaram a “perda” dos direitos trabalhistas, por exemplo com a prática da terceirização da mão de obra. (MONTAÑO, 2002)

Assim, a reformulação do capital após 1970, pautada no neoliberalismo significou:

a flexibilização dos mercados nacional e internacional, das relações de trabalho, da produção, do investimento financeiro, do afastamento do Estado das suas responsabilidades sociais e da regulação social entre capital e trabalho, permanecendo, no entanto, instrumento de consolidação hegemônica do capital mediante seu papel central no processo de desregulação e (contra-)reforma estatal, na reestruturação produtiva, na flexibilização produtiva comercial, no financiamento ao capital, particularmente financeiro. (MONTAÑO, 2002, p. 16)

No caso da América Latina, e em especial no Brasil, os princípios neoliberais foram pactuados no *Consenso de Washington* e implementados pelos governos pós 1985 quando do fim da ditadura militar no Brasil, em especial no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O *Consenso de Washington* como ficou conhecida a reunião realizada em 1989, na cidade que lhe deu o nome, foi um encontro entre os organismos de financiamento internacional (FMI, Banco Mundial e BID), funcionários do governo americano e economistas latinoamericanos para avaliar as reformas econômicas da

América Latina. Dela resultou uma série de recomendações para a América Latina de ajustes macroeconômicos, como as privatizações, investimento estrangeiro, priorização dos gastos públicos, entre outras. (CARCANHOLO¹, 1998 apud MONTAÑO, 2002).

Posteriormente em 1993, em outra reunião em Washington, reuniu-se um grupo de especialistas, entre eles, o brasileiro Bresser Pereira, que foi Ministro da Fazenda no governo Sarney e da Reforma do Estado nos governos de Fernando Henrique Cardoso, reunião esta que definiria as ações para conseguir o apoio político que viabilizaria a reforma econômica e o programa de estabilização, que consistia em três fases: estabilizar a macroeconomia (incluindo o desmantelamento do sistema previdenciário), realizar reformas estruturais (como a privatização de estatais e desregulamentação dos mercados) e finalmente, retomar investimentos e promover crescimento econômico. (FIORI², 1995 apud MONTAÑO, 2002)

Assim, como mercado e Estado foram se redefinindo, também o foi a sociedade civil, uma vez que estão dialeticamente relacionados. Por essa relação é que passamos a discutir como o projeto/processo neoliberal viabilizou-se objetiva e ideologicamente também na transmutação da sociedade civil. Chegamos ao “Terceiro Setor”.

2.1.2 O chamado “Terceiro Setor”

Palco de profundas divergências de ações e concepções, a sociedade civil foi tomada como homogênea segundo propósitos neoliberais, sendo configurada no denominado “Terceiro Setor”.

Desde já, queremos deixar claro que sociedade civil e o chamado “Terceiro Setor” não são a mesma coisa. Entendemos que a construção material e ideológica “Terceiro Setor” foi um dos projetos/processos de ocultação da luta de classes na reconfiguração também da sociedade civil, e por outro, uma resposta para a ampliação da acumulação capitalista.

¹ MALAGUTI, M. (Org.) ; **CARCANHOLO, R. A.** (Org.) ; [CARCANHOLO, M. D.](#) (Org.) . Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. v. 1. 120p

² FIORI, J. L. C. A governabilidade democrática na Nova Ordem Econômica. Revista Novos Estudos - CEBRAP, Rio de Janeiro, v. 43, 1995.

Vejamos como este processo foi se estruturando e quais as concepções que vão de/ao encontro com o chamado “Terceiro Setor”.

A denominação “Terceiro Setor” surge na década de 1970 nos Estados Unidos para designar uma forma de atuação pública não estatal, processo esse iniciado em 1950. Muito embora quase toda a história norte-americana seja marcada pela prática da filantropia, é a partir de 1950 que tais instituições alcançam seu “reconhecimento” com a “invenção do setor sem fins lucrativos.” (HALL³, 1994 apud CALEGARE; SILVA JUNIOR, 2009, p. 132). As instituições que recebiam benefícios fiscais estavam sob alvo do Congresso norte-americano, acusadas de acúmulo de poder e representando uma ameaça à democracia. Assim:

O resultado foi o nascimento do nonprofit sector – que se caracterizava por ser voluntário, ter como finalidades ações de caridade, financiadas por doações, e serem sem fins lucrativos – e o estabelecimento das relações entre tal sorte de instituições com os ideais da livre iniciativa, da filantropia e do associativismo da população norte americana (HALL⁴, 1994 apud CALEGARE; SILVA JUNIOR, 2009, p. 132)

A partir de então, quando outras instituições norte-americanas buscam as mesmas condições do *setor sem fins lucrativos* é que na década de 1970 nasce o “Terceiro Setor”, do qual fazem parte as mais diferentes organizações que têm por objetivo a redução de impostos e o pagamento de taxas: instituições sem fins lucrativos, associações voluntárias, fundações. Sua origem tem relação portanto, com o destino das grandes fortunas e a própria relação com o pagamento de impostos.

Segundo Oliveira⁵ (1999 apud CALEGARE; SILVA JUNIOR, 2009, p. 132), foi “John D. Rockefeller 3rd que cunhou o termo em texto de 1978, quando menciona um sistema de três Setores: governo, mercado e setor privado sem fins lucrativos, invisível até então.”

A sociedade seria então composta por três setores, que em nossa visão traz um fragmentação na relação dialética Estado-mercado-sociedade civil, ocultando a luta de classes e a acumulação do capital nesse processo. E com essa mesma ideia de acúmulo e ocultação, o “setor privado sem fins lucrativos” homogeniza a tão

³ HALL, P. D. Historical perspectives on Nonprofit Organization. In: Herman, R. D. (and Associates). **The Jossey-Bass Handbook of nonprofit leadership and management**. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1994.

⁴ Cf. nota 3 deste capítulo.

⁵ OLIVEIRA, M. D. **Cidadania e globalização: a política externa brasileira e as ONGs**. Brasília: Instituto Rio Branco, Fundação Alexandre Gusmão, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

heterogênea sociedade civil quando faz dela algo “invisível até então”. (OLIVEIRA⁶, 1999 apud CALEGARE; SILVA JUNIOR, 2009, p. 132)

Será que a greve geral que ocorreu na França em 1968 e em outros países da Europa com o apoio de diferentes sindicatos, movimentos sociais, entre outros, ou a mobilização dos movimentos sociais brasileiros dos anos de 1970 e 1980 pelo fim da ditadura e pela garantia de direitos sociais eram “invisíveis até então” ou foi justamente essa visibilidade associada a necessidade de maior acumulação que foi dando aos capitalistas a busca por um projeto/processo que desse conta dessa realidade, projeto/processo conhecido como neoliberalismo?

E em falando de Europa, em especial, na Inglaterra, o “Terceiro Setor” nasce sob a tradição caritativa e religiosa, de caráter assistencialista. Para contrapor a este caráter, novas instituições foram surgindo, as filantrópicas, inclusive, empresariais, num desenho semelhante ao modelo norte-americano de aproximação do mercado e do Estado.

No Brasil, o termo “Terceiro Setor” foi “importado” na visão de Falconer (1999), nascendo:

de fora para dentro numa relação com agências internacionais [que] mais do que como um conceito rigoroso ou um modelo solidamente fundamentado em teoria - organizacional, política ou sociológica - terceiro setor, no Brasil, é uma ideia-força, um espaço mobilizador de reflexão, de recursos e, sobretudo, de ação. (FALCONER, 1999, p. 3)

Assim, no caso brasileiro, a ideia-força de que Falconer (1999) se refere remete-nos a mais do que uma ideia-força, mas sim à reconfiguração do capitalismo como já mencionamos anteriormente e o modo como vem se construindo as relações entre as Agências financeiras internacionais com os países em desenvolvimento como o Brasil e as próprias relações que se estabelecem entre as classes no Brasil de acumulação das elites brasileiras e exploração da mão de obra trabalhadora, agora também, caracterizada pelos à procura de emprego, desempregados, etc.

Desde o final da década de 1990 no Brasil, há estudos sobre o “Terceiro Setor” considerados mais conservadores como os de Falconer (1999) com destaque para a gestão. Falconer (1999) discute em especial a importância da capacitação dos gestores deste setor que careciam naquele momento de competência para

⁶ Cf. nota 5 deste capítulo.

administrar.

Dos vários estudos na área de Administração e outros nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, há que se destacar não só os de tendências conservadoras como também mais progressistas, como na análise da sociedade civil, em especial, dos movimentos sociais feita por Gohn (2004).

Enquanto os trabalhos mais conservadores dão destaque à relação mercado-Estado, o foco de alguns dos progressistas está na relação entre sociedade civil-Estado. Num entendimento materialista histórico-dialético, entendemos que se perde de vista justamente as relações entre Estado-mercado-sociedade civil, cujo risco está na retirada do papel do Estado favorecendo ao projeto/processo neoliberal como sugere Montaño (2002):

Ambas as tendências propõem-se a retirar, o máximo possível, o Estado da jogada. Ambas querem deixar o jogo social, político e econômico aberto aos atores sociais, com a menor interferência estatal. A diferença está em que os primeiros, a tendência conservadora, mais inspirada nos princípios liberais e neoliberais, querem como âmbito regulador das relações sociais, o *mercado*; entretanto, a “intenção progressista” visa à *sociedade civil* (o “terceiro setor”) como espaço privilegiado de interação entre indivíduos, associações etc. Diferença esta no entanto que não os impede de embarcar no mesmo projeto de desmonte do Estado [...]. (MONTAÑO, 2002, p. 62)

A nosso ver, é imprescindível uma análise que contemple as contradições presentes na relação entre mercado-Estado-sociedade civil para que ela não fique reducionista.

Nesse sentido, entendemos que o Estado brasileiro teve um desenvolvimento precário em relação a se fazer como Estado social, protecionista e que o argumento neoliberal da burocratização estatal, da forte presença do Estado vai de encontro justamente com essa precariedade e não ao encontro. O desmantelamento do Estado empreendido pelos governos de Fernando Collor, Itamar Franco e em especial, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso como foi se processando acabou por ir retirando de cena muitos dos direitos sociais e trabalhistas conquistados no governo Vargas como pela Constituição de 1988.

O argumento da forte presença do Estado é falso. O Brasil vivenciou um governo ditatorial por mais de vinte anos, não a forte presença do Estado. Ou seja, Estado e governo são coisas distintas, mas essa “confusão” serviu de argumento para o projeto neoliberal também de desmantelamento do Estado e consolidação do

“Terceiro Setor”.

Nesse sentido, a capacidade do mercado de administrar foi sendo incorporada no trato à questão social e a dita “parceria” entre sociedade civil e Estado na verdade é uma “parceria” entre Estado, mercado e sociedade civil. Vejamos.

O Estado não pode cobrar impostos de uma série de organizações que compõe a sociedade civil conforme previsto na Constituição Federal de 1988:

Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

[...]

VI - instituir impostos sobre: [\(Vide Emenda Constitucional nº 3, de 1993\)](#)

[...]

b) templos de qualquer culto;

c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei; [...] (BRASIL, 1988)

Além desta modalidade de isenção de impostos, o Estado propõe uma parceria com o mercado à medida que deduz o pagamento de parte do imposto de renda de pessoas e empresas através das leis de incentivo fiscal para projetos sociais, esportivos e culturais, como por exemplo, a Lei Rouanet, que é a Lei de Incentivo à Cultura e o FUMCAD, Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Desta isenção, projetos de organizações da sociedade civil são financiados pelo Estado sob a forma de repasses de recurso para a prestação de serviços sociais, esportivos e culturais, Estado esse que arrecada da sociedade e deduz ou viabilizando a pessoas e ao mercado isenção ou dedução de impostos.

Embora estejamos falando de configurações que surgiram a partir da Constituição de 1988, outros arranjos já existiam de concessão de recursos estatais às instituições filantrópicas e entidades sem fins lucrativos, tendo no antigo Conselho Nacional de Serviço Social, órgão de 1938, que passou em 1943 a ser:

o órgão estatal que atribuía parecer quanto à concessão de recursos estatais, sob a forma de subvenções, para entidades sem fins lucrativos, uma vez que o estado passou a regular a cooperação financeira da União com entidades privadas, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde (GOMES, 1999:93). As instituições assistenciais eleitas deveriam prestar serviços sociais sob a forma de ações de assistência social, de saúde, de educação e de cultura. (ESCORSIM, 2008, p. 3, grifo nosso)

Segundo GOMES⁷ (1999 apud ESCORSIM, 2008, p. 3), duas legislações demarcam tanto a obrigatoriedade de registro como as atribuições das associações sem fins lucrativos:

a obrigatoriedade de registro no conselho a partir de 1943 e que este assunto foi condensado na Lei nº 1.493 de 1951, utilizada até a criação do órgão que o sucedeu a partir da Lei Orgânica da Assistência Social em 1993: o Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS.

Isto aponta para um debate entre muitos autores sobre a historicidade do “Terceiro Setor” como sendo anterior aos anos de 1990 no Brasil, como as entidades sem fins lucrativos e as instituições filantrópicas, algumas destas inclusive datam desde a colonização do Brasil, como a Santa Casa de Misericórdia.

Entre os autores, podemos destacar Calegare e Silva Júnior (2009) que destacam essa historicidade das filantrópicas, de entidades sem fins lucrativos, dos movimentos sociais apresentando qual é o discurso que os autores que defendem o Terceiro Setor fazem:

o modo institucional como ela é praticada começou a ser esboçada a partir dos anos [19]70, culminando definitivamente nos anos [19]90. É nesse sentido que se fala em “nascimento” do Terceiro Setor no Brasil. Esse novo movimento se caracteriza por uma dimensão de 'filantropia', em que se combinam ações privadas e governamentais. (CALEGARE; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 134)

Outros autores como Müller (2006) vão descrever como a lógica empresarial, a partir da década de 1990, a lógica empresarial da concorrência foi penetrando o espaço das políticas sociais impondo seu modelo gerencial as organizações da sociedade civil:

De acordo com as regras que atualmente regem a disputa entre as organizações que compõem o campo da ação social, elas são obrigadas a mostrarem-se eficientes no planejamento, captação e gerenciamento dos recursos que deverão financiar suas atividades, a comprovarem sua eficiência e a eficácia de suas ações e a manterem sua visibilidade e credibilidade frente a um público cada vez mais amplo, como condições determinantes para a sua sobrevivência como organizações. A partir desse quadro pode-se compreender por que organizações de naturezas mais diversas têm buscado os serviços de consultorias para a orientação, planejamento, avaliações, além de treinamentos e todo o tipo de intervenções que lhes aportem um instrumental capaz de fazer com que sua performance siga padrões semelhantes aos vigentes no campo empresarial. Essa busca pode assumir a forma de contratação de profissionais especializados, constituição de parcerias, ação voluntária, ou, ainda, submissão a consultorias externas oferecidas e/ou impostas pelas agências

⁷ GOMES, A. L. A nova regulamentação da filantropia e o marco legal do terceiro setor. In: Serviço Social & Sociedade. Nº 61. Ano XX. São Paulo: Cortez, 1999. p. 91-108.

mantenedoras e/ou financiadoras de projetos. Outro caminho pelo qual está se dando a “colonização” do campo da ação social pelos padrões do campo empresarial é através do crescimento da participação de organizações empresariais na implementação de ações sociais. Essa participação se dá sob a forma de apoio financeiro a ações desenvolvidas por outras organizações, intervenções diretas das próprias empresas na concepção e execução de projetos de caráter social, passando por todo o tipo de patrocínio, assessoria técnica, etc. (Melo Neto, 1999; Falconer, 2001; Ashley, 2002). (MÜLLER, 2006, p. 3)

Além das organizações que vimos destacando, outro grupo se insere no chamado “Terceiro Setor” nos anos de 1990, ainda que sejam anteriores a ele.

O termo Organização Não Governamental, ONG, surge na Organização das Nações Unidas, a ONU, em 1945, para designar uma série de instituições que surgem após a Segunda Guerra Mundial, que tinham uma atuação frente à ONU, mas não estavam atreladas aos Estados.

Na América Latina, as primeiras ONGs datam de 1950 e se instalaram em vários países como o Brasil, com “filiais de agências de promoção do desenvolvimento”, mas não encontraram espaço em países como o Peru sendo combatidas por grupos radicais de esquerda (GOHN, 2008, p. 74).

Posteriormente, nas décadas de 1970 e 1980, em países como o Brasil e o Chile as ditaduras abriram precedentes para a implantação de ONGs que lutavam contra as ditaduras militares e apoiaram movimentos sociais populares urbanos: “as ONGs cidadãs e militantes”. (GOHN, 2008, p. 76)

Nesse período, ocorre uma redefinição das ONGs. As agências financiadoras destas Organizações se voltarem para o Leste Europeu e as ONGs passaram a buscar fontes de recursos financeiros para sua sustentabilidade, próprios e/ou financiados advindos do Estado ou de parcerias com empresas.

Para Montaño (2002), o grande papel das ONGs de apoio aos movimentos sociais passa, a partir da década de 1990, por se consolidar numa concorrência com estes nesta busca por financiamento.

É nesse contexto de reconfiguração do Estado-mercado-sociedade civil que fazemos nosso recorte, adentrando pela Educação, em especial debatendo sobre a Educação Não Formal.

2.1.3 A Educação Não Formal

Com todas as transformações ocorridas no século XX, a Educação foi também alvo de reconfiguração, como implicitamente fomos discutindo até então.

Diferentes e por vezes, antagonistas práticas e concepções de educação foram se estruturando, que culminaram em diversas mudanças nas legislações.

Não nos ateremos às mudanças legais e sim, às concepções e práticas que permearam o debate sobre Educação num contexto macrossocial.

Assim, no século XX foi se modelando uma concepção de educação “ampliada” para outras esferas da vida que não só os muros da escola e que passa a ser denominada de Educação Não Formal.

Não há na literatura, quer seja ela, de língua inglesa, espanhola ou portuguesa, um consenso sobre o conceito de Educação Não Formal. Discutimos as concepções que permeiam esse debate, mas essencialmente a questão da historicidade da educação relacionando-a ao projeto/processo neoliberal de reconfiguração do Estado, mercado e sociedade civil.

Começamos pela ideia de que a “educação se dá ao longo da vida”. Para autores como Coombs⁸ (1968 apud SMITH, 2001, tradução nossa) esta é a ideia que se apresenta, assim como para Smith (2001).

Ao fazer um levantamento histórico da Educação Não Formal, Smith (2001) destaca que ela surge no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 como parte do discursos internacionais sobre as políticas de educação e que estava associada “às concepções de educação continuada e ao longo da vida.” (SMITH, 2001, p. 1, tradução nossa)

É desse período a Conferência Internacional realizada em 1967, em Williansburg, Estados Unidos, sobre a “crise mundial da educação” (COOMBS⁹, 1968 apud SMITH, 2001) e poucos anos depois, em 1972, o relatório elaborado por Faure et al. (1972) para a Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO: o **Learning To Be** (Aprender a Ser), onde aparecem as discussões sobre “a educação ao longo da vida”.

⁸ COOMBS, P. H. **The World Educational Crisis: A Systems Analysis**. Oxford: University Press, 1968.

⁹ Cf. nota 8 desta página.

Segundo Smith (2001), autores como Tight¹⁰ (1996 apud SMITH) reconhecem que embora a educação passe a ser entendida desta forma também, ou seja, ao longo da vida, a Educação Não Formal está relacionada ao trabalho de instituições que não a escola.

Já Fordham (1993) sugere que nos anos de 1970, a Educação Não Formal estava associada a quatro características:

1. Relevância das necessidades dos grupos em desvantagem;
2. Reservada a categorias específicas de pessoas;
3. Com foco em propósitos claramente definidos;
4. Flexibilidade de organização e métodos. (FORDHAM¹¹, 1993 apud SMITH, 2001, p. 1, tradução nossa)

É o mesmo autor que destaca que foi na conferência de Williansburg que o Banco Mundial cunhou as expressões Educação Não Formal e Informal, em contraposição à Educação Formal. Por outro lado, a sua popularização se deu a partir de Coombs quando da publicação de 1968 de **The World Educational Crisis**. (TRILLA, 2008)

Segundo Smith (2001) no debate sobre políticas internacionais nos países do hemisfério norte, o termo Não Formal não é muito comum sendo utilizado outros termos como educação comunitária, educação informal e pedagogia social.

Entendemos com isso que no centro do debate sobre “educação ao longo da vida” há uma distinção na empregabilidade dos termos, como menciona Smith (2001) que remete a Educação Não Formal como uma concepção de educação destinada aos países do “hemisfério sul”.

Poderíamos ingenuamente crer que por força das diferenças culturais, que tais concepções apenas se diferem. Entendemos, porém que o uso distinto das terminologias, carrega em si não só um posicionamento político-ideológico das potências hegemônicas quanto as políticas educacionais destinadas aos países do “hemisfério sul”, mas principalmente de uma série de ações que culminam nestas políticas. Falaremos mais sobre isso adiante.

Outros autores vão focar o debate na discussão sobre a complementariedade à escola, focando nele a distinção entre educação formal,

¹⁰ TIGHT, M. **Key Concepts in Adult Education and Training**. London: Routledge.1996.

¹¹ FORDHAM, P. E. 'Informal, non-formal and formal education programmes' in **YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2**, London: YMCA George Williams College.1993.

educação não formal e informal, podendo ser a educação não formal complementar à escola (GADOTTI, 2005; GOHN, 2008) ou ser a educação não formal uma concorrente da escola conforme sua proposta (GARCIA, 2008; TRILLA, 2008), ou nesta ampliação da educação, ser ou formal e informal (MARANDINO et al., 2004).

Entendamos um pouco sobre contexto onde se origina e a diferença presente entre os autores.

Para Gohn (2008), a Educação Não Formal surge como um novo campo da Educação, de modo a ampliar o processo de ensino-aprendizagem para diferentes espaços além da estruturação da Educação Formal que teria um papel de contribuir para o exercício da cidadania.

O debate sobre a Educação Não Formal para a autora (2008) como exercício da cidadania, perpassa pela crença de que justamente estas ações e reflexões sobre tais processos se dão em relação a uma leitura a partir do Terceiro Setor, que como espaço de contradições, pode ser também um *locus* para que as práticas e conhecimentos construídos pela Educação Não Formal sejam o de práticas cidadãs.

A leitura, a nosso ver, deve ser justamente a de entender como o liberalismo e depois a partir da reconfiguração neoliberal entre Estado, mercado e sociedade civil foi sendo construída uma série de políticas, práticas e concepções a cerca da Educação que muitas vezes quando associada à construção objetiva e ideológica do “Terceiro Setor”, perde de vista estes processos de reconfiguração da própria educação.

Autores como Gohn (2008), vão discutir a Educação Não formal a partir do exercício da cidadania, entendida como espaço de resistência construído pela Cultura, pelas práticas desenvolvidas e pelo conhecimento produzido nesse exercício.

Para a autora, a Educação Não Formal como um campo da Educação deve ser entendida como uma categoria, um processo com sete dimensões que correspondem à sua área de abrangência (GOHN, 2008, p. 88):

- a primeira dimensão, “envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos.” Ela se dá em atividades grupais que possam gerar “a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus

interesses e do meio social e da natureza que o cerca.” A participação em Conselhos, Colegiados são exemplos de espaços onde esta aprendizagem pode se desenvolver;

- a segunda, corresponde à “capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades”
- a terceira, diz respeito a “aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos”;
- a quarta, refere-se à “aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados” onde os diferentes grupos que estão envolvidos nesse processo na comunidade podem interferir na delimitação do conteúdo e em suas finalidades;
- a quinta, é a educação desenvolvida “na e pela mídia, em especial a eletrônica”;
- a sexta dimensão, é a da “educação para a vida ou para a arte de viver bem.” A ela estão associadas práticas de resistência e luta contra o stress do dia a dia, e refere-se a filosofias e técnicas de relaxamento, autoconhecimento, meditação, entre outras.
- A sétima dimensão, segundo Gohn (2006, p. 2) seria “a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor”.

Desta forma, Gohn (2006, p. 4) vai definindo a Educação Não Formal pelo que ela é, ou seja, a Educação Não Formal deve “atuar sobre os aspectos subjetivos dos grupos, construindo laços de pertencimento e identidade coletiva.”

A autora descreve estes atributos, diferenciando-a da Educação Formal e da Educação Informal. A primeira se caracteriza por uma organização sequencial das atividades no tempo, tem toda uma estrutura administrativa e pedagógica especializada, desenvolvida em locais determinados como a escola com seus Órgãos e legislação específicos. Já a segunda, a Educação Informal se dá de forma permanente, sem conteúdos organizados, dada por meio das experiências de cada grupo, sem intencionalidade, aspecto este de fundamental importância para a autora

na caracterização da Educação Não Formal como campo.

Já para autores como Trilla (2008), o debate precisa ser pensado a partir da história, ou seja, pensar que se por um lado a educação sempre fez parte da história da humanidade, a instituição escolar foi uma construção histórica datada de final do século XIX e que práticas de educação não formal sempre existiram. Nesse sentido, o autor identifica que:

quando a escolarização começou a se generalizar -, o discurso pedagógico se concentrou cada vez mais na escola. Essa instituição foi alçada a paradigma da ação educativa a tal ponto que o objeto da reflexão pedagógica (tanto teórica como metodológica e instrumental) se foi limitando mais e mais a ela, até produzir uma espécie de identificação entre “educação” e “escolarização”. (TRILLA, 2008, p. 17)

Nesse sentido da historicidade, Trilla (2008) traz para o debate o outro lado de que nada garante que a escola irá se perpetuar história afora. Não significa com isso que o autor descarte a importância da escola nem de não identificar, como já trouxemos, a existência material da Educação Formal e Educação Não Formal.

O autor apresenta o contexto e o debate feito a partir da metade do século XX sobre a crise da educação e outras práticas que não só a escolar. Trilla (2008, p.19) traz que o debate que os anos de 1960 a 1970 fruto do contexto social, político e econômico da época pautou-se em questões relacionadas desde a necessidade de inclusão “dos setores sociais tradicionalmente excluídos dos sistemas de educação convencionais”, as transformações no mundo do trabalho e suas exigências de qualificação da mão de obra (reciclagem, formação continuada, recolocação profissional), a discussão sobre a ampliação do tempo livre, a mudança nas configurações familiares, no aparato tecnológico e o papel dos veículos de comunicação de massa.

Trilla (2008) apresenta as discussões de Althusser sobre os aparelhos ideológicos do Estado, as leituras foucaultianas sobre os mecanismos de microfísica do poder, a autores mais radicais que trazem até a extinção da escola que focaram sua atenção não na Educação Não Formal, mas que contribuíram para a construção teórica sobre ela.

Sobre as características, propostas, conteúdos, estruturação, Trilla (2008) converge com Gohn (2008). Porém para o autor conforme a funcionalidade, a Educação Não Formal pode estabelecer relações com a escola de

complementaridade, como também de substituta, suplente, reforço e colaboração, interferência ou contradição. O que ele nomeia como reforço e colaboração é o que para Gohn (2008) é denominado por complementaridade, como os veículos de comunicação. A questão da substituição perpassa para a oferta de educação para os grupos de excluídos e para ele a interferência e contradição está nas diferentes concepções entre os atores educativos: família, escola e organizações de origens as mais diversas.

Na mesma esteira de discussão sobre o papel da Educação, Garcia (2009), discute a existente contradição entre a transformação e a reprodução, quer seja ela formal ou não formal:

Nos processos educativos é possível observar tanto atitudes e propostas de cunho transformador, como ações no sentido de garantir a manutenção e reprodução, sendo ingênuo procurar por propostas que possam ser consideradas exclusivamente transformadoras ou apenas reprodutoras. (GARCIA, 2009, p. 18)

Ter em mente tais aspectos nos remete a um olhar crítico sobre as propostas que continuam sendo apresentadas mundo afora como na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e no Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” desenvolvidos pela Conferência da UNESCO, em Jontiem, na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1990).

Muitos governos de todo o mundo, inclusive do Brasil, construíram políticas pautadas a partir do Relatório Jacques Delors, como ficou conhecido o documento **Educação**: um tesouro *a descobrir* elaborado por um grupo de especialistas em educação (UNESCO, 1990).

Nele foram expressas as quatro aprendizagens a serem desenvolvidas no século XXI, a saber: aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a fazer. Vemos também que o Terceiro Setor, em especial, ONGs, fundações e institutos se apropriaram destes documentos que previam, segundo Gregório (2011):

uma série de novas habilidades a serem desenvolvidas em relação ao convívio com outros indivíduos, no conhecimento de si mesmas, à capacidades de gestão (gestão, autogestão e cogestão – trabalho em equipe) e aprender a aprender que foram sendo introduzidas em várias ONGs do Brasil e do Mundo. (GREGÓRIO, 2011, p. 29)

Vale destacar que o relatório o Relatório de Jacques Delors (UNESCO,

1990) traz princípios pautados no neoliberalismo quando propõe-se a falar da ideia de coesão social e na proposição do desenvolvimento de competências voltadas para o mundo do trabalho, ainda que não manifestas dessa forma, uma vez que designa o desenvolvimento das aprendizagens “ao longo da vida”.

Expliquemos. A ONU, em especial a UNESCO com o financiamento do Banco Mundial, que há anos vem financiando estudos com propósitos de construção de políticas públicas para os países periféricos, promoveram a Comissão que construiu o Relatório Jacques Delors.

Nele são apresentados argumentos como os relacionados ao aumento das desigualdades sociais e que juntamente com o aumento da população, a Educação passou a ser mais demandada. O documento não discute que o modo de produção capitalista viabilizando-se pelo neoliberalismo aprofundou essas desigualdades sociais.

Segundo Rabelo et al. (2009), o Relatório propõe um processo de reforma educativa designando os atores envolvidos nesse processo e os saberes a serem desenvolvidos:

A Declaração aponta três protagonistas que devem atuar no processo de reformas educativas: a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; as autoridades oficiais; e, por fim, a comunidade internacional.

Para concretizar esse processo de reforma dos sistemas educativos, orquestrou-se um modelo de educação centrado em saberes e competências adaptáveis à chamada civilização cognitiva. Nesse modelo, compete à educação 'fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele'. (DELORS, 2001, p. 89).

Reorganiza-se a educação em torno de quatro aprendizagens que devem constituir os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (aprender a aprender); aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. (RABELO et al., 2009, p. 84)

Cada um dos pilares são articulados em torno da sociedade do conhecimento, mas essencialmente, tem relação com o trabalho como o cerne da construção, sem destacar as contradições que se processam na reconfiguração do mundo do trabalho, das relações no processo produtivo empreendidas pela modo de produção capitalista.

No aprender a conhecer destaca-se a importância do conhecimento contínuo na relação direta com o aprender a fazer, que explicitamente o documento propõe como relacionado ao desenvolvimento de competências e não mais de qualificação

profissional, gestando-se, assim a construção do trabalhador polivalente, flexível.

Vale destacar que a flexibilidade destacada, na verdade, implica em saber lidar com a própria flexibilização das relações trabalhistas no modo de produção e que saber conviver com os mais diferentes grupos e participar implicam em:

um severo processo manipulatório no campo da educação, no sentido de aliviar os graves problemas sociais causados pela crise estrutural do capital, com a intenção de amenizar os confrontos sociais. Todos agora são chamados a participar nesse processo de reforma da educação, sem distinção de cor, raça, credo, gênero ou classe social. (RABELO et al., 2009, p. 92)

Nesse sentido, é fundamental entendermos qual o papel da Educação em duas direções: enquanto reprodutora da política-econômica neoliberal e enquanto práticas e concepções de transformação desse processo quer seja da Educação Formal e Não-Formal.

Em nosso recorte, optamos por pesquisar uma organização da sociedade civil que desenvolve práticas relacionadas à Educação Não Formal.

Passemos por conhecer quem é a Organização de quem falamos, a Ação Comunitária, o Programa Crê-Ser e a formação continuada do respectivo Programa. Em nossa apresentação nos atemos às informações que se fazem pertinentes ao nosso recorte expresso em nosso **objetivo específico** que é identificar como se configuram as propostas de formação continuada (supervisão, encontro e grupo de formação) desenvolvidas pelo Programa de Educação Complementar da Ação Comunitária.

Desta forma, nos dispomos a discutir não todas as informações, mas aquelas que entendemos que melhor podem contemplar nosso objetivo na análise do fenômeno.

2.2 A Ação Comunitária

Começamos por esclarecer que nosso recorte se deu até o ano de 2010 em função dos documentos institucionais a que tivemos acesso datarem até esse período e os documentos públicos posteriores a ele, inclusive nossa pesquisa de especialização, se referem também até esse período.

Assim, passemos a apresentar a *Ação Comunitária*.

2.2.1 Desde sua origem até 2010

A *Ação Comunitária* foi fundada em 1967 sob a alcunha de *Ação Comunitária do Brasil – São Paulo*, uma “sociedade sem fins lucrativos” instituída por um grupo de 27 empresários que segundo Souza (2009) eram capazes “de compreender sua relevância, dispondo-se a investir recursos e trabalho na busca de soluções para os problemas sociais da época.” (SOUZA, 2009, p. 21).

Para a sua implantação, tais empresários:

buscaram referências em projetos sociais bem sucedidos de organização humana na Colômbia e Venezuela, com o apoio técnico da Action Internacional (Fundação Americana de Assessoria Técnica a Organizações Não Governamentais). (BUCCINI, 2007, p. 16)

Nos dez primeiros anos de existência, período de 1967 a 1977, a *Ação Comunitária* voltou suas ações para comunidades de bairro com o objetivo de desenvolvimento urbano destas regiões. Também voltou sua intervenção junto a órgãos e empresas, quer fossem públicas e/ou privadas de modo a mediar as relações entre as comunidades e estes setores ao mesmo tempo que buscava o fortalecimento de ações das próprias comunidades junto a esses setores.

Com o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, inclusive nesta região, uma outra demanda foi se apontando. Na ausência dos mais diferentes equipamentos públicos nas regiões periféricas, com as mães trabalhando, as crianças passaram a ficar sob a responsabilidade de outras mulheres no próprio bairro e começaram a se constituir as escolinhas comunitárias.

Em fim dos anos de 1970 a *Ação Comunitária* passou a ser procurada por organizações mais estruturadas do ponto de visto jurídico/formal e com este cenário, a Organização opta em 1978 por uma reestruturação de seus objetivos e programas. Elege oito setores estratégicos para intervir:

1. Organização humana nas comunidades: formação de grupos e lideranças.
2. Saúde: implantação de ambulatórios médicos em centros comunitários.
1. Desenvolvimento econômico: implantação de núcleos de produção artesanal
2. Capacitação profissional: cursos de curta duração para soldador, auxiliar de enfermagem, marceneiro(...).
3. Educação básica: educação infantil e alfabetização de adultos.
4. Lazer e recreação: atividades lúdicas e culturais.
5. Construção ou reforma de centros comunitários.

6. Projetos especiais: implantação de serviços de estágio, entre outros. (SOUZA, 2009, p. 26).

Com a reestruturação dos objetivos e programas, a *Ação Comunitária* reestrutura também os **executores** dos programas, constituída por equipes técnicas multiprofissionais das áreas de ciências humanas, sociais e da saúde.

Em 1981, outra estruturação ocorre dentro da *Ação Comunitária* “à medida que as lideranças comunitárias passaram a adquirir maior capacidade própria de organização, enquanto os problemas sociais demandavam novas ações.” (SOUZA, 2009, p. 26).

É a partir desse período que a *Ação Comunitária* inicia os programas socioeducativos, a exemplo do Programa de Educação Infantil Primeiras Letras, Iniciação Profissional, Cultura e lazer e Saúde Comunitária. Assim, foram constituídas equipes técnicas específicas por Programa, formados em áreas da Ciências Humanas e Sociais, como a Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia que tinham por função “identificar lideranças que desejassem empreender ações nas áreas delimitadas pelos programas”, prestar assessoria técnica à implantação e gestão e formação dos futuros educadores sociais, naquele momento nomeados como agentes comunitários. (SOUZA, 2009, p. 27).

Novamente, entre 1984 e 1988, a *Ação Comunitária* reajusta sua ação, como o Projeto Piloto de Artesanato e o encerramento das atividades de saúde “dada a abertura de recursos públicos nas regiões atendidas”. (SOUZA, 2009, p. 27)

Em 1991, outros Programas e ações são empreendidas. Um ginásio de esportes é construído e naquele momento, é lançado um projeto de esportes em parceria com a Universidade de São Paulo. Também é lançado o *Projeto Sondagem de Aptidões* com foco no desenvolvimento de aptidões de crianças e adolescentes.

Em 1996, impactada pela mudança nas legislações (Constituição de 1988, criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996), o *Projeto Sondagem de Aptidões* se transforma no *Programa Crê-Ser*. Mais adiante, detalharemos essa reconfiguração.

Assim, o público-alvo da *Ação Comunitária* foi se reconfigurando, passando de lideranças locais e público mais amplo das periferias em diversas frentes à intervenção via Programas socioeducativos destinados à crianças, adolescentes e

jovens da zona sul da Cidade de São Paulo (ações estas declaradas no ECA), o que levou por duas vezes à reformulação da missão da *Ação Comunitária*, no ano de 1997 e depois, em 2000.

Em 2000, em aprofundamento:

do seu processo de redirecionamento estratégico, revisando sua missão e definindo como seu público-alvo apenas crianças, adolescentes e jovens. Mais do que isso, os programas focam suas bases na educação, na cultura, na cidadania e na empregabilidade. (SOUZA, 2009, p. 29)

Abaixo, construímos o quadro 1 em que apresentamos as duas missões segundo Souza (2009, p. 29-30):

Quadro 1 – Missão da Ação Comunitária – anos de 1997 e 2000

| 1997 | 2000 |
|--|--|
| Promover de forma contínua e integrada a qualidade de vida e o desenvolvimento de pessoas e de lideranças em comunidades urbanas carentes. | Promover de forma contínua e integrada para a inclusão social – educação, cultura, empregabilidade e cidadania – de crianças, adolescentes e jovens em parceria com lideranças comunitárias formalmente organizadas. |

Fonte: SOUZA, 2009

Assim, três programas passam a ser oferecidos: o Programa Primeiras Letras, programa formal de educação infantil, o Programa Crê-Ser, de Educação Complementar à Escola e o Preparação para o Trabalho, destinado à preparação de jovens para o ingresso no mercado de trabalho desenvolvidos na própria sede da Ação Comunitária e nas Organizações parceiras ou conveniadas da Ação Comunitária, que são “associações de bairro” localizadas zona sul da Cidade de São Paulo que correspondiam em “2008” à região das “Subprefeituras de Campo Limpo, M'Boi Mirim, Cidade Adhemar, Capela do Socorro, Parelheiros” e dos municípios de “Itapequerica da Serra e Embu-Guaçu”. (SOUZA, 2009, p.36, 42)

Nos anos de 2000, novas demandas surgem impulsionadas pelas transformações sociais, políticas e econômicas e com a mudança na Diretoria da Ação Comunitária. A competitividade por financiamento presente entre algumas das organizações da sociedade civil, demonstrada inclusive no questionamento dos financiadores da própria Organização, levam a Ação Comunitária a implantar um sistema de avaliação de impactos sociais, o SAMIS, informatizado e construído de forma participativa após debate se assim seria ou não e com uma consultoria externa para sua criação, implantação e implementação.

Outros Programas se estruturam como o Programa de Desenvolvimento de Lideranças Comunitárias e Programa de Formação de Educadores, sendo este último, vinculado a cada um dos Programas socioeducativos (com formação continuada específica para os educadores sob a responsabilidade das equipes técnicas de cada Programa).

Para sua sustentabilidade financeira, desde a sua fundação em 1967 até início dos anos 2000, a Ação Comunitária se mantinha com a venda de cartões de Natal, em especial, para empresas. Com o avanço tecnológico, os cartões de Natal foram perdendo interesse mercadológico e passaram a ser comprados mais por pessoas físicas. Diante do desafio financeiro vivido entre os anos de 2002 e 2005, a Organização se reestrutura e em 2002 lança o Programa Empresa Cidadã onde empresas passam a financiar turma(s) e/ou programa(s), além da diversificação de produtos, como brindes corporativos e uma mudança no Estatuto da Organização para a captação de recursos públicos via Lei Rouanet e do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o FUMCAD.

As reestruturações vivenciadas pela *Ação Comunitária* ao longo de sua história não escapam às transformações ocorridas no contexto político, social e econômico no Brasil e no mundo.

Sua implantação em 1967 se dá em plena ditadura militar no Brasil e em vários países da América Latina num momento de grande avanço das políticas externas norte-americanas de fortalecimento de sua hegemonia enquanto nação, inclusive voltada para estes países. A atitude dos fundadores da Ação Comunitária de buscar consultoria internacional, em especial a norte americana, vai ao encontro com tais políticas. É nos Estados Unidos que aparece a denominação de Terceiro

Setor acompanhada pela ideia de instituições filantrópicas ou fundações advindas de grandes fortunas bem como de Organizações destinadas a propostas de contribuir para o processo de desenvolvimento dos países, naquele momento, reconhecidos como do Terceiro Mundo ou subdesenvolvidos.

O trabalho inicial da Ação Comunitária tem toda uma relação com uma proposta de desenvolvimento empreendido por Organizações da sociedade civil, diferentemente do que acontecia no mesmo período com os movimentos sociais que lutavam contra a ditadura militar.

Nas décadas de 1960 e 1970, a cidade de São Paulo ia se firmando como um polo cada vez mais industrializado acompanhado pelo crescente aumento da população e as ações da Ação Comunitária nos seus primeiros dez anos, 1967 e 1977 se estabelece pela ausência de políticas públicas nas regiões mais periféricas e a consequente falta de equipamentos públicos. Também há no período uma efervescência dos movimentos sociais populares urbanos. Não é à toa que suas ações nesse momento se voltam para a organização de ações das comunidades em relação à habitação da população de baixa renda na cidade de São Paulo.

As ações da *Ação Comunitária*, como de muitas outras organizações da sociedade civil, passam a ser de implantação e implementação de Programas sociais dadas à reconfiguração do Estado, da sociedade civil e do mercado pela política econômica neoliberal dos anos de 1990.

Da transição democrática no Brasil com o avanço na legislação (promulgação da Constituição de 1988, criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, em 1990, a Lei 9394/96, Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira, no enxugamento do Estado, no avanço tecnológico e informacional e da globalização entre as décadas de 1970 e 1980, das alterações mercadológicas nacionais e internacionais até os dias atuais, as ações da *Ação Comunitária* foram se transformando.

2.2.2 O programa de Educação Complementar à Escola: o Crê-Ser

O Programa Crê-Ser surgiu em 1997 como Programa de Educação Complementar à escola para crianças e adolescentes entre 8 e 14 anos.

O Programa originou-se de duas reformulações institucionais. Ainda, entre os anos de 1984 e 1988, surgia o Projeto Piloto de Artesanato para crianças e adolescentes e depois em 1991, a sua substituição pelo Projeto Sondagem de Aptidões para o Mercado de Trabalho vinculado ao Programa de Preparação para o Trabalho destinado a crianças e adolescentes de 8 a 13 anos. (SOUZA et al., 2010)

A Ação Comunitária contrata como consultores deste processo professores vinculados à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Em nossa visão, projetos como este são herdeiros de uma concepção de educação, pautadas na Psicologia que amplamente difundiu a ideologia dos dons ou das aptidões individuais. Tal concepção, herdeira do movimento teórico e político denominado Darwinismo Social propõe que os indivíduos tem aptidões que se dão por nascimento e que focam nas deficiências das populações mais pobres os problemas de aprendizagem. (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 16).

Desde já gostaríamos de destacar o papel da Universidade em relação à construção e divulgação do conhecimento científico e à formação dos profissionais. Se por um lado, a produção científica e a formação profissional dos próprios professores e a oferecida aos universitários possam ser consideradas ingênuas no sentido de que não tem interesse em perpetuar desigualdades sociais, pois a Consciência nem sempre alcança todas as determinações, por outro lado, elas podem estar a serviço conscientemente da manutenção do *status quo*.

Voltemos ao histórico do Programa.

Em 1996, começa uma intensa transformação na Ação Comunitária e em 1997, com os seminários de organizações como Fundação Itaú Social e Fundação Vitae e pelo Unicef, mais o apoio técnico de instituições como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura, o CENPEC nasce o Programa Crê-Ser, com “foco no desenvolvimento integral da criança e do adolescente”. (SOUZA, 2009, p. 29)

Nesse momento, com a redefinição da missão da Ação Comunitária em 1997, a grande discussão pautava-se na reformulação dos Programas em função de marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, de 1990. (SOUZA, 2009)

O relatório escrito em Jontiem, na Tailândia em 1990, conhecido pelo nome

de seu relator, Jacques Delors também foi fonte para a reformulação dos Programas. Os quatro pilares para a Educação do século XXI (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer) vão inspirar os pressupostos pedagógicos do Programa.

Assim, em 1996, o Projeto Sondagem de Aptidões passa para o Programa de Educação e depois se transforma no Programa Crê-Ser em 1997 que se estrutura conforme o quadro 2 que construímos abaixo (SOUZA, 2009; SOUZA et. al., 2010):

Quadro 2 – Estruturação do Programa Crê-Ser a partir de 1997

| Eixos de aprendizagem | Público alvo | Carga horária semanal | Local onde se desenvolvem as atividades | Educadores |
|------------------------------|--|--|---|-------------------------|
| Leitura e Escrita | e Crianças e adolescentes de 7 a 14 anos | e 15 horas (de segunda a sexta-feira, sendo 3 horas/dia) | Organizações parceiras conveniadas com a Ação Comunitária e na sede da própria Ação Comunitária | Agentes ou comunitários |
| Jogos | | | | |
| Artes | | | | |
| Orientação de Estudos | | | | |
| Cultura e Lazer | | | | |

Fonte: SOUZA, 2010

Quanto às turmas, elas não eram separadas por idade. A composição das salas se dava dentro da faixa etária prevista pelo Programa: de 7 a 14 anos.

Entre os anos de 2000 e 2009, os agentes comunitários passam a ser chamados por educadores sociais. Inferimos isto a partir da constatação de que nos documentos há uma mudança na denominação a eles atribuída.

A partir de 2009, para acompanhar a reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que insere as crianças aos 6 anos na Educação Básica e da própria Organização em relação às especificidades das demandas geradas no trabalho com cada idade, o Programa passa a atender crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e reestrutura a formação das turmas: agora cada turma se divide por faixas etárias: de

6 a 8 anos, de 9 e 10 anos, de 11 e 12 anos e 13 a 15 anos acompanhadas por seus respectivos educadores e educadoras sociais.

Com a reestruturação do Programa, em 2010, no documento nomeado como *Programa Crê-Ser* são apresentados brevemente a “Ação Comunitária”, os “Programas”, passando a uma apresentação mais aprofundada sobre o Programa trazendo os “pressupostos”, “público-alvo”, “fundamentação teórica”, “objetivos”, “proposta pedagógica”, “características do desenvolvimento das crianças e adolescentes”, “objetivos para cada faixa etária”, “campos do conhecimento”, “estratégias de formação continuada”, “articulação com as lideranças comunitárias e com as famílias”, “sistema de avaliação de mudanças e impactos sociais” (SOUZA, et al., 2010).

Abaixo, construímos o quadro 3 a partir dessas informações. Nele empreendemos um recorte por entendermos que nos ajudará a alcançar nosso objetivo específico de identificar como se configuram as propostas de formação continuada (supervisão, encontro e grupo de formação) desenvolvidas pelo Programa de Educação Complementar da Ação Comunitária (qual o propósito institucional da formação, como a Ação Comunitária a desenvolve via Programa e formadores).

As informações relativas à formação continuada em si, deixamos para descrever e interpretar no subitem 1.2.3 – A formação continuada da Ação Comunitária.

Quadro 3 – Projeto político-pedagógico do Programa Crê-Ser – 2009
(continua)

| Programa Crê-Ser | |
|---------------------------|---|
| “Princípios Pressupostos” | <p>e “princípio básico a complementaridade de propósitos e ações entre família, escola e comunidade”</p> <p>“três pressupostos que norteiam todo o trabalho:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. investimento na formação de crianças e jovens cidadãos através de ações socioeducativas visando a participação consciente e ativa que contribua para o desenvolvimento do 'querer viver juntos', num sistema de contemple integração, igualdade e respeito pelos direitos e deveres individuais e coletivos. 2. Crença no protagonismo infante/juvenil, isto é, na criança e adolescente como agentes de transformação da própria vida e da sociedade em que vivem, o que implica numa participação consciente, criativa, empreendedora e atenta a uma nova perspectiva de solidariedade, de respeito às diferenças e a diversidade cultural. 3. Formação de uma rede de proteção através do estabelecimento de parcerias e acordos com outros recursos sociais públicos ou privados, contribuindo para a melhoria da qualidade do atendimento à criança e ao adolescente.” |
| “Público-alvo” | <p>“Crianças e adolescentes de 6 a 15 anos”, distribuídos por “turmas” com as seguintes faixas etárias:</p> <p>“6 a 8 anos; 8 a 10 anos; 11 e 12 anos; 13 a 15 anos”</p> |
| “Fundamentação Teórica” | <p>- “Quatro aprendizagens fundamentais que ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:</p> <p>Aprender a Conhecer (competência cognitiva) [...]; Aprender a Fazer (competência produtiva) [...]; Aprender a Conviver (competência social); [...] Aprender a Ser (competência pessoal) [...] - DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. UNESCO/MEC, São Paulo: Cortez, 1998</p> <p>- “Paradigma do Desenvolvimento Humano” [...] relatório, IPEA-PNUD;</p> <p>- “Educação Interdimensional - Antonio Carlos Gomes da Costa</p> <p>- “Código da Modernidade” [de Bernardo Toro] “A Presença da Pedagogia – Antonio Carlos Gomes da Costa”</p> |
| “Objetivo Geral” | <p>“Comprometer-se com a educação integral de crianças e adolescentes, contribuindo para o exercício da cidadania, tornando-os protagonistas de sua história e da vida em comunidade.”</p> |

Quadro 3 – Projeto político-pedagógico do Programa Crê-Ser – 2009
(conclusão)

| Programa Crê-Ser |
|---|
| “Campos do “Comunicação” [...]. “Raciocínio lógico” [...]. “Orientação de Conhecimento” Estudos” [...] “Artes” [...] “Participação na vida pública” [...] “Cultura e Lazer” [...] |

Fonte: SOUZA, 2010

Os “campos do conhecimento” são estruturados a partir da fundamentação teórica do Programa, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, na Constituição Brasileira de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente como ora já mencionamos.

Assim, para cada um dos campos do conhecimento são descritas as “competências” a serem desenvolvidas pelos educandos conforme proposto pelo Relatório Jacques Delors, uma das fundamentações teóricas do Programa.

2.2.3 A formação continuada da Ação Comunitária

A formação continuada de educadores sociais foi instituída em 1981 pela *Ação Comunitária*. Os educadores sociais advém das Organizações parceiras ou conveniadas com a *Ação Comunitária*, em geral, moradores do bairro onde estão localizadas estas Organizações e portanto, devem ser:

pessoas que pertençam à própria localidade. Os líderes escolhem, entre os moradores, os candidatos que revelem envolvimento com a comunidade e possuam formação e qualificação para assumir o cargo. Alia-se à indicação da liderança, o trabalho de seleção feito pela equipe técnica da Ação Comunitária. (SOUZA, 2009, p. 37)

É nesse contexto que apresentamos como chegam a se constituir as pessoas que se tornam os educadores sociais e que vão participar da formação continuada, uma vez que:

[...] no convênio firmado entre a Ação Comunitária e a organização de bairro [...] a Ação Comunitária tem como [uma de suas] responsabilidades: [...] fornecer assessoria pedagógica por meio do Programa de Formação Continuada de Educadores Sociais [...]. (SOUZA, 2009, p. 40-41)

Segundo Souza et al. (2010) os educadores sociais teriam a partir da reconfiguração de 2000 que ter “formação mínima, o Magistério. Já em 2008, respaldando-se na nova LDB, passamos a exigir que os novos educadores tivessem formação superior em educação ou estivessem em curso.” (SOUZA et. al., 2010, p. 10)

Assim, a formação continuada foi constituída:

Para que os educadores sociais absorvam a filosofia dos programas, desenvolvam as competências necessárias e cresçam pessoal e profissionalmente, a *Ação Comunitária* vem aperfeiçoando uma proposta criada em 1981, que se configura como um de seus compromissos fundamentais na parceria com as organizações de bairro: o Programa de Formação Continuada de Educadores Sociais. (SOUZA, 2009, p.38)

As formações são estruturadas “segundo a concepção de cada programa, de modo a criar as condições ideais para o desenvolvimento integral dos alunos.” (SOUZA, 2009, p. 38). Cada programa tem uma equipe de formadores, os “orientadores pedagógicos” que promovem a formação.

Abaixo, apresentamos o quadro 4 construído por Souza (2009, p. 39) que mostra como se organizam as formações:

Quadro 4 – Estratégias de formação continuada de educadores sociais

| “Estratégias de formação continuada de educadores sociais | | |
|--|---|----------------------|
| Estratégia | Foco principal | Periodicidade |
| Encontro de formação de educadores | de Estudo teórico, reflexão sobre situações-problema | Mensal |
| Grupo regional de formação de educadores | de Formação do grupo, espaço de troca, reflexão sobre a prática | Bimestral |
| Supervisão de turmas | Diagnóstico das necessidades do educador e do grupo de crianças | Mensal |
| Supervisão individual de educadores | dos Orientação, reflexão, intervenções, estudo | troca, Mensal” |

Fonte: SOUZA, 2009

Segundo Souza (2009):

O investimento feito na formação e acompanhamento dos educadores representa um atrativo e uma oportunidade de crescimento profissional para essas pessoas. Ainda que este não seja um objetivo estratégico declarado pela Organização, certamente beneficia um significativo número de educadores que, não raro, retomam seus estudos e ingressam com sucesso na carreira pública ou privada da área educacional. A Ação Comunitária é um escola de professores. (SOUZA, 2009, p. 39)

Assim é que a formação continuada da Ação Comunitária como uma “escola de professores” que se estrutura por “estratégias”, por quatro momentos complementares de formação: o Encontro, o Grupo, as Supervisões: de turma e individual.

Em nossa pesquisa de especialização (GREGÓRIO, 2011), da análise feita a partir de entrevistas semiestruturadas com os formadores sobre a “concepção de formação continuada”:

identificamos que os formadores à associam à Educação continuada, falam que seu espaço de formação mais importante 'é a parte que você pede reflexão [...]'; 'avaliação', 'fazer [d]os encontros, um pouco de teoria, um pouco de prática'; 'troca de experiência', 'dar voz' aos educadores, [onde] trabalham com conteúdos previamente estabelecidos que são 'os campos de conhecimento do Programa', está relacionada aos Encontros de Formação, [apesar de haver] pouco espaço para os educadores participarem. (GREGÓRIO, 2011, p. 46)

Sobre a formação continuada ser concebida como educação continuada, os formadores revelam que:

“Então... educação continuada, eu acho que é uma parte do meu trabalho, apesar de achar que educação continuada é educação do dia a dia mesmo, independente de ser dada num local, num tempo...” (Sílvia). (GREGÓRIO, 2011, p. 46)

Em outro momento da análise das entrevistas com os formadores, encontramos em seus discursos consonância com o que Souza (2009) descreve sobre o Encontro de Formação:

E eu vejo que quanto mais prática, quanto mais troca de experiência, quanto mais você dá voz a ele e traz outras pessoas fora da equipe, são os encontros que a gente tem uma devolutiva maior, assim, melhor, né. Eles gostam muito, eles se sentem ouvidos, qualificados. Então, por isso que a gente (es)tá pensando deixar mesmo deixar espaço, né. Já prever isso no nosso cronograma... porque não é só teoria... porque teoria sozinha não consegue atingir o educando... o educador. Acho que tem que ser mesmo teoria com prática e reflexão. E... dar voz pra ele, pra que ele conte o que ele já faz, né. E que o outro fale também e aí, um pega ideia com o outro porque eu acho que é isso que cresce, que faz crescer. (Sílvia) (GREGÓRIO, 2011, p. 46)

Souza (2009, p. 39) descreve que o *foco principal* do Encontro é o “estudo teórico com reflexão sobre situações-problema”. Os formadores falam que nele há “teoria com prática e reflexão” (GREGÓRIO, 2011, p. 46).

A “reflexão sobre situações-problema” apresentada por Souza (2009) nos remete à proposta do desenvolvimento de competências para a formação de professores descritas, segundo Macedo (2002) por autores como Meirieu (1998) e Perrenoud (2000). Macedo (2002) destaca que ambos tratam da situação-problema, onde Meirieu¹² (1998 apud MACEDO, 2002, p. 115) define e descreve “uma orientação pedagógica de como trabalhar situações-problema em sala de aula” e Perrenoud¹³ (2000 apud MACEDO, 2002, p. 115) vai defini-la e “pensá-la no contexto de competência, como situações de aprendizagem que se oferecem como alternativa ao esquema clássico (explicação, exercícios) de dar aula [...]”.

Nessa descrição de Meirieu (1998), o autor define que situação-problema:

É uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. E essa aprendizagem que se constitui como o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa. (MEIRIEU¹⁴, p. 192 apud MACEDO, 2002, p. 115)

Macedo (2002) em várias referências ao construtivismo piagetiano, destaca que a situação-problema tem um papel “construtivo” quando entendida a cerca do processo que propõe-se, como situação, ainda que os resultados alcançados não sejam os melhores. “Daí seu sentido construtivo: Como aprender com os erros? Como melhorar? Como aperfeiçoar? (MACEDO, 2002, p. 119).

Da “reflexão sobre situações-problemas” vivenciada nos Encontros, passemos ao “Grupo Regional de formação de educadores”. Encontramos nova convergência entre o que nos descreve Souza (2009, p. 39) e os formadores quando o primeiro apresenta-o como “espaço de troca, reflexão sobre a prática” e os formadores quando dizem que no “regional, [...], a gente leva um tema, mas não é um tema que vai ocupar o tempo todo. Então, é muito mais a fala do educador, a troca de experiências do que a nossa fala. (Silvia)” (GREGÓRIO, 2011, p. 47, grifo nosso)

Sobre as supervisões, Souza (2009, p.39) define que na “supervisão de

¹² MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

¹³ PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre : Artmed Editora, 2000.

¹⁴ MEIRIEU, P. op. cit., p. 192

turmas” cabe o “diagnóstico das necessidades do educador e do grupo de crianças” e que a “supervisão individual” é momento de “orientação, reflexão, troca, intervenções, estudo”. Os formadores descrevem as supervisões interrelacionando-as no discurso quando falam da formação como um todo:

A nossa formação continuada não é só o encontro de formação, mas a supervisão também é formação. Quando a gente vai lá na Organização, você assiste aula... Só que nessas visitas de supervisão, eu acho que aí as coisas são mais pontuais porque atinge mais o educador porque é ele que você (és)tá vendo, é ele que (vo)cê (es)tá lá pra tocar, pra necessidade dele, específica, mas... essas supervisões, muitas vezes, você... eu ainda vejo o orientador apagando incêndio. Você vai lá duas vezes por mês e ele traz a necessidade dele e você não consegue... Este ano, eu não trabalhei nem uma vez alguma coisa que eu tinha me prontificado a trabalhar lá com ele. Porque ele traz aquela necessidade e é naquela hora. Não dá pra você falar: “Ah, eu vou fazer isso depois.” Então, onde a gente tem condições de levar um tema e discutir com maior profundidade é na formação aqui ou no regional.” (Sílvia) (GREGÓRIO, 2011, p. 48)

Assim, identificamos que é “na supervisão, ao que parece indicar Sílvia, que o educador e a educadora trazem as necessidades deles, mesmo ela reconhecendo que a demanda atendida é a do momento.” (GREGÓRIO, 2011, p. 48).

Vale retomar que em todo o processo descrito por nós sobre as “estratégias de formação continuada”, identificamos que a proposta de formação continuada está pautada no desenvolvimento de competências, não só nos Encontros como também no Grupo e nas supervisões, pois a “troca de experiências” e a “reflexão” vem compondo o desenvolvimento de competências segundo os autores que ora mencionamos (MEIRIEU¹⁵, 2000; PERRENOUD¹⁶, 1998 apud MACEDO, 2002).

Vale retomarmos que as competências são um empréstimo da dita competência gerencial do mercado, modelo produzido objetiva e ideologicamente a partir do neoliberalismo e que sua penetração para o campo da educação tem relação com a formação do profissional mais competente para trabalhar a serviço da lógica do capital: acumulação e exploração da mão de obra.

Queremos destacar que não nos opomos à troca de experiências muito menos à reflexão, porém, destacamos a importância de deixar revelado de que troca de experiências se fala, de que reflexão, com que propósitos e sob qual modelo de concepção de mundo, de homem e principalmente como eles são postos em prática, reproduzindo conscientemente ou não, processos de manutenção do *status quo*

¹⁵ Cf. notas 12 e 14 deste capítulo.

¹⁶ Cf. nota 13 deste capítulo.

empreendidos pelo Terceiro Setor, na figura de quem as dirige e por *parte* dos técnicos, assim com por *parte* dos intelectuais das Universidades na formação de profissionais e na produção científica que podem estar a serviço do capital.

Para aprofundarmos a discussão sobre Consciência, passemos ao próximo capítulo em que abordamos *Conscientização* e *Consciência Política*.

3 CONSCIENTIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA POLÍTICA

Neste segundo capítulo, abordamos as concepções de Conscientização e Consciência Política, sendo nossas principais referências, as construções de Freire (1976, 1980, 1987, 2006) e Martín-Baró (1986, 1998a, 1998b) sobre Conscientização e de Sandoval (1994, 2001) sobre Consciência Política. Consideramos também as contribuições de Ansara (2009) e Silva (2002) na ampliação da compreensão da Consciência Política em Sandoval.

Assim, iniciamos com as respectivas definições de Conscientização e Consciência Política, para em seguida, abordarmos as aproximações em Freire, Martín-Baró e Sandoval, entendendo que *Conscientização* e *Consciência Política* não são sinônimos.

3.1 Considerações sobre Conscientização

A opção por Freire e Martín-Baró para discutirmos a Conscientização se deu em função de ambos a abordarem a partir de trabalhos realizados com comunidades e de transformações nas relações pedagógicas, bem como da vasta obra de ambos e suas similaridades, uma vez que Martín-Baró inspirou-se na produção freireana para desenvolver a Psicologia da Libertação.

3.1.1 A Conscientização em Freire

Em nossa discussão sobre a *Conscientização* em Freire, optamos por trazer sucintamente o contexto em que Freire foi construindo a concepção de *Conscientização* para em seguida apresentá-la, discutindo-a ao longo do capítulo.

Segundo Freire (1980), a concepção de *Conscientização* foi desenvolvida por ele, mas não concebida. O autor atribui tal concepção a um grupo de professores, principalmente, ao filósofo Álvaro Borges Vieira Pinto e ao professor Alberto Guerreiro Ramos, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, em torno de 1964.

Freire inicia o desenvolvimento da concepção de *Conscientização* articulada à sua proposta de alfabetização de adultos, em especial, de trabalhadores rurais, na década de 1960, num momento histórico em que determinados grupos de políticos e intelectuais iam construindo a ideia de desenvolvimento do Brasil, com foco na industrialização e na urbanização. O próprio ISEB é um exemplo dessa mentalidade presente na época.

Com o golpe de Estado no Brasil em 1964, Freire é preso e depois se exila na Bolívia e no Chile em 1967 e lá permanece até o golpe de Estado no país em 1968. Do Chile, vai para os Estados Unidos, Europa, África, onde continua a desenvolver a *Conscientização* na relação com a concepção dialética de educação, inspirado pelo materialismo histórico dialético.

Conscientização, em Freire (1980, 2006) é portanto, um processo dialético que implica no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Destacamos que para Freire (2006) *Conscientização* e *tomada de consciência* não são a mesma coisa. Isso quer dizer que ambas estão relacionadas, mas *Conscientização* é entendida como um processo que vai levando à mudança na Consciência, que implica na tomada de consciência.

Como já dissemos, Consciência esta que em Freire é concebida como dialética, mas também histórica e transitiva.

Histórica porque a Consciência é construída pelos seres humanos na relação entre sua realidade objetiva e sua subjetividade. Não se nasce com Consciência. Ela vai se construindo num determinado tempo histórico, num determinado lugar, numa determinada cultura.

Transitiva porque no momento de construção de sua concepção de Consciência, Freire (2006) traz a ideia da transitividade da sociedade. Isso quer dizer que seu entendimento estava relacionado ao contexto político, social e econômico do Brasil da década de 1960 como de um país cuja população, era, em grande parte, analfabeta, moradora do campo e vivia a transição para uma sociedade democrática.

É com essa concepção de sociedade em transição que Freire (2006) concebe portanto a Consciência como transitiva e a necessidade de um processo de *Conscientização*.

Assim, a *Conscientização* vai sendo construída e a Consciência vai se transformando, deixando de ser ingênua e tornando-se crítica. Numa compreensão de transitividade da Consciência, Freire (2006) descreve-a em seus níveis, a saber: intransitiva, transitiva ingênua, transitiva-crítica, crítica:

A Consciência Intransitiva é descrita por Freire (2006) como aquela consciência em que o homem se encontra imerso em sua realidade, vivendo-a no seu modo mais biológico possível em função de uma sociedade “fechada”, não transitiva, como a sociedade brasileira até o final da Era Vargas:

Uma comunidade preponderantemente 'intransitivada' em sua consciência, como o era a sociedade 'fechada' brasileira, se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Quase exclusivamente pela extensão do raio de captação a essas formas de vida. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. [...]

Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações. Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital. Daí implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que são suscitadas. [...] O que pretendemos significar com a consciência 'intransitiva' é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência. (FREIRE, 2006, p. 58)

Há que esclarecer que Freire (2006) não responsabiliza o oprimido por sua consciência intransitiva, dado o contexto no qual se encontra.

Para Freire (2006), a transitividade da Consciência pode se fazer possível, como já dissemos, numa sociedade transitiva como entendida por ele. Assim é que passa a descrever os demais graus de Consciência:

De sua posição inicial de 'intransitividade da consciência', característica da 'imersão' em que estava, passava na emergência que fizera para um novo estado — o da 'transitividade ingênua'. [...]

Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se 'transitiva'. Seus interesses e preocupações [do homem], agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital. (FREIRE, 2006, p. 58)

Para Freire (2006), essa consciência transitiva-ingênua só pode ser abandonada por uma prática e uma educação democráticas, efetivamente numa sociedade democrática, transformando-se em consciência crítica:

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os 'achados' e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida 'mudas', quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias, como infelizmente vivemos hoje, no recuo que sofrem os e que os grupos usurpadores do poder pretendem apresentar como um reencontro com a democracia. (FREIRE, 2006, p. 60)

É nesse sentido de uma educação democrática que entra em questão o papel da *Conscientização*, à medida em que os seres humanos vão se apropriando de sua realidade histórica, abandonando uma visão de mundo fatalista, fanática, típica da consciência ingênua e assumindo uma consciência crítica:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26)

Esse abandono do espontaneísmo vai sendo construído na relação entre o processo pedagógico que viabiliza a reflexão crítica e a ação do sujeito sobre o mundo. Esta compreensão dialética, em que o espontaneísmo vai sendo abandonado pela práxis, é o que Freire (1980, p. 15) descreve como o processo em que “a conscientização produz a desmitologização”.

A “desmitologização da realidade” (FREIRE, 1980, 2006) ou o “desvelamento da realidade” (FREIRE, 1976, 1980) ou a “desmitificação da vida cotidiana” (FREIRE, 1980) significa a superação da compreensão mágica dos fatos, onde a consciência dos sujeitos, passa de uma consciência dominada pela quase aderência à realidade objetiva, uma vez que não toma uma distância da realidade para objetivá-la e conhecê-la de modo crítico, para o que Freire nomeia de consciência crítica.

Quando a consciência está imersa na realidade, quase não é possível apreender o contexto no qual os seres humanos estão inseridos ou, quando ocorre

esta apreensão, ela está distorcida. Não ocorre uma percepção estrutural dos fatos, ficando estes à mercê do fatalismo e a explicação dos problemas “fora da realidade, ora nos desígnios divinos, ora no destino, ou também na 'inferioridade natural' de homens e mulheres cuja consciência se encontra nesse nível.” (FREIRE, 1976, p. 73)

Com isso, Freire (1980) não assume que conscientização significa “estar fora da realidade”, mas sim que ela se dá pela práxis onde a consciência e o mundo não se separam e como tal, a *Conscientização* é um processo, que histórico e em constante movimento pressupõe que os homens “assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.” (FREIRE, 1980, p.26)

A consciência em Freire corresponde à compreensão materialista histórico-dialética de consciência. Em **A Ideologia Alemã**, Marx e Engels (1999) desenvolvem a compreensão da consciência a partir dos estudos da filosofia hegeliana e numa crítica a visão idealista dos jovens hegelianos, descrevendo que:

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar este assunto, parte-se da consciência como sendo o indivíduo vivo, e na segunda, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos e considera-se a consciência unicamente como sua consciência. (Marx, K. e Engels, F. 1999, p. 9)

Assim, numa visão crítica de sociedade, entendida como classista e desigual, a *Conscientização* em Freire assume a prerrogativa de um processo que contribui para que estas relações de classe desapareçam. Na compreensão de oposição de classes em Freire, sua produção aparece permeada pela discussão da relação opressor-oprimido.

Numa *educação como prática da liberdade* significa que o oprimido, junto com outros oprimidos e com aqueles que com ele se solidarizam, libertam-se a si da condição de oprimidos e libertam seu opressor de tal condição. Assim fazendo, o primeiro assume uma posição de liberdade, pois torna-se livre da opressão e liberta seu opressor de oprimir.

Mas esta liberdade só pode ocorrer à medida que os oprimidos, desvelando a sua condição de explorados reconheçam do quão são carregados da identidade do opressor e como tal, necessitam não passar à posição de novos opressores para que efetivamente a liberdade aconteça para ambos.

Freire (1980) destaca, porém, que o desvelamento da realidade não garante a sua transformação. Desvelar a realidade é um dos componentes do processo de *Conscientização*, mas não o único. Ele é um elemento fundamental para que os seres humanos possam se apropriar de sua história e desnaturalizando-a.

Para Freire (1976), é preciso também que o oprimido assuma-se como produtor de cultura, reconhecendo em si sua capacidade criadora, mas também reconhecendo a contradição de quem é oprimido porque carrega em si a condição do opressor.

Para o autor (1976, 1980), a Consciência Ingênua assim se faz à medida que os seres humanos vivem uma cultura que lhes é imposta, onde o seu potencial criador lhes é negado.

Assim, por meio de uma práxis, ou seja, à medida que os seres humanos refletem criticamente sobre sua realidade objetiva e a ela vão voltando transformados, transformando-a é que vai sendo construída essa *Conscientização*.

Daí o papel que a educação assume em Freire no processo de *Conscientização*, mas não uma educação qualquer. Para Freire (1987), os processos educativos não são iguais e por isso distingue, o que chama de “educação bancária” e de “educação problematizadora”, em função do fim a que se propõem:

a primeira, 'assistencializa'; a segunda, 'criticiza'. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a 'doméstica', nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (FREIRE, 1987, p. 72)

Para Freire (2006), a educação, seja ela qual for, pressupõe sempre um ato político por parte do educador. Uma *educação como prática da liberdade* pressupõe que o educador assuma um posicionamento político de solidarização com os oprimidos. A relação a ser construída entre educador e educando precisa ser dialógica, onde educador e educando vão diminuindo as suas situações existenciais, não de mudança de mentalidade, mas que pela práxis se reconhecem como sujeitos, a consciência de si e reconhecem a realidade que vem vivenciando, de oprimidos, consciência do mundo.

Dessa forma, para Freire (2006) a educação problematizadora irá contribuir para a transitividade da consciência, de ingênua a crítica, justamente por se propor a ser dialogal e ativa, voltada à responsabilidade social e política, se caracterizando na profundidade de interpretação dos problemas. Daí a concepção de que as explicações mágicas e ingênuas vão sendo substituídas por explicações causais, localizadas no tempo e no espaço:

É preciso, na verdade, não confundirmos certas posições, certas atitudes, certos gestos que se processam, em virtude da promoção econômica – posições, gestos, atitudes que se chamam tomada de consciência – com uma posição crítica. A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (FREIRE, 2006, p. 69)

Para que a *Conscientização* produza a *desmitologização pelo trabalho educativo*, Freire propõe a problematização de temas geradores levantados com os educandos e as educandas, a partir de suas condições reais, de seus problemas reais.

Esses temas geradores devem ser levantados pelos educadores junto aos educandos a partir das palavras geradoras, palavras estas presentes no cotidiano dos sujeitos.

Freire (2006) destaca também que não só a desmitologização e a capacidade criadora integram o processo de *Conscientização*. Outro aspecto a ser considerado é a participação democrática dos seres humanos.

Na participação democrática, os seres humanos assumem os rumos de sua vida em conjunto com outros seres humanos que com sua capacidade criadora, se tornam produtores de cultura.

Nesse sentido, o sujeito, que deixa de ser visto como objeto, vai se apropriando de sua vida e se libertando, permitindo que:

a posição anterior de auto desvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. E os esquemas e as 'receitas' antes importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes assim de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renuncia à isso, a desesperança e o pessimismo anteriores, em torno de seu presente e de seu futuro, como também aquele

otimismo ingênuo, se substituem por otimismo crítico. Por esperança, repita-se. (FREIRE, 2006, p. 62)

Assim, a consciência de ingênuo vai abandonando os mitos introjetados das classes dominantes e vai se constituindo em consciência crítica, na relação dialética com a transformação da realidade. O processo de humanização é justamente esse: desmitificando a realidade, participando democraticamente dela e criando com outros seres humanos é que os homens se tornam sujeitos, se humanizam.

Mas os educandos oprimidos de quem Freire fala em sua *pedagogia do oprimido* são os educandos analfabetos. Sem desmerecer sua concepção, mas justamente por entendê-la é que nos perguntamos: que outro referencial teórico pode nos ajudar a entender uma proposta educativa de adultos já alfabetizados, e no caso da presente pesquisa, de educadores sociais em formação continuada com propósitos de *Conscientização*?

Encontramos na obra de Martín-Baró (1986, 1998a, 1998b), algumas respostas a essa pergunta.

3.1.2 A *Conscientização* em Martín-Baró

Outro autor que irá discutir *Conscientização* é Martín-Baró. Inspirado nos trabalhos de Freire, Martín-Baró (1998a) define *Conscientização* como um processo psicossocial, essencialmente político, de tomada de consciência e de transformação ativa e passiva dos seres humanos, dos grupos e comunidades, sendo:

um movimento dialético, pessoal e comunitário do homem frente à realidade histórica em suas dimensões essenciais. *Conscientização* é movimento, dinâmica, troca. A conscientização não é um ser, senão um vir a ser. Um vir a ser cujo ser surge dialeticamente da reflexão e da práxis que vai exercendo o homem frente ao homem, mas sobretudo, junto ao homem e frente a natureza. (MARTÍN-BARÓ, 1998a, p. 138, tradução nossa)

Os aspectos que Martín-Baró (1998a) destaca na definição de *Conscientização* são inter-relacionados: o processo, o psicológico, o social e o político. Daí, processo psicossocial, essencialmente político.

A *Conscientização* como processo é entendida como um movimento que implica na transformação da Consciência que perpassa pelo conflito, muitas vezes

doloroso, uma vez que a sociedade é conflitiva. O conflitivo está relacionado ao entendimento de que na sociedade estratificada por classes, estas classes se antagonizam, se opõem.

A *Conscientização* é um processo *psicológico* porque é:

atualizado e sofrido pelas pessoas em seu mais profundo ser psíquico. Pelo processo de conscientização a pessoa vai forjando uma nova consciência de sua realidade frente ao mundo, entendido este em um sentido mais amplo. A pessoa vai conhecendo a si mesma conhecendo seu mundo. Este ir conhecendo e conhecendo-se não é um processo meramente passivo, senão primordialmente ativo. (MARTÍN-BARÓ, 1998a, p. 139, tradução nossa)

E por fim, a *Conscientização* é processo *social*, na verdade psicossocial em que o social antecede o psíquico. E sem cair em reducionismo, Martín-Baró (1998a) nos alerta que este se supera na medida que o processo de *Conscientização*:

é social não só porque a Consciência pessoal só tem sentido como dimensão fundamentalmente social, quer dizer, em uma comunidade de pessoas e frente ao mundo dessa comunidade, mas porque o sujeito da conscientização é antes de tudo e em primeiro lugar, uma comunidade, um povo. (MARTÍN-BARÓ, 1998a, p. 140, tradução nossa)

Ao trazer a comunidade como sujeito da *Conscientização*, Martín-Baró (1998a, p. 140) recupera de Marx a concepção do “máximo de consciência possível” onde grupo e comunidade alcançam um determinado grau de consciência dentro de si, um grau máximo possível, que uma vez rompida com a estrutura do grupo, da comunidade rompe-se com esse “máximo de consciência possível” dando lugar a outro.

É com essa compreensão que Martín-Baró (1998a, p. 140) descreve que o processo de *Conscientização* não só é um processo grupal como comunitário e que pressupõe a transformação do grupo para alcançar a transformação da Consciência, ainda que muitos grupos sequer tenham alcançado o “máximo de consciência possível compatível com sua estrutura atual.”

E por último, a *Conscientização* é para Martín-Baró (1998a) um processo *político* uma vez que:

constitui uma dimensão básica da realidade humana, entendida tanto no sentido amplo do termo de organização, interdependência e interação do cidadão, como no seu sentido mais restrito de orientação, determinação e implementação dos destinos de uma sociedade ou grupo social. (MARTÍN-BARÓ, 1998a, p. 141, tradução nossa)

É com esse entendimento do *político* como “dimensão essencial da realidade humana” onde homem e comunidade integram as forças, fatores, mecanismos e estruturas que determinam a organização de sua vida e de seu destino que para Martín-Baró (1998a) a *Conscientização* “ou é conscientização política ou não é conscientização”. (MARTÍN-BARÓ, 1998a, p. 141, tradução nossa). Assim, ignorar o político é negar o processo de *Conscientização* separando ou ocultando a realidade, realidade objetiva através de mecanismos ideológicos.

Uma grande realidade objetiva e ideológica na América Latina é o fatalismo que Martín-Baró (1988b) define como sendo a compreensão da existência humana cujo destino, inevitável, já está predeterminado.

Para o autor, o fatalismo é em primeiro lugar “uma realidade social, externa e objetiva antes de converter-se em uma atitude pessoal, interna e subjetiva.” (MARTÍN-BARÓ, 1998b, p. 96, tradução nossa) e que se revela por ideias, sentimentos e comportamentos fatalistas.

Segundo Martín-Baró (1998b), as ideias da atitude fatalista correspondem a tomar a vida como já dada desde o nascimento e como tal, as pessoas não podem fazer nada para mudá-la, uma vez que o destino está previamente definido, em geral, por Deus. A estas ideias correspondem sentimentos de resignação, sem ressentimentos ou rebeldias frente ao destino, pois o sofrimento faz parte da vida e a comportamentos de conformismo, passividade, presentismo.

Em seus estudos sobre o caráter latinoamericano, Martín-Baró (1998b) faz profundas críticas às concepções que denomina “psicologizantes” que ora atribuem à atitude fatalista um traço ou característica de personalidade, e nesse sentido, acabam por culpabilizar a vítima por sua situação ou ora descrevem-na como uma atitude que se reproduz por meio de normas culturais e de um estilo de vida dos pobres independente de ocorrerem transformações sociais, como uma “cultura da pobreza”. (MARTÍN-BARÓ, 1998b, p.85-88).

A essas concepções cabe uma visão harmônica de sociedade onde não há conflitos de interesses entre as classes e não uma concepção de sociedade cujas classes sociais se antagonizam. (MARTÍN-BARÓ, 1998b)

Dessa forma, o fatalismo é uma “interiorização da dominação social”, onde:

A realidade estrutural de uma sociedade não é um dado natural e sim histórico, cuja construção e funcionamento envolve a intersubjetividade dos

grupos e pessoas que formam essa sociedade. Por isso, a ideologia não é uma simples superestrutura que se acrescenta às sociedades já constituídas, senão que representa uma importante configuração social. Certamente, não são determinadas concepções as que causam em última instância os processos de dominação, senão o poder adquirido nas relações sociais mediante a apropriação de recursos os mais necessários para a vida humana o que permite a um grupo impor sua vontade e interesses aos demais. (MARTÍN-BARÓ, 1998b, p. 95, tradução nossa)

O fatalismo cumpre seu papel ideológico entre as classes porque se por um lado, as classes dominadas se mantêm dóceis aceitando seu destino, por outro, o opressor além de manter o controle social, o faz sem precisar recorrer à coerção repressiva para a manutenção do *status quo*.

Assim entendido, é que Martín-Baró (1998b) discute o papel das instituições educativas, religiosas, de trabalho que cumprem o papel de transmissoras do fatalismo, por meio das relações entre as classes. Como há instituições específicas, com papéis específicos, o fatalismo também se dá de forma específica e circunstancial dentro de uma mesma classe social.

Na concepção, ou melhor dizendo, numa práxis, de Martín-Baró (1998b) cabe dizer que o fatalismo pode ser rompido. Para ele, não se trata de transformar o indivíduo nem as condições sociais e sim a relação entre as pessoas e o mundo.

Nesse sentido, Martín-Baró (1986) irá propor uma *Psicologia da Libertação* que segundo ele tem por tarefa viabilizar a conscientização por meio de processos de desideologização, potencialização das virtudes e a recuperação da memória histórica dos povos latinoamericanos.

Segundo Martín-Baró (1986), uma vez que a ideologia mascara a realidade, é preciso:

desideologizar a experiência cotidiana. Sabemos que o conhecimento é uma construção social. Nossos países vivem submetidos à mentira de um discurso dominante que nega, ignora ou disfarça aspectos essenciais da realidade [...] Desideologizar significa resgatar a experiência original dos grupos e pessoas e devolvê-la como dado objetivo, o que permitirá formalizar a consciência de sua própria realidade verificando a validade do conhecimento adquirido (Martín-Baró, 1985a, 1985b). Esta desideologização deve realizar-se, dentro do possível, em um processo de participação crítica na vida dos setores populares, o que representa uma certa ruptura com as formas predominantes de investigação e análise. (MARTÍN-BARÓ, 1986, p. 13, tradução nossa)

Desideologizar, para o autor, assume portanto uma prerrogativa de romper também com a construção científica tradicional que contribui para a manutenção do

status quo.

Nesse sentido, a *Psicologia da Libertação* deve viabilizar também espaços de resgate da memória histórica a partir da memória coletiva, pois para Martín-Baró (1986):

Recuperar a memória histórica significará 'descobrir seletivamente, mediante a memória coletiva, elementos do passado que foram eficazes para defender os interesses das classes exploradas e que voltaram outra vez a ser úteis para os objetivos de luta e conscientização' (FALS BORDA, 1985, p. 139 apud MARTÍN-BARÓ, 1986, p. 13, tradução nossa).

A compreensão da memória histórica no processo de *conscientização* em Martín-Baró (1986) implica numa compreensão de identidade e em processos de identificação e aqui cabe destacar o papel que a Universidade tem para contribuir tanto para a construção dessa memória histórica como para a formação dos profissionais.

Martín-Baró (1998a) concebe que as Universidades precisam assumir um compromisso político de *Conscientização*, uma vez que vem cumprindo um papel de perpetuadora do sistema quer seja por sua produção científica quer seja por sua tecnocracia¹⁷.

Assim, para Martín-Baró (1998a), uma Universidade que se propõe à *Conscientização* deve contribuir para a construção de uma memória histórica começando por perguntar-se quem é e a quem serve para posteriormente definir além dos mecanismos complementares que como meios práticos se propõem a suprir uma deficiência ou preencher os vazios frente a formação acadêmica, como cursos e serviços específicos, também os mecanismos estruturais, que correspondam à essência do papel da Universidade em relação a seus objetivos, no caso, a *Conscientização* e que portanto deve incluir os interesses do povo. Tais mecanismos estruturais, para Martín-Baró (1998a), dizem respeito aos planejamentos acadêmico e orçamentário; à política de pessoal; à metodologia pedagógica e, o sistema de avaliação.

Assim é que em relação ao planejamento acadêmico, Martín-Baró propõe que a Universidade deve contemplar tanto os interesses do povo como uma

¹⁷ Utilizamos o termo no sentido que Martín-Baró dá a ele, emprestando-o de Roszak, onde tecnocracia é "essa forma social na qual uma sociedade industrial alcança a cumprir sua integração organizativa' onde nela 'tudo aspira a ser puramente técnico, tudo está sujeito a um tratamento profissional.'" (ROZAK, 1970 apud MARTÍN-BARÓ, 1998a, p. 136).

avaliação de suas reais possibilidades reconfigurando os cursos que deve oferecer e seus respectivos currículos, constituindo-os por programas que contemplem não só os problemas da realidade, no caso, salvadorenha, como também numa forma de abordá-los com foco na *Conscientização*.

O planejamento orçamentário entra como um elemento essencial na verificação da proposta universitária, uma vez que os entraves administrativos-financeiros servem como obstáculo frente aos objetivos de *Conscientização*, é portanto necessário reconstruir esse planejamento.

Quanto a política de pessoal, Martín-Baró (1998a) propõe a seleção de pessoal capaz de empreender uma formação conscientizadora. Sua proposta relaciona-se com a discussão sobre o papel ideológico contido na universalidade que as Universidades vem perpetuando.

Quanto à metodologia pedagógica, Martín-Baró retoma o papel da pedagogia que é o de articular programas e recursos disponíveis com os objetivos propostos. Para ele, vários métodos podem ser conscientizadores, mas é preciso se atentar que nem todos dão conta de alcançar o conhecimento da realidade.

Em essência, um método conscientizador é aquele a que se propõe a ser o mais “ativo, crítico, comunitário e dialético” e daí sua proposta de reformulação dos currículos com base na investigação científica, em especial, na pesquisa participante.¹⁸ (MARTÍN-BARÓ, 1998a, p. 153, tradução nossa)

Sobre o sistema de avaliação, Martín-Baró (1998a) destaca a importância da avaliação que por seu caráter essencial de captar a realização dos objetivos propostos pode converter-se em um instrumento eficaz de *Conscientização* de modo que possa captar “o conhecimento adquirido da realidade e na realidade.” (MARTÍN-BARÓ, 1998a, p. 155, tradução nossa)

Assim, é que Martín-Baró incorpora o papel da Universidade na *Conscientização*, contribuindo para a construção de uma memória histórica.

O contexto em que Martín-Baró propõe esta mudança na estrutura acadêmica estava fortemente demarcado pela realidade de El Salvador, de guerra, violência, opressão e que a Universidade tinha um papel fundamental no processo

¹⁸ A Pesquisa Participante surge na América Latina entre os anos de 1960 e 1970 como uma forma de investigação científica ao mesmo tempo de intervenção que incorpora as pessoas no processo de investigação/intervenção. Para saber mais ver: BRANDÃO, C. R. (Org.) Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1988.

de perpetuação da ordem estabelecida. Embora não seja nosso foco, não podemos deixar de mencionar que reconhecemos que ainda hoje as Universidades cumprem com este papel de manutenção do *status quo* e como tal, seria ingênuo crer, e desde do contexto vivido por Martín-Baró, que elas pudessem assumir o papel na Conscientização. Entendemos sim que ocorrem atitudes de pessoas e grupos internos e externos a ela que se mobilizam cotidianamente rumo a mudanças mais estruturais, mas que como tal, levam tempo e que podem ou não se efetivar.

Outro elemento fundamental para Martín-Baró no processo de *Conscientização* é o que o autor irá denominar como potencialização das virtudes mais do que pelo reconhecimento das produções culturais:

Finalmente, devemos trabalhar por potencializar as virtudes de nossos povos. Por referir-me a meu próprio povo, o povo de El Salvador, a história contemporânea ratifica um dia após o outro, sua insubordinável solidariedade diante do sofrimento, sua capacidade de entrega e de sacrifício pelo bem estar coletivo, sua tremenda fé na capacidade humana de transformar o mundo, sua esperança em um amanhã que violentamente se lhes seguem negando. Estas virtudes estão vivas nas tradições populares, na religiosidade popular, naquelas estruturas sociais que tem permitido ao povo salvadorenho sobreviver historicamente em condições de desumana opressão e repressão, e que lhes permite hoje em dia manter viva a fé em seu destino e a esperança em seu futuro apesar da pavorosa guerra civil que já se prolonga por mais de seis anos. (MARTÍN-BARÓ, 1986, p. 13)

Voltemos a destacar que o contexto social, político e econômico no qual Martín-Baró produziu a sua obra é distinto dos atuais, embora contenha elementos deste. Com essa ressalva o que propomos é levar em consideração tanto onde sua obra se mantém atual e portanto, como pode contribuir para a explicação do fenômeno por nós estudado como também vislumbramos a necessidade de atualizações, como bem identificam Ansara e Dantas (2010):

[...] o reconhecimento das profundas modificações por que passaram as sociedades modernas não invalida os construtos teóricos desenvolvidos por Martín-Baró, mas exige uma reformulação dos conceitos no quadro da nova situação sociopolítica. O jogo de forças políticas tornou-se ainda mais complexo, uma vez que ficaram mais tênues e menos perceptíveis as fronteiras que antes marcavam com tamanha nitidez as dualidades político-ideológicas. Porém, a realidade social da América Latina ainda apresenta traços semelhantes aos descritos por Martín-Baró, como os antagonismos sociais, a violência da concentração de renda e a miséria estrutural, o que descarta a ideia de que suas premissas sejam anacrônicas. Nesse cenário de exclusão social e violência estrutural, cabe indagar qual é o papel político da psicologia social e quais instrumentos esse campo científico pode desenvolver para enfrentar essa realidade concreta. (ANSARA; DANTAS, 2010, p. 98)

As contribuições de Martín-Baró são a nosso ver, portanto, fundamentais para o entendimento da Consciência e do processo de *Conscientização*.

Entendemos no entanto, que a concepção de Sandoval (2001; 1994) sobre a Consciência Política se apresenta como uma contribuição substancial para a análise do fenômeno por nós estudado, uma vez que o autor propõe uma forma de viabilizar operacionalmente esta análise. Contribuição esta que passamos a apresentar e discutir.

3.2 Considerações sobre Consciência Política

Neste momento abordamos a Consciência Política como proposta por Sandoval (1994, 2001), mas diferentemente do que fizemos anteriormente, incorporamos durante a própria apresentação e discussão as contribuições de Ansara (2009) e Silva (2009) por entendermos que facilitará o nosso propósito, contribuindo de forma didática para esta compreensão.

3.2.1 A Consciência Política em Sandoval

Segundo Sandoval (1994), a *Consciência Política* é processo em formação onde a *Consciência* é entendida como “um conceito psicossociológico referente aos significados que os indivíduos atribuem às interações diárias e acontecimentos em suas vidas.” (SANDOVAL, 1994, p. 59).

Nesta compreensão da *Consciência* em Sandoval, há uma visão dialética de sociedade, que implica no reconhecimento de uma relação entre o que é vivenciado no mundo material, o dado objetivo e entre o que é vivenciado como significados subjetivos (BERGER; LUCKMANN¹⁹, 1967 apud SANDOVAL, 1994), sendo que a *Consciência* não pode ser entendida como:

mero espelhamento do mundo material, mas antes como a atribuição de significados pelo indivíduo ao seu ambiente social, que servem como guia de conduta e só podem ser compreendidos dentro do contexto em que é exercido aquele padrão de conduta. (GIDDENS²⁰, 1982 apud SANDOVAL,

¹⁹ BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Penguin Books, 1967.

²⁰ GIDDENS, A. *Profiles and Critiques in Social Theory*. Berkeley: University of California Press,

1994, p. 59)

Nesse sentido, a Consciência tem relação tanto com o contexto social, político, econômico e cultural mais amplo, como com o contexto mais mediato, próximo dos indivíduos. E nesse sentido, a construção da Consciência Política tem relação com Consciência de Classe. Assim, há que se considerar como os indivíduos atribuem significados nessa relação com o macro, por exemplo, como os indivíduos interpretam os desdobramentos das políticas de educação propostas na década de 1990, a concepção de educação pra todos, e a sua relação com o contexto mais próximo, nas relações de e entre as classes e nas diversas formas institucionais. Ao considerarmos a categoria educadores sociais, como estes vislumbram entre si a questão de classe? Se enxergam pertencentes à mesma classe ou se vêm pertencentes a classes sociais distintas? Como lidam com as diferenças de qualificação entre si? Como lidam com as questões de raça, gênero, etnia no grupo e fora dele?

Questões como estas se fazem necessárias na análise da *Consciência Política* à medida que relacionam os significados que os indivíduos atribuem, ou seja, como relacionam os aspectos subjetivos, com os aspectos objetivos, micro e macro sociais. Assim, Sandoval (2001) descreve a *Consciência Política* composta por dimensões analíticas, distintas, mas que juntas formam o conjunto de representações que relacionam significados e informações, de modo que os seres humanos possam tomar decisões avaliando suas ações conforme os contextos políticos e situações específicas:

Por consciência política entendemos uma composição de dimensões psicossociais inter-relacionadas de significados e informações que permitem aos indivíduos tomar decisões sobre o melhor curso de ação dentro de contextos políticos e situações específicas. (SANDOVAL, 2001, p. 185, tradução nossa)

Vale destacar que é identificando na concepção de Touraine “a proposta mais coerente do ponto de vista teórico e a mais viável operacionalmente para o estudo empírico da consciência” que Sandoval (1994, p.66) irá desenvolver inicialmente o “Modelo de *Consciência Política*”.

A concepção da *Consciência Política* como modelo analítico implica em dois

processos complementares em Sandoval (2001) uma vez que: (SANDOVAL, 1994, p. 69)

A tarefa de analisar a consciência política deveria ser não apenas descritiva, em relacionando a consciência ao contexto das relações de classe, mas também interpretativa enquanto se preste ao exame do declínio de certas formas de pensamento e o afloramento de outras, e o que significa esse processo dentro de um dado contexto de arranjos sociais. (SANDOVAL, 1994, p. 69)

Partindo desses pressupostos, Sandoval empreende a construção do *Modelo de Consciência Política* destacando que Touraine²¹ (1966 apud SANDOVAL, 1994) analisou a consciência operária, propondo três dimensões de análise da Consciência:

- identidade;
- oposição;
- totalidade.

A identidade é compreendida como identidade de classe, claro reconhecimento de pertença a uma classe social e não a outra.

Em relação à oposição, a compreensão se dá de que a relação de oposição se estabelece entre as classes, principalmente, contra a classe dominante.

A totalidade refere-se ao contexto social mais amplo como a distribuição dos bens, os sistemas de dominação e a dinâmica social.

Concordando com Touraine na compreensão das dimensões anteriores, Sandoval (1994, p. 68) destaca que uma dimensão foi ignorada por Touraine e acrescenta mais uma: a “predisposição do indivíduo para a intervenção”, considerando como os indivíduos lançam mão de seus repertórios para atingir determinadas metas de acordo com seus interesses.

Como dito anteriormente, em 2001, Sandoval amplia o Modelo de *Consciência Política* que passa a ser composto por sete dimensões analíticas:

1. Identidade coletiva;
2. Crenças, valores e expectativas sociais;
3. Interesses antagônicos e adversários;
4. Eficácia política;
5. Sentimentos de justiça e de injustiça;

²¹ Touraine, A. **La Conscience Ouvrière**. Paris: Seuil, 1966.

6. Vontade de agir coletivamente;
7. Metas e ações dos movimentos sociais.

3.2.1.1 Identidade Coletiva

Segundo Sandoval (2001, p.187, tradução nossa), a Identidade Coletiva é a primeira dimensão da *Consciência Política* e ela tem a ver com “a forma como os indivíduos estabelecem uma identificação psicológica com os interesses e sentimentos de solidariedade e pertença a um ator coletivo.”

Entendida como um processo que pode se construir e reconstruir, a identidade coletiva tem relação com a identificação dos indivíduos enquanto classe e como categoria social. Ansara (2009, p. 49), ao descrever a Identidade Coletiva como dimensão da *Consciência Política* em Sandoval, identifica que o sentimento de solidariedade dos indivíduos tem relação com os “laços interpessoais que levam a um sentimento de coesão social [...]” Assim, os indivíduos vivenciam sentimentos de pertença que perpassam pela valorização dos laços existentes no grupo:

criando confiança e credibilidade na capacidade do grupo, criando expectativas no que diz respeito às consequências em manter ou quebrar a solidariedade grupal e ainda atribuindo valor a reação de outras pessoas dentro e fora do grupo.(ANSARA, 2009, p. 49).

3.2.1.2 Crenças, Valores e Expectativas Societais

A segunda dimensão da *Consciência Política* são as *crenças, valores e expectativas sociais* que os indivíduos têm em relação à sociedade. Estas crenças e valores são representações sociais que os indivíduos constroem da sociedade como um todo a partir das interações e experiências com diferentes grupos, instituições e contextos políticos. É a dimensão da *Consciência Política* que traduz a relação com a ideologia política, onde tais representações sociais dizem respeito:

sobre a natureza, a estrutura, as práticas e finalidades das relações sociais que constituem a sociedade em que vive o indivíduo. Elas vão desde os significados que as pessoas dão à estrutura social e às instituições e sua respectiva inserção nelas em termos das relações políticas entre as categorias sociais e as intenções das pessoas que compõem aquelas categorias sociais. (SANDOVAL, 2001, p. 187, tradução nossa)

É nesta dimensão, portanto, que se apresentam as relações políticas entre

as categorias sociais e a intencionalidade dessas relações, constituindo as visões de homem, de mundo, ou seja, de sociedade.

Considerando que o modo de produção capitalista industrial se constitui pela sua fragmentação, a vida cotidiana na qual estão inseridos os indivíduos também se dá desta forma. Assim, os indivíduos na interação diária, rotineira com os mais diferentes grupos e instituições, vivenciando esse cotidiano segmentado, também tendem a atribuir significados fragmentados, que vão se cristalizando, como afirma Silva (2002):

O cotidiano é o lugar da continuidade ininterrupta, da estabilidade, onde a reflexão não se faz necessária, no qual a redefinição do simbólico não pode acontecer pelo fato de significar o rompimento desse contínuo. E é exatamente porque o cotidiano assim se configura que ele acaba por se tornar um espaço no qual crenças e valores sociais tendem à cristalização. (SILVA, 2002, p. 108)

Essa cristalização vai se dando à medida que o curso dos acontecimentos e os significados atribuídos pelos indivíduos à vida rotineira vão se dando como que se fossem dados, como se fossem naturais, e não uma construção social. Para Heller (2008) é a espontaneidade que se faz presente nas atividades do cotidiano. Concordando com Heller (2008), Sandoval (1994) descreve que:

a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. Isso equivale dizer que a assimilação de comportamento, crenças sociais, pontos de vista políticos, modismos, etc, é feita geralmente de maneira não-racional (não-refletida). (SANDOVAL, 1994, p. 63)

Essa ausência de reflexão vai produzindo nos indivíduos uma atribuição de significados de senso comum, onde a vida rotineira, presente na vida cotidiana, é vivida de modo “pragmático”, sendo “utilitarista” e “imediatista” (HELLER, 2008). Daí, para a “aceitação espontânea de normas sociais e em última instância da estruturação de classes, desigualdades sociais, e submissão política disfarçada de 'requisito' do viver rotineiro, podem ter o efeito de tornar o indivíduo um conformista [...]”, onde a alienação se evidencia na consciência fragmentada. (SANDOVAL, 1994, p. 64)

Romper com essa naturalização do cotidiano, significar o mundo de forma refletida, crítica, implica em transitar “da lógica do senso comum para a lógica teórica ou filosófica.” (SANDOVAL, 1994, p. 63). Heller (2008, p. 72) já indicava essa necessidade de ruptura no cotidiano uma vez que “os grandes eventos não-

cotidianos da história emergem da vida cotidiana e eventualmente retornam para transformá-la.”

Assim como Heller (2008), Sandoval (1994) irá entender que:

esferas não-problemáticas de realidade rotineira podem perdurar até serem interrompidas pelo surgimento de problemas, conflitos ou de fatos inexplicáveis. [...] é precisamente esse tipo de interrupção da estabilidade da vida rotineira no trabalho, na vizinhança, e nas instituições, provocada pela crise econômica crônica e pelo des-governo político, que aciona a mudança na consciência individual.” (SANDOVAL, 1994, p. 63)

3.2.1.3 Interesses antagônicos e Adversários

A terceira dimensão da *Consciência Política* diz respeito aos *interesses antagônicos e adversários* (SANDOVAL, 2001). Essa dimensão está relacionada aos sentimentos que o indivíduo tem ao perceber que os seus interesses simbólicos e materiais são opostos aos de outros grupos e como este antagonismo condiz com a concepção de adversários coletivos. É esta dimensão, para o autor, que mobiliza os indivíduos ou grupos para a ação coletiva:

Uma chave para uma consciência política que ofereça suporte a ação coletiva é o sentimento de antagonismos dentro do próprio grupo e de outro grupo ou categoria social. Sem a noção de um adversário visível, é impossível mobilizar os indivíduos para ações coletivas e coordenadas contra um alvo específico se este destino é um indivíduo, um grupo ou uma instituição. (SANDOVAL, 2001, p. 188, tradução nossa)

A importância de perceber a existência de conflitos, muitos dos quais, irreconciliáveis, leva os indivíduos a atribuírem significados para as desigualdades sociais a partir da noção de que a sociedade está estratificada por classes e por categorias sociais, cuja distribuição dos bens vem se fazendo historicamente de modo desigual. Indivíduos, grupos e instituições passam a representar adversários coletivos pela via da contradição entre os interesses. Sem a visibilidade de adversários coletivos, os indivíduos não se mobilizam para a ação coletiva.

Assim como a noção de *interesses antagônicos* se faz importante para que os indivíduos, ao construírem uma visibilidade do adversário coletivo, se mobilizem para ação é com o *sentimento de eficácia política*, que os indivíduos avaliam a sua capacidade de intervir em determinados contextos políticos.

3.2.1.4 Sentimento de Eficácia Política

O *sentimento de eficácia política*, como a quarta dimensão da *Consciência Política*, depende para Sandoval (2001) da capacidade que os indivíduos têm de atribuir ao curso dos acontecimentos e sua respectiva interpretação, a origem da causalidade dos fatos. É na teoria da atribuição de Hewstone²² (1989 apud SANDOVAL, 2001) que o autor vai encontrar uma importante contribuição.

Na teoria da atribuição de Hewstone²³ (1989 apud SANDOVAL, 2001), conforme os indivíduos atribuam à causalidade dos fatos em um dos três locais possíveis, há maior ou menor sentimento de eficácia política por parte dos indivíduos e grupos.

Assim sendo, no primeiro *locus* da causalidade, há um sentimento de menor eficácia política à medida que os acontecimentos são significados pelos indivíduos como resultantes de forças transcendentais (grandes catástrofes naturais, intervenções divinas ou tendências históricas) e portanto, como maiores do que eles. Dessa forma, os indivíduos assumem uma postura mais conformista, onde não há muito o que fazer.

Um segundo local da causalidade e de suas interpretações está localizado no indivíduo. O indivíduo acredita que está em si e em outros indivíduos a capacidade e a incapacidade para ação, interpretando um problema coletivo como sendo um problema individual. Dessa forma, há também pouca eficácia.

E finalmente, o terceiro local da atribuição está na localização, no reconhecimento pelos indivíduos de que uma situação estressante foi provocada por outros indivíduos ou grupos. Nesse sentido, o sentimento de eficácia política é maior à medida que os indivíduos conseguem mobilizar suas ações contra os adversários políticos no reconhecimento do problema como um problema coletivo e não individual.

3.2.1.5 Sentimentos de Justiça e de Injustiça

A quinta dimensão da *Consciência Política* está relacionada aos *sentimentos*

²² HEWSTONE, M. **Causal Attribution: From Cognitive Processes to Collective Beliefs** London: Basil Blackwell, 1989.

²³ Cf. nota 22 deste capítulo.

de justiça e de injustiça que as pessoas têm. Baseado em Moore²⁴ (1978 apud Sandoval, 2001), Sandoval vai descrever que a interpretação que os indivíduos fazem sobre o equilíbrio na relação de reciprocidade é o que irá permitir o aparecimento de sentimentos de justiça ou de injustiça. Segundo o autor, o “sentimento de justiça social é a expressão do sentimento de reciprocidade entre as obrigações e benefícios.” (SANDOVAL, 2001, p. 189). Isto quer dizer, que quando os indivíduos sentem que houve um desequilíbrio nesta reciprocidade voltada contra eles, o sentimento passa a ser entendido como de injustiça e desta forma, a ação coletiva é vivenciada em termos de legitimidade.

É fundamentado em autores da escolha racional como Olson²⁵ (1965 apud Sandoval, 2001) que Sandoval (2001) trata da questão de como os indivíduos fazem escolhas que os mobilizam para a participação. Porém, a escolha racional em Sandoval (2001) perpassa a compreensão de que as escolhas que os indivíduos fazem são fundamentadas se pautadas tanto na quantidade e qualidade das informações, bem como se elas são significativas para os indivíduos.

Estas informações e significados se constroem na relação com a identidade coletiva, com as crenças, os valores e as expectativas sociais, com a identificação de interesses antagônicos e de adversários coletivos, com os sentimentos de eficácia política e de justiça e injustiça ou seja, na relação com as demais dimensões da *Consciência Política*.

Assim, Sandoval (2001) irá propor as duas últimas dimensões da *Consciência Política*: vontade de agir coletivamente e metas e ações do movimento pautadas nesta questão da escolha racional.

3.2.1.6 Vontade de agir coletivamente

A sexta dimensão da *Consciência Política* é a *vontade de agir coletivamente* como uma forma do indivíduo buscar “reparação das injustiças cometidas contra ele.” (KLANDERMANS²⁶, 1992 apud SANDOVAL, 2001, p. 189, tradução nossa).

Segundo Sandoval (2001), o indivíduo considera alguns aspectos na tomada

²⁴ MOORE, B. **Injustice**: The Social Bases of the Obedience and Revolt. New York: M. E. Sharpe, 1978.

²⁵ OLSON, M. **The Logic of Collective Action**. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1965.

²⁶ KLANDERMANS, B. **Mobilization and Participation**: Social Psychological Expansion of the Resource Mobilization Theory American Sociological Review no 49, 1992, p. 583-600.

de decisão quanto a participar ou não do movimento e de suas respectivas ações.

O primeiro aspecto refere-se aos custos e benefícios das relações interpessoais. O que entra em questão é a avaliação que o indivíduo faz da lealdade de seus pares e dos novos laços que estabelece quando participa ou não. O segundo deles, diz respeito à percepção dos ganhos ou das perdas materiais da participação no movimento. Já o terceiro refere-se à percepção do risco físico que o indivíduo possa correr durante as ações coletivas, em função das condições conjunturais. E um quarto, seria a avaliação da capacidade organizativa dos movimentos ao propor ações coletivas.

3.2.1.7 Metas e Ações do Movimento Social

A sétima e última dimensão da *Consciência Política*, segundo o autor (2001), diz respeito às *metas e ações do movimento social*. Esta dimensão refere-se à maneira como os participantes percebem a relação entre os objetivos, estratégias, sentimentos de injustiça, interesses e sentimentos de eficácia política dos movimentos sociais e dos seus próprios.

3.3 – Conscientização e a Consciência Política: um diálogo possível?

Neste momento abordamos as aproximações referentes à *Conscientização* em Freire (1976, 1980, 1987, 2006) e Martín-Baró (1986, 1998a, 1998b) e à *Consciência Política* em Sandoval (1994, 2001).

Uma aproximação que vislumbramos está na compreensão sobre o fatalismo entre os autores.

Em Freire (1980, 1987, 2006), o fatalismo encontra respaldo numa realidade objetiva que leva os seres humanos a uma vivência e entendimento de que esta realidade esta dada, que frente ao rumo dos acontecimentos nada é possível fazer. Assim, a vivência de opressão vai produzindo uma ausência de uma consciência de oprimido frente a relação de dominação (relação opressor-oprimido), e a vivência e percepção da realidade produzem um sentimento de auto desvalia que ao mesmo tempo reforça essa percepção.

O fatalismo em Freire (1987) refere-se a uma realidade objetiva que

ideologicamente vai produzindo uma compreensão mágica e mítica do mundo cujo comportamento corresponde a essa visão e se faz presente numa consciência ingênua. Essa vivência de opressão que produz o fatalismo reflete uma estrutura de dominação, onde a realidade é naturalizada e não historicizada pelo oprimido, uma vez que não tem consciência da relação de dominação:

Quase sempre este fatalismo está, referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta 'desordem organizada'. (FREIRE, 1987, p. 49)

Freire (1987) destaca que o fatalismo ou o fanatismo produz uma consciência ingênua à medida que os homens e mulheres não conseguem humanizar-se, não desenvolvem uma consciência crítica, pois o oprimido tem uma atitude fatalista em função de:

[...] a dualidade existencial dos oprimidos que, 'hospedando' o opressor cuja 'sombra' eles 'introjetam', são eles e ao mesmo tempo são o outro. Dai que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser 'consciência para si', assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão. (FREIRE, 1987, p. 48)

À medida que o processo de *Conscientização* vai sendo construído, este produz o desvelamento da realidade, de modo que os sujeitos possam reconhecer que a sua condição de dominados, antes entendida como condição natural, é uma construção social e histórica. Esta construção empreendida pela exploração, pela ideologia dominante e reproduzida pela consciência dominada vai sendo problematizada na relação pedagógica em que os sujeitos vão refletindo sobre sua vida cotidiana e empreendendo a ação transformadora de si mesmos e da realidade, como sujeitos que são, seres conscientes, criadores de cultura.

Assim como Freire, Martín-Baró (1998b) aborda a questão do fatalismo dos povos latinoamericanos. Estudioso profundo do caráter fatalista, entende-o numa relação dialética entre a realidade de opressão dos povos latinoamericanos e as características do caráter fatalista que subjetivamente é representado por ideias, sentimentos e comportamentos fatalistas.

Enquanto Freire traz que o fatalismo vai produzindo um sentimento de auto-desvalia, Martín-Baró descreve os de sentimentos de resignação frente a uma

realidade que naturalizada pela vivência objetiva com sua a ocultação ideológica, é negada aos latinoamericanos a historicidade dessa mesma realidade.

Por isso, a importância da *Conscientização* para ambos, que se dá pelo desvelamento da realidade, por um lado, e que Martín-Baró acrescenta a recuperação de uma memória histórica, coletiva. Por outro lado, a *Conscientização* vai produzindo uma nova Consciência também a partir da participação democrática, criativa em Freire (1980) ou a potencialização das virtudes a partir da capacidade criadora da cultura latinoamericano para Martín-Baró (1986).

Como a influência de Freire na obra de Martín-Baró é muito grande, a discussão sobre o fatalismo em sua obra é permeada pela relação dialética da presença/ausência da luta de classes.

Sandoval (1994, 2001) também irá compreender o fatalismo a partir da relação entre a experiência cotidiana dos indivíduos (a realidade objetiva de Freire e Martín-Baró) e os significados que estes atribuem aos acontecimentos de sua vida.

Em Sandoval (1994, 2001) há relação entre os acontecimentos da vida cotidiana, entre as interações e experiências diárias e a uma concepção fatalista e a um comportamento conformista quando essa experiência é naturalizada pela ideologia política, inviabilizando a compreensão dos antagonismos de classe.

Sandoval (2001) discute a questão do fatalismo na concepção do Modelo de Consciência Política encontrando na Teoria da Atribuição de Hewstone²⁷ (1989 apud SANDOVAL, 2001) uma compreensão sobre a possibilidade de atribuição da causalidade dos fatos e acontecimentos a três locus possíveis, locus estes que contribuem para uma maior ou menor sentimento de eficácia política (uma das dimensões da Consciência Política).

Assim, quanto maior for a atribuição de significados aos acontecimentos cotidianos dados à eventos naturais, catástrofes, intervenção divina menor será o sentimento de eficácia política, uma vez que os indivíduos acabam por não localizar a existência de interesses antagonicos e adversários coletivos (outra dimensão da *Consciência Política*)

Ou seja, as crenças e valores sociais dos indivíduos, uma das dimensões da *Consciência Política* em Sandoval (1994, 2001), cuja vida cotidiana se apresenta naturalizada, a visão de senso comum prevalece e:

²⁷ Cf. nota 22 deste capítulo.

A aceitação espontânea de normas sociais e em última instância da estruturação de classes, desigualdades sociais, e submissão política disfarçada de 'requisito' do viver rotineiro, podem ter o efeito de tornar o indivíduo um conformista na medida em que carece da instrumentação intelectual para raciocínio sistemático e crítico, e das práticas diárias do exercício democrático de direitos e obrigações de cidadania. (SANDOVAL, 1994, p. 64)

Assim, na obra dos três autores, a visão de sociedade é a de que as classes sociais não são homogêneas e cuja Consciência perpassa as experiências, os sentimentos e os significados dos indivíduos sobre as relações de antagonismos ou não entre as classes.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos e discutimos nossa forma de coletar, organizar e analisar os dados.

4.1 A Coleta

Para a coleta dos dados, relacionamo-los aos nossos objetivos (geral e específicos).

Propusemos a desenvolver uma pesquisa qualitativa, lançando mão de três fontes documentais, realização de grupo focal e entrevistas. Realizamos também observação das aulas dos educadores sociais para “confrontar” com a fala dos educadores sociais a partir das informações geradas durante o grupo focal e entrevistas.

As fontes documentais que utilizamos tinham o objetivo de nos permitir apreender o histórico da *Ação Comunitária*, do Programa e a proposta de formação continuada estudados por nós para posteriormente confrontá-los na análise com os demais instrumentos. Tais fontes eram:

- **um documento** da Organização formadora, a *Ação Comunitária*, intitulado *Programa Crê-Ser*;
- **um livro**, *Eficácia no Terceiro Setor: 40 anos de responsabilidade social*, de Souza (2009);
- **nossa monografia de especialização** (GREGÓRIO, 2011).

Optamos pela técnica do **Grupo Focal** por entendermos que seria uma possibilidade de acessarmos as informações a cerca do fenômeno por nós estudado num processo grupal em que pudéssemos apreender, primeiro, os sentidos (individual) e depois, os significados (coletivo).

Assim, trouxemos para o debate o tema formação continuada gerando o máximo de ideias possíveis sobre o tema.

Dall’Agnol e Trench (1999, p. 6) destacam que o grupo focal possibilita que:

diferentes olhares e diferentes ângulos de visões acerca de um fenômeno vão sendo colocados pelos sujeitos, desperta nos mesmos a elaboração de certas percepções que ainda se mantinham numa condição de latência.

A passagem desta condição à de elaboração-expressão ocorre no processo interativo que vai se estabelecendo no grupo. Aí se considera o que é da ordem da verticalidade e da horizontalidade, termos que tomamos emprestados de Pichon-Rivière (1991). Cada integrante fala a partir da sua verticalidade, isto é, a partir de suas vivências. Mas, como a história individual constrói-se no seio de inter-relações experienciadas, os relatos, as opiniões, os posicionamentos são construtos que vão se delineando nas relações com o(s) outro(s). Remetem-se, portanto, aos grupos de origem, manifestações da história pregressa e contemporânea. Assim, os sujeitos também são porta-vozes da horizontalidade em que se inscrevem e o próprio debate no grupo focal é uma dessas construções.

É justamente essa ideia da verticalidade, os sentidos, num primeiro momento, e da horizontalidade, os significados, que buscamos apreender para depois relacionarmos com a concepção teórica por nós adotada sobre Consciência Política (SANDOVAL, 1994, 2001).

Segundo Kind (2004, p. 127), devemos utilizar a técnica do Grupo Focal quando:

- 1) a interação pode fomentar respostas mais interessantes ou novas e ideias originais;
- 2) a pressão de participantes homogêneos facilita suas reflexões, ao mesmo tempo que incita opiniões contrárias;
- 3) o tema não é tão delicado a ponto de dificultar as respostas;
- 4) o tema tem a possibilidade de ser discutido por todos os participantes.

É portanto, no Grupo Focal que buscamos a interação dos sujeitos a partir do debate sobre um tema que lhes é familiar, pelo menos do ponto de vista da experiência _ os educadores sociais participantes da pesquisa tem mais de 2 anos de participação na formação continuada e o que buscamos é apreender essa práxis, essa relação entre a prática e a reflexão sobre ela.

Buscamos com o Grupo Focal apreender também as contradições possíveis nesse processo.

Para as entrevistas, optamos entrevista semiestruturada de modo que tanto nos orientasse o caminho como também permitisse uma flexibilidade aos sujeitos de nossa pesquisa para que pudessem se colocar.

4.2 Um pouco do caminho percorrido até nossa coleta

Na segunda semana de janeiro de 2013, entramos em contato por telefone com a Coordenadora do Programa Crê-Ser da *Ação Comunitária*, pois em 2012

apresentamos nossa devolutiva da pesquisa de especialização e nosso projeto de pesquisa de mestrado. Recebemos dela a informação que ficaram 20 dos 60 educadores do período que propusemos para a pesquisa – participar há mais de dois anos da formação continuada. Mantivemos a proposta por entender que o tempo de participação na formação continuada impacta na Consciência Política dos Educadores Sociais.

Ao final de janeiro de 2013, apresentamos o projeto de pesquisa de mestrado para os educadores sociais, presencialmente, no encontro de formação que ocorre aos sábados e fizemos o convite para participar da mesma. Ficamos à disposição para conversar ao final da formação para esclarecer dúvidas e informamos que retornaria em março para retomar o convite, anotar os contatos para agendar posteriormente o grupo focal e as entrevistas.

Quando do retorno em março de 2013, dos 20 educadores que ainda permaneciam participando da formação em 2013, 15 estavam presentes nesta segunda vez e 10 nos procuraram para esclarecer o interesse ou a impossibilidade de participar da pesquisa. Conseguimos o contato de 8 educadores e combinamos que faríamos o contato com eles no mês de junho para agendarmos o grupo focal para o mês de julho. Quando entramos em contato no mês de junho de 2013, seis educadores aceitaram participar do grupo focal.

No dia da sessão de grupo focal (julho de 2013), retomamos o convite para a entrevista e dos seis educadores, quatro aceitaram participar das entrevistas também.

A sessão de grupo focal teve 1h30 de duração, com observador externo, gravação de áudio e autorizada por escrito pelos educadores sociais via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A sessão de grupo focal teve por tema a formação continuada para apreender os significados que os sujeitos atribuem à ele. Participaram do grupo focal, 6 dos 20 educadores sociais que vivenciam o processo de formação há pelo menos dois anos.

Segundo Dall'agnol e Trench (1999) este número de participantes, 6, permite que os sujeitos exponham suas opiniões, seus sentimentos, estabelecendo com mais facilidade um diálogo entre si por serem um grupo pequeno e por serem sujeitos de uma mesma categoria: educadores sociais.

Realizamos uma moderação de grupo semiestruturado, como propõe Debus²⁸ (1997 apud DALL'AGNOL;TRENCH, 1999), com estilo não diretivo por compreender que é a mediação mais relacionada ao nosso método.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 4 dos 6 educadores sociais que participaram do Grupo Focal que aceitaram participar das entrevistas e permitiram a realização da observação de sala. Foi realizada uma entrevista e uma observação de sala com cada educador, agendadas previamente por e-mail e/ou ligação telefônica e confirmadas por telefone na véspera de cada uma. A pedido dos educadores sociais, realizamos as entrevistas e as respectivas observações de sala nas Organizações onde trabalham e no mesmo dia, o que ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2013.

Obtivemos as devidas autorizações dos educadores sociais para a realização do Grupo Focal, Entrevistas e Observação de suas aulas com os educandos, todas por escrito via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também autorizaram, assinando a TCLE, todas as instituições envolvidas, ou seja, a *Ação Comunitária* e as Organizações onde trabalham os educadores sociais. A *Ação Comunitária* autorizou que a pesquisa fosse realizada com seus documentos e sobre sua formação e as demais Organizações autorizaram que as entrevistas com os educadores fossem realizadas em seu espaço conforme nos fora solicitado pelos educadores sociais e que pudéssemos assistir às suas aulas.

Adaptamos um modelo de roteiro para as entrevistas de nossa pesquisa de especialização (GREGÓRIO, 2011) que construímos a partir do proposto por Reck (2005) como forma de organizar nossa coleta e análise dos dados.

O roteiro de Reck (2005, p. 134) precedia de objetivos construídos para blocos de questões, objetivos estes pautados nas dimensões da Consciência Política de Sandoval (2001) e que ora adaptamos da seguinte forma:.

- 1) Identificar as motivações que levaram os sujeitos a se tornarem educadores em Organizações do Terceiro Setor;
- 2) Verificar como os sujeitos se identificam enquanto educadores sociais do Terceiro Setor, considerando o tipo de Organização onde trabalham (se parceiras ou não da Prefeitura) e o tipo de Programa em que estão inseridos (Educação

²⁸ DEBUS, Mary. **Manual para excelência en la investigación mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997. 96p

Complementar);

3) Captar os conflitos, as expectativas, as realizações e as decepções dos educadores em relação ao trabalho que desenvolvem;

4) Verificar a percepção dos educadores sobre a formação continuada desenvolvida pela Ação Comunitária;

5) Captar a compreensão dos educadores quanto à identificação de seus aliados e possíveis inimigos;

6) Apreender se os educadores tratam e/ou fazem relação entre a formação continuada, o trabalho desenvolvido na Organização onde trabalham, a realidade sociopolítica e a questão da própria participação política.

Para a análise do Grupo Focal e das entrevistas, optamos pela Análise de Conteúdo, segundo Franco (2005) relacionando-a ao nosso referencial teórico. Assim, construímos Unidades Temáticas, conforme sugere a autora (FRANCO, 2005) que foram transformadas em categorias analíticas, a partir de frases e/ou parágrafos dos documentos por considerar melhor o contexto no qual foram produzidas. No capítulo 4, empreendemos nossa análise, relacionando as categorias construídas às 7 dimensões da *Consciência Política* propostas por Sandoval (2001).

4.3 Tratamento dos Dados

Após a construção dos documentos, iniciamos por buscar informações a cerca dos sujeitos de nossa pesquisa a fim de conhecê-los melhor. Para tanto, elaboramos o quadro 5 – Dados pessoais dos educadores sociais, informados no grupo focal em julho de 2013 e nas entrevistas em setembro e outubro de 2013, apresentado abaixo:

Quadro 5 – Dados pessoais dos educadores sociais (continua)

| Sujeitos | Formação / ano de conclusão | Tipo de parcerias que a Organização onde trabalha estabelece no Programa | | Tempo de participação na formação continuada | Cargo(s) que ocupa na Organização | | Outros trabalhos | | Participação Grupo focal e entrevistas | |
|----------|-----------------------------|--|---|--|-----------------------------------|--------|------------------|---|--|----|
| | | Público | Privado | | Educador | Gestor | Atuais | Anteriores | G. | E. |
| Andréa | Pedagoga/ 2011 | Secretaria Municipal de Assistência Social/ Itapeçerica da Serra | - Ação Comunitária - Empresários: pessoa física - Empresas: pessoa jurídica | 5 anos | X | | - | Professora Estagiária na Rede Municipal de Ensino de Itapeçerica da Serra | X | |
| Renata | Pedagoga/ 2011 | | | 6 anos | X | X | - | - | X | |
| Aline | Assistente Social/ 2012 | - | - Ação Comunitária - Empresários: pessoa física - Empresas: pessoa jurídica | 3 anos | X | X | - | Com telemarketing em empresa | X | X |

Quadro 5 – Dados pessoais dos educadores sociais (conclusão)

| Sujeitos | Formação / ano de conclusão | Tipo de parcerias que a Organização onde trabalha estabelece no Programa | | Tempo de participação na formação continuada | Cargo(s) que ocupa na Organização | | Outros trabalhos | | Participação Grupo focal e entrevistas | |
|-------------|---|--|---|--|-----------------------------------|--------|--------------------------------------|--|--|----|
| | | Público | Privado | | Educador | Gestor | Atuais | Anteriores | G. | E. |
| Ana Solange | Pedagoga/ 2010 | Secretaria Municipal de Assistência Social/ Itapecerica da Serra | - Ação Comunitária - Empresários: pessoa física - Empresas: pessoa jurídica | 8 anos | X | | - | Aula particular e alfabetização | X | X |
| Inez | Magistério/ Pedagoga/ 2012 | | | 10 anos | X | | - | Cozinheira | X | X |
| Nivaldo | Licenciado em Artes Plásticas (2006) Especialização em Psicopedagogia (2012) | - | - Ação Comunitária - Empresários: pessoa física - Empresas: pessoa jurídica | 7 anos | X | X | Professor /Estado: Artes no EF e EJA | -Encarregado de loja em Farmácia - Carteiro | X | X |

Fonte: GRUPO FOCAL COM OS EDUCADORES, 2014; ENTREVISTA COM OS EDUCADORES, 2014

Em seguida, passamos a empreender a Análise de Conteúdo, segundo Franco (2005), construindo as unidades analíticas, que se dividem em unidades de contexto e unidades de registro como a palavra, o tema, o personagem ou o item que no nosso caso, como já dissemos anteriormente, optamos por trabalhar com as unidades de registro *temáticas* por entendermos que trazem melhor o contexto em que foram produzidas as frases e/ou parágrafos aliadas às unidades de contexto que são na verdade nosso “pano de fundo” da unidade de análise.

As categorias foram portanto construídas *a posteriori*, emergiram da fala dos sujeitos, mas estabelecem relação com as questões formuladas tanto para o grupo focal como para as entrevistas e com nosso referencial teórico.

Após a transcrição do Grupo focal e das entrevistas semiestruturadas realizamos uma leitura flutuante para que pudéssemos entrar em contato com os sentimentos, emoções, concepções que inicialmente os documentos nos provocassem.

Em seguida, passamos aos agrupamentos por semelhanças e diferenças a partir dos discursos para apreender os sentidos para cada sujeito e depois os significados para o grupo, construímos as “categorias provisórias, mais amplas: as molares” recorrendo aos discursos que nos foram possibilitando a construção de indicadores e finalizamos com a construção das “categorias definitivas, as moleculares” (FRANCO, 2005, p. 61).

Construímos 3 categorias a partir do Grupo Focal e 5 categorias a partir das entrevistas. Optamos por analisar 1 categoria que emergiu do grupo focal, seguida de suas 3 subcategorias, assim como, 2 categorias que emergiram das entrevistas e suas 4 respectivas subcategorias por entender que favorecem a análise do fenômeno.

Nosso foco nessa escolha pautou-se em garantir que as categorias fossem suficientemente analíticas e que dessem conta da relação com nosso objetivo geral, que as categorias viabilizassem a relação entre as dimensões da Consciência Política e a formação continuada dos educadores.

Abaixo, apresentamos os quadros 6 e 7 construídos a partir da definição das categorias e subcategorias de análise do Grupo Focal e das entrevistas,

respectivamente:

Quadro 6 – Grupo focal – Categoria construída a partir das respostas à pergunta: *O que significa formação continuada para vocês?*

| Categoria Molar: agrupamento das respostas | Categoria Molecular: subcategorias |
|---|---|
| <p>Diferenças quanto à concepção e postura do educador e do professor frente a formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pensar aberto porque senão vai acabar acontecendo como uns professores que forma aqui pára e não volta; - o ganhar não é sempre só dinheiro porque tem a realização pessoal, aquilo que vai agregar pra mim onde eu possa estar ou onde eu não possa estar; - é aquela mesma história do coordenador: olha gente, o que nós vamos fazer hoje é isso, ah, porque é tudo muito corrido mesmo, então vamos fazer isso aqui hoje porque eu já fiz e dá certo.... <p>Diferenças quanto à postura do educador e do professor frente ao trabalho:</p> <p>Sobre a postura dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E aí a gente percebe como os professores estão muito assim: eu! Eu! A minha sala, o meu planejamento; - A minha folga. Apoio zero; Ele tem que ser eficiente ou se sentir eficiente. Apoio zero. - as escolas não querem ter essa responsabilidade. Eu fiz o meu trabalho, acabou aqui, pronto; não tem um envolvimento assim real do corpo ali da escola. <p>Sobre a postura dos educadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...de uma forma mais atrativa [de trabalhar], então eu acho que é isso que diferencia. Eu entendi hoje quais são as diferenças, mas não é tanta diferença, é só a forma diferente de você trabalhar que ajuda; - Você se aproxima mais, a criança vem e ela confia. - É que a educação não formal tem algo que se chama afetividade, querendo ou não.; - mas até na investigação você tem uma outra forma mais dinâmica para você trabalhar. | <p>Diferenças entre Educação Não Formal e Educação Formal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferenças quanto à concepção e postura do educador e do professor frente a formação continuada; - diferenças quanto à postura do educador e do professor frente ao trabalho. |

Fonte: GRUPO FOCAL, 2014

Quadro 7 – Entrevistas – Categorias construídas a partir das respostas dos sujeitos à pergunta: *O que é formação continuada para vocês?* (continua)

| Categoria Molar: agrupamento das respostas | Categoria Molecular: subcategorias |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aproximação do social: <ul style="list-style-type: none"> - Foi a ideia de se aproximar do meio social, porque até então eu trabalhava de telemarketing e não tinha nada a ver com o que eu estudava; - sempre participei da igreja e [...] o que eu queria mesmo era ser educadora; sonho de ser educadora; - voluntário [da ONG], dando aula... em 2001. E de verdade eu sei que... na periferia onde eu nasci... o meu primeiro emprego foi vender cana. E hoje, eu não quero isso para o educando, tem muito mais possibilidades. • Relação com diferentes categorias sociais/instituições: <ul style="list-style-type: none"> – com financiadores: de contradição, de tutoria, ter os mesmos objetivos – com os educandos: de melhorias na qualidade de vida do educando; no desempenho do educando • Concepção: <ul style="list-style-type: none"> - de aprimoramento, busca constante, ser organizada institucionalmente, se atualizar, de desenvolvimento de habilidades • Diferentes tipos de formação do Programa e o trabalho dos formadores: <ul style="list-style-type: none"> - Sobre a formação em geral: - Gosto bastante, porque é um caminho pra você trabalhar com as crianças. - Encontro: com algumas dessas coisas mais práticas, você consegue aprender mais do que ficar o dia inteiro; normalmente a gente faz um trabalho em grupo, as formações. São assim agora, vem trabalho em grupo, participa, divide os grupos e depois monta um só, como que vai fazer, as decisões; - Supervisões: O técnico pedagógico, ele vem até a instituição, já começa por ai... ele vem, no mínimo uma vez por mês. [...] Com base no plano, que é o 'plantão'. Que vai se baseando no pedagógico e depois tem o plano anual; eles recolhem informações da necessidade dos educadores, e em cima dessas necessidades eles trabalham. | <p>1 – Ser educador social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aproximação do social: • relação com diferentes categorias sociais/instituições (com financiadores, com educandos) <p>2- formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • concepção; • diferentes tipos de formação do Programa e o trabalho dos formadores |

Quadro 7 – Entrevistas – Categorias construídas a partir das respostas dos sujeitos à pergunta: *O que é formação continuada para vocês?* (conclusão)

| Categoria Molar: agrupamento das respostas | Categoria Molecular: subcategorias |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos de formação do Programa e o trabalho dos formadores: - Relação entre encontros e supervisões: Não sei como se dá, a gente chega aí os temas já são... já estão pré-definidos pra gente... pela equipe. Mas acredito que seja devido as supervisões, eles vão acompanhando os educadores e vendo as necessidade de desenvolver os temas. | <p>2- formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • concepção; • diferentes tipos de formação do Programa e o trabalho dos formadores |

Fonte: ENTREVISTAS, 2014

Em nossa análise, descrevemos e interpretamos o fenômeno buscando o processo e como tal nos remetemos às categorias e subcategorias construídas, mas não de forma linear, temporal em relação à nossa coleta. Intencionalmente, não apresentamos os conteúdos do grupo focal, depois das entrevistas, fechando com as observações das aulas. Os conteúdos dos discursos e da observação das aulas dos educadores sociais com os educandos são apresentados e discutidos começando pela entrevista, indo para as observações de sala, num ir e vir que nos permitisse estabelecer relação de semelhança, diferença e principalmente de contradições referentes ao processo.

Por último, confrontamos com o documento e livro sobre a *Ação Comunitária* para a partir da concepção de formação continuada e com a análise da Consciência Política dos Formadores realizada em nossa pesquisa de especialização (GREGÓRIO, 2011) já apresentada em nosso capítulo 1 para estabelecermos o impacto da formação na *Consciência Política* dos Educadores Sociais.

5 A CONSCIÊNCIA POLÍTICA DOS EDUCADORES SOCIAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DA AÇÃO COMUNITÁRIA

Eu cheguei como voluntário, dando aula... em 2001. Dando aula de alfabetização pra adulto. Quando na época não era educador, ainda né... um educador formado, mas um educador por natureza. (Nivaldo)

Educador por natureza...

Assim começamos por iniciar a apresentação dos educadores sociais, sujeitos de nossa pesquisa.

Aline, Ana Solange, Andréa, Inez, Nivaldo, Renata. Seis educadores sociais. Seis pessoas que começam suas atividades na sociedade civil antes mesmo de fazerem sua formação acadêmica.

Nas **entrevistas**, Inez nos fala por exemplo, de sua experiência na Igreja Católica, com a Pastoral do Menor²⁹ nos anos de 1990 quando conheceu a Organização onde trabalha atualmente:

Há anos atrás, em [19]93, acho que [19]94 começou o sopão, a gente se reunia aqui numa sede aqui que tem da associação, de quinta-feira. Aí eles pesavam a criança, eles tinham a balança de peso. E depois a gente dava o sopão, e aí tinha aquelas crianças que eram, por exemplo, raquítica, devido falta de alimentação. Também arrumava, era a Pastoral do Menor, também arrumava uns sacos de alimentação para poder dar... E eu como eu fazia parte da igreja eu ia lá ficar com as crianças, brincava, daí dava moral cristã. Particpei muito tempo atrás, logo que eu casei, eu particpei de uma igreja, tinha essa coisa de falar com os jovens, não só vendo religiosidade, mas sim Deus, então eu fazia essa parte. (Inez)

Enquanto Inez desenvolvia suas ações junto à Pastoral do Menor, Ana Solange nos revela sua atuação também junto à Igreja:

Eu conheço a comunidade desde os meus 18, 17 anos. Porque antes de eu trabalhar aqui eu era catequista, então eu sempre tive uma... eu sempre particpei da igreja e de algumas coisas. E aí tinha uma missionária, que ela sabia que eu tinha um gosto particular por essa coisa de dar aula, especial para criança, e ela sabia que eu estava buscando mesmo, o que eu queria mesmo era ser educadora, professora, na época. (Ana Solange)

Assim, como Nivaldo, é também Ana Solange que nos fala do trabalho

²⁹ A Pastoral do Menor surgiu na década de 1970 no Brasil durante a ditadura militar apoiada nas pastorais populares. Desde aquela época, a Pastoral do Menor vinha realizando práticas em defesa das crianças e adolescentes no Brasil, fundamentadas na Teologia da Libertação. Uma de suas práticas fora voltada para o combate à desnutrição infantil, encabeçados por Zilda Arns. Para saber, mais ver: Baptista, Myriam Veras. Um Olhar sobre a História. *Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação*, 2006 – Disponível: serdigital.com.br. Acesso: 09/06/2014.

voluntário na ONG:

Mas assim, eu já conhecia o Centro Infante... porque muitas vezes eu e os meus amigos da igreja, a gente vinha fazer trabalho voluntário. (Ana Solange)

Por sua vez, Aline se apresentaria como a exceção em relação à experiência de trabalho social, pois ela deixa um trabalho com *telemarketing para se aproximar do social*. Por outro lado, Aline fez *Serviço Social* e *tinha o desejo de pôr em prática aquilo que aprendera na faculdade*. Ou seja, enquanto para os demais educadores a *aproximação do social* era demarcada por uma vivência objetiva, Aline nos fala de uma vivência ainda não objetivada, mas já em processo, pois ela escolhe fazer Serviço Social e não uma outra profissão que a levasse para um possível distanciamento do trabalho social. E ainda ela nos fala de seu *desejo de pôr em prática*.

A experiência de que nos falamos os educadores, tanto está relacionada às atividades desenvolvidas *na Igreja Católica* como também no *trabalho voluntário* desenvolvido anteriormente na própria *ONG* onde trabalham atualmente.

Mas os sujeitos vão nos revelando também um outro significado do *aproximar-se do social*:

Então eu trabalhava, estudava durante o dia, e trabalhava uma vez por semana. Então se eu estudava a tarde eu ia seis horas da manhã, para eu poder sair e ir para a escola. Então foi aquilo... mas valeu a pena. Então foi um sonho, eu tinha também, um sonho de criança, mas também um sonho assim, de fazer parte. Porque além de fazer a parte que eu fazia, ajudava, vinha aqui, dava essa parte também de moral para a turma, quarta-feira, toda quarta-feira eu vinha, conversava com as crianças. Eu queria mais, mas eu queria também na sala, eu queria estar aqui junto na sala, conhecer essas crianças melhor. (Inez)

... na periferia onde eu nasci... o meu primeiro emprego foi vender cana. Com 15 anos, quando era aluno, vendia bala, no bairro vizinho ainda. Tinha vergonha de vender aqui. O meu pai vendia aqui, com uma barraquinha... o meu irmão tinha conseguido uma bolsa na faculdade - ele é realmente muito esforçado. E hoje, eu não quero isso para o educando, tem muito mais possibilidades. O que eu consegui fazer com 26... 23, na faculdade, eu sei que se ele [o educando] começar com 20, tem muito mais possibilidades... dá pra mostrar caminhos pro jovem... de verdade, dá pra mostrar. (Nivaldo)

Eu trabalhava, comecei como babá, aí fiquei como doméstica, no mesmo lugar. Aí depois eu fui aprendendo a mexer com artesanato, então comecei a trabalhar com artesanato em oficinas, workshops, fazendo bonecas de pano, almofada para as pessoas. Então a gente dava workshop em casa, no ateliê, e daí eu fiquei 10 anos com essa pessoa trabalhando... o que eu

queria mesmo era ser educadora, professora... (Ana Solange)

Ser educador social *perpassa por aproximar-se do social* também a partir das próprias vivências pessoais e profissionais, anteriores ao trabalho como educadores sociais. Desenvolver o trabalho como educador social leva-nos a inferir sobre dois aspectos inter-relacionados: um é sobre a possibilidade de ter um trabalho melhor do que aquele que vinham desenvolvendo e o outro é o da possibilidade de “reparação das injustiças cometidas contra ele” pelo ato de educar, o que nos remete à **vontade de agir coletivamente**, dimensão da Consciência Política (SANDOVAL, 2001).

O discurso dos três educadores que ora citamos remete explicitamente à questão da ascensão social pelo trabalho. Podemos inferir isso quando Ana Solange conta que foi “babá [...] e que queria mesmo era ser educadora, professora”, quando Inez revela que foi “a primeira cozinheira do GURI [...] mas o que queria mesmo era estar na sala de aula” e quando Nivaldo conta sobre sua vivência de trabalho infantil e explícita a injustiça social vivida encontrando no ato de educar uma ação reparadora: “não quero isso para o educando, hoje tem mais possibilidades”.

Assim, a ascensão social pela profissão de educador social carrega em si a contradição de não ter uma profissão sendo que a reparação da injustiça social nos remete à contradição do equilíbrio nas relações de reciprocidade, ou seja, de que houve um desequilíbrio entre tais relações.

Participar da Igreja ou das ONGs como voluntários até **ser educador social** remete-nos aos laços que os educadores sociais foram construindo nesse processo de participação e trabalho com as pessoas e organizações. Foram estes laços construídos pelos educadores com as Organizações que viabilizaram o reconhecimento institucional das mesmas no convite e no incentivo para se tornarem educadores sociais do Programa Crê-Ser, bem como a percepção dos educadores sobre a capacidade organizativa das instituições onde trabalham.

Aline fala da relação de amizade com o coordenador da Organização onde trabalha quando descreve seu interesse em trabalhar na área social:

Conheci o RITA através de alguns amigos. O Henrique, que na época era coordenador, ele é meu amigo pessoal. E aí a gente tava conversando, ele tava precisando de educador, e na época eu queria sair da Atento, porque

até então não tinha nada a ver com a minha formação. Eu tava cursando na época Serviço Social. (Aline)

Inez fala do início no trabalho como educadora no Projeto Sondagem de Aptidões e do incentivo de pessoas da Organização onde trabalha para que ela voltasse a estudar e assumisse a sala de aula no Programa Crê-ser, que substituiria o Projeto Sondagem e exigia como formação mínima, o Magistério dos educadores. Ela fala também de como ela “vestia a camisa da Organização”:

Aí depois começou a sondagem, que antes disso era Sondagem. Eu fui para a Sondagem no outro ano [1997, 1998], de cozinheira passei para ser educadora oficial do Sondagem. Só que devido, digo assim, aos meus estudos, que eu tinha parado, dificultou um pouquinho. Então, olhando, para mim foi uma coisa produtiva. Quando a Eliana chegou, chegou, me explicou direitinho que eu devia... foi a partir daí que eu comecei a estudar, a partir desse momento, que e Eliana me deu um balanço: “vai Inês, que você tem capacidade”. Eu voltei a estudar, eu tinha parado na sexta série por causa de problema familiar e tal, e saúde também, aí eu era nova, voltei a estudar na sexta série. (Inez)

Então foi um sonho que veio, juntou esse fato desse sonho meu e o GURI, que eu já trabalhava e admirava o trabalho deles, sempre admirei. No trabalho, eu vestia a camisa mesmo, na época. Então a turma falou: “Inês, vai que a gente garante a sua vaga.” (Inez)

Ana Solange fala do convite da missionária para que ela se tornasse educadora como já destacamos anteriormente e Nivaldo fala do início da ONG fundada pela mãe e da parceria com a Ação Comunitária:

A ONG Bom Pastor... com o nome Bom Pastor, tem desde 1994, que começou no fundo de uma igreja. É que no começo não tinha nome. No começo era apenas mais um grupo... minha mãe, que é presidente até hoje, isso desde [19]92...[19]93. Tinha um grupo de igreja, que percebeu - 'Opa, essas crianças não tem necessidades básicas atendidas'. Estão morrendo de fome... desnutridos[...] (Nivaldo)

A Ação [Comunitária], ela entrou no final dos anos... [19]90, com a Bom Pastor. Com a Irani, na época ainda... e minha mãe acabou conhecendo... buscando órgãos. E ela conheceu o membro da Ação Comunitária, que disse - 'Ó, a gente tá com essa proposta pedagógica' - que a gente era totalmente carente, precisava de assistencialismo, as crianças precisavam de comida porque se não iam morrer. Mas aí começou a melhorar mesmo a situação do Brasil... querendo ou não, na gestão do Lula foi possível algumas facilidades, isso é inegável, não tem como negar. (Nivaldo)

Assim, a **vontade de agir coletivamente** como educadores sociais vai constituindo sua **identidade coletiva**.

É nesse contexto que pertencentes a uma mesma região cuja realidade vai se construindo pela retirada do Estado na oferta de serviços públicos universais, pelo interesse de participar ativamente dentro da Igreja ou da ONG no bairro ou de formar-se assistente social, sentindo-se solidários frente a essa realidade e ofertando serviços públicos, ainda que pontuais, buscando por outro lado a reparação frente às injustiças que eles próprios viveram é que podemos inferir que a **identidade coletiva** dessas pessoas as levam para o trabalho como **educadores** que enquanto categoria ainda a ser construída já perpassa por vivências como classe social (SANDOVAL, 2001).

E, a partir da fala dos educadores sobre os laços interpessoais e a de Nivaldo especificamente sobre a parceria com a *Ação Comunitária* é que adentramos no debate do **ser educador social nas relações que estabelecem com diferentes categoriais sociais/instituições em função do trabalho (financiadores; com educandos; com as famílias com as escolas)**, relações estas que nos remetem às **crenças, valores e expectativas sociais**, outra dimensão da Consciência Política (SANDOVAL, 2001, 1994).

Na **relação com os financiadores**, os educadores vão apresentando as configurações.

Nivaldo descreve o início da parceria **com a Ação Comunitária** nos idos anos de 1990 quando a Instituição onde trabalha, na época “não tinha nem nome” porque era um grupo da Igreja que começou a se mobilizar para atender as demandas do bairro em função da desnutrição infantil, fato este já mencionado também por Inez. Ou seja, esta demanda não só era dos bairros onde trabalham estes educadores (Inez trabalha na região da Capela do Socorro e Nivaldo no Jardim Maracati, próximo ao Jardim Ângela), como um demanda vivenciada na década de 1990 e que fora encabeçada pela Igreja já no início do processo neoliberal de reconfiguração do Estado, do mercado e da sociedade civil.

Com a crescente redução de equipamentos e serviços públicos nas regiões periféricas dos grandes centros urbanos como São Paulo empreendidas pelo processo neoliberal, as Organizações onde estes educadores sociais trabalham, instituições ligadas à Igreja, originárias de mobilizações populares, se instituem

como ONGs, passando a desenvolver políticas públicas focais.

O que aconteceu segundo Montaño (2002) é que as pessoas que deveriam ser o principal alvo das políticas sociais é que passam a oferecê-las na “parceria” com o Estado, a partir da reconfiguração nas relações entre Estado, mercado e sociedade civil. Tais mobilizações populares se transformam em ONGs apoiadas por Organizações da sociedade civil, intituladas de Terceiro Setor, a partir da década de 1990, o mesmo arranjo real, concreto e político-ideológico do neoliberalismo.

Quando os educadores sociais falam de seu ingresso na Organização onde trabalham eles se remetem à parceria com a *Ação Comunitária* trazendo a questão da sustentabilidade da ONG. Aline fala que a relação é “bacana... assim. Mas, não sei... eu vejo que as vezes deixa um pouco a desejar em alguns aspectos. Porque falta um pouco de recurso... até financeiro [...]”. Por outro lado, Nivaldo diz que:

E a gente percebe, nesse início, no geral... da Ação Comunitária... a ideia é: o incentivo constante, incentivar a ONG a caminhar com as próprias pernas. Ai você pensa - 'Poxa vida, já que vou perder o meu vínculo, porque eles estão querendo que eu vá sozinho... não há mais verba pra mim', hoje a gente sabe que a questão não é isso... porque é assim: ser auto-sustentável é muito melhor, de não depender dessa fatia do bolo [...] (Nivaldo)

A fala dos dois educadores, Aline e Nivaldo nos remete à contradição presente no processo de parceria: a *Ação Comunitária* repassa recurso advindo das leis de incentivo como a Rouanet e o FUMCAD, portanto normatizadas pelo Estado, recursos esses que provem de pessoas jurídicas (pessoas, empresas) que usufruem dos benefícios fiscais. Assim, a *Ação Comunitária*, em parceria com o Estado e o mercado, financia os serviços prestados por essas ONGs, serviços estes que o Estado delegou e que o mercado “indiretamente” usufrui.

Por outro lado, as Organizações dependem destes recursos para atender o público-alvo e vivenciam as exigências da parceria com a *Ação* o que nos remete à lógica de mercado na “colonização do campo social”, como nomeada por Müller (2006):

Outro caminho pelo qual está se dando a “colonização” do campo da ação social pelos padrões do campo empresarial é através do crescimento da participação de organizações empresariais na implementação de ações sociais. Essa participação se dá sob a forma de apoio financeiro a ações desenvolvidas por outras organizações, intervenções diretas das próprias empresas na concepção e execução de projetos de caráter social, passando por todo o tipo de patrocínio, assessoria técnica, etc. (Melo Neto, 1999;

Falconer, 2001; Ashley, 2002). (MÜLLER, 2006, p.3)

Assim, voltamos a falar sobre as ONGs onde os educadores trabalham como as que junto com Ação Comunitária, executam políticas sociais pontuais no lugar das políticas universalizantes de Estado (MONTAÑO, 2002) sob o pretexto de terem os mesmos objetivos como fala Ana Solange sobre a relação ser “uma relação de um tutor, pelo menos assim aparentemente, pelo que eu acompanho até agora, todos tem o mesmo objetivo.”

Inez engrossa o coro de Ana Solange:

Eu agradeço assim por muita coisa, eu aprendi muito, muito. Assim, eu sempre vejo a Ação [Comunitária] como um lado positivo. Porque o trabalho dela, na verdade, é um conjunto com o nosso, uma união, que ela também quer ajudar as crianças, que realmente hoje, como os pais trabalham, as crianças tem que ter um espaço, senão ficam na rua. (Inez)

É inegável que “as crianças tem que ter um espaço, senão ficam na rua”, mas a questão que devemos analisar é a contradição inerente a esse discurso de senso comum: porque as crianças não tem um espaço? Onde as crianças deveriam ficar que não na rua, ou seja, que sentido tem o “ficar na rua”?

Se mesmo antes do neoliberalismo, por um lado a pobreza já foi, e em muitos casos, ainda é tratada como uma cultura que se retroalimenta ou mesmo tratada como crime, como nos lembra bem Martín-Baró (1998a) e por outro, como os direitos alcançados na luta da sociedade civil contra o Estado ditatorial brasileiro que culminou na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, o não ter espaço a partir do neoliberalismo remete-se ao discurso de não tem escola, escola de qualidade que continua a não se ter em função do rearranjo do Estado, do mercado e da sociedade civil, onde o Estado não efetiva políticas universalizantes. (MONTAÑO, 2002)

Por outro lado, a crença dos educadores quanto ao mesmo objetivo entre as ONGs onde estão e a *Ação Comunitária* nos remete ao discurso homogeneizante do neoliberalismo, que como construto real, mas também político-ideológico, uniformiza a sociedade civil denominando-a como Terceiro Setor cujos objetivos são na verdade, aparentemente, “os mesmos”. (MONTAÑO, 2002)

As mobilizações populares dos anos 1980, 1990 clamavam por direitos

humanos, conseguiram conquistar leis que os afirmassem, mas em função do processo real e ideológico do neoliberalismo, foram muitas dessas mobilizações populares como ora ouvimos do educadores que acabaram se formatando em ONGs para oferecer políticas públicas, pontuais, no lugar do Estado.

Não nos parece ser “os mesmos objetivos” daqueles que legalmente podem ficar isentos de impostos, que podem receber recursos financiados pela sociedade que vão parar nos cofres públicos e de lá são redistribuídos para grandes instituições extremamente organizadas segundo a lógica de mercado. Eis a grande contradição inerente ao processo e desvelada!

A segunda dimensão da Consciência Política de Sandoval (2001, p. 187), **crenças, valores e expectativas sociais** dizem respeito justamente a essas “representações sociais que os indivíduos [no caso, os educadores sociais] constroem da sociedade como um todo a partir das interações e experiências cotidianas com diferentes grupos e instituições [como a Ação Comunitária] e que tem relação com a ideologia política” que ora falamos e desvelamos.

Esses significados de senso comum que os educadores atribuem à intencionalidade das relações com a Ação Comunitária demonstram como o modo de produção capitalista acaba por fragmentar a vida cotidiana destes educadores, fragmentando e cristalizando as representações na ausência de reflexão sobre o processo engendrado pelo neoliberalismo. (MONTAÑO, 2002; SANDOVAL, 2001; SILVA, 2002).

E são essas representações dos educadores que encontramos na **relação com educandos**.

Quando os educadores falam de suas maiores conquistas eles as remetem à **relação com os educandos** referindo-se ao sucesso ou desempenho destes no Programa, na Escola, na vida:

Também conquista, é a satisfação de ver educandos que a gente conheceu na quinta, sexta série... e hoje tão em faculdade, estão trabalhando, de forma decente. E outro, que tava até trabalhando com a gente esses dias, que hoje em dia é um educador nosso... e isso é... nossa... uma conquista, enfim... é o que a gente almeja, que ele se dê bem na vida, que ele esteja feliz na profissão dele, seja qual for. Como educador, que eu acredito que é bom, pra mim é uma sensação maior ainda. (Nivaldo)

Eu acho que é o crescimento dos adolescentes que eu me envolvo desde

que eu estou aqui. É o crescimento assim não só na aprendizagem, mas na amizade, no respeito, no carinho, na confiança. Então eu acho que tem coisa que não tem dinheiro que compre. Porque quando você vê... as vezes eu penso assim, eu falo isso todos os dias: “isso nunca vai dar resultado”, as vezes eu fico brava, eu começo a ficar meio frustrada. Depois de um tempo que eu fui vendo os frutos, que não é de uma hora para outra, é aos poucos. Eu falei: “nossa, como é um trabalho é bacana.” Esses dias eu estava na mesa: “ai, meu Deus do céu, o pessoal não escuta nada do que eu falo.” Aí eu: “gente, vocês escutam alguma coisa que a Ana fala?” Aí [uma educanda], ela é daqui, falou assim: “Ana, você é nossa melhor amiga, a gente sabe que você é brava, as vezes, mas a gente...” Então assim, eles começam a falar as coisas: “eu aprendi a valorizar a vida com você. Eu aprendi que tudo o que eu faço tem troco.” Então assim, são valores que não são aprendizados assim de aprender a escrever corretamente, provavelmente, mas valores que eles levam para si e levam para a vida deles[...] Então você vê que é coisa que fica. Tem aqueles que passam, vão embora, mas têm muitos que você vê mesmo os frutos, já fizeram uma faculdade, eles falam: “eu lembro disso que você falou. Lembra que você falou aquilo?” “Nossa, eu nem lembrava mais.” Então eu acho que isso não tem preço, eu acho que isso são coisas que a gente leva mesmo. Mesmo se um dia eu sair daqui, são coisas que eu vou levar para sempre. (Ana Solange)

[...] ver os meninos confiando em você pra falar as coisas, buscando pra conversar, e pedindo ajuda quando vê. Porque muitos tem dificuldades aqui, por conta do bairro e tudo mais. E aí o fato de ser educadora parece que aproxima mais do que ser professora mesmo na escola, né?! (Aline)

Mas assim, você fazer com que essa criança melhore na escrita, no comportamento. Então eu digo assim, que eu tenho agora a tarde [um educando], ele tinha muita dificuldade na escrita, muita dificuldade, tem um pouquinho em matemática, ele foi meu aluno o ano passado e eu comecei uma sementinha ali, devagarzinho, e esse ano eu falei para ele: “nossa, eu estou te dando os parabéns, a letra está linda, você está conseguindo...” Ele não fazia as atividades que trazia da escola, ficavam dentro do caderno, que a gente tem uma orientação de estudo. E nesse horário você viu, se precisar de uma ajuda eu dou uma ajuda, eu estou ali auxiliando. Aí eu começava a ajudar ele, falava: “pense na matemática.” É muito difícil a matemática para quem tem problemas assim. “Pensa que você tem...” E eu tentava ajudar ele, auxiliar ele na matemática. Então hoje ele está comigo ainda, ele continua esse ano. Igual eu falei, se reparar ele melhorou bastante. O comportamento, hoje em dia, vive, convive bem com as colegas, faz atividades que a gente tem. Então eu digo assim, isso é gratificante. É 70% que falta, mas está bom, eu acho que isso que é importante pra mim. É ver que aquela criança, o modo que ela está[...] Então isso para mim motiva, essa coisa de você... sabe, você vê isso render, isso é gratificante para mim. (Inez)

Ao falarem de suas conquistas com os educandos, os educadores sociais vão trazendo os valores que vivenciam a partir de suas expectativas e realizações. Nivaldo fala da finalidade do trabalho como educador, daquilo que espera para o educando: “que ele se dê bem na vida.” Ana Solange e Inez falam do processo, de

como muitas vezes ele é desafiador, mas que há “frutos colhidos”, de que os resultados alcançados com o trabalho realizado “não tem preço, é gratificante, é o que motiva.”

Ao trazerem a **relação com os educandos**, os educadores sociais vão nos revelando que há um diferencial em relação à escola, não só quanto aos “aprendizados de aprender a escrever corretamente, provavelmente, mas valores que eles levam para si e levam para a vida deles [os educandos...]” como bem nos lembra, Ana Solange.

Com isso, podemos inferir que a **relação com os educandos** está pautada numa *experiência* de trabalho com sentido, e por isso, “ele é gratificante, é o que motiva, não tem preço”.

Os educadores sociais nos remetem novamente à segunda dimensão da Consciência Política de Sandoval (2001) à medida que suas **crenças, valores e expectativas sociais**, no caso **na relação com os educandos**, não haveria em relação à *prática* com os educandos uma “aceitação espontânea de normas sociais e em última instância da estruturação de classes, desigualdades sociais, e submissão política disfarçada de 'requisito' do viver rotineiro [...]”. (SANDOVAL, 1994, p. 64).

Nivaldo aparentemente nos fala do rompimento com a lógica do senso comum, da desnaturalização dos fatos cotidianos, da reflexão teórica, filosófica sobre a *prática*, mas ele se remete à finalidade do Programa em relação aos educandos:

Pra mim, ele [Programa] complementa a essência... do que ele [educando] vai precisar na vida dele. Por exemplo, se a gente trabalha, de verdade e com respeito. Não é num livro que se tem respeito... tem o prático. É um construtivismo dentro da realidade. Não só aquele assim - 'O conhecimento tá no mundo, e você vai lá' - ... não, não vai... é muito difícil. Tem que ter a inteligência, sei lá... de um Einstein, pra conseguir uma forma de conhecimento indireto assim, isso é ilusão. Mas é na maneira de trabalhar, realmente de ser, tendo exemplos práticos. (Nivaldo)

Assim, trazendo a experiência, falando da prática, os educadores sociais nos remetem à ideologia, à finalidade da Educação Não Formal que para Gohn (2008) é o exercício da cidadania (GOHN, 2008).

Insistimos na questão do aparentemente porque quando os educadores

estão incorporando o discurso do Programa Crê-Ser, conseqüentemente da *Ação Comunitária*, do Terceiro Setor, do discurso neoliberal sobre os educandos estão trazendo concepções construídas por autores que segundo Montaño (2002) tem uma intenção progressista quando falam da Educação Não formal como exercício da cidadania como Gohn (2008), mas que acabam por contribuir para a ocultação e manutenção do processo neoliberal.

Na **observação de sala** dos educadores sociais pudemos observar em diferentes atividades como educadores e educandos dão alma ao “currículo” do Programa Crê-Ser.

Com Ana Solange e os educandos, observamos os ensaios da apresentação do Maculelê³⁰, vivência de uma atividade cultural desenvolvida pelo educador cultural em parceria com o educador social. O que presenciamos poderia nos levar a inferir apressadamente que se trata de um elemento fundamental no “exercício da cidadania” que é o resgate da memória histórica de que nos fala Martín-Baró (2006).

Presenciamos também uma atividade desenvolvida por Inez com os educandos que se tratava da organização do desfile de 7 de Setembro. Inez fazia o levantamento das demandas dos educandos em relação à qualidade dos serviços públicos prestados no bairro para a confecção de cartazes que seriam levados no desfile. Assim, o desfile assume um caráter de manifestação política não no sentido de enaltecimento da pátria, mas numa atitude política de reivindicação por melhorias nos serviços públicos prestados no bairro onde vivem, não só os educandos, mas vale destacar, a própria educadora.

Novamente, o “currículo” aparece aqui, participação na vida pública.³¹

³⁰ “O Maculelê é uma dança tribal, praticado na mesma época que surgiu a capoeira, mas com o objetivo de representar a luta de duas tribos, espelhando a agilidade com as grimas, força nas pernas, e o respeito de uma tribo para com a outra.” (MOURA, 2010, p.14). Ver mais em: MOURA, R. **A Dança Afro ao encontro da Educação Popular**. Monografia (Especialização). Pedagogia da Arte. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32970/000776679.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14/06/2014.

³¹ A observação das salas foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2013, período em que ocorreram diversas manifestações Brasil afora iniciadas em junho de 2013 pelo Movimento Passe

Nivaldo trouxe a avaliação em roda de conversa³² de um evento realizado na Instituição onde trabalha organizado *com* os educandos. Organizar *com* e *avaliar* são práticas muito comuns à Educação Não Formal, ainda que não sejam um privilégio delas, mas que correspondem às metodologias em busca da participação democrática, do exercício da cidadania. (GOHN, 2008).

O que **observamos na sala de aula** foi os educadores pondo em prática dois dos três pressupostos do Programa Crê-Ser:

1. investimento na formação de crianças e jovens cidadãos através de ações socioeducativas visando a participação consciente e ativa que contribua para o desenvolvimento do 'querer viver juntos', num sistema de contemple integração, igualdade e respeito pelos direitos e deveres individuais e coletivos.
2. Crença no protagonismo infanto/juvenil, isto é, na criança e adolescente como agentes de transformação da própria vida e da sociedade em que vivem, o que implica numa participação consciente, criativa, empreendedora e atenta a uma nova perspectiva de solidariedade, de respeito às diferenças e a diversidade cultural. (SOUZA, 2009, p. 39)

O que pomos em discussão são como as formas de uma educação libertadora que pressupõe a participação democrática, a vivência de um universo de cultura “popular”, foram sendo apropriadas pelas mais diferentes instituições da sociedade civil cujos interesses não são homogêneos.

Uma coisa é a prática dos educadores e sua crença na humanização pelo ato de educar outra é como as práticas dos educadores vão sendo atravessados pela formação e pelo currículo da *Ação Comunitária*.

Estamos nos referindo ao caráter aparentemente democrático e portanto ideológico presente no currículo das organizações do Terceiro Setor de cunho

Livre em busca da redução nas tarifas de transporte coletivo. O MPL tem por objetivo a gratuidade dos transportes coletivos.

³² A Roda de Conversa é uma “metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos”, que tem entre seus objetivos “criar um contexto de diálogo sobre um tema, potencializando a participação a partir da redução dos fatores que entram a comunicação no grupo; promover a reflexão sobre os temas abordados, relacionando-a ao contexto de vida dos participantes e incentivando a sua ressignificação desses temas.” (AFONSO; ABADE, 2008, p. 21). Ver mais em: AFONSO, L. e ABADE, F. L. **Para Reinventar as Rodas**: Rodas de Conversa em Direitos Humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008. Disponível em:

http://www.recimam.org/wp-content/uploads/2013/08/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf.

Acesso em: 14/06/2014.

empresarial. Obviamente que a capoeira, o maculelê, entre outras manifestações culturais além de tudo “despertam o interesse” dos educandos. O que discutimos é que democracia neoliberal é como a democracia grega: ela não é para todos!

Se o currículo da Educação formal não se propõe a trazer pra escola o acesso ao bens culturais construídos na história da humanidade nem se propõe a questionar o *status quo*, porque não é mesmo o seu propósito, por mais que muitas escolas, PCNs, professores entre outros digam e mesmo tentem o contrário, os governos que empreenderam o processo neoliberal a partir da década de 1990 estavam focados justamente em desarticular as políticas públicas e o que deveria ser política de educação para todos vira política de assistência pontuais para muitos!

Por outro lado, a discussão sobre o currículo nos remete a **formação continuada**: sua **concepção** e os **diferentes tipos de formação do Programa e o trabalho dos formadores**.

Nas **entrevistas**, os educadores sociais falam primeiro da **concepção** que têm de **formação continuada** como sendo de aprimoramento, busca constante, ser organizada institucionalmente, se atualizar, de desenvolvimento de habilidades e depois adentram na **formação continuada** da *Ação Comunitária*.

Aline diz que a **formação continuada** “é sempre buscar, se atualizar pra saber o que está acontecendo, pra ir se aperfeiçoando.” Assim, como Aline, esta é a concepção de Ana Solange quando afirma que “é você sempre estar buscando se aprimorar, assim, melhorar, porque sempre tem um desafio.”

Nivaldo também concebe a **formação continuada** como “a busca constante.” Mas como ele mesmo reconhece:

Só que pra mim é uma forma, que tem que ser formal, entendeu? Isso é formação continuada, eu me comprometo com algum órgão... ou fazer uma pós... ou fazendo um curso técnico, pintura... ou alguma coisa. Uma coisa formal, algo que tenha algum certificado. Não pelo certificado, mas pela cobrança. (Nivaldo)

Sobre a **formação continuada** da *Ação Comunitária*, a concepção, aparentemente, não muda muito:

Olha... gosto. Bastante. Porque é um caminho pra você trabalhar com as crianças, né? Tanto que foi uma das coisas que me ajudou no começo, pra que pudesse ir adquirindo conhecimento para poder trabalhar com eles. Então eu gosto, acho que é importante pra que a gente possa ir se atualizando, na formação continuada. Se atualizar, sempre buscar coisas

novas, pra trabalhar né? Ai eles trazem muitas coisas novas... de repente você tá com a ideia e eles trazem pra você melhorar. Eu acho importante. (Aline)

Eu acho que a Ação [Comunitária] contribui muito, porque ela faz nascer em você a vontade de ir buscar a formação. Ela não é só aquela que só dá o conteúdo, aprendizagem para um grupo de educadores, ela também te coloca na situação de você também querer buscar melhorias. (Ana Solange)

Eu acho bom, porque tira as nossas dúvidas. [...] a gente troca ideias. (Inez)

Eu enxergo um misto. Uma porque já tem essa parte cronológica, em janeiro já te passam. [...]Na Ação tem muita coisa de qualidade, que eu sei que se fosse pra ser cobrado... seria essa média, no mínimo 100 reais, por pessoa... pra poder ganhar uma informação daquela. (Nivaldo)

Os educadores falam da “atualização” (Aline), da “busca de melhorias” (Ana Solange, “tem essa parte cronológica” (Nivaldo). Mas, o que é que muda? O que é para além do diferente, ou seja, qual é a sua contradição inerente?

Aos poucos, vamos encontrando no discurso dos educadores alguns elementos que vão nos apresentando a contradição intrínseca da **formação continuada** da Ação Comunitária.

Eles acrescentam que é o “caminho pra você trabalhar com as crianças.” (Aline) ou “ela não é só aquela que só dá conteúdo, aprendizagem para um grupo de educadores, ela te coloca na condição de você também querer buscar melhorias.” (Ana Solange).

Essa é a sua contradição intrínseca. Ela está voltada para o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, e na *Ação Comunitária*.

O discurso de Aline e Ana Solange nos remete aos propósitos da Ação Comunitária que é o de “desenvolver competências” (SOUZA, 2009):

Para que os educadores sociais absorvam a filosofia dos programas, desenvolvam as competências necessárias e cresçam pessoal e profissionalmente, a *Ação Comunitária* vem aperfeiçoando uma proposta criada em 1981, que se configura como um de seus compromissos fundamentais na parceria com as organizações de bairro: o Programa de Formação Continuada de Educadores Sociais. (SOUZA, 2009, p. 38, grifo do autor)

Nos remete também ao discurso institucional de que indiretamente a

formação oferece crescimento profissional:

O investimento feito na formação e acompanhamento dos educadores representa um atrativo e uma oportunidade de crescimento profissional para essas pessoas. Ainda que este não seja um objetivo estratégico declarado pela Organização, certamente beneficia um significativo número de educadores que, não raro, retomam seus estudos e ingressam com sucesso na carreira pública ou privada da área educacional.

A Ação Comunitária é um escola de professores. (SOUZA, 2009, p. 39)

Retomemos que as políticas institucionais relacionadas à formação dos educadores de primeiro exigir magistério (anos 1990) e depois ensino superior em Pedagogia (anos iniciais do século XXI) correspondem ao que vivenciaram os educadores.

Inez inicia o trabalho como educadora no Projeto *Sondagem de Aptidões* e depois, com a reformulação do trabalho no atual Programa Crê-Ser entre os anos de 1993 e 1994, como já dissemos anteriormente, fazendo magistério na década de 1990 e Pedagogia em 2012.

Os demais educadores sociais iniciam seu trabalho já diretamente no Programa Crê-Ser, ou seja depois do ano de 1999.

Ana Solange inicia em 2005. Andréa começa a trabalhar como educadora social em 2008. Nivaldo começa em 2006, ano em que conclui sua graduação em Pedagogia. Renata em 2007 e Aline em 2010. Nivaldo, Renata e Aline passam posteriormente a acumular o cargo de coordenador do Programa Crê-Ser.

Todos iniciaram o trabalho como educador social no Programa Crê-Ser antes de concluírem seu curso de graduação. Os seis educadores concluem a formação acadêmica entre os anos de 2006 e 2012, sendo que quatro fazem Pedagogia (Andréa, Ana Solange, Inez e Renata), Nivaldo fez Artes Plásticas com especialização em Psicopedagogia concluída em 2012 e Aline estudou Serviço Social.

Todos nos revelam que trabalham como educador social há mais de 3 anos. Aline é quem tem menos tempo de trabalho, desde 2010, mas também se forma depois de concluir a graduação, em 2012.

A formação inicial dos educadores passa a ser uma exigência da Ação Comunitária, que não como exclusividade, se propõe a consolidar uma prática

mercadológica: trabalhadores cada vez mais capacitados para desenvolver funções mais complexas. E claro que não podemos deixar de lado que o período em que os educadores se formam tem relação com o período em que se ampliam as faculdades privadas e a oferta de “bolsas de estudo”, a parceria entre Estado e mercado. Não é nosso objetivo aprofundar esse debate, mas obviamente, não podemos deixar de mencioná-lo, uma vez que tem relação com o contexto de que estamos tratando.

Assim, é nos primeiros seis anos do século XXI que os educadores sociais alcançam sua formação universitária num período em que o neoliberalismo vai se impondo na ampliação da globalização dos mercados e do acesso informacional e tecnológico, iniciado já nos últimos vinte anos do século XX. Assim, pressionados pelo Terceiro Setor em seu propósito mercadológico, os educadores fizeram “tardamente” o seu curso de sua graduação.

A *Ação Comunitária* contribuiu para que estudassem? Com certeza! Mas, entendemos que a política organizacional que perpassa os Programas acaba por ser uma política focal, compensatória ao mesmo tempo que na busca pelo desenvolvimento de competências, estas tem por pressuposto a lógica de mercado.

Nas **entrevistas**, os educadores sociais se referem às “estratégias” de **formação continuada** descritas por Souza (2009, p. 39), outro aspecto da política institucional.

Sobre o Encontro de Formação, os educadores se referem às estratégias didáticas e a participação no processo decisório:

[...] antes era o dia inteiro, e aí diminuiu o tempo por conta que a gente pediu. A gente ficava o dia inteiro no sábado... e acabava que você não conseguia fixar tudo, porque é muita coisa. Um tempo menor e com algumas dessas coisas mais práticas, você consegue aprender mais do que ficar o dia inteiro, de repente vendo algum slide, alguma coisa, né? Então a gente decidiu junto disso. (Aline)

Eles [formadores] esperam também você colocar as ideias, não é uma coisa que eles vão lá, decidem e pronto. Tem todo um encontro, a preparação que eles recolhem informações da necessidade dos educadores [pelas supervisões], e em cima dessas necessidades eles trabalham. (Ana Solange)

[...] normalmente a gente faz um trabalho em grupo, as formações [os encontros]. São assim: 'agora, vem trabalho em grupo, participa, divide os grupos e depois monta um só, como que vai fazer, as decisões...' (Inez)

As três educadoras, Aline, Ana Solange e Inez vão descrevendo como se constitui o processo de participação na formação. Por um lado, vão pontuando a nosso ver como se estrutura a participação deles pelas estratégias didáticas propostas pelos formadores e por outro, vão sinalizando outro elemento quanto à participação deles, educadores com um todo, na formação. Retomemos que Souza (2009) descreve que um dos compromissos da Ação Comunitária na “parceria” com as Organizações é a assessoria técnica, ou seja, oferecer a formação continuada.

Assim, sutilmente o que nos falam os educadores contribui para que possamos inferir sobre a contradição relativa à formação continuada: a questão de uma certa “obrigatoriedade”. Quando os educadores destacaram anteriormente que que gostam da formação e que ela os ajudou a crescer, repetimos: não temos dúvida. Porém, aqui, há um destaque para essa questão que a nosso ver refere-se ao próprio desenho articulado pela política institucional da Ação Comunitária para a formação continuada, mas que também visualizamos modelos como este presentes em outras organizações do Terceiro Setor, no próprio Estado e que dirá, diretamente, no mercado. A obrigatoriedade de formar-se na lógica do desenvolvimento de competências mercadológicas e não no sentido da humanização.

Um dos princípios de uma educação humanizadora diz respeito à participação: poder ou não participar. A liberdade por uma vivência humanizadora de educação pressupõe um compromisso em função da solidariedade frente aos mesmos princípios, os quais já discutimos que não cabem a organizações, pelo menos, não à Ação Comunitária, do Terceiro Setor que vivenciam e se estruturam pela lógica neoliberal como amplamente já vimos debatendo.

Sobre as Supervisões, os educadores falam do papel do formador:

[...] o técnico pedagógico, ele vem até a instituição, já começa por aí... ele vem, no mínimo uma vez por mês. [...] Com base no plano, que é o 'plantão'. Que vai se baseando no pedagógico e depois tem o plano anual; eles recolhem informações da necessidade dos educadores, e em cima dessas necessidades eles trabalham. (Nivaldo)

A proposta institucional de diagnosticar os desafios dos educadores e dos educandos de que Souza (2009) descreve está presente no discurso de Nivaldo quando traz este fala de recolher as informações sobre as necessidades dos educandos e remete também a articulação entre observar a prática para desenvolver

o encontro de formação, acompanhando nas supervisões a proposta pedagógica, sobre o projeto anual dos educadores com os educandos.

Assim, a **relação entre encontros e supervisões** vai sendo apresentada pelos educadores, o que para alguns não chega a ser muito claro o papel da supervisão nem o papel do formador:

Não sei como se dá, a gente chega aí os temas já são... já estão pré-definidos pra gente... pela equipe. Mas acredito que seja devido as supervisões, eles vão acompanhando os educadores e vendo as necessidade de desenvolver os temas. (Aline)

O pessoal da Ação, eu não sei exatamente quem é. Mas a maioria das vezes são eles. Tem alguns encontros que já tem assim épocas, definições do que vai fazer, então a gente já espera. Começo do ano tem avaliação, tem projeto, a gente já imagina o que isso vai tratar, o assunto. E aí eu vejo que eles montam estratégias melhores para até para explicar, porque tem educador ou não. Como é um projeto, como realiza. E no decorrer eu acho que eles também ficam testando mudanças para melhorar. (Ana Solange)

Em nossa monografia de especialização, identificamos que o espaço mais valorizado pelos formadores era o Encontro de formação continuada a medida que conseguiam tratar de temas planejados, estruturados para trabalhar com os educadores.

O papel da supervisão descrito por Souza (2009) como sendo o de lidar com os desafios dos educadores e dos educandos fora por nós entendido naquele momento como um espaço possível para o processo de conscientização. Entendemos hoje que a supervisão assume um lugar “penoso”. Como ser formador, crer no outro e conviver com arranjos que o neoliberalismo acabou por sedimentar, cristalizar nas relações?

Inferimos que o poder do Encontro perpassa pela capacidade de construir dos formadores por um lado, mas também e aqui está a contradição, é nele que se viabilizam o desenvolvimento das competências a partir das referências, pressupostos, objetivos, do próprio projeto-político pedagógico do Programa que tem nos quatro pilares da Educação, na Pedagogia Interdimensional, pressupostos e construtos do neoliberalismo.

Assim a identidade coletiva dos formadores que se apresentava como uma identificação entre os membros da equipe e na diferenciação com colegas de outros Programas pode ser vislumbrado também na identidade coletiva dos educadores

sociais.

No **Grupo Focal**, cujo tema foi a **formação continuada** os educadores sociais falaram intensamente da sua **identidade coletiva** descrevendo as **diferenças entre Educação Não Formal e Educação Formal**, quando se referiram às **diferenças quanto à concepção e postura do educador e do professor frente a formação continuada** e quanto **diferenças quanto à postura do educador e do professor frente ao trabalho**.

Nas **diferenças quanto à concepção e postura do educador e do professor frente a formação continuada**, os educadores trouxeram que é preciso “pensar aberto porque senão vai acabar acontecendo como uns professores que forma aqui pára e não volta.” (Renata), “o ganhar não é sempre só dinheiro porque tem a realização pessoal, aquilo que vai agregar pra mim onde eu possa estar ou onde eu não possa estar” (Ana Solange); é aquela mesma história do coordenador: olha gente, o que nós vamos fazer hoje é isso, ah, porque é tudo muito corrido mesmo, então vamos fazer isso aqui hoje porque eu já fiz e dá certo [...] (Nivaldo).

O discurso de crítica ao professor, ao coordenador, à escola, ou seja, às **diferenças entre Educação Não Formal e Educação Formal** volta quando se remetem às **diferenças quanto à postura do educador e do professor frente ao trabalho**, descrevendo a **postura dos professores** por um lado e contrapondo à postura deles, educadores por outro.

Sobre os professores, Inez fala que “aí a gente percebe como os professores estão muito assim: eu! Eu! A minha sala, o meu planejamento”. Nivaldo se remete “à minha folga [do professor]. Apoio zero.” Andréa diz que “ele [professor] tem que ser eficiente ou se sentir eficiente. Apoio zero.” Ana Solange fala que “as escolas não querem ter essa responsabilidade. Eu fiz o meu trabalho, acabou aqui, pronto. Não tem um envolvimento assim real do corpo ali da escola.”

Sobre a **postura dos educadores**, sobre eles, afirmam que as diferenças entre o Programa Crê-Ser e a escola é que o Programa tem uma “...forma mais atrativa [de trabalhar], então eu acho que é isso que diferencia. Eu entendi hoje quais são as diferenças, mas não é tanta diferença, é só a forma diferente de você trabalhar que ajuda.” (Ana Solange). Inez descreve que “você se aproxima mais, a

criança vem e ela confia.” Andréa diz “que a educação não formal tem algo que se chama afetividade, querendo ou não.” Renata afirma que “mas até na investigação você tem uma outra forma mais dinâmica para você trabalhar.”

As diferenças que os educadores sociais mencionam são inúmeras como questões de forma de trabalhar, afetividade, vários outros argumentos de senso comum sobre a Educação Não Formal, que remetem a suas **crenças e valores sociais** reproduzindo um discurso de críticas à escola, mas por outro, essencialmente se relacionam com sua *prática* como educadores em contraposição à prática escolar.

A nosso ver, a escola representa simbólica e materialmente o **adversário coletivo**: o poder público, o Estado que pela reconfiguração neoliberal vem deixando cada vez mais de oferecer políticas públicas universalizantes e o que dirá de boa qualidade pelo próprio modelo interno de gerenciamento mercadológico adotado, precarizando o trabalho do professor.

Entre os educadores, aqueles que também são professores, como Nivaldo, ou tiveram experiência na Educação Formal, como Andréa, fazem críticas à escola, mas pela prática como professores também conseguem visualizar um pouco mais a partir do olho do furacão. São os dois que falam da falta de apoio da escola para os professores quando usam a expressão “apoio zero!”.

Assim, a Consciência Política dos educadores sociais perpassa por uma **identidade coletiva** que vem se construindo pela contradição Educação Formal X Educação Não Formal, atribuindo diretamente à escola e não a toda uma reconfiguração entre Estado, mercado e sociedade civil a responsabilização para as desigualdades sociais a partir da noção de que a sociedade está estratificada por categorias sociais, cujos interesses são contraditórios. Discutimos aqui as dimensões **interesses antagônicos e adversários** e **os sentimentos de eficácia política** Consciência Política de Sandoval (2001).

O professor acaba por representar para os educadores o sujeito cujos **interesses** são **antagônicos** aos dos educadores numa aparente contradição: como um Programa de Educação Complementar à escola pode ter interesses antagônicos aos da escola? Mas é justamente essa contradição que produz **sentimentos de**

eficácia política nos educadores sociais: o trabalho na Educação Não Formal perpassa que a Educação Formal, em especial, o professor e a escola não cumpriram e continuam a não cumprir com seu papel de formalmente educar, sendo um problema coletivo.

Com isso, não estamos dizendo que unicamente é a escola a responsável pelas mazelas do mundo. Apenas estamos trazendo que há que se analisar todo o contexto e obviamente, o contexto pessoal e profissional dos educadores que vimos discutindo ao longo desse trabalho e o quanto essa realidade contribui objetivamente para que tenham essa visão da escola já desde a sua própria formação tardia, além da prática como educadores!

Aqui concordamos com Trilla (2008) quando este se refere à importância da análise histórica e de pensar que a Educação Não Formal pode ter diferentes configurações em relação à Educação Formal. Em nossa análise, entendemos que as práticas aqui de Educação Não Formal empreendidas pela Ação Comunitária e pelas ONGs, ainda que com propósitos diferentes, acabam pela contradição expressando na prática e pela ideologia a homogeneização do trabalho do Terceiro Setor. Assim, o Programa acaba por cumprir um papel de substituto da escola apesar de se propor a ser um Programa de Educação Complementar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, retomamos sucintamente nossos achados e apresentamos nossas perspectivas.

Identificamos que as propostas de formação continuada (supervisão, encontro e grupo de formação) tem por um lado o propósito do desenvolvimento de competências que é uma proposta estruturada com foco na lógica de mercado para a formação continuada dos educadores sociais. Como tal tem um lado de pôr em funcionamento o processo neoliberal de desmantelamento das políticas públicas universais de Estado, buscando cada vez mais a consolidação do papel objetivo e mistificador do Terceiro Setor servindo aos interesses do capital.

Apesar de tudo isso, quando analisamos a Consciência Política dos educadores sociais identificamos que sua identidade coletiva vem se construindo por uma identificação como categoria social cujos interesses se pautam na contradição entre Educação Formal e Educação Não Formal, com crenças e valores que perpassam por reproduzir por um lado, a lógica de mercado sem o sabê-la, porque por outro, crê no trabalho que desenvolve e nas mudanças que opera em seu cotidiano ainda que não sejam mudanças estruturais, uma vez que essas mudanças são as possibilidades concretas de pôr em prática políticas públicas que o Estado não se propõe a desenvolver e encontra na Ação Comunitária o aliado para empreendê-la e garantir contraditoriamente a sua sustentabilidade.

O Estado, para os educadores é aquele representado pela escola, em especial, pelos professores que não os formaram na época certa e que não forma as crianças e adolescentes com quem convivem, escola esta que reforça suas crenças que se confirma como a realidade de cada vez mais aumentar das desigualdades sociais. A fragmentação da vida cotidiana empreendida pelo capitalismo via processo neoliberal contribui para que na homogeneização do Terceiro Setor e na reconfiguração Estado, mercado e sociedade civil se acredite que o grande inimigo está ao lado e se chama escola.

Por outro, a Consciência Política dos educadores vem se construindo a partir dos significados que os mesmos atribuem ao trabalho como reparador das injustiças

sociais cometidas contra eles mesmos e contra os educandos, e que os mobiliza para a ação, expressa na vontade de agir coletivamente como educadores sociais nas Organizações onde trabalham, mesmo se deparando cotidianamente com os desafios do ato de educar na relação com os mais diferentes sujeitos e instituições, parceiros ou não, em pleno neoliberalismo.

Os educadores sociais são os sujeitos que se relacionam com os diferentes atores nesse ato de educar: formadores, educadores, família, empresários, direção da Ação Comunitária, lideranças comunitárias e gestores de Programas e as crianças e os adolescentes, professores, diretores de escola e que vivenciam, construindo e reconstruindo cotidianamente a contradição do que se propôs e vem se consolidando desde a década de 1990 como neoliberalismo e a busca da emancipação. Parece, e só parece que ficam todos no mesmo pacote. Para alguns com certeza, o pacote há de ser um grande presente de grego! Para outros, doce mel!

Mas é também, por essa mesma convivência que a Consciência Política dos Educadores Sociais, na relação cotidiana com os diferentes sujeitos das Organizações onde trabalham e com outros com quem se relacionam, como as lideranças, gestores, educandos, formadores e entre si no próprio processo de formação que, ainda que possam não ter alcançado o “máximo de consciência possível” para que outra estrutura surja, alcançam com essas relações um determinado grau de consciência.

Em nossa caminhada, diversos autores contribuíram para a análise que empreendemos a partir do materialismo histórico-dialético, como Freire (1976, 1980, 1987, 2006), Garcia (2009), Martín-Baró (1986, 1998a, 1998b), Montañó (2002), Trilla (2008) e Sandoval (1994, 2001), nos ajudando a compreender que esse processo contraditório inerente ao capital, entre práticas reprodutoras e transformadoras, na educação, quer seja ela formal ou não formal, pelo trabalho e no trabalho são processos históricos e como tal, se foram construídas, podem ser desconstruídas.

Com isto, entre nossos achados, o que vislumbramos é a possibilidade de aprofundamento do estudo sobre as emoções e sua relação com a Consciência

Política, em especial, a reparação contra as injustiças sociais cometidas contra os indivíduos e sua relação com as ações coletivas, a vontade de agir coletivamente. Acreditamos que as práticas de Educação Não Formal tem muito a contribuir nesse sentido.

Pelo recorte que fizemos acabamos por não nos aprofundar em temas que foram surgindo e nos acompanhando, a exemplo, do gênero e da geração de ex-educandos de Programas socioeducativos, agora, educadores ou gestores de Programas.

Por um lado nos perguntamos quais os significados que líderes comunitárias e educadoras de ONGs ou de movimentos sociais que atuam com Educação Não Formal “atribuem às interações diárias e acontecimentos em suas vidas”? Por outro, nos instiga investigações a cerca do impacto das práticas de Educação Não Formal na Consciência Política da geração de ex-educandos, agora, líderes ou gestores de Programas em ONGs ou de movimentos sociais? E em ambas, qual o papel das emoções?

REFERÊNCIAS

- AFONSO, L.; ABADE, F. L. **Para Reinventar as Rodas: Rodas de Conversa em Direitos Humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008. Disponível em: HYPERLINK "http://www.recimam.org/wp-content/uploads/2013/08/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf" http://www.recimam.org/wp-content/uploads/2013/08/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf . Acesso em: 10 de maio de 2014.
- ANDRADE, R. R. M. **A Formação de Professores nas Dissertações e Teses Defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação entre os Anos de 1999 e 2003**. 2006. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. et al. "O Estado da arte da formação de professores no Brasil." **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, nº 68, p. 301-309, 1999. Edição Especial.
- ANDRÉ, M.; ENS, R.; ANDRADE, R. "A pesquisa sobre a formação de professores na região sudeste" – 2002. Associação. In: **Associação Nacional Pesquisas em Educação – Região Sudeste**, 2004, Rio de Janeiro. CD-ROM, Rio de Janeiro. 2004.
- ANSARA, S. **Memória Política, Repressão e Ditadura no Brasil**. 1ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2009.
- ANSARA, S; DANTAS, B. S. A. "Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas." **Psicologia & Sociedade**, Abr 2010, vol.22, no.1, p.95-103. ISSN 0102-7182. Disponível em: HYPERLINK "http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/" <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> . Acesso em 12 de outubro de 2013.
- BAPTISTA, Myriam Veras. Um Olhar sobre a História. **Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação**, 2006. Disponível em: HYPERLINK "http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Livro7.pdf" <http://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Livro7.pdf> . Acesso em 09 de junho de 2014.
- BENACHIO, M. N. **Indicadores de movimentos de conscientização de Professores em Processo de Formação Continuada em Serviço**. 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: Metodologia de planejamento**. 2ªed. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BUCCINI, I. C. **Identidades de educadoras sociais:** trajetórias de vida e formação. 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CALEGARE, M. G. A.; SILVA JR., N. “A 'Construção' do Terceiro Setor no Brasil: da questão social à organizacional.” **Revista de Psicologia Política**, vol. 9, nº 17 – (Jan./Jun. 2009). São Paulo: ABPP, 2009.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** Uma crônica do salário. Petrópolis, Vozes, 1998.

CHAGURI, M. A. L. P. **O curso Progestão no Estado de São Paulo e sua concepção de Educação Permanente.** 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Sociocomunitária) – Universidade Salesiana, Americana, 2007.

DALL'AGNOL, C. M.; TRENCH, M. H. “Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem”. Ver. **Gaúcha Enf.**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.5-25, 1999. Disponível:

<http://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/viewFile/4218/2228> .

Acesso em: 20 de abril de 2010.

Educação Complementar. **SuperAção Jovem.** Disponível em: HYPERLINK "http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/"<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/> . Acesso em: 28 de julho de 2011.

ENTREVISTA COM OS EDUCADORES. São Paulo: 2014. Digitado.

ESCORSIM, S. M. “A filantropia no Brasil: entre a caridade e a política de assistência social.” **Revista Espaço Acadêmico**, nº 86, julho de 2008. Disponível em: HYPERLINK

"http://www.espacoacademico.com.br/086/86escorsim.pdf"<http://www.espacoacademico.com.br/086/86escorsim.pdf> . Acesso em 09 de julho de 2014.

FALCONER, A. P. “A promessa do Terceiro Setor”: Um Estudo sobre a Construção do Papel das Organizações Sem Fins Lucrativos e do seu Campo de Gestão. Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, Universidade de São Paulo.

Disponível em: <http://empreende.org.br/pdf/ONG%27s,%20OSCIP%27S%20e%20Terceiro%20Setor/A%20promessa%20do%20terceiro%20setor%20-%201.pdf> .

Acesso em 09 de julho de 2014.

FAURE et. alli. **Learning To Be:** World Education Today and Tomorrow. Disponível em: HYPERLINK

"http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf"<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> . Acesso em: 26 de fevereiro de 2013.

Formação. Disponível em: HYPERLINK

"http://cenpec.org.br/biblioteca/search"<http://cenpec.org.br/biblioteca/search>. Acesso

em 28 de julho de 2011.

_____. CENTRO CIDA ROMANO PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES. **Reflexão Metodológica sobre a Prática Educativa**. Disponível em: HYPERLINK "http://www.sedesweb.org.br/site/cecir" <http://www.sedesweb.org.br/site/cecir>. Acesso em 28 de julho de 2011.

_____. Disponível em: HYPERLINK "http://www.paulofreire.org/Unifreire/GlobalizacaoEEducacao" <http://www.paulofreire.org/Unifreire/GlobalizacaoEEducacao>. Acesso em: 28 de julho de 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad.: Katia de Melo e Silva, 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. **A Questão da Educação formal/Não formal**. Disponível: HYPERLINK "http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf" http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf .

GARCIA, V. A. O Papel do Social e da Educação Não-Formal nas Discussões e Ações Educacionais. **II Congresso Internacional de Pedagogia Social**, na mesa intitulada: Diálogos e Fronteiras: Pedagogia Social, Educação Não-Formal e Educação Sociocomunitária, realizado pela Faculdade de Educação da USP, entre os dias 16 e 19 de abril de 2008.

_____. **A educação não-formal como acontecimento**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009

GOHN, M. G. "Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais". **Saúde e Sociedade**. v.13, n.2, p.20-31, maio-ago 2004. Disponível em: HYPERLINK "http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n2/03" <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n2/03> . Acesso em: 15 de maio de 2014.

_____. "Educação Não Formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas

colegiadas nas escolas”. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006 .

_____. **Educação Não-formal e Cultura Política**: impactos sobre o associativismo no Terceiro Setor. 4ª ed, São Paulo: Cortez, 2008.

GREGÓRIO, M. E. A. **O Impacto da Consciência Política de formadores na conscientização de educadores (as) sociais em formação continuada**. 2011. 61 f. Monografia (Especialização em Psicologia Política, Políticas Públicas e Movimentos Sociais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. (digitado)

GRUPO FOCAL COM OS EDUCADORES. São Paulo: 2014. Digitado.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KIND, L. “Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais”. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

MACEDO, L. “Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar”. In: PERRENOUD, Ph. et. al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 113-136.

MARANDINO, M. et. al.. *A Educação Não Formal e a Divulgação Científica*: o que pensa quem faz?. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC**, 2004, Bauru. Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC, 2004. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência. Disponível em: HYPERLINK "http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL009.pdf" <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL009.pdf> . Acesso em: 15 de fevereiro de 2013.

MARTÍN-BARÓ, I. “Hacia una psicología de lá liberación”. **Boletín de Psicología**, No. 22, 219-231. San Salvador: UCA Editores, 1986. Disponível em: HYPERLINK "http://www.uca.edu.sv/deptos/psicolog/hacia.htm" <http://www.uca.edu.sv/deptos/psicolog/hacia.htm> . Acesso em: 14 de agosto de 2013.

_____. “Conscientización y currículos universitarios.” In: A. Blanco (Ed.), *Psicología de la Liberación*. Ignacio Martín-Baró. Edición, introducción y notas de Amalio Blanco. Madrid: Editorial Trotta S. A., 1998a.

_____. El latino indolente. In: A. Blanco (Ed.), *Psicología de la Liberación*. Madrid: Editorial Trotta S. A., 1998b.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Disponível: HYPERLINK

"<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf>" <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2013.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e a questão social**: Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, R. **A Dança Afro ao encontro da Educação Popular**. Monografia (Especialização). Pedagogia da Arte. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32970/000776679.pdf?sequence=1>" <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32970/000776679.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 de junho de 2014.

MÜLLER, L. H. A. "A construção do social a partir da ótica empresarial." V WORKSHOP EMPRESA, EMPRESÁRIOS E SOCIEDADE. O mundo empresarial e a questão social. Mesa Redonda 05: empresários, empresas e a questão social. Porto Alegre, 2 a 5 de maio de 2006 – PUCRS. Disponível em: HYPERLINK "http://www.fee.rs.gov.br/5workshop/pdf/mesa05_lucia.pdf" http://www.fee.rs.gov.br/5workshop/pdf/mesa05_lucia.pdf. Acesso em: 09 de julho de 2014.

PROUNI. Portal do Ministério da Educação. Disponível em HYPERLINK "<http://siteprouni.mec.gov.br/>" <http://siteprouni.mec.gov.br/> Acesso em: 09 de junho de 2014.

RABELO, J. et alli. "Os paradigmas educacionais dominantes na agenda dos Organismos Internacionais: uma análise à luz da Crítica Marxista." **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Número 1, Janeiro, 2009. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/jackcleide03.pdf>" <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/jackcleide03.pdf>. Acesso em: 14/06/2014.

RECK, J. **A consciência política dos cooperados do MST**: o caso da COOPAC-Campo Verde (MT). 2005. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SANDOVAL, S. A. M. "Algumas Reflexões sobre Cidadania e Formação de Consciência Política no Brasil". In: Mary Jane Paris Spink (org.). **A Cidadania em Construção: uma Reflexão Transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. "The Crisis of the Brazilian Labor Movement and the Emergence of Alternative Forms of Working-Class Contention in the 1990's". **Revista Psicologia Política**, 2001. 1, (1), 173-195.

SILVA, A. S. *O lugar das crenças e valores sociais na formação da consciência política entre trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra*. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 14, dez. 2002. Disponível em: < HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

29072002000200006&lng=pt&nrm=iso"&a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000200006&lng=pt&nrm=iso">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000200006&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 05 de março de 2013.

SILVA, Luiz Anildo Anacleto da; Ferraz, Fabiane; Lino, Mônica Motta; Backes, Vânia Marli Schubert; Schmidt, Sandra Marcia Soares. "Educação permanente em saúde e no trabalho de enfermagem: perspectiva de uma práxis transformadora/ Educación permanente em salud y en el trabajo de enfermería: perspectiva de una praxis transformadora/ Permanent education in health and nursing work: perspective of a transformative praxis." **Rev. Gaúcha Enferm.** (Online) 31(3): 557-561, ND. 2010 Sep. SciELO Brasil.

SINGER, H. Tornando Educadores Líderes da Transformação na Escola. **Portal Aprendiz**, São Paulo, 20 set. 2011. Disponível em: HYPERLINK "<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/09/20/tornando-educadores-lideres-da-transformacao-na-escola/>" "<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/09/20/tornando-educadores-lideres-da-transformacao-na-escola/> . Acesso em 07 de novembro de 2012.

SMITH, M. K. 'What is non-formal education?', *the encyclopaedia of informal education*. 2001. Disponível em: [HYPERLINK "<http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/>" "<http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/> . Acesso em: 12 de março de 2013.

SOUZA, A. C. et. al. **Programa Crê-Ser**. 2010.

SOUZA, P. S. B. (Coord.). **Eficácia no Terceiro Setor: 40 anos de Ação Comunitária**: sistema de avaliação de impactos sociais, 2ª ed. São Paulo: Saint Paul, 2009.

SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. A. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. 324p.

_____. "Pedagogia social no Brasil: antecedentes, inspirações, statu quo e tendências." **Rev. Bras. Educ.**, vol.15, no.44, Rio de Janeiro: May/Aug., 2010.

TANAMACHI, E. R. ; MEIRA, M. E. M. A Atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. In: Marisa Eugênia Melilo Meira e Mitsuko Aparecida Makino Antunes (org.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TRILLA, J. **Educação formal e não formal**: pontos e contrapontos. Trilla; J.; Ghanem Jr, E.; Valéria Amorim Arantes (org). São Paulo: Summus, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre educação para todos. Jomtiem, Tailândia, 1990.

Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2009.

VIEIRA, S. R. **Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência de Diadema – SP**. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

ZUCCHETTI, D. T. “A pedagogia social e as racionalidades do campo socioeducativo”. **Rev. Bras. Educ.**, vol.13, no.38, Rio de Janeiro, May/Aug. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro 1 - Missão da Ação Comunitária – anos de 1997 e 2000

| 1997 | 2000 |
|--|--|
| Promover de forma contínua e integrada a qualidade de vida e o desenvolvimento de pessoas e de lideranças em comunidades urbanas carentes. | Promover de forma contínua e integrada para a inclusão social – educação, cultura, empregabilidade e cidadania – de crianças, adolescentes e jovens em parceria com lideranças comunitárias formalmente organizadas. |

Fonte: SOUZA, 2009

APÊNDICE B - Quadro 2 – Estruturação do Programa Crê-Ser a partir de 1997

| Eixos de aprendizagem | Público alvo | Carga horária semanal | Local onde se desenvolvem as atividades | Educadores |
|---|--|--|---|-------------------------|
| Leitura e Escrita Jogos Artes Orientação de Estudos Cultura e Lazer | e Crianças e adolescentes de 7 a 14 anos | e 15 horas (de segunda a sexta-feira, sendo 3 horas/dia) | Organizações parceiras conveniadas com a Ação Comunitária e na sede da própria Ação Comunitária | Agentes ou comunitários |

Fonte: SOUZA, 2010

APÊNDICE C - Quadro 3 – Projeto político-pedagógico do Programa Crê-Ser – 2009
(continua)

| Programa Crê-Ser | |
|---------------------------|---|
| “Princípios Pressupostos” | <p>e “princípio básico a complementaridade de propósitos e ações entre família, escola e comunidade”</p> <p>“três pressupostos que norteiam todo o trabalho:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. investimento na formação de crianças e jovens cidadãos através de ações socioeducativas visando a participação consciente e ativa que contribua para o desenvolvimento do 'querer viver juntos', num sistema de contemple integração, igualdade e respeito pelos direitos e deveres individuais e coletivos. 2. Crença no protagonismo infante/juvenil, isto é, na criança e adolescente como agentes de transformação da própria vida e da sociedade em que vivem, o que implica numa participação consciente, criativa, empreendedora e atenta a uma nova perspectiva de solidariedade, de respeito às diferenças e a diversidade cultural. 3. Formação de uma rede de proteção através do estabelecimento de parcerias e acordos com outros recursos sociais públicos ou privados, contribuindo para a melhoria da qualidade do atendimento à criança e ao adolescente.” |
| “Público-alvo” | <p>“Crianças e adolescentes de 6 a 15 anos”, distribuídos por “turmas” com as seguintes faixas etárias:</p> <p>“6 a 8 anos; 8 a 10 anos; 11 e 12 anos; 13 a 15 anos”</p> |
| “Fundamentação Teórica” | <p>- “Quatro aprendizagens fundamentais que ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:</p> <p>Aprender a Conhecer (competência cognitiva) [...]; Aprender a Fazer (competência produtiva) [...]; Aprender a Conviver (competência social); [...] Aprender a Ser (competência pessoal) [...] - DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. UNESCO/MEC, São Paulo: Cortez, 1998</p> <p>- “Paradigma do Desenvolvimento Humano” [...] relatório, IPEA-PNUD;</p> <p>- “Educação Interdimensional - Antonio Carlos Gomes da Costa</p> <p>- “Código da Modernidade” [de Bernardo Toro] “A Presença da Pedagogia – Antonio Carlos Gomes da Costa”</p> |
| “Objetivo Geral” | <p>“Comprometer-se com a educação integral de crianças e adolescentes, contribuindo para o exercício da cidadania, tornando-os protagonistas de sua história e da vida em comunidade.”</p> |

APÊNDICE C - Quadro 3 – Projeto político-pedagógico do Programa Crê-Ser – 2009
(conclusão)

Programa Crê-Ser

“Campos do “Comunicação” [...]. “Raciocínio lógico” [...]. “Orientação de
Conhecimento” Estudos” [...] “Artes” [...] “Participação na vida pública” [...]”
“Cultura e Lazer” [...]

Fonte: SOUZA, 2010

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido – Ação Comunitária

Eu, (nome do aluno), estudante de (nível) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM _____ da EACH-USP, estou realizando a pesquisa provisoriamente intitulada _____, sob a orientação de _____, docente credenciado no referido curso.

Essa pesquisa tem como objetivo _____.

Para tanto, gostaria da autorização desta Instituição para a utilização do documento interno nomeado como _____ para (objetivo) para fins exclusivamente de pesquisa,

Este Termo de Consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma via ficará em poder do responsável da nome da instituição e a outra em poder da pesquisadora.

Deixo telefone e e-mail da pesquisadora para contato: (11) _____, e-mail: _____ e o endereço do CEP da Unidade de Ensino-USP no final deste documento, caso queira obter maiores esclarecimentos ou informações sobre o estudo.

Grata pela atenção.

Assinatura da pesquisadora responsável

São Paulo, ____/____/____.

Nome, Cargo na Instituição e Assinatura do responsável

Identificação do CEP-EACH-USP: Endereço: Av. Arlindo Bétio, 1000 – Ermelino

Matarazzo – CEP: 05508-000 – São Paulo – SP - Telefone: 3091-1046 - e-mail: HYPERLINK "mailto:cep-each@.usp.br"cep-each@.usp.br

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido – Grupo focal

Eu, nome do pesquisador, estudante de (Mestrado/Doutorado) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO nome do Programa e Unidade de Ensino, estou realizando uma pesquisa intitulada _____, sob a orientação de _____, docente credenciado no referido curso. Essa pesquisa tem como objetivos:

Geral: _____

Específicos: _____

Para tanto, gostaria que você participasse desta pesquisa, na qual me comprometo a seguir a Resolução CNS 96/1996, relacionada à Pesquisa com Seres Humanos, respeitando o seu direito de:

- Ter liberdade de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo ou risco,
- Manter o seu nome em sigilo absoluto, caso prefira nome fictício, sendo que o que disser não lhe resultará em qualquer dano à sua integralidade,
- Interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado (a) com a mesma,
- Garantia de receber uma resposta a alguma dúvida durante ou após a participação.

Como toda pesquisa prevê riscos, ainda que nesta seja de baixíssima probabilidade, cabe ressaltar quais são: não ficar satisfeito com o resultado da pesquisa.

Esclareço-lhe ainda que o tempo estimado de sua participação será de no máximo 1h30 no Grupo Focal.

A sua participação nesta pesquisa tem relevância quer seja em relação ao pouco conhecimento produzido sobre o tema bem como o próprio reconhecimento pelo trabalho realizado por você.

Este Termo de Consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma via ficará em poder do pesquisador e a outra em poder do participante.

Deixo telefone para contato: _____ e o endereço do CEP-EACH-USP no rodapé deste impresso, para que possa obter mais esclarecimentos ou informações sobre o estudo e sua participação.

Grata pela atenção.

Assinatura da pesquisadora responsável

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/____/____.

Assinatura do sujeito de pesquisa (ou responsável legal)

Identificação do CEP-EACH-USP: Endereço: Av. Arlindo Bétio, 1000 – Ermelino Matarazzo – CEP: : 03828-0005508-000 – São Paulo – SP - Telefone: 3091-1046 - e-mail: [HYPERLINK "mailto:cep-each@usp.br" cep-each@usp.br](mailto:cep-each@usp.br)

APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido – Entrevistas

Eu, nome do pesquisador, estudante de (Mestrado/Doutorado) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO nome do Programa e Unidade de Ensino, estou realizando uma pesquisa intitulada _____, sob a orientação de _____, docente credenciado no referido curso. Essa pesquisa tem como objetivos:

Para tanto, gostaria que você participasse desta pesquisa, na qual me comprometo a seguir a Resolução CNS 96/1996, relacionada à Pesquisa com Seres Humanos, respeitando o seu direito de:

- 1 - Ter liberdade de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo ou risco,
- 2 - Manter o seu nome em sigilo absoluto, caso prefira nome fictício, sendo que o que disser não lhe resultará em qualquer dano à sua integralidade,
- 3 - Interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado (a) com a mesma,
- 4 - Garantia de receber uma resposta a alguma dúvida durante ou após a participação.

Como toda pesquisa prevê riscos, ainda que nesta seja de baixíssima probabilidade, cabe ressaltar quais são: sentir-se constrangido frente a alguma questão. Sendo assim, fique à vontade para respondê-las ou não, caso sinta-se em tal situação.

Esclareço-lhe ainda que o tempo estimado de sua participação será de 1h na entrevista.

A sua participação nesta pesquisa tem relevância quer seja em relação ao pouco conhecimento produzido sobre o tema bem como o próprio reconhecimento pelo trabalho realizado por você.

Este Termo de Consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma via ficará em poder do pesquisador e a outra em poder do participante.

Deixo telefone e e-mail da pesquisadora para contato: _____, e-mail: _____ e o endereço do CEP-EACH-USP no rodapé deste impresso, para que possa obter mais esclarecimentos ou informações sobre o estudo e sua

participação.

Grata pela atenção.

Assinatura da pesquisadora responsável

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/____/____.

Assinatura do sujeito de pesquisa (ou responsável legal)

Identificação do CEP-EACH-USP: Endereço: Av. Arlindo Bétio, 1000 – Ermelino Matarazzo – CEP: : 03828-00005508-000 – São Paulo – SP - Telefone: 3091-1046 - e-mail: [HYPERLINK "mailto:cep-each@usp.br" cep-each@usp.br](mailto:cep-each@usp.br)

APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido – Observação de sala

Eu, nome do pesquisador, estudante de (Mestrado/Doutorado) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO nome do Programa e Unidade de Ensino, estou realizando uma pesquisa intitulada _____, sob a orientação de _____, docente credenciado no referido curso. Essa pesquisa tem como objetivos:

Para tanto, gostaria que esta Instituição participasse desta pesquisa concedendo-me autorização para 1 (UMA) OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA DE 1 (UM) EDUCADOR SOCIAL, na qual me comprometo a seguir a Resolução CNS 96/1996, relacionada à Pesquisa com Seres Humanos, respeitando o seu direito de:

- 1 - Ter liberdade de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo ou risco;
- 2 - Manter o seu nome em sigilo absoluto, caso prefira nome fictício, sendo que o que disser não lhe resultará em qualquer dano à sua integralidade;
- 3 - Interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado (a) com a mesma;
- 4 - Garantia de receber uma resposta a alguma dúvida durante ou após a participação.

Como toda pesquisa prevê riscos, ainda que nesta seja de baixíssima probabilidade, cabe ressaltar quais são: sentir-se constrangido frente a alguma questão. Sendo assim, fique à vontade para respondê-las ou não, caso sinta-se em tal situação.

Esclareço-lhe ainda que o tempo estimado de sua participação será de 1h na entrevista.

A sua participação nesta pesquisa tem relevância quer seja em relação ao pouco conhecimento produzido sobre o tema bem como o próprio reconhecimento pelo trabalho realizado por você.

Este Termo de Consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma via ficará em poder do pesquisador e a outra em poder do participante.

Deixo telefone e e-mail da pesquisadora para contato: _____, e-mail: _____ e o endereço do CEP-EACH-USP no rodapé deste impresso, para que possa obter mais esclarecimentos ou informações sobre o estudo e sua

participação.

Grata pela atenção.

Assinatura da pesquisadora responsável

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/____/____.

Assinatura do sujeito de pesquisa (ou responsável legal)

Identificação do CEP-EACH-USP: Endereço: Av. Arlindo Bétio, 1000 – Ermelino Matarazzo – CEP: : 03828-00005508-000 – São Paulo – SP - Telefone: 3091-1046 - e-mail: [HYPERLINK "mailto:cep-each@usp.br" cep-each@usp.br](mailto:cep-each@usp.br)

APÊNDICE H – Roteiro para entrevista semiestruturada

Escolhi a entrevista como procedimento por entender que é a melhor forma de saber sua opinião, valores e sentimentos a respeito do assunto. Mantereí o seu anonimato e garanto o sigilo de suas respostas. Sinta-se à vontade para me interromper, pedir esclarecimentos e criticar os tipos de perguntas. Eu gostaria de gravar a entrevista para que posteriormente eu pudesse ouvir novamente o que você tem a dizer e realizar a análise das informações. Você me autoriza a gravar a entrevista?

Antes da Gravação, eu preciso de algumas informações a seu respeito:

Dados referentes ao (à) entrevistado (a):

Nome:

Idade:

Sexo:

Naturalidade:

Escolaridade:

Estado civil:

Procedência antes da Organização Social onde atua:

- 1- Como você conheceu a Organização Social onde atua?
- 2- Quais os motivos que o/a levaram a se tornar educador (a) social?
- 3- O que representa para você fazer parte de um Programa de Educação Complementar?
- 4- Existe projeto político da Organização Social onde você atua? O que você conhece deste Projeto? E do Projeto Político Pedagógico do Programa de Educação Complementar?
- 5- Quais as maiores conquistas vividas por você como educador (a) social neste Programa de Educação Complementar?
- 6- Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você como educador (a) social neste Programa de Educação Complementar?
- 7- Qual é a sua avaliação da relação entre a Ação Comunitária e as Organizações Parceiras/Conveniadas?

- 8- Como você vê a atuação das lideranças das Organizações Parceiras? E dos gestores(as)? E dos (as) educadores (as) sociais?
- 9- Quais os valores que você considera mais importantes que são vividos no Educação Complementar?
- 10- Que outros valores deveriam ser cultivados?
- 11- O que é educação para você?
- 12- O que é formação continuada para você?
- 13- Como você avalia participar da Formação Continuada da Ação Comunitária?
- 14- Quais são os aspectos da formação que são decididos coletivamente com vocês educadores?
- 15- Você acha que a participação dos educadores na formação deveria ser ampliada? De que forma?
- 16- Na sua opinião, a formação tem contribuído para a formação política de vocês, educadores? De que forma?
- 17- Como se dá a escolha do tema de formação? E como ela é conduzida?
- 18- Você participa de algum colegiado ou grupo fora da Organização Social onde atua?
- 19- Existem pessoas ou grupos contrários dentro da Organização Social onde atua? Que tensões existem normalmente no trabalho com os parceiros? E na sociedade? Caso não mencionem conflitos, então a pergunta a fazer é:
- 20- Que conflitos estão presentes na formação continuada? Em sua opinião, qual a melhor maneira de superá-los?
- 21- E é isto que está sendo feito no Programa de Educação Complementar?
- 22- O trabalho desenvolvido no Programa de Educação Complementar tem algo a ver com política?

APÊNDICE I – Dados pessoais dos educadores sociais (continua)

| Sujeitos | Formação / ano de conclusão | Tipo de parcerias que a Organização onde trabalha estabelece no Programa | | Tempo de participação na formação continuada | Cargo(s) que ocupa na Organização | | Outros trabalhos | | Participação Grupo focal e entrevistas | |
|----------|-----------------------------|--|---|--|-----------------------------------|--------|------------------|---|--|----|
| | | Público | Privado | | Educador | Gestor | Atuais | Anteriores | G. | E. |
| Andréa | Pedagoga/ 2011 | Secretaria Municipal de Assistência Social/ Itapecerica da Serra | - Ação Comunitária - Empresários: pessoa física - Empresas: pessoa jurídica | 5 anos | X | | - | Professora Estagiária na Rede Municipal de Ensino de Itapecerica da Serra | X | |
| Renata | Pedagoga/ 2011 | | | 6 anos | X | X | - | - | X | |
| Aline | Assistente Social/ 2012 | - | - Ação Comunitária - Empresários: pessoa física - Empresas: pessoa jurídica | 3 anos | X | X | - | Com telemarketing em empresa | X | X |

APÊNDICE I – Dados pessoais dos educadores sociais (conclusão)

| Sujeitos | Formação / ano de conclusão | Tipo de parcerias que a Organização onde trabalha estabelece no Programa | | Tempo de participação na formação continuada | Cargo(s) que ocupa na Organização | | Outros trabalhos | | Participação no Grupo focal e entrevistas | |
|-------------|---|--|---|--|-----------------------------------|--------|--------------------------------------|--|---|----|
| | | Público | Privado | | Educador | Gestor | Atuais | Anteriores | G. | E. |
| Ana Solange | Pedagoga/ 2010 | Secretaria Municipal de Assistência Social/ Itapecerica da Serra | - Ação Comunitária - Empresários: pessoa física - Empresas: pessoa jurídica | 8 anos | X | | - | Aula particular e alfabetização | X | X |
| Inez | Magistério/ Pedagoga/ 2012 | | | 10 anos | X | | - | Cozinheira | X | X |
| Nivaldo | Licenciado em Artes Plásticas (2006) Especialização em Psicopedagogia (2012) | - | - Ação Comunitária - Empresários: pessoa física - Empresas: pessoa jurídica | 7 anos | X | X | Professor /Estado: Artes no EF e EJA | - Encarregado de loja em Farmácia - Carteiro | X | X |

Fonte: GRUPO FOCAL COM OS EDUCADORES, 2014; ENTREVISTA COM OS EDUCADORES, 2014

APÊNDICE J - Quadro 6 – Grupo focal – Categoria construída a partir das respostas à pergunta: *O que significa formação continuada para vocês?*

| Categoria Molar: agrupamento das respostas | Categoria Molecular: subcategorias |
|---|---|
| <p>Diferenças quanto à concepção e postura do educador e do professor frente a formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pensar aberto porque senão vai acabar acontecendo como uns professores que forma aqui pára e não volta; - o ganhar não é sempre só dinheiro porque tem a realização pessoal, aquilo que vai agregar pra mim onde eu possa estar ou onde eu não possa estar; - é aquela mesma história do coordenador: olha gente, o que nós vamos fazer hoje é isso, ah, porque é tudo muito corrido mesmo, então vamos fazer isso aqui hoje porque eu já fiz e dá certo.... <p>Diferenças quanto à postura do educador e do professor frente ao trabalho:</p> <p>Sobre a postura dos professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E aí a gente percebe como os professores estão muito assim: eu! Eu! A minha sala, o meu planejamento; - A minha folga. Apoio zero; Ele tem que ser eficiente ou se sentir eficiente. Apoio zero. - as escolas não querem ter essa responsabilidade. Eu fiz o meu trabalho, acabou aqui, pronto; não tem um envolvimento assim real do corpo ali da escola. <p>Sobre a postura dos educadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...de uma forma mais atrativa [de trabalhar], então eu acho que é isso que diferencia. Eu entendi hoje quais são as diferenças, mas não é tanta diferença, é só a forma diferente de você trabalhar que ajuda; - Você se aproxima mais, a criança vem e ela confia. - É que a educação não formal tem algo que se chama afetividade, querendo ou não.; - mas até na investigação você tem uma outra forma mais dinâmica para você trabalhar. | <p>Diferenças entre Educação Não Formal e Educação Formal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferenças quanto à concepção e postura do educador e do professor frente a formação continuada; - diferenças quanto à postura do educador e do professor frente ao trabalho. |

APÊNDICE K - Quadro 7 – Entrevistas – Categorias construídas a partir das respostas dos sujeitos à pergunta: *O que é formação continuada para vocês?* (continua)

| Categoria Molar: agrupamento das respostas | Categoria Molecular: subcategorias |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aproximação do social: <ul style="list-style-type: none"> - Foi a ideia de se aproximar do meio social, porque até então eu trabalhava de telemarketing e não tinha nada a ver com o que eu estudava; - sempre participei da igreja e [...] o que eu queria mesmo era ser educadora; sonho de ser educadora; - voluntário [da ONG], dando aula... em 2001. E de verdade eu sei que... na periferia onde eu nasci... o meu primeiro emprego foi vender cana. E hoje, eu não quero isso para o educando, tem muito mais possibilidades. • Relação com diferentes categorias sociais/instituições: <ul style="list-style-type: none"> – com financiadores: de contradição, de tutoria, ter os mesmos objetivos – com os educandos: de melhorias na qualidade de vida do educando; no desempenho do educando • Concepção: <ul style="list-style-type: none"> - de aprimoramento, busca constante, ser organizada institucionalmente, se atualizar, de desenvolvimento de habilidades • Diferentes tipos de formação do Programa e o trabalho dos formadores: <ul style="list-style-type: none"> - Sobre a formação em geral: - Gosto bastante, porque é um caminho pra você trabalhar com as crianças. - Encontro: com algumas dessas coisas mais práticas, você consegue aprender mais do que ficar o dia inteiro; normalmente a gente faz um trabalho em grupo, as formações. São assim agora, vem trabalho em grupo, participa, divide os grupos e depois monta um só, como que vai fazer, as decisões; - Supervisões: O técnico pedagógico, ele vem até a instituição, já começa por ai... ele vem, no mínimo uma vez por mês. [...] Com base no plano, que é o 'plantão'. Que vai se baseando no pedagógico e depois tem o plano anual; eles recolhem informações da necessidade dos educadores, e em cima dessas necessidades eles trabalham. | <p>1 – Ser educador social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aproximação do social: • relação com diferentes categorias sociais/instituições (com financiadores, com educandos) <p>2- formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • concepção; • diferentes tipos de formação do Programa e o trabalho dos formadores |

APÊNDICE K - Quadro 7 – Entrevistas – Categorias construídas a partir das respostas dos sujeitos à pergunta: *O que é formação continuada para vocês?* (conclusão)

| Categoria Molar: agrupamento das respostas | Categoria Molecular: subcategorias |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos de formação do Programa e o trabalho dos formadores: - Relação entre encontros e supervisões: Não sei como se dá, a gente chega aí os temas já são... já estão pré-definidos pra gente... pela equipe. Mas acredito que seja devido as supervisões, eles vão acompanhando os educadores e vendo as necessidade de desenvolver os temas. | 2- formação continuada: <ul style="list-style-type: none"> • concepção; • diferentes tipos de formação do Programa e o trabalho dos formadores |

Fonte: ENTREVISTAS, 2014

ANEXOS

ANEXO A - Quadro 4 – Estratégias de formação continuada de educadores sociais

| “Estratégias de formação continuada de educadores sociais | | |
|--|---|----------------------|
| Estratégia | Foco principal | Periodicidade |
| Encontro de formação de educadores | Estudo teórico, reflexão sobre situações-problema | Mensal |
| Grupo regional de formação de educadores | Formação do grupo, espaço de troca, reflexão sobre a prática | Bimestral |
| Supervisão de turmas | Diagnóstico das necessidades do educador e do grupo de crianças | Mensal |
| Supervisão individual de educadores | Orientação, reflexão, intervenções, estudo | troca, Mensal” |

Fonte: SOUZA, 2009